



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES E HUMANIDADES
CURSO DE DANÇA

MARIA CLARA DE SOUZA MEDEIROS

**O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA LUDICIDADE E DA DANÇA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

VIÇOSA – MG

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES E HUMANIDADES
CURSO DE DANÇA

MARIA CLARA DE SOUZA MEDEIROS

**O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA LUDICIDADE E DA DANÇA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao Curso de Dança da
Universidade Federal de Viçosa como
requisito para obtenção do título de
bacharel em Dança.**

Orientador(a): Prof^a. Evanize Siviero

VIÇOSA – MG

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
DEPARTAMENTO DE ARTES E HUMANIDADES
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Campus Universitário – Viçosa, MG – 36570-900 – Telefone: (31) 3612 7300 - E-mail: dah@ufv.br

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa do Trabalho de Conclusão de Curso da estudante Maria Clara de Souza Medeiros, matrícula 105814.

Título: O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA LUDICIDADE E DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Evanize Kelli Siviero Romarco (UFV) (Orientadora) – DAH – UFV

Thamiris Calegari Rodrigues

Thatiane Christina Soares Alves

Viçosa, 26 de junho de 2026.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças ao apoio, à orientação e à colaboração de pessoas e instituições que contribuíram para sua construção.

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora, Prof.^a Evanize Siviero, pela dedicação, pelas valiosas contribuições, pela disponibilidade e pelo rigor acadêmico que conduziram o desenvolvimento desta pesquisa. Sua orientação foi fundamental para o amadurecimento das reflexões aqui apresentadas e para a concretização deste estudo.

À banca avaliadora, composta por Thamiris Calegari e Thatiane Alves, expresso minha sincera gratidão pela disponibilidade, atenção e dedicação à leitura deste trabalho. As observações, sugestões e reflexões apresentadas certamente enriquecem esta pesquisa e colaboram para meu crescimento acadêmico e profissional.

Estendo meus agradecimentos aos demais docentes do Curso de Dança da Universidade Federal de Viçosa, cujos ensinamentos, discussões e experiências ao longo da graduação contribuíram de forma decisiva para minha formação acadêmica, profissional e humana até aqui.

Agradeço à Universidade Federal de Viçosa (UFV), por proporcionar um ambiente de formação, pesquisa e produção de conhecimento que possibilitou a realização deste trabalho.

Meu reconhecimento também ao Programa Residência Pedagógica e à CAPES, pela oportunidade de inserção no contexto escolar e pelas experiências formativas que inspiraram as reflexões desenvolvidas nesta pesquisa. A vivência proporcionada pelo programa foi essencial para a compreensão das questões que motivaram este estudo.

Agradeço à escola-campo, à equipe gestora, aos professores e às crianças que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção das experiências analisadas neste trabalho, possibilitando importantes aprendizagens e reflexões sobre a prática pedagógica.

Por fim, registro minha gratidão a todas as pessoas e instituições que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa e para minha trajetória acadêmica.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, cuja presença constante me concedeu força, sabedoria e perseverança para enfrentar os desafios desta trajetória.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. METODOLOGIA.....	9
3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA LUDICIDADE E DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	10
3.1. A ludicidade, o jogo e a brincadeira.....	10
3.2. Dança, corpo e expressão na educação infantil.....	15
4. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O PAPEL DO PROFESSOR.....	20
5. FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS PARA TRABALHAR LUDICIDADE E DANÇA NA GRADE CURRICULAR.....	24
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
REFERÊNCIAS.....	30

Resumo

O presente estudo discute a relação entre ludicidade, dança e mediação docente na Educação Infantil, partindo da compreensão de que o brincar e as experiências corporais constituem dimensões fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. A pesquisa teve como questão norteadora compreender como o professor pode mediar experiências de dança e ludicidade na Educação Infantil, considerando os desafios relacionados à formação docente e as lacunas observadas no cotidiano escolar. O objetivo geral consistiu em compreender o papel do professor na mediação dessas experiências, analisando suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento infantil. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica articulada a um relato de experiência construído a partir das vivências da autora no Programa Residência Pedagógica, realizado em uma escola pública de Educação Infantil do município de Viçosa-MG. Os resultados evidenciam que a dança, quando articulada à ludicidade, favorece experiências importantes de expressão, imaginação, criatividade e construção de conhecimentos. Entretanto, também revelam desafios relacionados à formação docente e à inserção dessas linguagens no cotidiano escolar. Considera-se que a valorização da dança como linguagem educativa e o fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores constituem elementos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, criativas e humanizadoras na Educação Infantil.

Palavras-Chaves: Dança; Educação Infantil; Formação de Professores; Ludicidade; Mediação Docente;

Abstract

This study discusses the relationship between playfulness, dance, and teaching mediation in Early Childhood Education, based on the understanding that play and bodily experiences constitute fundamental dimensions for children's integral development. The research was guided by the following question: how can teachers mediate dance and playfulness experiences in Early Childhood Education, considering the challenges related to teacher education and the gaps observed in everyday school practices? The main objective was to understand the teacher's role in mediating these experiences, analyzing their contributions to the teaching-learning process and to child development. Methodologically, this is a qualitative study of an exploratory and descriptive nature, developed through a literature review combined with an experience report based on the author's experiences in the Pedagogical Residency Program, conducted in a public Early Childhood Education school in the municipality of Viçosa, Minas Gerais, Brazil. The results show that dance, when associated with playfulness, promotes meaningful experiences of expression, imagination, creativity, and knowledge construction. However, they also reveal challenges related to teacher education and to the integration of these languages into everyday school practices. It is concluded that recognizing dance as an educational language and strengthening both initial and continuing teacher education are essential elements for the development of more sensitive, creative, and humanizing pedagogical practices in Early Childhood Education.

Keywords: Dance; Early Childhood Education; Teacher Education; Teaching Mediation; Playfulness.

1. INTRODUÇÃO

Sendo a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil se configura como base fundamental para o processo educacional. Dentro desse contexto, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) entende que esse é um importante período de desenvolvimento da criança enquanto ser humano, abrangendo dimensões cognitivas, motoras, afetivas, sociais e culturais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 9º, definem que as práticas pedagógicas propostas no contexto da Educação Infantil devem ser norteadas pela interação e pela brincadeira, de modo que práticas corporais, como a dança, se configuram como experiências capazes de promover a expressão corporal, a criatividade, a interação social e a construção de conhecimentos por meio da experiência.

Entende-se, neste estudo, a ludicidade como uma dimensão constitutiva da infância, relacionada às experiências de prazer, imaginação, criatividade, expressão e participação ativa da criança. Mais do que momentos de entretenimento, as experiências lúdicas possibilitam que a criança explore o mundo, estabeleça relações, produza significados e construa conhecimentos por meio do brincar, do movimento e das interações. Entretanto, embora documentos normativos e produções acadêmicas reconheçam a importância do brincar e da expressividade corporal na Educação Infantil, observa-se a existência de lacunas entre essas orientações e as práticas efetivamente desenvolvidas no contexto escolar. Em muitos casos, a ludicidade e a dança são tratadas de forma pontual, desvinculadas de uma proposta pedagógica intencional, o que evidencia desafios relacionados à formação docente e à compreensão dessas linguagens como práticas educativas.

O interesse por esta temática surge das experiências vivenciadas no âmbito da Residência Pedagógica, nas quais foi possível observar, dificuldades na integração da ludicidade às práticas pedagógicas. Constatou-se que, embora reconhecidos como importantes, a ludicidade e o brincar nem sempre são explorados de forma planejada e relevante para o aprendizado da criança, revelando possíveis fragilidades na formação docente para integrar o lúdico ao aprendizado.

Tais observações promoveram reflexões sobre o papel do professor enquanto mediador dessas experiências. Nesse sentido, surge a seguinte questão norteadora: como o professor pode mediar experiências de dança e ludicidade na Educação

Infantil, considerando os desafios relacionados à formação docente e as lacunas observadas no cotidiano escolar?

Diante dessa problemática, o presente estudo tem como objetivo geral compreender o papel do professor na mediação da dança e da ludicidade na Educação Infantil, analisando como essas dimensões se articulam com o processo de ensino-aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, a pesquisa estrutura-se a partir dos seguintes eixos de análise: Educação Infantil, ludicidade, dança e formação de professores.

Como objetivos específicos, busca-se: (I) investigar os fundamentos teóricos que sustentam a ludicidade e a dança como práticas educativas na Educação Infantil; (II) examinar de que modo o professor pode integrar essas linguagens em práticas pedagógicas que favoreçam experiências importantes; (III) identificar desafios, lacunas e fragilidades na formação docente relacionados à mediação pedagógica da ludicidade no ensino da dança; e (IV) refletir sobre a importância da formação docente para a mediação da ludicidade e da dança na Educação Infantil, destacando desafios e possibilidades para uma atuação pedagógica sensível, criativa e expressiva.

A relevância deste estudo fundamenta-se na necessidade de compreender como os princípios estabelecidos pela BNCC e pelas DCNEI, são inseridos no cotidiano da Educação Infantil, especialmente no que se refere ao trabalho com o corpo, a dança e a ludicidade. Ao investigar o papel do professor na mediação dessas práticas, a pesquisa contribui para o fortalecimento de abordagens pedagógicas que reconhecem a criança em sua totalidade, valorizando o movimento, a expressão e a imaginação como formas legítimas de aprendizagem.

Além disso, o estudo se justifica pela importância de ampliar o debate sobre a formação inicial e continuada de professores, considerando que a efetivação de práticas pedagógicas que integrem dança e ludicidade depende diretamente da preparação desses profissionais. Nesse sentido, ao evidenciar lacunas e desafios, a pesquisa busca oferecer reflexões para a construção de práticas mais conscientes, sensíveis e culturalmente expressivas no contexto da Educação Infantil.

Para a organização deste estudo, o trabalho foi estruturado em três capítulos de desenvolvimento. O primeiro capítulo foi dividido em 2 subtópicos, de modo que o primeiro aborda os fundamentos da ludicidade na infância, discutindo seu papel no processo de aprendizagem e o segundo trata da dança enquanto linguagem corporal

e expressiva na Educação Infantil. Já o segundo capítulo analisa o papel do professor como mediador das experiências que envolvem ludicidade e dança. Por fim, o terceiro capítulo discute a formação docente, destacando desafios e possibilidades para a integração dessas práticas no contexto educacional.

2. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de um relato de experiência articulado a uma revisão bibliográfica.

A abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender fenômenos educacionais em sua complexidade (Gil, 2008), especialmente no que se refere à mediação da ludicidade e da dança na Educação Infantil. A natureza exploratória tem relação com as vivências de campo (Gil, 2008). Já o caráter descritivo visa analisar as contribuições teóricas existentes (Gil, 2008), bem como refletir sobre experiências vivenciadas no contexto escolar.

Este estudo adota dois tipos de pesquisa. O primeiro consiste em um relato de experiência, construído a partir das observações da autora no âmbito do Programa Residência Pedagógica, realizado entre os meses de fevereiro e junho de 2024, em uma escola municipal de tempo integral localizada em uma região periférica/rural do município de Viçosa-MG, junto às turmas da Educação Infantil. As observações destinam-se às práticas relacionadas à ludicidade, à expressão corporal, à dança e à atuação docente. O segundo procedimento é uma revisão de literatura, elaborada a partir de livros, artigos e documentos oficiais (Gil, 2008).

Para a coleta de dados bibliográficos, foram realizadas buscas em bases acadêmicas como Google Acadêmico e SciELO, utilizando como descritores as seguintes palavras-chave: “ludicidade”, “dança”, “Educação Infantil”, “mediação docente” e “formação de professores”. A busca foi realizada prioritariamente em língua portuguesa, considerando produções publicadas no período de 1990 a 2024, de modo a contemplar tanto referenciais clássicos quanto estudos contemporâneos.

Foram selecionados artigos, livros e documentos oficiais com relevância teórica e relação direta com o objeto de estudo, contemplando trabalhos sobre ludicidade e dança na Educação Infantil, mediação docente e formação de professores. Foram excluídos materiais sem relação direta com a temática ou sem fundamentação acadêmica consistente.

A seleção das fontes envolveu a leitura de títulos, resumos e, posteriormente, dos textos completos considerados pertinentes. O material foi organizado em categorias de análise, que foram estruturadas em 3 capítulos que se seguirão: (I) fundamentos teóricos da ludicidade e da dança na Educação Infantil; (II) mediação pedagógica e o papel do professor; e (III) formação docente e desafios para trabalhar ludicidade e dança. Essas categorias orientaram a análise interpretativa do material, permitindo a triangulação entre teoria, prática e o relato de experiência.

Dessa forma, a análise desenvolvida baseia-se na interpretação crítica da literatura selecionada e na reflexão sobre as experiências vivenciadas no contexto da Residência Pedagógica, registradas por meio de diário de campo e memórias da autora. Assim, o estudo busca ampliar a compreensão sobre o papel do professor na mediação da ludicidade e da dança na Educação Infantil, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais conscientes e sensíveis.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA LUDICIDADE E DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreender o papel do professor na mediação da ludicidade e da dança na Educação Infantil exige, inicialmente, o aprofundamento dos fundamentos teóricos que sustentam essas linguagens no contexto educacional. Nesse sentido, este capítulo apresenta os principais referenciais que embasam a pesquisa, discutindo a ludicidade como dimensão constitutiva da infância e a dança como linguagem corporal, artística e educativa. Para isso, o capítulo está organizado em dois momentos: o primeiro aborda os conceitos de ludicidade, jogo e brincadeira e suas contribuições para o desenvolvimento infantil; o segundo discute a dança enquanto forma de expressão, conhecimento e aprendizagem, evidenciando sua articulação com a ludicidade e sua relevância para a Educação Infantil.

3.1. A ludicidade, o jogo e a brincadeira

Ao discutir a presença do lúdico na Educação Infantil, torna-se necessário compreender que os conceitos de ludicidade, brincadeira e jogo, embora relacionados, não são sinônimos.

A ludicidade pode ser compreendida como um conceito mais amplo, que abarca tanto o jogo quanto a brincadeira. Diferentemente de atividades definidas apenas por suas características externas, a ludicidade refere-se à experiência

subjetiva vivenciada pelo sujeito, envolvendo prazer, espontaneidade, criatividade, imaginação e envolvimento. Nesse sentido, Luckesi (2000) compreende a ludicidade como uma experiência interna do sujeito, marcada pelo estado de plenitude e participação integral na atividade realizada. Assim, uma atividade pode ser considerada lúdica mesmo sem possuir regras formais ou características específicas de um jogo ou de uma brincadeira.

Essa perspectiva permite compreender que a ludicidade está relacionada à forma como a experiência é vivida pelo indivíduo. Uma atividade de improvisação corporal, uma vivência em dança ou uma prática de expressão artística podem assumir caráter lúdico quando favorecem liberdade de criação, descoberta, experimentação e, principalmente, prazer. Dessa maneira, o lúdico não se limita ao brincar infantil, mas constitui uma dimensão humana presente em diferentes práticas culturais, artísticas e educativas, sendo uma dimensão essencial da infância.

Na Educação Infantil, o processo de aprendizagem não se organiza prioritariamente por meio de práticas exclusivamente cognitivas, mas se constrói a partir de experiências concretas, sensoriais e simbólicas, nas quais o brincar assume o papel principal (Oliveira, 2010). Nesse sentido, torna-se fundamental compreender a ludicidade não como um recurso complementar ou secundário na educação, mas como uma linguagem própria da infância, por meio da qual a criança interpreta, experimenta e ressignifica o mundo, motivo pelo qual deve ser reconhecida como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem.

Por sua vez, o jogo apresenta uma estrutura mais organizada, sendo marcado pela existência de regras, objetivos e desafios, podendo também assumir caráter competitivo ou cooperativo. Ainda assim, o jogo também pode ser vivenciado de forma lúdica, desde que desperte prazer e envolvimento dos sujeitos.

Os estudos de Huizinga (2002) apontam o jogo como uma forma de expressão que ultrapassa a dimensão do entretenimento, configurando-se como um fenômeno cultural que envolve imaginação, criação e construção simbólica. Huizinga afirma que o jogo é uma característica animal e que está presente desde a origem da vida humana, pontuando que:

[...] na sociedade primitiva, verifica-se a presença do jogo, tal como nas crianças e nos animais, e que, desde a origem, nele se verificam todas as características lúdicas: ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo. (Huizinga, 2002, p. 16).

Assim, para o autor, o jogo é uma atividade voluntária, delimitada por regras e dotada de sentido próprio que se apresenta desde os primórdios da cultura humana. Dessa forma, o autor contribui para deslocar a compreensão do jogo de uma perspectiva utilitarista para uma dimensão mais ampla, na qual o lúdico se apresenta como forma de produção de aprendizados. Nesse contexto, jogos corporais, jogos teatrais e brincadeiras com regras podem favorecer o desenvolvimento da atenção, da percepção espacial, da tomada de decisão e das relações interpessoais.

Já a brincadeira caracteriza-se como uma manifestação mais espontânea, flexível e imaginativa do lúdico, estando frequentemente associada ao universo infantil. Diferentemente do jogo, a brincadeira geralmente não apresenta regras rígidas e pode ser constantemente transformada pelos participantes durante sua realização. Ela envolve elementos simbólicos, faz-de-conta, criação de personagens e liberdade de invenção, permitindo que a criança experimente diferentes papéis sociais, culturais e formas de expressão (Chateau *apud* Barbosa e Gomes, 2010).

Essa compreensão do jogo como fenômeno cultural dialoga com as contribuições de Kishimoto (1996), para quem as brincadeiras infantis também carregam significados sociais e culturais. Assim, tanto Huizinga quanto Kishimoto compreendem as experiências lúdicas como práticas que ultrapassam o entretenimento, constituindo formas de produção de sentidos e de inserção da criança em seu contexto sociocultural.

Segundo Kishimoto (1996), a brincadeira possui papel essencial no desenvolvimento infantil por possibilitar experiências simbólicas que favorecem a imaginação, a criatividade e a construção de conhecimentos. Ao brincar a criança desenvolve habilidades relacionadas à expressão, à interação social e à consciência corporal. No contexto da dança, as brincadeiras corporais tornam-se especialmente relevantes, uma vez que favorecem a exploração do movimento e ampliam as possibilidades expressivas da criança.

O brincar pode, então, ser entendido como uma prática social que contribui para a construção da identidade e para a inserção da criança em seu contexto cultural, de modo que a brincadeira permite que a criança trabalhe a imaginação e as convenções da sociedade na qual está inserida, fazendo com que, inconscientemente, ela esteja aprendendo (Kishimoto, 1996).

Nesse contexto, é importante ressaltar que a ludicidade não se restringe à utilização de jogos estruturados ou atividades bem definidas. Ela se manifesta

também (e principalmente) nas interações espontâneas, nas brincadeiras livres e nas experiências corporais que emergem do cotidiano da criança (Kishimoto, 1996).

Essa perspectiva encontra respaldo nas contribuições de Vygotsky (1991) que destaca que, durante a infância, o brinquedo e a imaginação desempenham papel central na ampliação das capacidades cognitivas da criança. Assim, ao brincar, a criança não apenas reproduz situações vividas, mas recria e reorganiza experiências, exercitando sua capacidade de pensar, representar e agir sobre a realidade. Nesse processo, o brincar possibilita que a criança atue para além de seu comportamento habitual, projetando-se em níveis mais avançados de desenvolvimento, transformando-se em uma atividade que impulsiona o desenvolvimento intelectual, ao articular imaginação e interação social.

As considerações de Kishimoto (1996) e Vygotsky (1991) encontram respaldo na BNCC (Brasil, 2017), que reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil. Ao valorizar o brincar como experiência fundamental da infância, o documento reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam a participação ativa da criança na construção de conhecimentos. Diferentemente de abordagens tradicionais, que priorizam a transmissão de conteúdos, a perspectiva lúdica reconhece a criança como sujeito ativo no aprendizado, capaz de construir conhecimento a partir de suas próprias experiências. O brincar, nesse contexto, torna-se um meio pelo qual a criança pode elaborar hipóteses, testar possibilidades e desenvolver formas próprias de compreender a realidade.

Porém, ao considerar o lúdico como um importante elemento mediador da aprendizagem, torna-se evidente que sua efetivação no ambiente escolar depende da mediação docente. Oliveira (2010) aponta que, o professor, ao planejar atividades que envolvam o brincar, não atua apenas como organizador de momentos de descontração, mas como mediador de experiências que favorecem a construção do conhecimento. Isso implica reconhecer que o brincar, quando integrado ao processo educativo, exige intencionalidade pedagógica, planejamento e reflexão.

O professor pode criar situações que possibilitem à criança imergir em atividades significativas em que busque explicar o mundo em que vive e a si mesma. Essas situações – com seus cenários, participantes e papéis – são recursos para a formação de habilidades e a construção de conceitos e valores por parte dela. (Oliveira, 2010, p. 179)

Para Kishimoto (1996), o brincar deve ser compreendido como um recurso didático intencional, que possibilita a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades de forma expressiva. A autora ressalta que, ao elaborar situações lúdicas, o professor cria condições para que a criança aprenda de maneira prazerosa, integrando aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Assim:

Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (Kishimoto, 1996, p. 37)

Entretanto, Huizinga (2002) ressalta que o jogo, enquanto condição natural do homem, é livre e espontâneo e, com base nessa premissa, Kishimoto (1996, p. 36) afirma: “Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem”. Nesse sentido, o papel do professor envolve não apenas a proposição de atividades, mas também a observação sensível, a escuta atenta e a valorização das experiências vividas pelas crianças.

Dessa forma, a ludicidade configura-se como um elemento central para a construção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância. Ao valorizar o brincar, a Educação Infantil reconhece a importância de proporcionar experiências que integrem corpo, emoção, pensamento e interação social, favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

Nesse ponto, torna-se possível estabelecer uma articulação direta entre ludicidade e corporeidade. Se o brincar constitui uma linguagem fundamental da infância, é por meio do corpo que essa linguagem se materializa. Com o corpo, a criança brinca, movimenta-se, experimenta gestos, ritmos e expressões, estabelecendo relações com o espaço e com o outro. Experiências como improvisações corporais, jogos rítmicos e brincadeiras de faz-de-conta evidenciam essa relação, permitindo que a criança mobilize simultaneamente imaginação, percepção, criatividade e expressão corporal. Assim, o corpo não é apenas suporte para a ação, mas elemento central na construção do conhecimento.

Essa compreensão abre caminho para a inserção da dança como prática pedagógica importante na Educação Infantil. Ao articular movimento, expressão e ludicidade, a dança amplia as possibilidades de aprendizagem, permitindo que a criança explore diferentes formas de comunicação e desenvolva sua sensibilidade

estética. Assim, a dança pode ser entendida como desdobramento das experiências lúdicas corporais, como uma linguagem que integra o brincar e o movimento.

Além das brincadeiras espontâneas, os jogos corporais também estabelecem importante relação com a dança, especialmente por favorecerem experiências que envolvem regras, desafios, interação e criação coletiva. Jogos de imitação, percepção rítmica, deslocamento no espaço e exploração de movimentos possibilitam que a criança desenvolva atenção, coordenação motora, consciência corporal e expressividade. Assim, o jogo contribui para o ensino da dança ao aproximar aprendizagem, imaginação e criação artística. Conforme destaca Rudolf Laban (1978), o movimento humano possui potencial expressivo e educativo, podendo ser explorado por meio de experiências criativas que integrem corpo, espaço, tempo e relação com o outro.

Portanto, ao reconhecer a ludicidade como dimensão estruturante da infância, este capítulo estabelece as bases para compreender a importância da dança como linguagem corporal e expressiva no contexto educacional. A partir dessa articulação, torna-se possível avançar para a análise da dança enquanto forma de conhecimento, o que será aprofundado no tópico seguinte, ao discutir o corpo, o movimento e a expressão na Educação Infantil.

3.2. Dança, corpo e expressão na educação infantil

A compreensão da ludicidade como linguagem fundamental da infância, conforme discutido no capítulo anterior, permite avançar na análise do corpo como principal instrumento nos processos de aprendizagem da criança. Se o brincar se constitui como uma forma privilegiada de relação com o mundo durante a infância, é por meio do corpo que essa experiência se torna possível. Nesse sentido, a corporeidade assume um importante papel na Educação Infantil, uma vez que, através do movimento, da expressão e da interação corporal, a criança pode explorar, experimentar e atribuir sentido às suas vivências (Scarpato, 2001).

A BNCC (Brasil, 2017) reforça essa perspectiva ao reconhecer o corpo como uma das principais formas de linguagem da criança, destacando a importância de experiências que promovam a expressão, a comunicação e a construção de identidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 9º, parágrafo primeiro, define que o educador deve propor atividades que:

[...] 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; (Brasil, 2009, p. 4)

Dentro desse cenário, práticas que envolvam a dança surgem como meios poderosos de expressão, descoberta corporal e aprendizagem. A dança se apresenta como linguagem artística e corporal que possibilita à criança conhecer o mundo a partir de si mesma, explorando suas emoções, gestos e movimentos.

Ao desenvolver seus estudos sobre o movimento humano, Laban (1978) propõe que toda ação corporal é constituída por diferentes fatores do movimento: espaço, tempo, peso e fluência. Esses elementos permitem compreender que o movimento não ocorre de maneira aleatória, mas resulta de escolhas e intenções que expressam modos particulares de perceber e agir no mundo.

Na Educação Infantil, a exploração desses fatores possibilita que a criança experimente diferentes formas de movimentar-se, descobrindo maneiras de ocupar o espaço, variar ritmos, controlar intensidades e ampliar suas possibilidades expressivas. Dessa forma, a dança constitui-se como experiência de investigação corporal e construção de conhecimento.

Nessa perspectiva, a improvisação ocupa papel central no ensino da dança na escola. Para Laban (1978), a exploração livre do movimento favorece processos de descoberta e criação, permitindo que cada sujeito desenvolva sua própria maneira de expressar-se corporalmente. Ao experimentar diferentes trajetórias no espaço, níveis corporais, velocidades, direções e qualidades de movimento, a criança amplia seu conhecimento corporal e sua capacidade de comunicação.

Tal compreensão aproxima-se das contribuições de Piaget (1978), para quem o conhecimento é construído a partir da ação do sujeito sobre o meio. Assim, ao explorar o corpo em movimento, a criança não apenas desenvolve habilidades motoras, mas também elabora noções de espaço, tempo, causalidade e relação com o outro, construindo aprendizagens por meio da experiência concreta.

Para Scarpato (2001), a dança na escola - entendida por ela como Dança Educativa - é capaz de contribuir com uma série de habilidades necessárias para todas as áreas da vida, tanto na infância, quanto na fase adulta, como por exemplo: aprendizagem, compromisso, cidadania, responsabilidade, interesse, senso crítico,

criatividade, envolvimento, socialização, comunicação, livre expressão, respeito, autonomia e cooperação.

Quando abordado em uma visão pedagógica sensível e expressiva, o ensino da dança encontra suporte crítico nas obras de Isabel Marques, a qual entende a dança para além de sua noção de mera motricidade, dando ênfase à sua dimensão artística, estética e cultural, defendendo que, para além de práticas que priorizam a reprodução de movimentos padronizados, a dança na escola pode ampliar a experimentação, descoberta e construção de sentido por meio do corpo, proporcionando uma série de ações e sensações distintas e particulares, tanto para quem a pratica, quanto para quem a aprecia (Marques, 2018).

Marques (2018) enfatiza ainda que a dança, enquanto prática educativa, deve estar articulada ao contexto sociocultural dos alunos, valorizando suas vivências, repertórios e formas de expressão individuais. A autora critica abordagens que tratam a dança de forma descontextualizada, reduzindo-a a exercícios repetitivos ou meras apresentações coreografadas em datas comemorativas, desprovidas de significado real para as crianças. Em contrapartida a essa perspectiva, propõe uma pedagogia da dança que valorize o processo criativo, a experimentação e a construção coletiva e individual partindo diretamente dos alunos.

Essa concepção dialoga diretamente com a ideia de ludicidade discutida anteriormente, uma vez que tanto o brincar quanto a dança envolve imaginação, simbolização e liberdade de criação. Ao dançar, a criança brinca com o corpo, explora possibilidades de movimento, cria gestos, experimenta ritmos e expressa emoções, integrando diferentes dimensões do seu desenvolvimento (Strazzacappa, 2001). Pode-se, então, entender a dança como uma linguagem corporal que articula movimento, imaginação e expressão, elementos presentes também nas experiências lúdicas.

Além disso, a dança favorece o desenvolvimento da consciência corporal, permitindo que a criança reconheça seu próprio corpo, suas capacidades e limites. Ao explorar diferentes formas de movimento, a criança amplia seu repertório motor e expressivo, desenvolvendo coordenação, equilíbrio e percepção espacial. Entretanto, tais aspectos não devem ser tratados de forma isolada ou meramente técnica na educação infantil, mas integrados a experiências lúdicas que valorizem a expressividade e a criatividade do aluno (Marques, 2012).

No entanto, para que a dança se constitua como prática pedagógica relevante na Educação Infantil, é necessário que o professor compreenda seu potencial educativo e esteja preparado para mediar essas experiências. Isso implica romper com concepções tradicionais de ensino da dança, que a limitam a momentos pontuais, como apresentações ou atividades comemorativas, e assumir uma perspectiva que a integre ao cotidiano escolar como linguagem de aprendizagem.

Nesse ponto, torna-se evidente a importância de uma abordagem pedagógica que articule a dança à experiência estética, cultural e criativa das crianças. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Ana Mae Barbosa (2010), que propõe a Abordagem Triangular para o ensino das artes, estruturada a partir de três dimensões complementares: a produção artística (fazer), a apreciação (ler) e a contextualização (contextualizar). Embora originalmente desenvolvida para o ensino das artes visuais, essa proposta tem sido amplamente utilizada em diferentes linguagens artísticas, incluindo a dança.

No contexto da Educação Infantil, a aplicação dessa abordagem possibilita que a criança vivencie a dança de forma mais ampla. O fazer artístico pode ocorrer por meio da exploração de movimentos, improvisações, brincadeiras corporais e processos de criação. A apreciação manifesta-se quando as crianças observam seus próprios movimentos, acompanham as produções dos colegas ou entram em contato com diferentes manifestações da dança. Já a contextualização permite relacionar essas experiências às culturas, tradições e formas de expressão presentes em diferentes grupos sociais.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as reflexões de Strazzacappa (2001), que critica a presença limitada da dança na escola, frequentemente restrita à preparação de apresentações comemorativas ou à reprodução de coreografias prontas. Para a autora, a dança deve ser reconhecida como área de conhecimento e linguagem artística capaz de promover experiências de criação, investigação e expressão corporal.

Pode-se considerar, então, que a articulação entre as contribuições de Ana Mae Barbosa e Strazzacappa fortalece uma concepção de dança que ultrapassa objetivos meramente técnicos ou performáticos. Ao vivenciar a dança por meio da criação, da apreciação e da contextualização, a criança não apenas se movimenta, mas também observa, interpreta, comunica e atribui sentido às experiências corporais. Essa ampliação do olhar favorece o desenvolvimento da sensibilidade

estética, da criatividade, da autonomia e do pensamento crítico, aspectos fundamentais para uma educação que reconheça a criança em sua integralidade.

Ao discutir o papel do brincar no desenvolvimento infantil, Vygotsky (2007) destaca que a imaginação constitui uma das funções psicológicas mais importantes da infância. Para o autor, a brincadeira não se limita à reprodução da realidade, mas possibilita que a criança atribua novos significados aos objetos, às situações e às suas próprias ações. Nesse processo, a criança cria situações imaginárias, experimenta papéis sociais e elabora simbolicamente experiências vividas em seu cotidiano, de forma que o brincar torna-se um espaço privilegiado para a construção da criatividade, da autonomia e do pensamento abstrato.

Entretanto, a imaginação infantil não se manifesta apenas no plano mental, sendo o corpo um dos principais meios pelos quais a criança expressa suas percepções e fantasias. Ao brincar de ser um animal, um personagem ou um elemento da natureza, por exemplo, a criança não apenas imagina essas possibilidades, mas as concretiza corporalmente por meio de gestos, deslocamentos, posturas e movimentos. Nesse sentido, a experiência imaginativa é também uma experiência corporal, na qual o movimento funciona como linguagem capaz de materializar simbolicamente emoções, narrativas e significados.

É justamente nessa dimensão que se torna possível compreender a dança como uma experiência profundamente lúdica. Quando a criança dança, ela frequentemente mobiliza elementos semelhantes aos presentes na brincadeira: cria personagens, inventa movimentos, experimenta diferentes formas de ocupar o espaço e atribui sentidos simbólicos às suas ações corporais. Uma proposta em que as crianças são convidadas a mover-se como animais da floresta, transformar-se em elementos da chuva ou criar gestos para representar sentimentos, por exemplo, aproxima-se muito mais da lógica do brincar do que de uma execução técnica de movimentos. A dança, nesse contexto, emerge como espaço de experimentação.

Sob essa perspectiva, o movimento corporal torna-se uma forma de brincar com possibilidades, explorando relações entre realidade e fantasia. A criança cria histórias por meio do corpo, inventa maneiras próprias de movimentar-se e constrói sentidos para suas experiências. Assim, a dança não se apresenta apenas como linguagem artística, mas também como desdobramento das experiências lúdicas da infância, uma vez que compartilha com a brincadeira características como a liberdade criativa, a expressão simbólica, a imaginação e o prazer da descoberta.

Portanto, a dança na Educação Infantil deve ser compreendida como prática que articula corpo, ludicidade e arte, promovendo experiências que favorecem o desenvolvimento integral da criança. No entanto, a efetivação dessa proposta depende diretamente da atuação do professor, que precisa assumir o papel de mediador dessas experiências.

Essa discussão sobre dança e corporeidade conduz à reflexão sobre a mediação pedagógica. Se a dança e a ludicidade possuem potencial formativo, é o professor quem cria as condições para que ele se realize no contexto educativo. Isso envolve planejamento, sensibilidade, escuta e intencionalidade, aspectos que serão aprofundados no capítulo seguinte, ao tratar do papel do professor enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

4. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O PAPEL DO PROFESSOR

A discussão acerca da ludicidade e da dança como linguagens fundamentais para o desenvolvimento da criança, trabalhada nos capítulos anteriores, conduz à reflexão sobre o papel do professor na organização dessas experiências no contexto educativo. Se o brincar e o movimento constituem formas privilegiadas de aprendizagem na Educação Infantil, torna-se imprescindível compreender que quem media as atividades, é o responsável por organizar e potencializar tais vivências.

A experiência particular vivenciada no âmbito do programa Residência Pedagógica constitui um importante ponto de partida para as reflexões trabalhadas neste estudo. Desenvolvido em uma escola municipal de tempo integral na cidade de Viçosa - MG, a participação no programa ocorreu exclusivamente com as turmas de educação infantil, de modo que todas as turmas foram assistidas, desde o berçário até o 2º período.

Por se tratar de uma escola pública com estrutura curricular reduzida ao atendimento dos componentes básicos dos parâmetros curriculares nacionais, a professora regente era responsável pela maior parte das atividades desenvolvidas em sala, contando apenas com o auxílio da professora de Educação Física para complementar a rotina pedagógica das crianças.

Nesse contexto, observou-se a ausência de um trabalho sistematizado voltado às linguagens artísticas, especialmente à dança, que não aparecia como prática pedagógica organizada no cotidiano escolar. Embora existisse a possibilidade de articulação entre a professora regente e a docente de Educação

Física para o desenvolvimento de experiências corporais mais diversificadas, tal planejamento não era realizado de maneira intencional e contínua. Essa ausência torna-se relevante ao considerar que, conforme discutido no capítulo anterior, as experiências corporais e expressivas desempenham papel fundamental no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.

Durante o período de observação, verificou-se que em todas as turmas a rotina das crianças estava majoritariamente centrada em atividades teóricas, exercícios voltados à coordenação motora fina e momentos de brincadeira livre. Da mesma forma, as aulas de Educação Física aconteciam, em grande parte, sem planejamento pedagógico estruturado, restringindo-se ao uso livre do parquinho, sem mediação docente direcionada para experiências corporais mais amplas.

Tais vivências incitam reflexões importantes acerca do papel do professor enquanto mediador das experiências de ludicidade e dança na Educação Infantil. A ausência de práticas corporais planejadas evidenciou como a falta de formação específica, de intencionalidade pedagógica e de valorização das linguagens artísticas pode limitar as possibilidades de aprendizagem das crianças. Ao mesmo tempo, essa experiência reforçou a relevância do presente estudo, ao demonstrar que a inserção da dança e da ludicidade no contexto escolar depende diretamente da atuação do professor, bem como de sua formação para compreender o corpo, o movimento e o brincar como dimensões essenciais do desenvolvimento infantil.

A BNCC (Brasil, 2017) atribui ao professor a responsabilidade de planejar, organizar e mediar experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças, garantindo a diversidade de experiências que favoreçam a aprendizagem. Além disso, o documento propõe a ruptura com os modelos tradicionais de ensino baseados na transmissão de conteúdos do professor para o aluno ao reconhecer a criança como um sujeito ativo na produção de conhecimentos e o professor como o agente que cria condições para promover e facilitar o processo de aprendizagem.

Essa noção de mediação pedagógica se assemelha à proposta de Paulo Freire (1996), que compreende o processo educativo como uma prática dialógica, na qual o conhecimento é construído na relação entre sujeitos. Para o autor, ensinar não se reduz à transferência de saberes, mas consiste na criação de possibilidades para a produção ou construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o professor atua como mediador ao promover situações em que o aluno possa experimentar, refletir e atribuir sentido às suas vivências.

Aplicada ao contexto da Educação Infantil, essa concepção implica reconhecer que a aprendizagem ocorre por meio da interação, da exploração e da experimentação. O professor, portanto, não deve impor conteúdos de forma rígida, mas organizar ambientes que estimulem a curiosidade, a criatividade e a autonomia das crianças (Oliveira, 2010).

Essa compreensão também é defendida por Trigo (2020), ao discutir o ensino da dança na Educação Infantil como uma prática que articula corpo, ludicidade e construção do conhecimento. Para a autora, o professor não atua como mero transmissor de conteúdos, mas como mediador de experiências que favorecem a experimentação e a expressão. Ao propor situações que envolvam brincadeiras corporais, improvisações, jogos de movimento e exploração criativa do corpo, o docente cria oportunidades para que a criança participe ativamente do processo de aprendizagem, construindo conhecimentos a partir de suas próprias vivências e interações com o meio. Assim, “[...] a prática pedagógica da Dança no contexto escolar deve ter um caráter de mediação e de estímulo à experiência e não de condução ou direção total das atividades”. (Trigo, 2020, p. 371)

Para Oliveira (2010), o professor, ao mediar essas experiências, precisa observar atentamente as interações das crianças, identificar suas necessidades e interesses, e propor intervenções que ampliem suas possibilidades de aprendizagem. Nas palavras da autora, o professor não reserva às crianças:

[...] apenas o lugar de depósito, de eco dele mesmo, mas percebe a construção, por parte delas, de redes de significações tecidas em planos diferentes e por vezes antagônicos, atingindo diversificadas aquisições. (Oliveira, 2010, p. 165)

No que se refere à dança, a mediação docente pode envolver a criação de situações que favoreçam a exploração do corpo, do movimento e da expressividade. Conforme discutido anteriormente, a dança na Educação Infantil não deve ser reduzida à reprodução de coreografias ou à execução de movimentos padronizados. Ao contrário, deve ser compreendida como espaço de criação, no qual a criança possa experimentar diferentes formas de se expressar corporalmente. Nesse sentido, o professor atua como mediador ao propor estímulos, sugerir possibilidades e valorizar as produções das crianças, sem impor modelos pré-estabelecidos.

Atividades como improvisações corporais a partir de músicas, exploração de movimentos inspirados em contextos específicos, brincadeiras rítmicas, jogos de

imitação, criação de gestos para representar algo e vivências de deslocamento pelo espaço são exemplos de práticas simples que favorecem a criatividade, a consciência corporal e a expressão infantil por meio da ludicidade. Dessa forma, a dança passa a constituir um espaço de descoberta e experimentação, no qual a criança pode desenvolver sua autonomia expressiva e construir novas formas de relação consigo, com o outro e com o ambiente.

As contribuições de Isabel Marques (2012) reforçam essa perspectiva ao defender que o ensino da dança deve estar centrado no processo criativo e na experiência do aluno. Como discutido anteriormente, para a autora, o professor precisa desenvolver uma prática pedagógica que articule conhecimento, sensibilidade e contexto cultural, promovendo experiências que façam sentido para as vivências socioculturais dos alunos. Essa abordagem exige do docente não apenas domínio técnico, mas também uma compreensão ampliada da dança como linguagem artística e educativa e da realidade social que envolve seus educandos.

Conclui-se, então, que a mediação docente na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo que envolve planejamento, sensibilidade, intencionalidade e reflexão, de modo que não se limita à proposição de atividades, mas envolve a capacidade de perceber as manifestações das crianças, interpretar seus gestos e responder de forma adequada às suas necessidades. Essa escuta exige, por parte do professor, atenção, disponibilidade e flexibilidade, uma vez que as experiências com ludicidade e dança nem sempre seguem um planejamento rígido mas, ao contrário, muitas vezes se constroem a partir das interações e das iniciativas das próprias crianças.

Ao reconhecer o professor como mediador das experiências de ludicidade e dança, este capítulo evidencia que a qualidade dessas práticas depende diretamente da formação e das condições de atuação desse profissional. Essa constatação conduz à necessidade de aprofundar a discussão sobre a formação docente, tema que será abordado no capítulo seguinte, ao analisar os desafios, lacunas e possibilidades para a preparação de professores na Educação Infantil.

5. FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS PARA TRABALHAR LUDICIDADE E DANÇA NA GRADE CURRICULAR

A discussão acerca da mediação da ludicidade e da dança na Educação Infantil conduz, necessariamente, à reflexão sobre a formação docente. Afinal, a

maneira como o professor compreende o corpo, o brincar e as linguagens artísticas influencia diretamente suas práticas pedagógicas. Conforme discutido no capítulo anterior, a mediação pedagógica exige do docente da educação infantil não apenas a capacidade de planejar e organizar atividades, mas também sensibilidade, conhecimento teórico e domínio de diferentes linguagens, especialmente aquelas que envolvem o corpo e a expressão. Nesse contexto, torna-se necessário reconhecer que as dificuldades relacionadas à inserção da dança como prática lúdica na Educação Infantil não ocorrem apenas pela falta de tempo ou de recursos materiais, mas também de limitações nos processos de formação de professores.

A formação docente no Brasil, historicamente, tem priorizado conteúdos voltados às áreas consideradas tradicionais do currículo, como linguagem escrita e matemática, em detrimento das outras áreas de conhecimento, como linguagens artísticas e corporais. Essa tendência também reflete-se na organização dos cursos de formação docente, nos quais a dança, muitas vezes, aparece de forma superficial ou sequer é contemplada como componente relevante da formação pedagógica (Barbosa, 2012). Como consequência, muitos professores ingressam na Educação Infantil sem preparo adequado para desenvolver práticas que envolvam dança, expressão corporal e ludicidade de maneira intencional e relevante para os alunos.

Segundo Strazzacappa (2001), a escola sempre se apoia em mecanismos de disciplinamento corporal que silenciam movimentos espontâneos, restringem expressões e valorizam comportamentos padronizados. Nesse cenário, a dança, quando inserida no ambiente escolar, muitas vezes aparece de forma limitada, reduzida à reprodução de coreografias em datas comemorativas ou apresentações festivas, sem que seja reconhecida como linguagem artística e possibilidade de produção de conhecimento. Tal perspectiva contribui para a manutenção de práticas pedagógicas que priorizam a repetição e o controle, em detrimento da criatividade, da experimentação e da autonomia das crianças.

A experiência vivenciada durante a Residência Pedagógica reforçou tais reflexões. Ao observar a rotina escolar, tornou-se evidente que as experiências corporais e expressivas apareciam de forma reduzida e pouco planejada. A ausência de propostas envolvendo dança, criação corporal e exploração do movimento revelou não apenas limitações estruturais da escola, mas também dificuldades relacionadas à formação e à atuação docente diante dessas linguagens. Em muitos momentos, percebeu-se que o corpo infantil era compreendido apenas em sua

dimensão funcional, associado ao controle do comportamento ou ao desenvolvimento motor, sem que suas potencialidades expressivas, criativas e simbólicas fossem efetivamente exploradas.

No que se refere à ludicidade, observou-se a presença frequente de momentos de brincadeira livre, especialmente em espaços como o parquinho e outros ambientes externos da escola. Embora essas experiências fossem importantes para a socialização e para a autonomia das crianças, elas raramente eram acompanhadas de intervenções pedagógicas que ampliassem suas possibilidades educativas. De modo geral, o brincar ocorria como atividade desvinculada dos demais processos de aprendizagem, sem articulação com propostas de exploração corporal, criação de movimentos, jogos simbólicos ou experiências envolvendo a dança. Embora o lúdico estivesse presente no cotidiano escolar, sua potencialidade como eixo pedagógico ainda era pouco explorada, revelando a necessidade de uma formação docente que possibilite compreender o brincar para além do entretenimento, reconhecendo-o como elemento fundamental na construção do conhecimento e no desenvolvimento integral da criança.

Para Ferreira e Takahachi (2023), muitos professores chegam à escola carregando inseguranças relacionadas ao trabalho com o corpo e com a dança, resultado de formações marcadas pela valorização de conteúdos teóricos em detrimento das experiências corporais. Tal realidade contribui para que práticas envolvendo movimento, expressão corporal e ludicidade sejam frequentemente evitadas ou reduzidas a atividades mecânicas e pouco criativas. Assim, as autoras defendem que “o processo de tornar-se professor deve ser compreendido de modo amplo, tomando a formação profissional como desenvolvimento estético e de ampliação da percepção do mundo.” (Ferreira e Takahachi, 2023, p. 5)

Essa perspectiva permite compreender que a formação docente não pode restringir-se à transmissão de metodologias ou conteúdos técnicos. Para mediar experiências corporais e expressivas, o professor também necessita vivenciar processos de criação, sensibilidade e experimentação em sua própria trajetória formativa. Um docente que não teve acesso a experiências artísticas e corporais durante sua formação tende a reproduzir práticas rígidas e pouco criativas.

Strazzacappa (2001) aprofunda ainda mais essa questão ao reconhecer que o professor atua como um exemplo completo em sala de aula e que, ao observá-lo,

o aluno se espelha e reproduz seu comportamento, seu modo de agir e também sua imagem corporal. Sendo assim,

Desenvolver um trabalho corporal com os professores teria uma dupla função: despertá-los para as questões do corpo na escola e possibilitar a descoberta e desenvoltura de seus próprios corpos, lembrando que, independente das disciplinas que lecionam (português, matemática, ciências etc.), seus corpos também educam (Strazzacappa, 2001, p.78)

A partir dessas reflexões, reconhecer a dança como linguagem no contexto escolar torna-se uma necessidade fundamental diante da permanência de práticas educacionais que ainda privilegiam aprendizagens exclusivamente cognitivas em detrimento das experiências corporais. Durante todo o período de observação na escola, nenhuma atividade relacionada à dança foi realizada, nem mesmo na tentativa de ensinar alguma música composta por gestos tão presentes no universo infantil, como “Estátua”, “Cabeça, ombro, joelho e pé” ou “Meu pintinho amarelinho”.

Contudo, durante a aplicação de uma atividade desenvolvida no contexto da disciplina Práticas Pedagógicas para a Educação Infantil, observou-se uma adesão surpreendente das crianças à proposta. A atividade foi realizada com o maternal I, composto por crianças de 1 a 2 anos e consistia em uma trilha imaginária pela floresta, na qual cada animal encontrado ao longo do percurso (representado por imagens em E.V.A.) deveria ser explorado corporalmente pelos alunos. À medida que os animais eram apresentados, as crianças eram convidadas a observar suas características e a criar formas próprias de representá-los por meio do movimento, sem a imposição de modelos prontos ou respostas consideradas corretas.



Imagem 1: Imagens em E.V.A. desenvolvidas para a aplicação de plano de aula

Durante a atividade, foi possível perceber elevado envolvimento dos alunos, que demonstraram entusiasmo, curiosidade e iniciativa na construção dos movimentos. Algumas crianças buscavam reproduzir características observadas nos animais, enquanto outras criavam soluções corporais próprias, combinando gestos, sons, deslocamentos e expressões faciais. Em diversos momentos, observou-se também a colaboração entre os participantes, que compartilhavam ideias, observavam as produções dos colegas e incorporavam novas possibilidades de movimento às suas próprias explorações. O ambiente foi marcado pela participação ativa, pela imaginação e pela liberdade criativa, características fortemente associadas às experiências lúdicas discutidas ao longo deste trabalho.

Essa vivência permitiu compreender, na prática, que a dança pode constituir-se como um importante meio de aprendizagem quando associada ao brincar e à imaginação. Ao serem convidadas a transformar corporalmente elementos de uma narrativa fictícia, as crianças mobilizaram conhecimentos prévios, exploraram diferentes formas de movimento, exercitaram a criatividade e ampliaram suas possibilidades expressivas. A experiência evidenciou que, quando mediada de forma intencional, a dança favorece não apenas o desenvolvimento motor, mas também aspectos cognitivos, afetivos, sociais e simbólicos, reforçando seu potencial como linguagem educativa na Educação Infantil.

Além dos resultados observados, a experiência possibilitou uma reflexão sobre a própria prática pedagógica. A proposta mostrou-se adequada à faixa etária atendida, despertando o interesse e a participação das crianças, mas também evidenciou aspectos que poderiam ser aprimorados em futuras intervenções. Entre eles, destacam-se a ampliação do tempo destinado à exploração dos movimentos, permitindo que as crianças desenvolvessem suas criações com maior liberdade, e a incorporação de momentos de apreciação e compartilhamento das produções corporais, favorecendo a observação, a interação e a construção coletiva de significados. A experiência reforçou, ainda, a importância de um planejamento flexível, capaz de acolher as iniciativas das crianças e reorganizar a condução da atividade a partir de seus interesses e respostas durante o processo.

As reflexões decorrentes dessa experiência encontram respaldo nos estudos de Almeida e Prado (2023), que discutem a formação docente em dança na Educação Infantil a partir das experiências desenvolvidas durante o estágio supervisionado. As autoras defendem que a aproximação entre formação e prática

pedagógica possibilita ao futuro professor compreender a dança como linguagem educativa e não apenas como atividade complementar ou recreativa. Nesse sentido, destacam que a vivência corporal do próprio docente constitui elemento fundamental de sua formação, uma vez que é por meio da experimentação, da criação e da reflexão sobre o movimento que se desenvolvem condições para mediar experiências importantes para o desenvolvimento das crianças. Tal compreensão reforça a necessidade de processos formativos que valorizem o corpo, a sensibilidade e a expressividade, permitindo que os professores se sintam mais seguros para incorporar a dança ao cotidiano da Educação Infantil.

A experiência relatada neste estudo evidencia justamente essa questão. Ao planejar e conduzir uma proposta que articulava ludicidade, imaginação e movimento corporal, tornou-se possível perceber como a mediação docente influencia diretamente o envolvimento das crianças com as atividades. Mais do que oferecer uma sequência de movimentos, a proposta buscou criar condições para que os alunos explorassem, interpretassem e ressignificassem corporalmente os estímulos apresentados, aproximando-se da perspectiva defendida por Almeida e Prado (2023), segundo a qual o ensino da dança na Educação Infantil deve favorecer experiências de criação e descoberta, reconhecendo a criança como sujeito ativo e o professor como mediador do processo de aprendizagem.

Experiências como a que foi proposta aos alunos do maternal I, permitem que a criança aprenda de forma expressiva e marcante, desenvolvendo autonomia, consciência corporal, sensibilidade estética, capacidade criativa e habilidades de interação social. Assim, ao integrar ludicidade e dança no cotidiano escolar, a Educação Infantil aproxima-se de uma perspectiva mais humanizadora, na qual a criança é reconhecida em sua integralidade e o corpo passa a ocupar lugar legítimo nos processos de aprendizagem e formação humana.

Refletir sobre a formação docente significa compreender que a mediação da ludicidade e da dança na Educação Infantil depende não apenas da iniciativa individual do professor, mas também de políticas educacionais, currículos formativos e concepções pedagógicas que reconheçam o corpo, o brincar e a arte como dimensões fundamentais da educação. A valorização dessas experiências representa, portanto, a possibilidade de construir práticas mais sensíveis, criativas e humanizadoras, nas quais a criança possa aprender, expressar-se e desenvolver-se de maneira integral.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender o papel do professor na mediação da dança e da ludicidade na Educação Infantil, analisando como essas dimensões se articulam ao processo de ensino-aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento integral da criança. A partir da questão norteadora proposta, a pesquisa evidenciou que essas práticas constituem importantes linguagens educativas, capazes de favorecer aprendizagens expressivas quando inseridas de forma intencional no contexto pedagógico.

A revisão de literatura demonstrou que a ludicidade deve ser compreendida como dimensão estruturante da infância e importante forma de construção de conhecimento. O brincar favorece processos de imaginação, criação, interação social e desenvolvimento cognitivo, afetivo e cultural, permitindo que a criança aprenda por meio da experiência, da exploração e da participação ativa.

Da mesma forma, a análise da dança enquanto linguagem corporal e artística evidenciou seu potencial educativo na Educação Infantil. Quando associada à ludicidade, à imaginação e à criação, a dança constitui uma experiência estética e expressiva que possibilita à criança comunicar-se, produzir sentidos, explorar o corpo e ampliar suas formas de percepção e relação com o mundo.

Os resultados também permitiram identificar que a efetivação dessas experiências depende totalmente da atuação do professor enquanto mediador. Mais do que propor atividades, cabe ao docente criar condições para que as crianças possam experimentar, explorar, imaginar, criar e expressar-se corporalmente, por meio de práticas planejadas e sensíveis às especificidades da infância.

Entretanto, as observações realizadas durante a Residência Pedagógica evidenciaram desafios importantes. Embora o brincar estivesse presente na rotina escolar, ele ocorria, muitas vezes, de forma desvinculada de objetivos pedagógicos mais amplos. Da mesma maneira, a ausência de atividades relacionadas à dança revelou limitações associadas à formação docente e à permanência de concepções que ainda privilegiam aprendizagens centradas em conteúdos tradicionais, em detrimento das experiências corporais, artísticas e expressivas.

Por outro lado, a atividade desenvolvida no contexto da disciplina Práticas Pedagógicas para a Educação Infantil demonstrou que propostas que articulam ludicidade, imaginação e movimento despertam elevado interesse e envolvimento

das crianças. A experiência reafirmou o potencial da dança como linguagem educativa capaz de favorecer a criatividade, a expressão corporal, a socialização e a construção de conhecimentos.

Diante dessas reflexões, considera-se que a valorização da dança e da ludicidade no contexto escolar depende do fortalecimento da formação inicial e continuada de professores, bem como da consolidação de práticas pedagógicas que reconheçam o corpo, a arte e o brincar como dimensões fundamentais do desenvolvimento humano. Torna-se necessário ampliar, nos cursos de licenciatura e nos processos de formação em serviço, espaços destinados às experiências corporais, artísticas e expressivas, possibilitando que os docentes vivenciem a dança como linguagem educativa e forma de produção de conhecimento.

Além disso, faz-se necessário que as escolas promovam momentos de planejamento coletivo, incentivem práticas interdisciplinares e reconheçam o corpo, o brincar e a arte como dimensões legítimas do processo educativo. Nesse sentido, superar a compreensão da dança como atividade complementar ou restrita a eventos comemorativos constitui um passo fundamental para sua consolidação como área de conhecimento na Educação Infantil.

Espera-se, portanto, que as reflexões apresentadas contribuam para o fortalecimento de propostas formativas e pedagógicas mais sensíveis, criativas e expressivas, capazes de ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em sua integralidade.

REFERÊNCIAS

O artigo foi submetido a revisão linguística assistida pela ferramenta ChatGPT. A IA foi utilizada para aprimorar a fluidez de seções específicas, mantendo-se a responsabilidade autoral humana.

ALMEIDA, Fernanda de Souza; PRADO, Patrícia Dias. **Estágio e formação docente em dança na Educação Infantil: experiências, reflexões e processos de criação.** *Revista Cena*, Porto Alegre, n. 38, p. 1-17, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BARBOSA, Ana Mae. **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; GOMES, Cleomar Ferreira. **A importância da brincadeira para criança de acordo com Jean Chateau**. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia, Garça, v. 8, n. 15, 2010.

FERREIRA, Luciana Haddad; TAKAHACHI, Victoria Ramos. **A vivência em dança na formação de professores**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, 2023, p. 01-17.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. Ed. organizada por Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Salvador: GEPEL, 2000.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

SCARPATO, Marta Thiago. **Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo**. Cadernos Cedes. São Paulo, v. 21, n.53, p. 57-68, abril/2001.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Caderno Cedes. São Paulo, v. 21, n. 53, p. 69-83, abril/2001.

TRIGO, Carla Verônica Cesar. **Ensino de dança na Educação Infantil: o corpo e a ludicidade na construção do conhecimento**. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, 2020 - p. 360-381

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.