



ISSN: 2595-1661

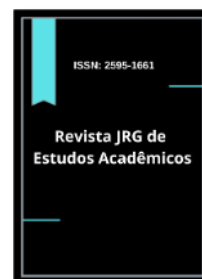
ARTIGO

Listas de conteúdos disponíveis em [Portal de Periódicos CAPES](http://portal.periodicos.capes.gov.br)

Revista JRG de Estudos Acadêmicos

Página da revista:

<https://revistajrg.com/index.php/jrg>



A Arte-Educação como Território de Encontro e Desenvolvimento

Art Education as a Territory of Encounter and Development

DOI: 10.55892/jrg.v8i18.2290

ARK: 57118/JRG.v8i18.2290

Recebido: 01/07/2025 | Aceito: 14/07/2025 | Publicado on-line: 19/07/2025

Andréa Lopes Dall'Antonia¹

<https://orcid.org/0009-0009-9588-792X>

<http://lattes.cnpq.br/0334606497837293>

Universidade Católica de Santos, SP, Brasil

E-mail: a.lopesdall@gmail.com

Beatriz Borges Brambilla²

<https://orcid.org/0000-0001-9157-8593>

<http://lattes.cnpq.br/6415720570998957>

Universidade Católica de Santos e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil

E-mail: comafetividade@gmail.com

Letícia Duarte de Sena³

<https://orcid.org/0009-0001-1063-407X>

<http://lattes.cnpq.br/1191861447407030>

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil

E-mail: leticiasena.psi@gmail.com



Resumo

Este relato de experiência aborda como a arte-educação, para além de um recurso técnico, se manifesta como um espaço de trocas e descobertas, onde a criança é protagonista. A proposta é mediar e fomentar o fluxo espontâneo da coletividade, distanciando-se de visões predeterminadas e restritivas da arte. O trabalho em questão analisa o projeto "Cirandar", desenvolvido em uma escola, que buscou convidar um grupo de crianças à percepção, à observação e ao senso de coletividade por meio da música e do movimento, contribuindo para o desenvolvimento integral. O estudo consiste em um relato de experiência analítico, alinhado à perspectiva das significações e à epistemologia qualitativa. Reconhece a experiência vivida como legítima forma de produção de conhecimento, valorizando a implicação do pesquisador e a dimensão ética da prática. O projeto "Cirandar", envolvendo mais de cem crianças em atividades de danças circulares e cantigas de roda, demonstrou o aprimoramento da sincronicidade, a formação de um conceito coletivo e o fortalecimento de laços. Houve ampliação do repertório cultural, melhora na concentração e no envolvimento de toda a comunidade escolar. As atividades artísticas promovem o desenvolvimento da consciência individual e coletiva, a expressão não-verbal das corporalidades, a ampliação cultural e sensorial, o fomento

¹ Pedagoga e Professora de Música e Arte. Mestranda em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas pela Universidade Católica de Santos.

² Psicóloga. Mestra em Psicologia da Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo. Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

³ Psicóloga. Mestranda em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

à autonomia e afetividade, e o aprimoramento da concentração. A arte mobiliza funções psicológicas superiores e reconfigura a relação sujeito-mundo, promovendo a humanização. A arte-educação, ao integrar música e dança, transcende a fragmentação disciplinar, ativando sentidos, imaginação e expressão subjetiva. Ela se afirma como um campo potente para a formação de sujeitos sensíveis, criativos e críticos, impulsionando experiências educativas mais humanas e significativas.

Palavras-chave: Arte-educação; Processo grupal; Desenvolvimento infantil; Música; Movimento.

Abstract

This experience report discusses how art education, beyond a mere technical resource, emerges as a space for exchange and discovery where children are protagonists. The proposal is to mediate and foster the spontaneous flow of collectivity, moving away from predetermined and restrictive views of art. This work analyzes the "Cirandar" project, developed in a school, which aimed to invite a group of children to engage in perception, observation, and a sense of collectivity through music and movement, contributing to their holistic development. The study is an analytical experience report, aligned with the perspective of meanings and qualitative epistemology. It recognizes lived experience as a legitimate form of knowledge production, valuing the researcher's involvement and the ethical dimension of practice. The "Cirandar" project, involving over one hundred children in circular dance activities and circle songs, demonstrated improved synchronicity, the formation of a collective concept, and strengthened bonds. There was also an expansion of cultural repertoire, improved concentration, and increased engagement from the entire school community. Artistic activities promote the development of individual and collective consciousness, non-verbal expression of corporeality, cultural and sensory broadening, fostering autonomy and affectivity, and enhancing concentration. Art mobilizes higher psychological functions and reconfigures the subject-world relationship, promoting humanization. By integrating music and dance, art education transcends disciplinary fragmentation, activating senses, imagination, and subjective expression. It asserts itself as a powerful field for shaping sensitive, creative, and critical individuals, driving more humane and meaningful educational experiences.

Keywords: Art Education; Group Process; Child development; Music; Movement.

Introdução

A arte-educação vai além do ensino de técnicas, se anuncia como um território fértil de trocas e descobertas. Nela, a sala de aula se transfigura em um espaço de experimentação, onde a criança é protagonista de sua própria produção e de suas interações. Aqui, o relato da prática se distancia de uma visão que pensa a arte como algo predeterminado, buscando antes acompanhar o fluxo criativo que emerge da coletividade.

O processo grupal, segundo Martins (2007), não se apresenta como uma mera aglomeração de sujeitos, mas como uma experiência histórico-dialética que se constrói nas interações cotidianas dos membros, reverberando e, ao mesmo tempo, produzindo as determinações sociais, econômicas e ideológicas. Tal perspectiva enfatiza a natureza ativa e transformadora dos grupos, onde as vivências subjetivas e a realidade objetiva se entrelaçam, constituindo um campo dinâmico de construção de identidades e de (re)produção das relações sociais.

No contexto da arte-educação, isso se traduz em práticas que valorizam a interação, a escuta e a construção conjunta. Não se trata de homogeneizar, mas de potencializar a diversidade de cada um no fazer coletivo. Os encontros em grupo oferecem um campo vibrante para o desenvolvimento de habilidades sociais, para a negociação de ideias e para a percepção do "outro" como parte essencial da experiência.

As corporalidades em cena

A criança expressa-se integralmente, e o corpo é uma de suas mais potentes linguagens. Na arte-educação, as corporalidades ganham espaço como um meio de expressão autêntico. Seja no gesto, na dança, na performance espontânea ou na interação com materiais, o corpo se faz presente, revelando emoções, percepções e modos de estar no mundo. A observação atenta a essas manifestações corporais possibilitam acessar dimensões do desenvolvimento infantil que a linguagem verbal, por vezes, não alcança. É nesse diálogo entre o corpo e a ação artística que muitas descobertas acontecem.

A experiência arte-educacional, observada a partir de uma perspectiva interseccional, crítica e situada, nos revela como o desenvolvimento infantil é um processo complexo e multifacetado. A partir dos processos grupais e da liberdade de expressão corporal, as crianças demonstram um aumento significativo em sua autonomia, em sua capacidade criativa e na construção de laços afetivos. A arte oferece um espaço seguro para a exploração de identidades e para a experimentação de diferentes papéis sociais.

Este relato de experiência busca convidar à reflexão sobre a prática docente em arte-educação. Ele sublinha a potência de uma abordagem que valoriza a escuta atenta, o reconhecimento das múltiplas linguagens infantis e a promoção de encontros coletivos. A experiência na docência, é um campo vasto para a compreensão de como a arte, inserida em um contexto de cuidado e respeito, abre caminhos para o desabrochar pleno da infância.

Linguagens artísticas em movimento e o desenvolvimento infantil

A experiência com as linguagens artísticas mobiliza permanentemente o desenvolvimento cognitivo ao ativar os sentidos na relação com o som, o movimento, a imagem e a expressão corporal. Quando a criança canta, ouve, observa, toca ou cria, é provocada a operar processos de interpretação, análise, comparação e compreensão. A música, com seus ritmos e harmonias; a dança, com sua percepção espacial e temporal; o teatro, com sua articulação verbal e corporal; e as artes visuais, com sua leitura de formas, cores e composições, tornam-se vias para o desenvolvimento de competências como criatividade, pensamento crítico e resolução de problemas.

No entanto, como assinala Barbosa (2006), o processo de construção da arte é complexo e singular, exigindo a mobilização de operações cognitivas como análise, comparação e reconhecimento de elementos sensoriais e simbólicos presentes nas obras artísticas. Modinger (2012) complementa que o contato com a arte requer a compreensão de elementos estruturantes como a cor, a textura, a forma, a sonoridade, a espacialidade e o domínio corporal, acionando assim complexos processos cognitivos e sensíveis.

Esses processos cognitivos não estão dissociados das dimensões emocionais e afetivas. A elaboração das vivências internas ocorre através da produção e apreciação artística, permitindo que a criança, ao escutar uma música, dançar ou

desenhar, expresse seus sentimentos, explore sua subjetividade e aprofunde seu autoconhecimento. No teatro, por exemplo, a dramatização de situações estimula o sentir e promove a compreensão dos valores humanos. Como aponta Peixoto (1980), fazer teatro é entrar em contato com os comportamentos e manifestações humanas, desenvolvendo criticidade, autenticidade e um rico diálogo interno.

Esse processo raramente é solitário. A experiência estética comumente ocorre em contextos coletivos, o que valoriza a interação social como parte do desenvolvimento. Para Varela e Schütz (2024), baseados em Valle (2004) e Leite (2012), a colaboração e a comunicação entre pares durante a criação artística são fundamentais para o respeito ao outro e para o exercício da empatia e da negociação de ideias. A diversidade de perspectivas, portanto, estimula o reconhecimento do valor da diferença, promovendo ambientes educativos mais inclusivos. Ao compartilharem suas criações, as crianças sentem-se valorizadas e aprendem a apreciar a expressão do outro.

Nesse sentido, promover o contato com diferentes formas de expressão e manifestações culturais favorece o desenvolvimento social e cultural da criança. Barbosa (1991) destaca a importância de se reconhecer a cultura brasileira e suas expressões artísticas como meios de ampliação do repertório e da visão de mundo das crianças. Ferraz (1993) afirma que é a partir da convivência com diferentes pessoas, lugares e expressões culturais que a criança constrói ativamente conceitos sociais e culturais fundamentais ao seu desenvolvimento.

Por fim, é importante lembrar que todo esse processo acontece a partir do corpo. O desenvolvimento humano, inclusive em seus aspectos motores, é atravessado pela experiência sensório-corporal. Seja ao controlar um pincel para pintar detalhes, ao moldar uma escultura ou ao executar movimentos em uma coreografia, o corpo é o suporte da expressão. Assim, compreende-se que as múltiplas linguagens artísticas são meios de mediação simbólica e afetiva para o desenvolvimento integral, configurando-se como ferramentas potentes de criação, interação e apropriação da realidade.

Para Schafer (1991), a música é a organização dos sons e de suas propriedades, levando em consideração a intenção de ser ouvida. Penna (2010) simplifica a definição ao afirmar que a música é uma forma de arte composta pelo material básico que é o som. Assim, na sua produção através do cantar ou mesmo na prática do instrumento, incorporam-se elementos como o ritmo, a harmonia e a melodia. Podemos pensar a música, então, enquanto construção histórico-cultural (Penna, 2010). Já para Gardner (1997), a música tem a capacidade de agregar de maneira positiva os indivíduos à sociedade, ampliando o senso estético, ativando a percepção, estimulando o sistema simbólico e lógico e as relações subjetivas que estão envolvidas nesse processo.

Então, não basta imaginar um som para experimentarmos a música. Visto que mais que uma matemática exata, envolve cultura, sentimentos, emoções, percepções que nos levam ao conjunto “som, notas, melodia, ritmo, harmonia” fazendo da música uma experiência completa. Imagine um coral, assim, vamos considerar que a melodia, que é a construção da sequência das notas musicais e pode ser emitida de diferentes formas. Em uníssono, quando apenas um som é formado por todo o grupo, ou seja, todos cantam simultaneamente a mesma melodia. Outra experiência musical dos integrantes do coral, é o canto em forma de cânone, onde a mesma melodia é iniciada com entradas em tempos diferentes, proporcionando uma polifonia, que ocorre também quando o grupo vocal se divide em vozes: soprano, contralto, tenor e cada

uma delas emite uma nota diferente podendo também ocorrer tempo com relação ao tempo de duração da emissão de cada nota.

Para além das características da linguagem música, a prática musical, que envolve necessariamente a execução de um instrumento ou produção vocal, estimula a percepção auditiva e rítmica, aumenta a capacidade de concentração, a coordenação motora e permite principalmente, uma vivência sensorial complexa. Além disso, o contato com diferentes vocabulários promove o desenvolvimento linguístico com a ampliação no repertório das palavras e seus significados.

Nas atividades em grupo, proporciona a interação social, o respeito e cooperação, colaborando com o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Na dança, a música assume a função de um componente em simbiose com o corpo. Por intermédio do corpo, ressalta Merleau-Ponty (1997), fazemos contato com o mundo, às vezes limitado aos gestos básicos e naturais pertinentes à manutenção da própria vida, ou na criação de um novo núcleo de significação no mundo, de forma cultural por intermédio da dança.

Cabe à expressão corporal o papel de elemento essencial da dança que se manifesta através do movimento, do espaço/tempo e do ritmo. E esse processo do movimento, de acordo com Gonçalves *et al.* (2020), envolve a sensação, a cognição, a percepção e a pulsação.

O corpo simultaneamente utiliza gestos, deslocamentos e emoções no espaço. As atividades com dança, confirma Freire e Scaglia (2009), além de integradoras socialmente, são constituídas de recursos para lidar com as questões emocionais. E ainda, de acordo com Silva (2016), a dança vem a ser um caminho possível para a expressão da subjetividade, emergindo do envolvimento corpóreo na relação com as percepções do mundo ao seu redor. O autor atribui também à dança, o aperfeiçoamento dos processos cognitivos, motor e socioafetivo.

Nessa tessitura, a dança enquadra-se como linguagem que deve ser ensinada, aprendida e vivenciada, na medida em que favorece o desenvolvimento de vertentes cognitivas, éticas e estéticas e contribui qualitativamente para as questões da socialização e expressão. Atividades corporais advindas da expressividade, comunicação, alegria, liberdade são elementos relevantes na vida do ser humano (Gariba e Franzoni, 2007, p.159).

A arte, na perspectiva da psicologia sócio-histórica, constitui um campo privilegiado para a compreensão do desenvolvimento humano, pois mobiliza processos psíquicos superiores, atua como mediação simbólica e participa da constituição da subjetividade em contextos históricos e sociais concretos. Em sua obra *Psicologia da Arte*, Vigotski (2001) propõe uma concepção de arte que ultrapassa a ideia de expressão emocional espontânea, para ele, a obra de arte atua como um sistema de signos que reorganiza emoções humanas por meio da forma estética, que cria uma tensão interna entre o conteúdo emocional e sua representação simbólica. Como o autor afirma: “a essência do efeito estético consiste na forma como as emoções estão organizadas na obra de arte” (Vigotski, 2001, p. 281).

Na teoria histórico-cultural, a noção de mediação simbólica é central. O ser humano não se desenvolve por instinto, mas por meio da apropriação de instrumentos e signos socialmente elaborados — entre eles, a linguagem, a escrita e a arte — que operam como mediadores no processo de internalização das experiências sociais. Essa mediação permite ao sujeito reconfigurar sua relação com o mundo e consigo mesmo. Nesse contexto, Vigotski (2008) distingue as funções psíquicas elementares

das superiores, argumentando que estas últimas “se originam das formas de cooperação e interação social” (Vigotski, 2008, p. 101), sendo construídas no curso das interações mediadas culturalmente.

A arte, como forma simbólica complexa, atua diretamente sobre os processos afetivos e cognitivos. Através do conceito de *perezhivanie* (vivência emocionalmente significativa), Vigotski (2001) indica que não é a situação em si que determina o desenvolvimento, mas o modo como o sujeito a vivencia afetivamente. Como ele afirma, “o que é determinante para o desenvolvimento não é a situação em si, mas o modo como ela é experimentada pela criança” (Vigotski, 2001, p. 247). O *perezhivanie* articula o subjetivo e o objetivo, o afetivo e o cognitivo, tornando-se uma chave interpretativa do processo de desenvolvimento psicológico.

Essa concepção rompe com a tradicional separação entre cognição e afetividade, estabelecendo sua unidade ontogenética. Como ressalta Gisele Toassa (2014), “o afeto não é algo que acompanha o pensamento; ele é condição constitutiva da experiência humana, que dá corpo e direção ao próprio processo de significação” (Toassa, 2014, p. 88). A arte, nesse sentido, não é apenas conteúdo ou disciplina escolar, mas experiência estética que reorganiza sentidos e afetos, mobilizando múltiplas dimensões da subjetividade.

Nesse sentido, a arte se apresenta como um campo singular de reorganização subjetiva, justamente por operar com sentidos, memórias e afetos em articulação simbólica. Toassa afirma que “as emoções são construídas e transformadas historicamente e socialmente, sendo que os processos de significação e de mediação simbólica são determinantes em sua organização” (Toassa, 2014, p. 205). Ao tratar da arte como prática mediadora, a autora ressalta que ela permite uma elaboração complexa das vivências emocionais, promovendo deslocamentos subjetivos que implicam em novas formas de perceber a si e ao mundo. Assim, o afeto na arte não se reduz à emoção espontânea, mas constitui-se como potência formadora, histórica e transformadora da subjetividade.

As contribuições de Luria e Leontiev ampliam a concepção vigotskiana do desenvolvimento humano como processo mediado e histórico. Luria (1986) demonstra que as funções psicológicas superiores não estão localizadas em regiões fixas do cérebro, mas organizam-se em sistemas funcionais dinâmicos, moldados pela cultura e pela linguagem. Já Leontiev (1978) enfatiza a noção de atividade como unidade central da vida psíquica, ao afirmar que “a personalidade se forma no processo da atividade prática transformadora do mundo” (Leontiev, 1978, p. 85). A arte, enquanto atividade humana e culturalmente situada, mobiliza sentidos, engendra motivações e participa da constituição subjetiva.

A fruição e a produção artística demandam o uso integrado de funções psicológicas superiores, como a imaginação, a memória voluntária e o pensamento abstrato. A imaginação permite ao sujeito operar com o ausente e o possível, articulando experiências e criando novos significados. Vigotski (2009) afirma que “a imaginação é uma função essencialmente humana, enraizada na experiência social, e com um papel determinante na criação artística e no desenvolvimento infantil” (p. 24). Já a memória voluntária, distinta da memória mecânica, exige organização consciente e elaboração simbólica — algo estimulado pelas linguagens artísticas. O pensamento abstrato, por sua vez, se desenvolve por meio da apropriação de signos complexos, como metáforas, ritmos, símbolos e narrativas — estruturas amplamente presentes nas práticas de arte-educação.

Com base nesses fundamentos, compreende-se que a arte-educação, quando orientada por uma perspectiva sócio-histórica, promove experiências estéticas

formativas que transcendem a dimensão expressiva e assumem papel estruturante na constituição da subjetividade. A arte reconfigura a relação entre o sujeito e o mundo, propiciando uma experiência de si situada historicamente, atravessada por afetos, sentidos e mediações sociais. Ao provocar reorganizações subjetivas, a arte contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e capazes de agir sobre o mundo.

Partimos assim, das contribuições de Vigotski (1991) que ao apontar o caráter criativo e humanizador diante da mediação, compreende a interação homem-ambiente a partir de instrumentos e signos. Deste modo, há uma dimensão histórica fundante da leitura do desenvolvimento do sujeito e da sociedade. Para o autor, a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, é a cultura e a sociedade que podem subsidiar as formas sobre as quais compreendemos o sujeito como ativo, social e histórico (Vigotski, 1991).

Essa abordagem reivindica a necessidade de ferramentas e modos para tornar-se humano, como agente de transformação de si e do mundo. Vigotski (2001) assume a arte como técnica social dos sentimentos ou afetos, demonstrando-a como expressão da cultura, podendo provocar emoções, sendo mediação para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. A arte objetiva as emoções.

Esse é o ponto de partida desta pesquisa: a arte como potência para a humanização. Assim, não devemos restringi-la ao tecnicismo, ou no campo da Educação pensarmos apenas na formação docente para o ensino das artes, mas, no fomento e difusão de arte entre toda a sociedade. A arte é que nos faz *sermos mais* como nos ensinou Paulo Freire. Ser mais, embora o autor se refira à relação dialógica entre educando-educador, é sobre a coragem de potencialização dos sujeitos (Freire, 2010)

Assim também, Ana Mae Barbosa radicaliza essa concepção ao dizer que a arte e a educação não se separam, estão juntas o tempo todo. Além de não se diferenciarem, são direitos de todas as pessoas (Barbosa, 1989). Esse é o princípio fundante desta dissertação que toma a arte e a educação como potência para o desenvolvimento integral de crianças.

A arte pode ser expressa de formas diferentes, em cada expressão artística se torna única e explora a experiência humana de modo singular. Assim, a história da humanidade é a história da arte.

Cordeiro (2023), ao mencionar Martins (1998), corrobora que a arte é vista como uma criação de múltiplas linguagens que permite ao ser humano, de modo singular, refletir sobre si e seu lugar no mundo. Ainda nos estudos da mesma autora, baseada em Fischer (1971), encontramos a compreensão de que é o conhecimento que possibilita a apreciação e a criação, apresentando conceitos em dualidade: do objetivo ao subjetivo, do racional ao emocional, do permanente ao marcado por rupturas. Enquanto no passado, em suas linguagens, se associava ao modo como o ser humano pensava o mundo, com o passar do tempo passou a refletir as relações sociais, auxiliando os seres humanos a conhecerem o mundo e a agir nele para a transformação.

Método

Ao longo da história, diferentes modelos de ciência foram formulados para explicar os modos de produção do conhecimento. O modelo positivista, influenciado por Auguste Comte, consolidou-se no século XIX como paradigma dominante, caracterizando-se pela valorização da observação empírica, da quantificação e da busca por leis gerais e previsíveis. Esse modelo assumia que o cientista deveria manter-se neutro e objetivo, adotando os mesmos métodos das ciências naturais, mesmo ao tratar de fenômenos sociais.

No entanto, esse ideal de neutralidade foi amplamente criticado por correntes posteriores, especialmente nas ciências humanas, que apontaram os limites do positivismo em compreender a complexidade, a historicidade e os sentidos das ações humanas. Filósofos como Karl Popper, Thomas Kuhn e autores das tradições hermenêutica e crítica demonstraram que a ciência é atravessada por paradigmas, interesses sociais e interpretações. Assim, o modelo positivista revela-se limitado ao negligenciar a subjetividade, o contexto e as contradições inerentes ao real, exigindo, portanto, a adoção de modelos mais flexíveis, compreensivos e críticos (Chauí, 2000).

As ciências humanas devem levar em conta a especificidade do ser humano como sujeito histórico, social e simbólico. Para Chauí (2000) isso significa que o processo de conhecer não é natural, mas histórico e cultural, socialmente construído. A neutralidade é refutada, na medida em que o pesquisador também é um sujeito social, expressa reflexividade na construção do saber: “Nas ciências humanas, o método deve dar conta do sentido das ações humanas e de sua inserção em contextos históricos e sociais. A objetividade aí não se dá pela neutralidade, mas pela crítica e pela compreensão do significado” (Chauí, 2000, p. 243).

Em consonância com as diretrizes de Chauí (2000), compreende-se que a pesquisa em Psicologia, na interface com a Educação e a Arte, deve de forma imperativa alinhar-se à perspectiva das significações. Gonzalez Rey (2005) apresenta a epistemologia qualitativa a partir da ruptura com os paradigmas positivistas e neopositivistas que marcaram a pesquisa em Psicologia e em ciências humanas, ao defender que o conhecimento científico não se dá por meio da neutralidade ou da separação rígida entre sujeito e objeto. Para o autor, a realidade é complexa, dinâmica e simbólica, e o sujeito é constituído historicamente nas relações sociais.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa deve ser compreendida como um processo de construção interpretativa e intersubjetiva do conhecimento, que considera os sentidos subjetivos produzidos nas práticas discursivas e culturais. González Rey (2005) valoriza o papel da produção construtivo-interpretativa, na qual teoria e método não são compartimentos estanques, mas articulados de forma criativa ao longo da pesquisa. A epistemologia qualitativa, assim, não é apenas uma técnica ou um tipo de abordagem metodológica, mas um posicionamento epistemológico que reconhece a subjetividade como elemento constitutivo da realidade investigada e da própria atividade científica.

O relato de experiência se apresenta como uma forma legítima e coerente de produção de conhecimento dentro da perspectiva crítica de Marilena Chauí (2000) e da epistemologia qualitativa de Fernando González Rey (2005), pois rompe com a noção tradicional de ciência como neutra, objetiva e descolada da realidade vivida. O relato de experiência, ao valorizar a vivência, a implicação do sujeito pesquisador e a dimensão ética e política da prática científica, torna-se não apenas um instrumento metodológico, mas uma postura epistemológica que contribui para o desmonte da hierarquia entre saberes e para a construção de conhecimentos comprometidos com a transformação da realidade.

Legitimar o relato de experiência é também um gesto de descolonização epistêmica, ao reconhecer os saberes oriundos da prática como constitutivos da ciência. Essa forma de narrar não se reduz a uma exposição pessoal, mas oferece à pesquisa uma dimensão sensível, situada e enraizada nas relações sociais, permitindo visibilizar os modos como os sujeitos são afetados e transformam os contextos nos quais estão inseridos. Ao ser assumido como método, o relato revela a potência da experiência como campo de elaboração teórica, ético-política e pedagógica, rompendo com a rigidez dos métodos tradicionalmente validados pela lógica positivista. Mais do que uma simples narrativa pessoal, o relato de experiência constitui uma forma de reelaborar criticamente o vivido, atribuindo sentido às experiências e construindo um saber que emerge da prática e da reflexão sobre ela.

Arte-educação em análise: o relato de experiência do *Cirandar*

Cirandar: Movimento integrado à música como recurso para o estímulo da percepção individual e coletiva.

“Canta uma canção bonita
Falando da vida em ré maior
Canta uma canção daquela
De filosofia, é mundo bem melhor”
(Oswaldo Montenegro, *Intuição*)

A aproximação com a música, inicialmente pessoal e de caráter inspirador, marca a trajetória profissional voltada à docência em arte e educação musical. A vivência com a música, iniciada na infância e permeada por sensações e sentimentos, pavimentou o caminho para a Educação. Ao longo dos anos de atuação como professora de Música e Arte, venho construindo abordagens de mediação que visam potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças.

Em 2002, durante uma reunião pedagógica em uma escola na cidade de Santos, emergiu a discussão sobre a estimulação da observação, percepção e o senso de coletividade entre os alunos. A escola, com cerca de 100 estudantes, apresentava um ambiente pedagógico diferenciado, com espaços externos amplos, como um jardim, horta e a presença de animais de pequeno porte. A proposta educacional da instituição, centrada em uma abordagem humanista, alinhava-se à minha concepção de uma educação que transcende o conhecimento formal, buscando o desabrochar do ser humano em sua totalidade.

Diante da demanda por uma atividade lúdica e interativa que envolvesse toda a comunidade escolar no início do período letivo, fui convidada a colaborar. A partir de reflexões sobre as necessidades dos alunos, como ouvir, interagir e se sensibilizar perante o outro, e os recursos pedagógicos a serem empregados, concebi uma proposta. A inspiração para essa atividade, que se materializou como o projeto “Cirandar”, adveio do meu contato com as danças circulares e o rico repertório das cantigas e brincadeiras de roda. A escolha por música e movimento visava a efetividade na condução de um grupo numeroso, enquanto a simplicidade das dinâmicas buscava garantir a participação de todas as crianças. Referências metodológicas, como o Método Húngaro Kodaly e as práticas da Oficina de Música, fundamentaram a seleção do repertório musical tradicional.

O projeto foi planejado para envolver seis turmas, totalizando mais de cem crianças, do 1º ao 6º ano, utilizando o pátio da escola como espaço principal. As orientações eram transmitidas por microfone e demonstradas por mim, com a observação atenta de alunos e professoras. A temática das rodas era modificada a

cada duas semanas, iniciando com músicas instrumentais e foco na movimentação corporal e das mãos, e posteriormente incorporando melodias com letras, associadas a gestos e ritmos. A intervenção docente limitava-se ao momento inicial de demonstração, incentivando a execução conjunta sem interrupções.

A preparação da equipe pedagógica foi um ponto central. Realizamos uma vivência prévia com as professoras, enfatizando o objetivo da interação e a importância de evitar correções imediatas, respeitando o tempo de cada criança e a fluidez da atividade. Essa etapa foi fundamental para validar a proposta e alinhar a postura pedagógica do corpo docente. Adicionalmente, comuniquei aos alunos sobre a novidade em aulas anteriores, mantendo um elemento de surpresa para o dia da estreia.

Com os objetivos definidos: promoção da interação social e da diversidade cultural; desenvolvimento da consciência individual e coletiva; estímulo à autoconfiança e autoestima; aprimoramento da concentração e atenção; e valorização da colaboração e do aprendizado coletivo. O projeto foi implementado. No primeiro dia, as crianças, após deixarem o material nas salas, dirigiram-se ao pátio, onde formaram rodas com suas respectivas turmas. A atividade iniciou com movimentos simples, sincronizados com música instrumental, como deslocamentos para os lados e para frente e trás.

Nos dias subsequentes, a repetição dos movimentos e a formação em roda, com as mãos dadas, evidenciaram o aprimoramento da sincronicidade e a formação de um conceito coletivo. Essa estrutura permitiu que cada participante se percebesse como parte de um todo, com as mãos dadas servindo como apoio e colaboração mútua. A prática diária, com duração de um minuto, possibilitou a internalização e o aprimoramento intuitivo dos movimentos, conferindo leveza e harmonia às execuções. A introdução de músicas folclóricas com letras e gestos enriqueceu ainda mais a experiência.

O projeto "Cirandar" salientou a potência das atividades musicais que se utilizam do corpo, do movimento e do canto para promover o contato com a diversidade cultural. A priorização do formato em roda nas práticas educativas demonstrou sua eficácia na interação social, na estimulação da linguagem e memória, na concentração e no olhar para si e para o outro. Minha posição como professora, inserida na roda, simbolizou uma mediação do conhecimento pautada na igualdade e na colaboração.

O envolvimento das professoras ampliou a credibilidade da atividade, e o projeto ganhou reconhecimento, com alunos e pais manifestando preferência e contribuindo com o repertório. A repercussão positiva, que alcançou até mesmo o porteiro da escola, sublinha a amplitude do impacto da arte-educação quando abordada de forma integradora.

Este relato busca contribuir para a reflexão sobre as práticas em arte-educação, especialmente no que se refere à construção da percepção e da consciência individual e coletiva em crianças. A carência de reflexões teóricas que fundamentem práticas musicais e artísticas para o desenvolvimento integral motivou a escrita deste trabalho, que visa fundamentar teoricamente a utilização da música como um recurso para o desenvolvimento da consciência em suas dimensões individual e coletiva, a partir da vivência em roda, de movimentos sincronizados e rítmicos.

A abordagem do projeto "Cirandar" se alinha aos princípios das danças circulares sagradas de Benhard Wosien (2000), ao promover o contato com diversas culturas e formas de expressão. A simbologia dos movimentos e da posição das mãos, que representa o dar e o receber, favorece o equilíbrio das relações e a internalização

da experiência. Conforme Sampaio (1998), o apoio do grupo fortalece a autodeterminação, a autoconfiança e a autoestima, evidenciando a capacidade do coletivo de acolher a diversidade e potencializar as qualidades individuais.

Cirandar como território de encontro e desenvolvimento

A vivência em arte-educação, a partir do Cirandar, nos leva a diferentes possibilidades de memória desse convite ao movimento e ao encontro com o diferente, tal como foi proposto. Neste contexto, é possível elencarmos algumas categorias analíticas que se entrelaçam a partir do cirandar mediando o desenvolvimento infantil, destacamos a necessidade da leitura das dimensões que devem ser intrinsecamente conectadas e interdependentes, são: Desenvolvimento da Consciência Individual e Coletiva; Expressão e Comunicação Não-Verbal: As Corporalidades em Ação; Ampliação do Repertório Cultural e Sensorial; Fomento à Autonomia, Autoconfiança e Afetividade; e Aprimoramento da Concentração e Atenção Plena.

O Desenvolvimento da Consciência Individual e Coletiva é intrínseco aos processos grupais na arte-educação. A prática de formação em roda, com mãos dadas e deslocamento sincronizado, permite à criança aprimorar a percepção de si no movimento e no espaço, ao mesmo tempo em que a do "outro" como parte integrante de um todo. Essa dinâmica corrobora a perspectiva de Martins (2007), que entende o processo grupal não como uma simples aglomeração, mas como uma experiência histórico-dialética que se constrói nas interações cotidianas, reverberando e produzindo as determinações sociais e ideológicas. Assim, a criança não só reconhece sua singularidade, mas também constrói um sentido de pertencimento e de "nós", formando a identidade coletiva. O ambiente favorável de uma educação humanista, como o da escola observada, se alinha a essa premissa, incentivando a colaboração e a percepção do outro, conforme destacado pela experiência da docência.

A Expressão e Comunicação Não-Verbal: As Corporalidades em Ação constitui um eixo fundamental, pois a criança se expressa integralmente por meio do corpo, sua linguagem mais potente. Na arte-educação, gestos, ritmos e movimentos se tornam um meio autêntico para comunicar sensações, emoções e compreensões que, por vezes, transcendem a verbalização. A observação da aquisição de leveza e harmonia no movimento das crianças com a repetição não apenas demonstra um aprimoramento da capacidade expressiva corporal, mas também indica uma forma de comunicação intuitiva e autêntica. Isso está em consonância com Merleau-Ponty (1997), que enfatiza a relação do corpo com o mundo, e com Gonçalves et al. (2020), que ressaltam a inter-relação entre sensação, cognição, percepção e pulsação no movimento. A dança, como pontuam Freire e Scaglia (2009) e Silva (2016), atua como um recurso integrador e expressivo da subjetividade, contribuindo para os processos cognitivos, motores e socioafetivos. Gariba e Franzoni (2007) reforçam a dança como linguagem que fomenta o desenvolvimento cognitivo, ético e estético, além de ser essencial para a socialização e a expressão.

A Ampliação do Repertório Cultural e Sensorial é diretamente impulsionada pelo contato com músicas, ritmos e danças de diferentes culturas, incluindo, de forma significativa, as raízes indígenas e africanas presentes na cultura brasileira. Essa imersão amplia o universo simbólico e sensorial da criança, enriquecendo seu repertório de comunicação e sua compreensão de mundo. O projeto "Cirandar", com sua base em danças circulares e no método Kodaly para músicas folclóricas, exemplifica a promoção dessa diversidade. A convivência com diferentes

manifestações artísticas é, como defende Barbosa (1991) e Ferraz (1993), um caminho para a construção ativa de conceitos sociais e culturais, moldando a visão de mundo das crianças.

O Fomento à Autonomia, Autoconfiança e Afetividade é favorecido por um ambiente de acolhimento e não-julgamento. A mediação da professora em uma posição de igualdade, sem foco em "erros e acertos", permite que a criança experimente, erre e aprenda de forma segura, o que, conforme Sampaio (1998), contribui para a autoconfiança e a autoestima. O apoio do grupo é essencial para que o indivíduo encontre a determinação de seus objetivos e acolha sua diversidade, fortalecendo o amor-próprio. A interação em roda e a colaboração no fazer coletivo, como observadas no relato, estimulam a construção de laços afetivos e o desenvolvimento de habilidades sociais, evidenciando que a experiência estética, conforme Varela e Schütz (2024), baseados em Valle (2004) e Leite (2012), fomenta o respeito ao outro, a empatia e a negociação de ideias.

Por fim, o Aprimoramento da Concentração e Atenção Plena é um resultado direto do formato da roda, que naturalmente direciona o olhar e o foco para o centro, e da repetição de movimentos simples com músicas curtas. Essa prática constante e repetitiva permite à criança internalizar e aprimorar o movimento intuitivamente, fortalecendo a capacidade de foco e engajamento na atividade proposta. Para Gardner (1997), a música, enquanto forma de arte, ativa a percepção e estimula o sistema simbólico e lógico, ampliando o senso estético e a atenção. Penna (2010) corrobora a música como uma construção histórico-cultural que, em sua prática, incorpora ritmo, harmonia e melodia, elementos que, juntamente com a dança (Schafer, 1991), demandam e aprimoram a concentração e a coordenação motora.

Em uma perspectiva sócio-histórica, a arte-educação, com base nas contribuições de Vigotski (2001, 2008, 2009) e outros autores como Luria (1986) e Leontiev (1978), atua como uma mediação simbólica e afetiva para o desenvolvimento integral da criança. A arte mobiliza funções psicológicas superiores, como a imaginação e a memória voluntária, e permite a elaboração de vivências emocionais significativas (*perezhivanie*), rompendo com a separação entre cognição e afetividade, como destaca Toassa (2014). Ao promover o contato com diferentes linguagens e culturas, a arte não se restringe ao tecnicismo, mas se configura como uma potência para a humanização e para a transformação social, um direito de todos, como defendem Freire (2010) e Barbosa (1989). A arte é, assim, uma criação de múltiplas linguagens que permite ao ser humano refletir sobre si e seu lugar no mundo, auxiliando no conhecimento e na ação transformadora (Cordeiro, 2023, citando Martins, 1998, e Fischer, 1971).

Considerações Finais

As reflexões teóricas e o relato de experiência aqui apresentados sublinham que a arte-educação, ao articular as singularidades das linguagens artísticas como a música e a dança em sua manifestação de movimento, contribui multifacetadamente para o desenvolvimento integral da criança. É fundamental, portanto, que a arte-educação seja compreendida para além da especialização técnica ou da fragmentação disciplinar.

As linguagens artísticas, quando mobilizadas de maneira integrada e sensível, promovem experiências estéticas e formativas que ativam os sentidos, a imaginação, a expressão subjetiva e a consciência crítica. A música, com sua capacidade de estimular a escuta, o ritmo e a cooperação, e a dança, que integra corpo, emoção e cognição, se complementam para possibilitar um aprofundamento na exploração de

si mesmo, da cultura e do mundo. Como adverte Schafer (1991), a segmentação dos sentidos representa um risco para a experiência estética plena, reforçando a necessidade de restaurar a unidade sensorial e afetiva no contato com a arte. Nessa direção, a proposta de integração aloccêntrica de Ana Mae Barbosa (1984) se revela uma contribuição essencial para uma compreensão interdisciplinar das linguagens, favorecendo relações mais ricas e completas entre o eu, o outro e o mundo.

Dessa forma, a arte-educação, ao dialogar com a infância e suas formas de estar no mundo, reafirma-se como um campo potente para a formação de sujeitos sensíveis, criativos e críticos, comprometidos com a construção de experiências educativas mais humanas, significativas e emancipatórias.

Referências

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Recorte e colagem**: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1989.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Enciclopédia Itaú Cultural, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 223-237, jan./abr. 2019.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GALVÃO, Thaís Fernandes; PEREIRA, Fabiana Gomes. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e nas ciências humanas. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 129–137, 2014.

GARDNER, Howard. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Giovanna Emily Santiago et al. A dança e suas possíveis contribuições no processo de desenvolvimento motor na educação infantil de crianças de 4 a 5 anos. *In*: VIANA, Joaquim Alburquerque *et al.* **Educação Básica: novas perspectivas no processo de ensino - aprendizagem de educação física escolar**. Belo Horizonte: Poisson, 2020. Cap. 7. p. 53-57.

GONZÁLEZ REY, Fernando. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicologia da Educação**, n. 13, p. 9-15, 2001.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2005.

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Psicologia social e processo grupal: a coerência entre fazer, pensar sentir em Sivia Lane. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, p. 76-80, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e o Espírito**. Tradução de Luis Manuel Bernardo. Lisboa: Vega, 1997.

MÖDINGER, Carlos Roberto (et al.). **Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes**. Erechim: Edelbra, 2012.

PEIXOTO, Fernando. **O que é Teatro?** São Paulo: Paz e Terra, 1980.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2018.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SILVA, Helena Lopes. Escutar para criar e/ou criar para escutar: provocações para as aulas de música nos anos finais do Ensino Fundamental. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 213–234, 2021

SILVA, Lúcia Maria da. **Dança, cognição e afetividade em uma escola rural de tempo integral da educação básica: contribuições de uma experiência**. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

TOASSA, Gisele. Vigotski: notas para uma psicologia geral e concreta das emoções/afetos. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n. 30, p. 189–212, 2014.

VARELA, Simone; SCHÜTZ, Jenerton Arlan. Artes visuais e Educação Infantil: reflexões acerca das potencialidades no desenvolvimento integral da criança. **Revista Di@logus**, v. 13, n. 2, p. 69–80, 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A psicologia da arte.** Tradução de Beatriz Cannabrava. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna-Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.