

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Thaís Tavares Ferrão**

---

---

**Uma experiência com a dança  
na Educação Infantil**

---

---

Campinas  
2005

**Thaís Tavares Ferrão**



---

## **Uma experiência com a dança na Educação Infantil**

---

Trabalho de Conclusão de Curso  
Graduação apresentado à  
Faculdade de Educação Física da  
Universidade Estadual de  
Campinas para obtenção do título  
de Licenciado em Educação  
Física.

**Orientadora: Elaine Prodócimo**

Campinas  
2005

UNIDADE FEF/1063  
L. CHAMADA:  
TCC/Unicamp  
F411e  
V. Ex.  
COMBO BC/ 264L  
PROJ:  
0 0  
11 00  
DATA 28/12/05  
N.º OPD 374716  
200600543

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA  
BIBLIOTECA FEF - UNICAMP**

**F411e** Ferrão, Thaís Tavares.

**Sa32a** Uma experiência com a dança na educação infantil / Thaís Tavares Ferrão. - Campinas, SP: [s.n], 2005.

Orientador: Elaine Prodócimo.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Dança. 2. Educação infantil. 3. Educação Física. I. Prodócimo, Elaine. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

# **Dedicatória**

*Dedico este trabalho a todas as pessoas que desejam fazer da Educação Física escolar um espaço de vivências valiosas.*

# Agradecimentos

*Agradeço em primeiro lugar aos meus pais, Sílvia e Dirceu, por terem me dado a vida e por terem possibilitado que hoje eu esteja aqui.*

*Aos meus avós, Sylvia e Luís, por terem cuidado de mim sempre com tanto carinho e dedicação.*

*Aos meus tios, em especial, minha Tia Deize, que está sempre pronta a ajudar quando preciso.*

*Ao meu namorado Carlos, por estar fazendo meus dias muito mais felizes com todo seu bom humor.*

*À Elaine, que mesmo lotada de orientandos aceitou me ajudar e realmente me orientou.*

*À Marina e Maira por terem me ajudado diretamente nesta pesquisa, vocês foram essenciais!*

*À toda turma 02 pelos momentos que passamos juntos durante estes 4 anos. E aos amigos especiais, que sabem que são eles, por me ajudarem a construir minha história.*

# SUMÁRIO

1 Introdução .....	10
1.1 Por que desenvolver uma proposta de ensino da dança .....	12
2. A Educação Física.....	15
2.1 Um pouco da história da Educação Física e suas teorias pedagógicas .....	15
2.2 Panorama atual da Educação Física brasileira.....	18
2.3 Educação Física Infantil.....	18
3 Discussões sobre gênero.....	25
4 Dança.....	28
4.1 Dança na escola.....	29
4.1.1 Influência da mídia no ensino da dança na escola.....	32
4.2 A dança e a criança. ....	33
4.2.1 Elementos utilizados nesta proposta de ensino .....	34
5 Proposta de ensino da dança para o Ensino Infantil.....	39
5.1 Vigotski.....	39
5.2 A proposta.....	45
5.2.1 Primeiro momento.....	48
5.2.2 Segundo momento.....	50
5.2.3 Terceiro momento.....	51
5.3 O papel do professor.....	53
6 Método.....	57
6.1 Participantes.....	57
6.1.1 Os professores.....	57
6.1.2 Os alunos.....	57
6.2 Coleta dos dados.....	58
6.2.1 Programação.....	58
6.2.2 Aplicação.....	58
6.2.3 Relatórios.....	58

6.2.4 Organização e análise dos dados.....	59
6.3 Resultados.....	59
7 Considerações Finais.....	88
8 Referências Bibliográficas.....	90

FERRÃO, Thaís Tavares. **Uma experiência com a dança na Educação Infantil**. 2005. 82f. Trabalho de Conclusão de Curso Graduação-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar uma proposta de ensino da dança para a Educação Infantil baseado na teoria histórico-cultural de Vigotski. Para isto foram trabalhados em nossas aulas elementos como a música, o ritmo, a consciência corporal e a expressão corporal. Inicialmente fizemos uma revisão bibliográfica, que trata, além do referencial de Vigotski, de assuntos como a questão de gênero existente na dança e da influência que a mídia exerce sobre as crianças atualmente, entre outros. A pesquisa foi qualitativa de caráter descritivo e participante. Foi realizada numa escola de ensino infantil da rede municipal de Campinas localizada em Barão Geraldo. Contou com um número de 25 alunos, em média, de ambos os sexos. A faixa etária foi compreendida entre 4 e 6 anos. Aplicamos oito aulas, nas quais pudemos vivenciar a prática pedagógica, interligando a teoria com a vivência. A partir das aulas ministradas, realizamos relatórios de cada aula seguidos de suas análises com base no referencial teórico utilizado, e, por fim, realizamos uma análise geral, procurando conectar os pontos relevantes de todas as análises. Observamos no decorrer das aulas, que as relações de gênero e a influência da mídia estão presentes nas escolas, fazendo parte da cultura infantil. De maneira geral, o que mais deu certo em nossa prática pedagógica foi a utilização de histórias para trabalhar as atividades propostas, pois nesta faixa etária as crianças necessitam de uma situação imaginária para dar sentido às suas vivências e brincadeiras. Finalizando, frente as dificuldades encontradas, vimos a necessidade de novos trabalhos referentes ao ensino da dança na escola. Este foi apenas um começo.

Palavras-chaves: dança, educação infantil.

FERRÃO, Tháís Tavares. **An experience with dance in the Infantile Education**. 2005. 82f. Trabalho de Conclusão de Curso Graduação-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

## **ABSTRACT**

The present work has as objective to analyze a proposal of education of the dance for the based Infantile Education in the description-cultural theory of Vigotski. For this elements had been worked in our lessons as music, the rhythm, the corporal conscience and the corporal expression. Initially we made a bibliographical revision, that treats, beyond the referencial of Vigotski, of subjects as the question of existing sort in the dance and the influence that the media exerts currently on the children, among others. The research was qualitative of descriptive and participant character. It was carried through in a school of infantile education of the municipal net of Campinas located in Geraldo Barão. It counted on a number of 25 pupils, in average, of both the sexes. The etária band was understood between 4 and 6 years. We apply eight lessons, in which we could live deeply practical the pedagogical one, establishing connection the theory with the experience. From the given lessons, we on the basis of carry through reports of each lesson followed of its analyses the used theoretical referencial, and, finally, we carry through a general analysis, looking for to connect the excellent points of all the analyses. We observe in elapsing of the lessons, that the relations of sort and the influence of the media are gifts in the schools, being part of the infantile culture. General way, what more she gave certain in pedagogical practical ours was the use of histories to work the activities proposals, therefore in this etária band the children need an imaginary situation to give sensible to its experiences and tricks. Finishing, front the found difficulties, we saw the necessity of new referring works to the education of the dance in the school. This was only one start.

Keymords: dance, infantile education.

# **1. INTRODUÇÃO**

Sabemos que atualmente o ensino da dança nas escolas quase não existe. Grande parte dos professores de Educação Física prioriza os esportes e os jogos, e as outras práticas corporais como a dança, a ginástica e a luta simplesmente são esquecidas. Até mesmo o espaço físico contribui para isso, a maioria das escolas conta com apenas uma quadra poliesportiva, que já remete ao esporte, e um pátio; não há um local específico para a prática de outras atividades corporais.

Falando mais especificamente do Ensino Infantil, além dessas, existem outras questões a serem consideradas. O primeiro problema que podemos apontar é a falta de um professor de Educação Física no Ensino Infantil, principalmente, nas escolas da rede pública de ensino. Assim, são as professoras polivalentes que ministram as atividades corporais e artísticas no Ensino Infantil e nas primeiras séries de algumas escolas do Ensino Fundamental. Diante disso, acreditamos que o ensino destes conhecimentos fica comprometido, pois, na maioria das vezes, as faculdades de Pedagogia não possibilitam uma formação adequada nesta área.

Particpei de uma disciplina intitulada “Educação, corpo e arte” oferecida pela Faculdade de Educação da UNICAMP para graduandos do 4º ano de pedagogia, em sua maioria. Nesta disciplina busca-se oferecer aos alunos vivências práticas de artes, como o desenho, a música, a dança, o teatro e também a educação física, todos estes conteúdos são ensinados em apenas um semestre. Esta disciplina é considerada uma vitória por seus fundadores, pois a UNICAMP é uma das únicas no Brasil a oferecer uma disciplina que trata desses assuntos. Infelizmente ela, por si só, não consegue atender às necessidades dos graduandos referentes a esses conteúdos, pois o tempo destinado a ela é insuficiente. Assim, o tratamento dado aos conteúdos acaba sendo superficial, na maioria das vezes.

Participando das aulas dessa disciplina pude constatar que ainda há um desconhecimento por parte das alunas da pedagogia sobre a função da Educação Física na escola. Algumas delas ainda têm uma visão muito restrita desta disciplina, e acreditam que seu objetivo é apenas desenvolver o aspecto motor da criança através da atividade física. Outras acreditam que o papel da Educação Física é contribuir para o ensino das demais disciplinas, não possuindo um fim em si mesmo. Já na minha visão o papel da Educação Física na escola é dar a possibilidade aos alunos de vivenciar diferentes práticas corporais que fazem parte da sua cultura, de maneira que eles possam resignificar estas práticas a partir de seus próprios conhecimentos.

Há também aquela idéia que atribui à Educação Física a responsabilidade de passar aos alunos valores como a cooperação, a organização, a solidariedade, a autonomia, entre outros. Mas

perguntamos: será que só esta disciplina deve trabalhar estes valores? Ou será que todos os professores, assim como a escola como um todo, devem trabalhar em conjunto para a formação integral do indivíduo?

Algumas delas desconhecem que a Educação Física pode e deve trabalhar todos os conteúdos da cultura corporal, ou seja, não julgam importante ou simplesmente desconhecem a importância de trabalhar a dança, a luta, a ginástica na escola. Isto acontece porque o que elas vêem pelas escolas são as professoras dando brincadeiras sem nenhuma fundamentação ou somente conteúdos ligados ao esporte. Desta forma, estas futuras professoras não conseguirão ter uma visão diferenciada para poder dar início a uma transformação da realidade que vivemos hoje em dia nesta área de ensino.

O segundo problema que podemos apontar corresponde ao fato de que não são apenas os estudantes de pedagogia que não têm uma boa formação nesta área. Sabemos que mesmo na Educação Física o ensino de dança nos cursos de formação é bastante escasso, na maioria das vezes um ou dois semestres no máximo são destinados ao ensino deste conteúdo, sendo que muitos estudantes não levam a sério as aulas desta disciplina. Quem acaba trabalhando com a dança na escola são aquelas pessoas que tiveram contato com esta atividade fora da faculdade, e que na maioria das vezes, acabam ensinando do jeito que aprenderam nas academias especializadas.

Se perguntarmos para estudantes de Educação Física quem teve aula de dança na escola, provavelmente poucos responderão que sim. Como uma pessoa que não vivenciou determinado conteúdo tanto na escola como na própria faculdade pode se sentir à vontade em trabalhar com ele quando se tornar um professor?

Muitos professores têm medo de não saberem como lidar com a dança na escola e preferem não entrar neste campo desconhecido. Outros simplesmente consideram que a dança é supérflua, de segundo plano e, por isso, não precisa estar presente na escola. E assim fica excluído do contexto educacional um conteúdo tão importante de ser trabalhado com as crianças.

Este trabalho nasceu da inquietação quanto ao descaso que a dança, que é tão essencial quanto o esporte, sofre na escola. E, sabendo que há uma carência de informação no sentido de como desenvolver este conteúdo, sentimos a necessidade de buscar uma forma de ensinar a dança para crianças do Ensino Infantil.

A escolha do Ensino Infantil foi feita porque acreditamos que as crianças que estão neste nível de ensino têm potencial para estabelecer novas formas de relações sociais. Consideramos este espaço como um local privilegiado para que ocorra a convivência com a diversidade em função da grande capacidade de relacionamento das crianças que ainda não são arraigadas de preconceitos do mundo adulto.

Também acho importante que a Educação Física proporcione novas experiências corporais desde cedo, pois quando os alunos já estão acostumados só com a prática esportiva fica mais difícil para o professor mudar esta realidade. Portanto, dando início desde cedo a este trabalho creio que facilitará a mudança no quadro escolar que está posto atualmente.

Levando em consideração a realidade observada na maioria das escolas e considerando que o ensino da dança merece atenção por parte dos professores de Educação Física, alguns questionamentos foram surgindo, e o principal deles neste momento é: como ensinar a dança na Educação Física, em particular, na Educação Infantil?

### **1.1. Por que desenvolver uma proposta de ensino da dança**

Percebemos que grande parte dos estudiosos da área da Educação Física se preocupa com a análise crítica sobre as metodologias já existentes, acreditando que estas são responsáveis pelos problemas encontrados atualmente no sistema educacional. Porém, poucos se preocupam com a prática pedagógica em si.

Segundo Velardi (1997), as reflexões da área da Educação Física estiveram sempre preocupadas com a postura do professor e com os conteúdos a serem trabalhados nas aulas. Pouco foi discutido sobre as metodologias que poderiam ser aplicadas na escola.

Parece que atualmente há uma carência de informações neste sentido. No meio acadêmico há várias discussões sobre as linhas teóricas existentes na área, cabendo a nós decidirmos qual é a linha que corresponde àquilo que acreditamos como ideal para nossos alunos. Neste sentido as discussões que temos em nossas aulas na faculdade são suficientes; por outro lado a questão que se refere a aplicação desta base científica na prática pedagógica pouco é discutida.

Às vezes, parece que a prática pedagógica não tem uma relação direta com o pensamento científico. Não que seja necessário criar modelos de aulas prontos, apenas para serem seguidos sem nenhuma reflexão sobre eles, mas o que sentimos falta é de algo que possa facilitar e orientar de forma mais realista nosso trabalho dentro da escola, seriam algumas diretrizes para guiar nossa atuação, pois alguns dos argumentos científicos que nos são transmitidos, parecem distantes da realidade que encontramos nas escolas.

É necessário que os professores busquem desenvolver maneiras de ensinar que se aproximem daquilo que os alunos realmente se interessam. Devemos procurar atingi-los de uma forma educativa sim, mas que não deixe de lado suas expectativas em relação a escola que deseja para si.

Em relação à busca de fundamentação para uma nova realidade de ensino Moreira (1991, p.189) lança questionamentos:

Como estabelecer na escola que a educação séria não é sinônimo de silêncio e imobilidade, de respostas cognitivas e motoras padronizadas. Como proporcionar na escola, o direito da criança produzir movimentos e participar de atividades motoras que não a desprezem em função da busca do alto rendimento? Como conjugar uma escola séria com a presença da ludicidade e do prazer, direitos inalienáveis do ser-criança-no-mundo?

É fundamental que as reflexões da área possam influenciar diretamente a prática pedagógica modificando-a sempre que necessário e dando suporte para que esta prática se torne científica, sem esquecer é claro da individualidade do aluno.

As atividades da Educação Física devem surgir como descobertas, partindo das soluções de problemas, das vivências dos alunos. Vivências reais e significativas, e que possibilitem ao aluno que expresse seus sentimentos e sensações relacionados a elas (VELARDI, 1997).

Assim, podemos perceber que é muito importante criar um vínculo entre o conhecimento científico e a vida do aluno, sempre procurando se aproximar da realidade vivida por ele.

Para que haja um aprendizado significativo por parte dos alunos a proposta pedagógica deve sempre estar de acordo com os níveis de conhecimento e desenvolvimento deles, em relação às estratégias e conteúdos, ou seja, a proposta deve se adequar aos alunos e não o contrário.

O objetivo deste trabalho é analisar uma proposta de base para o ensino da dança, trabalhando em primeiro lugar os elementos que caminham em conjunto com ela, como o ritmo, a música, a consciência e a expressão corporal. Esta proposta é voltada, em especial, para crianças do Ensino Infantil de 4 a 6 anos de ambos sexos.

Para a criação de ambientes didáticos parece imprescindível buscar teorias que permitam refletir, modificar ou justificar a proposta prática, para garantir constantes reflexões sobre o processo pedagógico.

É necessário também que o professor que almeja construir uma nova prática de ensino, antes de qualquer coisa, acredite em sua proposta, procurando quebrar seus preconceitos antigos e buscando atuar de forma que consiga testar novas experiências e novos métodos de ensino.

Desta forma, buscamos em Vigotski o respaldo científico necessário para desenvolvermos a prática pedagógica pretendida. Lembrando que nenhuma teoria estabelece uma fórmula adequada que garanta processos pedagógicos ideais a qualquer realidade. A teoria deve ser utilizada em associação

à experiência de quem dela se utiliza e também de acordo com o grupo de pessoas que estão envolvidas no processo de aprendizagem.

## **2. A Educação Física**

### **2.1 Um pouco da História da Educação Física e suas teorias pedagógicas**

Antes de compreendermos o que acontece em relação ao ensino da dança na escola, é interessante analisar a visão de corpo que a Educação construiu ao longo dos anos. Para dar início a esta questão apresentaremos uma citação de Vigarello (apud, SOARES, 1998, p.9):

(...)o corpo é o primeiro lugar onde a mão adulta marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados à sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos.

Quanto à separação do corpo e da mente Louro (apud, FINCO, 2004, p.90) afirma que:

O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram - e ainda estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres.

Durante muito tempo assuntos relacionados ao corpo ficaram de fora do contexto escolar, pois o espírito e a razão sempre tiveram maior importância que o corpo. Justamente por causar um certo desconforto à cultura dominante foi necessário que criassem uma educação corporal para assim poderem dominar mais esta “área” do ser humano. Pois “educar o comportamento corporal é educar o comportamento humano” (BRACHT, 1999, p. 72).

As disciplinas somáticas como, por exemplo, a Educação Física, têm início no século XIX. Estas disciplinas, de acordo com Silva (1999, p. 22), têm o objetivo de “moldar os comportamentos e impor aos indivíduos gestos e posturas adequados às novas exigências sociais”.

Assim, a maneira de enxergar o corpo pela Educação Física sofreu influências tanto externas (da cultura na qual estava inserida) quanto da própria instituição escolar, sendo criada para construir corpos saudáveis e dóceis, preparados para ingressar no processo produtivo e numa política nacionalista (BRACHT, 1999).

Entre os séculos XVIII e XIX surgiram em vários países da Europa os “movimentos ginásticos”. Estes movimentos consistiam em maneiras diferentes de fazer ginástica, mas que na verdade tinham um objetivo comum que era o de construir uma unidade nacional, entre outros meios, através da padronização dos movimentos.

O método de ginástica europeu, nos países em que ele estava presente, tornou-se um dever nacional, sendo praticado na escola por todos os alunos. Apesar de todos praticarem a ginástica, os alunos eram sempre divididos por idade e sexo, “para extrair de cada um o máximo de seu rendimento” (SILVA, 1999, p. 24). Os meninos praticavam rigorosamente as marchas militares, já as meninas brincavam em liberdade no pátio.

Os métodos ginásticos não foram praticados somente na Europa, eles influenciaram também países como o Brasil, que adotou o método Francês para as aulas de Educação Física escolar.

Nesta época a prática de exercícios físicos objetivavam combater a fadiga intelectual das crianças e o tédio das práticas escolares vigentes. Ou seja, a Educação Física não tinha um fim em si mesmo. Ela era vista como um meio para determinado fim, que era “refrescar a mente” dos alunos e controlar seus corpos.

Posteriormente, a ginástica foi substituída pelo esporte, pois, entre outras coisas, a idéia de rendimento precisava ser passada aos alunos. O esporte cumpria bem este papel, atendendo às exigências do mercado produtivo em ascensão, através da busca do alto rendimento a qualquer custo.

As atividades em Educação Física, por muito tempo, caracterizaram-se por práticas essencialmente mecânicas, vinculadas ao desenvolvimento de ideologias de reprodução acríticas, autoritárias, enfatizando valores como ordem, disciplina e imutabilidade. Provavelmente, esta tendência esteve vinculada à idéia de máximo rendimento, sendo esta a principal função da Educação Física enquanto prática pedagógica, quando de sua introdução no sistema escolar, no século XVIII. A partir da sua inclusão no sistema escolar surgiu a necessidade da criação de metodologias de ensino para facilitar seu ensino.

Baseado nesta autora descreveremos algumas metodologias que foram desenvolvidas no decorrer da história da Educação Física:

Bracht (1983) propôs a criação da metodologia *funcional integrativa*, afirmando estar buscando novos modelos pedagógicos para a Educação Física. Esta proposta baseia-se no ensino de gestos esportivos a partir de um conceito recreativo através do ensino de jogos, com um mínimo de diretividade por parte do professor.

Em 1985, Oliveira propôs a abordagem humanista, advinda do movimento homônimo da psicologia. Segundo esta corrente, o indivíduo se apropria do conhecimento a partir da estrutura estímulo-resposta, caracterizando uma forte influência advinda dos estudos da psicologia comportamental. Segundo esta abordagem, o ser humano é considerado espontâneo, criativo, livre e solidário em essência. Os conteúdos são instrumentos, caracterizados para o desenvolvimento de relações interpessoais, podendo auxiliar na explicitação da natureza humana.

Segundo as concepções abertas de ensino em Educação Física de Hildebrandt, 1986, o mais importante é que se busquem medidas não diretivas que possibilitem as intervenções dos alunos no sentido de modificá-las e transformá-las, de acordo com suas necessidades, motivando o surgimento de iniciativas próprias dos alunos e de atividades produtivas. Esta afirmação evidencia o caráter de descoberta e solução de problemas que é determinado pelo autor.

Em 1988, Tani e outros, apresentaram estudos com uma abordagem desenvolvimentista do movimento humano. Considerando os estudos de Gallahue, especialmente em relação ao desenvolvimento hierárquico das habilidades motoras; esta abordagem salienta a necessidade de uma aprendizagem que leve em conta os diferentes domínios envolvidos no movimento (afetivo, social, cognitivo e motor). Enfatiza, no entanto, a aprendizagem das habilidades motoras a partir da adequada exploração dos potenciais individuais segundo os níveis de desenvolvimento motor das crianças, mas fazendo a separação por faixa etária.

Dentro desta abordagem uma habilidade é considerada aprendida, quando determinados padrões de movimentos são incorporados. Neste momento pode haver aprendizagens de habilidades mais complexas.

Com base em estudos sobre Jean Piaget e o desenvolvimento do ser humano, João Batista Freire, em 1989, publicou uma obra, na qual apresenta propostas práticas de trabalho, que visam o desenvolvimento das habilidades motoras, valorizando as relações e influências mútuas que o desenvolvimento motor possui em relação ao desenvolvimento dos aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Freire trabalha com os “esquemas motores”, que são desenvolvidos a partir de movimentos que a criança já possui. Para dar sentido às aulas o autor trabalha com temas da cultura infantil, ou seja, o conhecimento se dá a partir daquilo que o aluno já conhece.

Em 1992, um Coletivo de Autores apresentou a “perspectiva crítico - superadora” como norteadora de propostas metodológicas. Estas, partem de conteúdos organizados a partir de objetivos claros e estabelecidos. Essa metodologia é baseada fortemente sobre os conteúdos, que são organizados para que sejam levados em conta os níveis de desenvolvimento de cada aluno.

Uma das principais preocupações desta metodologia é propor um resgate da memória coletiva, do meio social. Ou seja, procura trabalhar com a parte histórica do conteúdo, procurando contextualizá-lo, e não apresenta-o apenas da maneira como conhecemos atualmente.

Apresentamos algumas das teorias pedagógicas da Educação Física, para visualizarmos como o ensino desta disciplina vem sendo pensado ao longo dos anos, e também para observarmos que apesar da Educação Física ter passado por diversos momentos, tendo como base diversas teorias e metodologias que foram se modificando ao longo de sua trajetória, a maioria de seus objetivos

iniciais se mantêm até hoje. Talvez este fato ocorra, entre outros fatores, porque os professores tendem a ensinar da mesma forma que aprenderam, e também devido ao fato de que os interesses originais que levaram à introdução da Educação Física no sistema escolar podem estar mantidos até hoje.

## **2.2. Panorama atual da Educação Física brasileira**

Vários fatores contribuem para que a Educação Física se apresente da forma como está posta nos dias de hoje.

Um deles reside no fato de que, apesar da Educação Física estar assegurada pela LDB de 1996, na educação básica esta lei não definiu critérios para a organização do seu ensino, estabelecendo somente que ela deve estar integrada à proposta pedagógica da escola, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar.

Desta forma, estabeleceu-se um “jogo sem regras”, no qual cada escola faz o que achar conveniente, isto é, quando faz. Principalmente as escolas particulares no Ensino Médio, procuram reduzir seus custos através da Educação Física, muitas vezes terceirizando as aulas através das academias, nas quais os alunos vão, na maioria das vezes, para praticar musculação e ginástica, ficando de fora os conteúdos clássicos (esporte, ginástica, dança, jogo e luta) da Educação Física, que deveriam estar presentes na escola.

Quando a escola oferece a Educação Física, em grande parte, as aulas não são bem planejadas e muito menos adequadas a todos. Não são oferecidas todas as vivências possíveis desta disciplina, havendo uma restrição ao conteúdo esportivo. A dança nem sequer é citada aos alunos.

Assim, a Educação Física não é vista como uma área de conhecimento, e sim como um produto a parte que a escola oferece aos seus alunos. Os valores como o respeito, a cooperação, a corporeidade e o lúdico, que estão presentes na Educação Física, muitas vezes ficam de lado tendo prioridade a competição exacerbada e a busca do corpo perfeito.

## **2.3. Educação Física Infantil**

Este tópico tem como base o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, que seria equivalente aos Parâmetros Curriculares Nacional do Ensino Fundamental e Médio (PCN’s). Decidimos utilizar estes referenciais para termos uma idéia do que o sistema educacional espera do professor que atua nesta área e também para termos um material concreto para nos orientarmos.

O referencial curricular é composto por três documentos, que foram elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1998, por consequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), sendo que a partir desta data o Ensino Infantil foi reconhecido como uma etapa do ensino básico. Lembrando que, antes disso, as creches e pré-escolas eram vistas como uma extensão do lar, ou seja, o professor tinha apenas o papel de cuidar das crianças, na maioria das vezes.

O referencial tem como objetivo orientar a prática pedagógica dos professores deste nível de ensino, trazendo os objetivos, os conteúdos e uma organização didática destes conteúdos.

Como já foi dito ele foi dividido em 3 volumes, sendo que o primeiro tem como título “Introdução”, o segundo “Formação pessoal e social” e o terceiro “Conhecimento de Mundo”.

O primeiro volume faz uma reflexão sobre as creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, da instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da Educação Infantil e orientaram a realização dos outros dois documentos. O segundo documento traz o eixo de trabalho que o professor deve seguir para a construção da identidade e da autonomia das crianças. O terceiro trata das linguagens que o ser humano têm para se expressar e se comunicar com mundo, sendo abordadas seis linguagens: o movimento, a música, as artes visuais, a linguagem oral e escrita, a natureza e sociedade e a matemática.

Utilizamos como base principal para este trabalho o último volume, pois é o que trata da questão do movimento na Educação Infantil, se aproximando assim da Educação Física. A seguir descreveremos apenas o tópico que trata do movimento, pois os outros seguem, em geral, a mesma divisão.

Dentro do tópico: “Presença do Movimento na educação infantil: idéias e práticas correntes”, há uma divisão em quatro partes, que tratam respectivamente:

- A criança e o Movimento (Traz a divisão da seguinte forma: o primeiro ano de vida; crianças de um a três anos; crianças de quatro a seis anos);
- Objetivos (Trata especificamente em dois tópicos das: crianças de zero a três anos e das crianças de quatro a seis anos);
- Conteúdos (Expressividade, equilíbrio e coordenação, seguem a divisão por faixa etária em dois tópicos: crianças de zero a três anos e suas orientações didáticas; e crianças de quatro a seis anos e suas orientações didáticas.
- Orientações gerais para o professor (Este tópico é dividido em: Organização do tempo; Observação, registro e avaliação formativa).

O referencial considera importante tratarmos da cultura corporal na Educação Infantil. Neste documento a cultura corporal é entendida como:

As maneiras de andar, correr, saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história. Esses movimentos incorporam-se aos comportamentos dos homens, constituindo-se assim numa cultura corporal (BRASIL, 1998, p.15).

A brincadeira, o jogo, a imitação e a criação de ritmos e movimentos são consideradas aqui como formas de apropriação do repertório da cultura corporal. “As práticas culturais predominantes e as possibilidades de exploração oferecidas pelo meio no qual a criança vive permitem que ela desenvolva capacidades e construa repertórios próprios” (BRASIL, 1998, p.24). Sendo assim, cada criança terá uma habilidade corporal, de acordo com o meio, no qual ela foi criada. Por exemplo, uma criança que vive na beira de um rio saberá nadar sem que precise ter aulas sistemáticas de natação, diferente de uma criança criada no centro urbano.

O referencial critica as práticas de algumas escolas de ensino infantil que, ainda hoje, não tratam adequadamente o movimento de seus alunos. Algumas práticas deste tipo suprimem o movimento, impõem rígidas posturas corporais e qualquer deslocamento ou gesto é visto como desordem e indisciplina.

Outras práticas, apesar de também visarem ao silêncio e à contenção de que dependeriam a ordem e a disciplina, lançam mão de outros recursos didáticos, propondo, por exemplo, seqüências de exercícios ou de deslocamentos em que a criança deve mexer seu corpo, mas desde que em estrita conformidade a determinadas orientações. (...) Essas práticas, ao permitirem certa mobilidade às crianças, podem ser até eficazes do ponto de vista da manutenção da “ordem”, mas limitam as possibilidades de expressão da criança e tolhem suas iniciativas próprias, ao enquadrar os gestos e deslocamentos a modelos predeterminados ou a momentos específicos (BRASIL, 1998, p.17).

Segundo o referencial é muito importante que a instituição de ensino reflita sobre o espaço que é dado ao movimento corporal em todos os momentos da rotina diária dentro da escola, quais são os significados atribuídos a ele, tanto pela escola quanto pelos familiares. Faz-se fundamental que os

professores compreendam o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil, para facilitar e melhorar sua prática pedagógica, sempre levando em consideração as reais necessidades das crianças.

O movimento deve ser aprendido e significado através dos jogos, das brincadeiras, da dança e de práticas esportivas, referentes à cultura na qual a criança está inserida. Porém, na maioria das escolas de Educação Infantil, não há uma preocupação com essas práticas corporais, as crianças normalmente ficam livres no parque sem qualquer direção.

O momento de brincar livremente no parque deve existir sim, mas ele deve estar separado do momento do trabalho corporal dirigido, no nosso caso das aulas de Educação Física. O que acontece em algumas escolas, nos quais existem as aulas de Educação Física, é a confusão entre as aulas e o momento do parque; portanto, deve haver um horário diferente para estas atividades.

O referencial não cita a Educação Física em nenhum momento, ele trata do movimento, mas não entra na questão de quem deve trabalhar este conteúdo na escola. Optamos por não nos aprofundarmos nesta discussão, pois já está subentendido que consideramos importante a existência do profissional de Educação Física neste nível de ensino. Lembrando que devemos adequar nosso trabalho à realidade que a criança vive em seu cotidiano escolar, por exemplo, procurando integrar os conteúdos desenvolvidos nesta disciplina com aqueles que a professora polivalente vem trabalhando, e vice-versa, buscando seguir o projeto político pedagógico da escola.

De acordo com o referencial a criança desta faixa etária tem uma grande tendência lúdica, podemos observar que, às vezes, quando ela está, por exemplo, recortando alguma coisa, a tesoura pode rapidamente se transformar num avião, ou algo que sua imaginação permitir.

Como objetivos do trabalho com o movimento para crianças de 4 a 6 anos, o referencial traz:

- Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;
- Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo;
- Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;
- Utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;
- Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o

próprio corpo. *(Apesar do referencial não mencionar este aspecto gostaríamos de acrescentar aqui que é muito importante o professor trabalhar o cuidado que a criança deve ter também com o corpo do colega, não só com o seu próprio corpo).*

Podemos considerar que, apesar destes documentos não apresentarem uma posição explícita sobre a linha teórica que seguem, eles foram pensados a partir de uma visão desenvolvimentista. Embora proponham conteúdos como a dança e a expressão corporal (não cita outros elementos como a luta, a ginástica e o teatro, por exemplo), ele expressa grande preocupação com o desenvolvimento das habilidades motoras; percebemos também que há uma divisão por faixa de idade, tanto dos conteúdos quanto dos objetivos a serem trabalhados com cada faixa etária de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos.

Queremos deixar claro que tomamos como base este referencial, pois consideramos importante relevar as orientações feitas pelo Ministério da Educação, porém as nossas aulas não foram exclusivamente baseadas nestes documentos. Apesar dos RCNs serem desenvolvimentistas nossa escolha foi pela teoria histórico-cultural.

A dança é considerada neste referencial como uma das manifestações culturais corporais que está associada a expressividade. Segundo o referencial a expressividade apresenta duas dimensões relativas ao movimento: a subjetiva e a expressiva. A dimensão subjetiva pode ser contemplada em todas as situações do dia-a-dia dentro da instituição escolar, cabe à escola possibilitar que as crianças utilizem gestos, posturas e ritmos para se expressar e se comunicar, “é possível criar, intencionalmente, oportunidades para que as crianças se apropriem dos significados expressivos do movimento” (BRASIL, 1998).

Quanto à consciência do próprio corpo o referencial traz:

As crianças podem gradativamente desenvolver uma percepção integrada do próprio corpo por meio de seu uso na realização de determinadas ações pertinentes ao cotidiano. Devem ser evitadas as atividades que focalizam o corpo de forma fragmentada e desvinculada das ações que as crianças realizam. É importante que elas possam perceber seu corpo como um todo integrado que envolve tanto os diversos órgãos e funções como as sensações, as emoções, os sentimentos e o pensamento (BRASIL, 1998).

Observamos que, apesar do referencial citar bastante a dança e a consciência corporal, na maioria das escolas de Ensino Infantil, pouco ou mal se trabalha com estes conteúdos. Até existem algumas práticas corporais não esportivas, mas sabemos que falta conhecimento de como trabalhar

estes conteúdos para a maioria das professoras de classe, pois nos cursos de formação (magistério ou pedagogia) não há uma preocupação com o movimento.

Pensando no entendimento que os professores, salvo algumas exceções, têm em relação ao movimento das crianças dentro da escola, creio ser importante analisarmos a visão de corpo que a sociedade, em geral, tem, ou melhor, cria de acordo com valores de sua época. Pois, esta visão irá influenciar diretamente os professores em seu modo de compreender, tanto o corpo de seu aluno como seu movimento.

Como conseqüência disso, podemos dizer que atualmente a visão de corpo presente em nossa sociedade está diretamente relacionada a individualização, a fragmentação e a padronização de gestos e movimentos, assim como de comportamentos e de atitudes a serem tomadas.

Cada vez mais as pessoas devem ser iguais e têm que consumir e gostar das mesmas coisas. Apesar de haver uma grande gama de produtos a serem escolhidos, eles são apenas embalados de maneiras diferentes, os conteúdos continuam praticamente os mesmos. Aquelas pessoas que fogem um pouco do tradicional ou simplesmente seguem seus próprios desejos são consideradas “anormais”.

Assim, a criança tem que seguir aquele comportamento ideal que foi criado no decorrer da história escolar, no qual ela deve permanecer imóvel e calada o tempo todo, sem poder expressar seus desejos. Percebemos que ainda hoje o corpo parece não ter importância dentro da escola, ou melhor, tem somente a função de levar e prender o aluno à carteira. É também através dele que os castigos ocasionados pelo “mau comportamento” são aplicados, como, por exemplo, proibir o aluno de participar das aulas de Educação Física se este não estiver dentro das normas estabelecidas pela escola. Fazendo com que o movimento corporal seja visto como um prêmio a ser dado aos alunos de bom comportamento e a imobilidade como punição ao mau aluno. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto (Strazzacappa, 2001).

Sendo assim, mesmo com todas as pesquisas que mostram a importância do movimento para o desenvolvimento infantil, em muitas pré-escolas o corpo não se movimenta. Isso acontece, muitas vezes, porque o professor tem medo de perder o controle dos alunos, e assim acabam inibindo a movimentação natural das crianças.

As crianças brincam sentadas em cadeiras e mesinhas, geralmente de atividades que se resumem aos movimentos manuais como, lego, massinha, desenhos; percebemos que a todo o momento elas estão sendo preparadas para ingressar no ensino fundamental, onde terão que passar a maior parte do tempo imóveis, sentadas e caladas. Mas, apesar de toda proibição a criança brinca a qualquer momento, o adulto querendo ou não.

O adulto com muita fadiga aprendeu a frear as suas emoções e sensações corporais dando às mesmas uma forma discursiva. A criança pequena, ao contrário, se contrapõe ao adulto como analfabeta, incapaz de palavras sensatas, cheia de uma invasiva e escandalosa corporeidade, com necessidades corporais raivosas e impelentes, de corpo inteiro (SIEBERT, apud FINCO, 2004, p. 93).

Ao invés de aproveitar o potencial de movimento da criança e dirigir o trabalho também para atividades corporais, os professores deixam isto de lado, havendo uma repressão do corpo da criança, e, conseqüentemente, de uma de suas formas de expressão.

Muitas vezes esse fato acontece porque os professores não vivenciaram em sua formação básica as diversas formas de trabalhar o corpo na escola, havendo uma priorização de trabalhos manuais em detrimento de atividades corporais como a dança, o teatro, o malabarismo, a música.

É muito difícil sanar este problema, pois enquanto o corpo for tratado como conhecimento supérfluo ou quase inexistente nos cursos de formação para professores, as escolas não estarão contribuindo para a formação integral de seus alunos, ao invés disto, estarão formando seres incompletos carentes de formação e informação.

### **3. Discussões sobre gênero**

Resolvemos incluir este tema na revisão bibliográfica porque consideramos relevante a discussão deste assunto, já que este exerce influência sobre a questão do ensino da dança na escola.

O conceito de gênero segundo Sousa (1999, p.53) “é uma construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres”. Desta forma podemos dizer que as distinções de gênero não se restringem aos caracteres biológicos diferenciados de homens e mulheres, e sim a tudo aquilo que uma sociedade considera interessante em passar para seus membros. Ou seja, essa separação de sexo é arraigada de valores culturalmente produzidos e utilizada para atender aos interesses e necessidades de uma determinada sociedade.

Assim sendo, sabemos que a escola vem mantendo, desde sua concepção, os interesses do sistema econômico do qual fazemos parte, o capitalismo, o que acontece através de mecanismos, entre os quais podemos citar a distinção por gênero.

A faixa etária estudada neste trabalho compreende dos 4 aos 6 anos; e segundo Kohlberg (apud FINCO, 2004), esta é a fase da estabilidade do gênero, na qual meninos e meninas compreendem que o gênero é estável ao longo do tempo e que se tornarão homens e mulheres respectivamente. Assim, a escola tem um importante papel nesta fase, pois seus ensinamentos terão grande participação na construção do masculino e do feminino de seus alunos.

Muitas manifestações na infância são inibidas pelo sexismo que ocorre nas escolas, impedindo assim que as crianças se tornem seres completos (SÃO PAULO, apud FINCO, 2004).

Meninos e meninas sofrem formas de repressão, ambos são privados de certas vivências; as meninas não podem correr, brincar de carrinho, arminhas etc., os meninos não devem demonstrar sentimentos e não podem brincar de casinha e bonecas. Dessa forma, meninos e meninas têm diferentes vivências que acabam determinando seus corpos. É necessário que repensemos nos conceitos que determinam o masculino e o feminino.

Como nos mostra Souza (1999) em sua pesquisa intitulada “*Meninos à marcha! Meninas à sombra!*”, a instituição escolar faz a separação e a hierarquização de homens e mulheres através de diferentes mecanismos, sendo um deles a Educação Física.

Observamos esse fato por meio de atitudes tomadas nas aulas de Educação Física, como: separação de turmas por sexo, conteúdos diferenciados para cada sexo, a caracterização sexual dos gestos, professores para os meninos e professoras para as meninas, estes são alguns exemplos que

podemos citar como sendo mantenedores da ordem social vigente, no que diz respeito à distinção entre os sexos.

As atitudes expostas anteriormente impedem a noção de totalidade dos corpos pelas crianças. Dentro desta ótica, aquele que ousa ser diferente do padrão considerado normal é avaliado negativamente pelos outros.

De acordo com Silva (apud FINCO, 2004), as representações e expectativas dos professores influenciam no desempenho escolar do aluno, através das caracterizações dos comportamentos de meninos e meninas. As meninas são vistas como delicadas, sensíveis, estudiosas; já os meninos como bagunceiros, agitados apesar de mais inteligentes que as meninas. Estas expectativas são transmitidas de forma silenciosa, encobertas atrás de atos praticados cotidianamente, muitas vezes sem ter este fim explícito.

Ao homem está reservado o direito de praticar esportes, já que para isto necessita-se de força, e para as mulheres que são “frágeis” e delicadas foram designadas às danças e as artes.

Sabemos que, hoje em dia, este fato vem se modificando, as mulheres também estão presentes no esporte, porém a expressão de sentimentos ainda é pouco permitida para os meninos. A dança, sendo uma manifestação que oferece a oportunidade de sensibilização, não é bem vista pela maioria dos professores, e conseqüentemente pelos meninos, atrapalhando o esforço de pessoas que pretendem desenvolver um trabalho sério com este conteúdo na escola.

Esse é um dos motivos pelo qual o ensino da dança ainda hoje não conseguiu espaço na escola. Enfrentamos muito preconceito tanto por parte dos professores, como dos meninos, tendo que, muitas vezes, as aulas, ao invés de serem chamadas de aulas de dança, serem intituladas “expressão corporal”, como nos mostra Strazzacappa (2001).

Até mesmo através da observação da distribuição das crianças pelo espaço podemos observar a separação de meninos e meninas, segundo Cechin (apud FINCO, 2004), os meninos optam por jogos e brincadeiras que envolvem uma maior movimentação pelo espaço, já as meninas brincam imitando o cotidiano doméstico, e assim elegem um canto da sala para brincar.

Ainda em relação ao espaço percebemos que ele pode permitir a criação e a liberdade ou, ao invés disto, pode limitar, superproteger a brincadeira.

É importante pensar em espaços onde movimentos exploratórios de escalar, balançar buscar o equilíbrio, sejam também espaços de surpresas e desafios, em que o movimento é entendido como um exercício de prazer e liberdade, propiciando a expansão corporal e criatividade de meninos e meninas (FINCO, 2004, p.54).

Através de sua pesquisa que discute a questão do gênero na Educação Infantil Finco (2004), pôde concluir que as crianças desta faixa etária ainda não reproduzem o sexismo presente na cultura do mundo adulto, ou seja, elas vão aprendendo a separação dos sexos ao longo do tempo de acordo com as relações em que ela vive em seu dia-a-dia.

O(a) professor(a) nessa fase tem um importante papel de não interferir nas escolhas das crianças, é preciso que elas tenham liberdade, e que não ocorra cobranças ou preconceitos quanto aos seus comportamentos. Aqui entra fortemente a questão da dança, por exemplo, quando um menino gosta de participar de aulas de dança algumas professoras não dão muito incentivo ou pior ainda o vêem com muita preocupação, como se dançar fosse um risco para o desenvolvimento de sua masculinidade.

Segundo Sousa (1999, p. 53) devemos buscar desenvolver uma “ação pedagógica que permita às mulheres e aos homens, conjunta e indiscriminadamente, conhecimento e vivências lúdicas do corpo que pensa, sente, age, constrói e consome cultura”.

Portanto, sabendo que a escola é o local no qual ocorre o processo de socialização de meninos e meninas e que não é natural a diferenciação entre os sexos, devemos iniciar o exercício de mudança da lógica hierárquica dos sexos da nossa sociedade, para que a educação se torne realmente algo que permita escolhas criativas e autônomas pelas crianças.

## 4. Dança

Para trazer um pouco do histórico da dança tomamos como base o artigo “Dançando na chuva...e no chão de cimento” da autora Strazzacappa, 2004.

Desde os tempos primitivos o homem dança. Os movimentos foram surgindo aos poucos, conforme as necessidades que o homem enfrentava. A dança era praticada para celebrar os elementos da natureza, as cerimônias religiosas, as colheitas...enfim, a dança consistia na celebração da vida.

No século XVII a dança assumiu os aspectos da época, a corte precisava ter um entretenimento, assim a dança era utilizada para este fim, porém tinha que seguir as regras da classe dominante. Reverências, posturas de braços e passos extremamente técnicos faziam parte desta dança que perdeu totalmente seu caráter lúdico e criativo.

Considerando que o que estava em voga era a razão foi preciso que nascesse um estilo de dança capaz de atender as exigências da sociedade dominante, assim o ballet clássico surgiu. A seqüência técnica perfeita, a sapatilha de ponta e toda aquela roupa que prendia (e ainda prende) o corpo da bailarina se ajustaram ao modelo que a sociedade desejava. As danças populares e as demais manifestações artísticas foram marginalizadas, esquecidas.

A essência da dança se perdeu, o que importava era o belo, o perfeito. A capacidade de trabalhar a criatividade, o lúdico e a expressão foram praticamente proibidos, tendo espaço somente o controle dos corpos, a inexpressividade.

Como no ballet não era permitida a participação de todos, as pessoas, devido a pressão que estavam vivendo na época, sentiram necessidade de ter uma “válvula de escape”, mas o ballet não era a melhor opção. Assim, surgiu uma dança mais livre que possibilitou a liberdade de criação e de expressão de sentimentos. Esta dança foi nomeada dança moderna.

A dança moderna surgia como um movimento artístico que refletia a rejeição ao rigor tanto das artes como da vida do povo como um todo, que passou a ser muito controlada por consequência do mundo do trabalho que estava em ascensão. Aqui o que predominava era o estilo livre, os passos não precisavam ser obrigatoriamente precisos, o dançarino tinha liberdade para criar sua dança.

O homem precisava criar novas relações com o mundo que o libertasse das amarras do dinheiro, do capitalismo. A dança moderna o ajudou a despertar sua própria identidade cultural, descobrindo novas maneiras de enfrentar a vida através de seu corpo.

Novos trabalhos corporais foram propostos, as técnicas perfeitas não eram mais exigidas, as seqüências não tinham mais que estar limitadas aos mesmos passos sempre; o corpo de quem dançava viu-se livre dos corpetes e das sapatilhas de ponta.

O Romantismo presente no ballet clássico deu lugar aos personagens da vida real, revalorizou-se a dança em grupo reduzindo a super valorização dos solistas, a dança retoma sua função social.

Mesmo sabendo que a dança já existe desde os tempos primitivos, ainda hoje, muitas academias consideram o ballet como a base do ensino da dança. Como se a dança tivesse seu início a partir do surgimento do ballet clássico.

Deixando um pouco de lado o ensino da dança em academias específicas, agora vamos tratar da questão da dança na escola.

#### **4.1. Dança na escola**

Faremos agora uma reflexão sobre como a dança normalmente é vista no ambiente escolar.

Brasileiro (2002/2003) realizou uma pesquisa com professores da área da Educação Física para detectar a visão que estes têm sobre a dança. Alguns conceitos foram levantados pelos professores, aqui serão destacados apenas dois deles.

Um deles apresenta a dança como um mero exercício físico, que ajuda a fortalecer os músculos e coordena as atividades motoras. Desta forma, como nos mostra Brasileiro (2002/2003, p. 52) “(...) a dança é distanciada de seu universo de conhecimento próprio (...), atribuindo-lhe apenas possibilidades de movimentos”.

O outro conceito é aquele que considera a dança como parte da cultura de um povo e que, segundo Brasileiro (2002/2003, p. 53), reconhece “(...) a dança como possuidora de uma linguagem própria e expressiva, e como representativa de um conhecimento que conta/representa a história da humanidade”.

Estes dois conceitos são bem distintos, mas ambos nos levam a discutir a questão do reducionismo da dança. No primeiro a dança é vista como algo puramente motor e no segundo tem a responsabilidade de promover um resgate cultural, não que a dança não possa fazer este resgate cultural, ela pode e deve, mas o que não pode acontecer é a utilização da dança apenas para este fim, esquecendo de todo seu valor artístico que deve estar sempre vinculado à educação, é claro.

Tomamos como base para estruturar nossa visão sobre o que é a dança a definição de Brasileiro (2002/2003, p. 53) que considera “a dança como algo que excede o dizer em palavras, ou seja, localiza-se no universo da linguagem corpórea do homem, que possui códigos universais”. Sendo a dança uma linguagem do homem, considero que este conteúdo é essencial de ser ensinado na escola, pois não podemos privar as crianças desta forma de comunicação.

Apesar da importância, tanto educacional como pessoal, que as artes têm para uma pessoa, em geral, elas não estão presentes nas escolas. A Educação Artística, que deveria abranger diferentes formas de fazer arte, muitas vezes, acaba ficando restrita às artes manuais, enquanto a dança e o teatro nem são lembrados.

Falando especificamente da dança, sabemos que ela sofre muita resistência no âmbito escolar. Vários são os motivos que levam a este fato, além do preconceito em relação ao sexo que já foi citado anteriormente, devemos pensar na função social que a dança exerce.

Segundo Feijó (1996, p.38), “a arte tem o poder de mobilização, pois ela tem o poder de contagiar o público e fazê-lo repensar”. Através desta afirmação podemos dizer que a dança na escola desenvolve um papel social, assim como as outras disciplinas, tendo como meta desencadear uma transformação social em primeiro lugar através das crianças.

É claro que a dança por si só não vai mudar o mundo, tudo depende do trabalho que é feito e por quem é feito. Ou seja, a dança terá o significado que o professor der a ela através de sua proposta metodológica.

Por meio de uma visão capitalista, outro ponto a ser levantado referente a resistência ao ensino da dança na escola, se deve ao fato da dança não atender aos interesses da nossa sociedade, a qual não se interessa pelo bem-estar e autonomia do indivíduo, e sim por quanto ele está produzindo.

Outro problema, que acontece na maior parte das escolas particulares que têm em seu currículo a disciplina “dança”, é a contratação de uma professora de *ballet* clássico para estas aulas, ocorrendo assim a redução da dança a um único estilo.

Em relação ao estilo de dança que deve ser ensinado, Freire (2001, p.34) diz que o conteúdo das aulas de dança na escola não deveria ser *ballet* clássico, dança contemporânea ou qualquer outro estilo, “mas, sim, ensinar a dança como arte criativa e seu papel no desenvolvimento e aprendizagem da criança como um ser integral”.

Não é interessante reduzir o ensino de dança a um único estilo e nem misturar vários estilos de forma desordenada, pois isto causaria uma certa confusão para as crianças. Após ser ensinada uma base comum com fundamentos que buscassem desenvolver a consciência corporal e algumas noções básicas utilizadas em qualquer tipo de dança, alguns estilos poderiam ser vivenciados pelos alunos, de forma que pudessem escolher aquele que mais gostaram se aprofundando um pouco mais neste estilo.

Do nosso ponto de vista, a dança já carrega consigo algumas restrições, principalmente em modalidades como o *ballet* clássico. Estes preconceitos estão, muitas vezes, relacionados às características físicas e de gênero dos praticantes, por exemplo, poucos homens fazem *ballet*, pois são

considerados “mulherzinhas”, e somente as meninas magras são consideradas talentosas como bailarina.

Vemos que esta visão equivocada da dança, na maioria das vezes, faz com que as meninas tenham aulas de *ballet*, enquanto os meninos têm aulas de judô, promovendo assim mais uma vez a distinção por gênero dentro da escola.

Outro ponto a ser observado é a questão da técnica. Na escola não devemos buscar a técnica acima de tudo, é claro que alguns aspectos como a coordenação e o equilíbrio, por exemplo, que são utilizados na dança, podem ser trabalhados nas aulas, mas não objetivando a perfeição.

A técnica surge a partir das necessidades, para auxiliar a executar melhor um movimento, com mais eficiência ou precisão. É algo que acontece naturalmente sem imposição do professor, nasce da percepção que parte, muitas vezes, do próprio aluno.

Nesta metodologia o mais importante não é ensinar movimentos tecnicamente perfeitos, e sim proporcionar experiências agradáveis com a dança, trabalhando aspectos, como a consciência corporal, o ritmo e a música, por exemplo.

Scarpato (2001) diz que poderíamos pensar as aulas de dança a partir da idéia de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação assim como a fala, por exemplo. Assim, baseando as aulas nesta perspectiva o objetivo do professor seria tornar o aluno mais participativo e responsável, capaz de expressar-se em variadas linguagens.

Podemos dizer que a dança permite ao indivíduo uma experiência estética. Esta permite que a pessoa coloque sentimento naquilo que esta vivendo, no caso da dança, permite que o indivíduo que está dançando sinta plenamente o movimento, sem utilizar a razão para isto. Torna a pessoa capaz de se perceber dentro de um contexto, de um universo, como um ser único.

Feijó (1996, p.15) explica que, “no momento desta experiência ocorre como que uma suspensão da vida cotidiana, uma quebra com o mundo racional e as regras da realidade”. Ou seja, no momento em que ocorre uma experiência estética a pessoa é capaz de viver aquilo sem pensar nas regras impostas pela sociedade, sem pensar, por exemplo, no que os outros vão dizer.

Portanto, cabe ao professor modificar a visão que seus alunos têm sobre a dança. Procurando desenvolver um trabalho sério e, principalmente, fundamentado, que os possibilite experimentar a dança intensamente sem julgá-la previamente; aí sim a dança poderá contribuir para uma educação estética.

Sendo assim, a transformação social contida neste tipo de proposta não é interessante para a classe dominante, pois, desta forma, entre outras coisas, os indivíduos se tornarão conscientes e

passarão a reivindicar mais seus direitos. Por isso, a dança e as artes em geral, que contribuem para a mudança de visão do povo não recebem incentivo dentro do contexto educacional.

#### **4.1.1. Influência da mídia no ensino da dança na escola**

Atualmente tudo o que fazemos em nosso dia-a-dia é ditado pela mídia desde como nos vestir, o que comer, como falar, o que dançar, o que ouvir.

As crianças têm seus comportamentos, muitas vezes, influenciados pelos programas que assistem, que, em sua maioria, estão preocupados somente em entretê-las, já que passam grande parte do seu dia na frente da TV, não atendendo desta forma às suas reais necessidades educativas.

Várias são as formas de influência que a mídia exerce sobre nós, uma delas é a dança, através de alguns tipos, principalmente aquelas oriundas da indústria cultural (que correspondem às danças produzidas e veiculadas fortemente pela mídia), como, por exemplo, o axé. Neste tipo de dança as pessoas dançam isoladamente, não há o contato corporal entre si. A coreografia é a mesma para todos, e em grande parte são específicas para cada parte do corpo como a “dança da bundinha”, “dança do pezinho”, “dança da mãozinha”. Ou seja, há uma divisão do corpo como se uma parte fosse independente da outra.

Essas danças contribuem para a divisão do homem entre corpo e mente. Neste caso o que é corpóreo, o movimento, não tem nenhuma relação com os sentimentos, com a emoção. Esta relação é exatamente contrária àquela que consideramos o ideal de dança na escola.

Muitos programas de TV promovem concursos de dança infantil, nos quais a maioria dos participantes são meninas que exibem seus corpos, muitas vezes, em danças eróticas como se fossem mulheres adultas. Já os meninos, que durante muito tempo foram proibidos de dançar, agora são permitidos a praticarem algumas danças como: a “dança de rua”, o axé e a dança de salão.

Observamos que as escolas reproduzem o mesmo modelo que está posto na TV, sem ao menos questioná-lo ou analisá-lo criticamente. Empobrecendo ainda mais as poucas oportunidades que as crianças têm de vivenciar a dança na escola.

A escola deveria oferecer experiências novas, diferentes daquelas veiculadas pela mídia, que contribuíssem para a transformação da visão atual que a maioria das pessoas têm sobre a dança. Porém, para a introdução do novo, o professor não deve simplesmente negar a cultura dos seus alunos, é interessante que ele, a partir desta cultura introduza novas vivências.

## 4.2. A dança e a criança

Falando um pouco das contribuições que a dança proporciona para a criança, podemos dizer que a dança possibilita que a criança se torne capaz de experimentar situações mais criativas para solucionar problemas de seu dia-a-dia. Esta criatividade também ajuda a desenvolver a autonomia, pois através da solução de problemas aos poucos a criança vai se sentindo capaz de decidir certas coisas. É claro que o incentivo dos pais é fundamental neste processo, pois não adianta a escola buscar a autonomia da criança se em casa ela não é estimulada a isto.

Não devemos esquecer que a sociedade é organizada através dos símbolos, é através deles que nos entendemos e vivemos em sociedade. Por isso, não podemos deixar de contextualizar (simbolizar) a dança que estamos querendo passar aos alunos. Ou seja, devemos procurar relacionar a dança com os acontecimentos que estão presentes na vida de nossos alunos.

Sem esta contextualização, a dança passa a ser uma mera reprodução de passos coreografados sem nenhum sentido, ou seja, a dança se torna uma pura atividade física sem significado algum para quem está dançando.

Como nos diz Feijó (1996 p.26): “a dança de um povo identifica sua realidade, traduz valores e desvenda a subjetividade humana, onde a partir do movimento do corpo em determinados ritmos constróem costumes e crenças”.

Sendo assim, entre outras possibilidades, podemos através da dança fazer um resgate cultural para os alunos, no qual estariam presentes manifestações e tradições que fazem parte da nossa cultura e que se não fossem exploradas na escola muitos não teriam acesso.

É interessante levar este tipo de vivência à escola, pois a maioria das crianças brasileiras não têm oportunidade de assistir à espetáculos de dança e de arte em geral. Aproximar este conteúdo da realidade de nosso aluno é muito significativo para seu desenvolvimento integral.

Outro campo importante a ser trabalhado com as crianças é aquele que diz respeito às emoções. Na escola há um predomínio do raciocínio, sendo que as emoções são pouco trabalhadas. O ideal seria haver um equilíbrio entre a razão e a emoção. Tanto a razão quanto a emoção são importantes aspectos do ser humano, e um não pode ser negligenciado em função do outro. A dança pode ser vista como um elo de comunicação da razão com a emoção, pois através dela podemos exteriorizar aquilo que estamos sentindo.

Enfim, a dança pode contribuir de várias formas para o desenvolvimento das crianças, e, por isso, ela não pode ser esquecida ou simplesmente excluída das aulas de Educação Física.

#### 4.2.1 Elementos utilizados nesta proposta de ensino

Ainda dentro deste tópico é fundamental abordar os elementos que aqui são considerados base para o trabalho com a dança, trazendo também os benefícios que eles proporcionam às crianças.

- **Consciência corporal**

“Percebo então que a experiência corporal pode tornar-se um ato consciente. Pode tornar-se um ato reflexivo, na medida em que eu me perceba em ato e pensamento. Assim, vejo-me em dinâmica. Sou pura motricidade” (JESUS, 1992, p.32).

Inicialmente para entendermos a expressão “consciência corporal” precisamos, compreender o significado da palavra consciência. Para isto trago uma citação de Jesus (1992, p.19), na qual o autor considera “a consciência como um processo, um constante devir, porque se dá através do desvelamento progressivo que fazemos sobre nós mesmos pelas nossas vivências diárias, quotidianas, em qualquer sentido”. O autor continua afirmando que na medida em que estes desvelamentos acontecem desenvolvemos consciência do nosso próprio corpo e também do mundo, no qual estamos inseridos.

Freire (1987) acredita que o homem não olha para dentro de si. Porém, afirma que, apesar disto, o homem de hoje está mais preocupado com seu próprio corpo. Mas faz uma ressalva: “é bom que se diga, por enquanto só está preocupado, e apenas com o seu próprio corpo. Essa atitude seria esperada numa criança, não no adulto”. (FREIRE, 1987, p. 51).

Acreditamos que o professor de Educação Física deve realizar atividades que visam desenvolver a consciência corporal com as crianças, pois quanto mais e melhor elas forem estimuladas mais facilmente conseguirão conhecer a si mesmas interferindo assim de maneira positiva em suas relações com as outras pessoas.

Além disso, há um fator relevante a ser considerado em relação a esse fato, citado por Freire (1987, p.53):

Das práticas dedicadas à educação corporal, talvez a única acessível aos desassistidos, pelo menos os que vão à escola, seja a Educação Física. Paradoxalmente ao que o nome sugere, não se trata de um trabalho de conscientização do corpo, mas, na maioria dos casos, uma prática de repressão corporal.

Assim, a Educação Física é o momento mais próximo da realidade vivida pela criança em sua vida fora da escola, ou seja, é a única hora dentro da escola em que ela pode se movimentar e brincar, mas aqui de forma sistematizada e organizada de acordo com os objetivos do professor.

Para Melo (1994, p.12), o desenvolvimento da consciência corporal tem início na criança da seguinte forma:

Das primeiras sensações recebidas do mundo exterior e dos estímulos interoceptivos à nível bucal; da gênese da preensão (viso - manual), onde a criança inicia a exploração do seu corpo e das pessoas que a cercam; da autonomia conferida pela marcha, em que a criança aumenta as suas possibilidades de relação cinética - espacial e, com a evolução da linguagem, temos a seqüência do desenvolvimento da consciência corporal, como resultante de um jogo de relações que perdurará durante toda a existência do indivíduo.

Sendo assim, a criança se desenvolverá a partir das relações que estabelece com o mundo exterior desde o seu nascimento. Neste processo, o papel dos pais é fundamental, pois serão eles os responsáveis por fazer a interligação da criança com o exterior.

Neste sentido, quando falamos da responsabilidade dos pais no processo de desenvolvimento da consciência corporal na criança, não podemos esquecer que o toque é algo extremamente importante para que este desenvolvimento ocorra sem danos à criança.

Montagu (1988) em sua pesquisa sobre o relacionamento entre experiências táteis e as origens do comportamento agressivo, constatou que quando um indivíduo não tem experiências táteis adequadas durante a infância ele se torna alguém incapaz de exibir suas emoções e de se relacionar afetivamente com outras pessoas. O autor ainda afirma que a falta de estímulos táteis durante a infância leva o indivíduo a ter manifestações agressivas e hostis, e em seus relacionamentos corporais com os outros ele tem dificuldades para expressar sua afetividade.

O conhecimento do próprio corpo leva, além de aumento da autoestima, a uma melhora nas relações estabelecidas com as outras pessoas. Segundo Cavalari (2005, p.68), “o vínculo com o próprio corpo é a base dos vínculos com as outras pessoas (sociabilidade) e é também a base das sensações positivas a respeito de si mesmo, permitindo a consolidação da autoestima”.

Ainda para Cavalari (2005, p.60) o trabalho com a consciência corporal deve buscar “antes de tudo estimular o aluno na sua inteireza a: sentir, perceber, olhar e conhecer suas possibilidades e dificuldades”.

Com tudo isso, acreditamos que a consciência corporal é algo que deve ser muito bem trabalhado para que a criança tenha noção do todo que compõem seu corpo, ou seja, de todas as estruturas que fazem parte dele; para que a partir disso ela possa controlar os processos que

acontecem nele. Desta forma, ela estará mais próxima de se tornar um ser consciente de seu próprio corpo e dos outros de maneira que passe a respeitar a si mesma e às outras pessoas.

- **Expressão corporal**

Inicialmente traremos uma definição de expressão corporal feita por Stokoe (1987, p.15):

A expressão corporal é uma conduta espontânea pre-existente, tanto no sentido ontogenético como filogenético; é uma linguagem através da qual o ser humano expressa sensações, emoções, sentimentos e pensamentos com seu corpo, integrando-o, assim, às suas outras linguagens expressivas como a fala, o desenho e a escrita.

Assim, compreendo a expressão corporal como algo espontâneo, que o indivíduo expressa através de seu corpo, e, desta forma, integra seu movimento corporal com outras linguagens corporais.

A expressão corporal para Stokoe (1987, p.17) “é uma linguagem por meio da qual o indivíduo pode sentir-se, perceber-se, conhecer-se e manifestar-se. É um aprendizado em si mesmo: o que o indivíduo sente, o que quer dizer e como quer dizê-lo”.

Ainda para a autora, a expressão corporal está diretamente ligada ao conceito de dança. Sendo assim, uma ação meramente funcional pode ser transformada numa dança, através da organização e da criação de um ritmo para esta ação. Por exemplo, o simples ato de caminhar pode tornar-se uma dança se imprimirmos um ritmo e uma seqüência a ele.

Percebemos que a expressão corporal também está intimamente ligada à consciência corporal, e ambas são essenciais para o ensino da dança. Sem ter consciência do seu próprio corpo a criança não consegue interagir com o outro e muito menos é capaz de se expressar corporalmente, logo a capacidade de criar uma dança, ou de simplesmente dançar com prazer, fica comprometida.

Portanto, acreditamos ser de fundamental importância desenvolver um trabalho que contenha estes elementos para que, desta forma, o ensino da dança tenha uma boa qualidade. Lembrando que é muito importante iniciar este trabalho com as crianças desde cedo, aproveitando o potencial para o movimento e para a criatividade que elas têm nesta faixa etária.

- **Ritmo**

“A palavra *ritmo*, em grego *rhythmos*, deriva de *rhein*, que significa fluir” (HANEUBUTH, apud AYOUB, 2000, p.49). Sendo assim, para Ayoub (2000, p.49) “tudo o que flui, tudo o que se move ou

que está em constante movimento expressa um ritmo. (...) é um princípio vital que se manifesta na vida animal e vegetal”.

Para Ayoub (2000), a respiração pode ser considerada como o “berço do ritmo”. É uma das primeiras manifestações rítmicas que o ser humano apresenta. O ritmo é também descrito como uma alternância entre estados de tensões e relaxamentos.

Podemos dizer que o ritmo é algo que está presente em todas as nossas ações corporais tanto voluntárias (deslocamento ósseo e muscular) quanto involuntárias (funcionamento de órgãos, respiração, batimentos cardíacos etc.). Portanto, o ritmo é algo inerente a tudo que se move.

Todo movimento espontâneo da criança, seja subir, descer, escorregar, puxar, empurrar, abaixar, levantar, e outros, quando está só ou com outras crianças, obedece necessariamente a uma organização individual, a um ritmo próprio, isto é, à duração entre cada contração e descontração, cuja soma forma a unidade do ritmo e expressa a regularidade do movimento de cada um. (PALLARÉS, 1981, p.7).

Segundo Ayoub (2000) a teoria de Dalcroze, que teve início em meados do século XX, que associa o ritmo musical ao ritmo dos movimentos corporais, exerceu grande influência no processo de desenvolvimento da ginástica e da dança do século XX. Esta teoria busca uma maneira comum para se chegar em todas as artes, com base no movimento e na música. Este elemento comum entre as artes é representado pelo ritmo.

A partir desta teoria e de outros autores como Rudolf Bode, por exemplo, Ayoub (2000, p.55) propõe que a Educação Física proporcione aos alunos “um diálogo entre linguagem corporal e linguagem musical numa perspectiva lúdica, a fim de desenvolver o caráter rítmico do gesto, a musicalidade da expressão corporal”.

É importante que o professor de Educação Física perceba o ritmo de seu aluno, levando em consideração que cada um tem seu ritmo próprio, e que este varia muito de um indivíduo para outro. Devemos buscar estabelecer um diálogo entre o ritmo interno do aluno e um ritmo externo (seja ele dos seus colegas, ou proposto pelo próprio ambiente).

Segundo Ayoub (2000), as atividades devem estar relacionadas a dois pontos: a percepção do ritmo nas suas diferentes fontes e a sincronização ritmo/gestualidade. A primeira refere-se: aos ritmos internos (pulsação, respiração etc.); ao ritmo dos gestos, individual e grupal; ritmos de sons (exploração de instrumentos e diversos sons); ritmo da linguagem falada (exploração de acentuações); e ritmo da música (ouvir diferentes músicas). Já a segunda, que se refere a sincronização do ritmo com o gesto, compreende a interligação destes dois elementos com outras fontes de ritmo.

A partir dessas referências podemos pensar diversas atividades para desenvolver o ritmo nas aulas de Educação Física. Para desenvolver este trabalho não são necessários muitos materiais, o próprio corpo pode ser um ótimo instrumento, juntamente com a música que não é algo difícil de ter disponível numa escola.

Portanto, observamos que o ritmo também está relacionado com a consciência e a expressão corporal. Através do conhecimento do seu ritmo interno o aluno terá mais consciência de seu corpo e isso, conseqüentemente, facilitará sua expressão através do corpo, facilitando também a aprendizagem da dança.

A seguir traremos a teoria histórico-cultural de Vigotski que também serviu de referencial para esta proposta de ensino.

## **5. Proposta de ensino da dança para o Ensino Infantil**

### **5.1 Vigotski**

Vigotski é um dos autores mais pesquisados dentro da área que estuda o desenvolvimento e a pedagogia. Embora seus estudos tenham sido realizados entre os anos 20 e 30, sob forte influência do pensamento marxista, seus conceitos são considerados fundamentais para aqueles que estão envolvidos no estudo do desenvolvimento humano, e que procuram abordagens sociais para explicá-lo e mais, para compreendê-lo (VELARDI, 1997).

Ainda para a autora, seus estudos podem ser considerados teorias elaboradas para o desenvolvimento, o conhecimento e a aprendizagem. Nelas, o conhecimento é definido como temporário, e a aprendizagem reconhecida como um processo que permite a resolução de conflitos, que se tornam aparentes pela experiência concreta, pelo discurso e pela reflexão, considerando a existência de muitos comportamentos pessoais diversos e a influência simultânea de várias culturas. Já o desenvolvimento tem como ponto de partida a situação social que a criança vive.

Vigotski foi responsável por dar início a uma nova abordagem ao estudar o desenvolvimento humano que, posteriormente, foi desenvolvida por ele, seus colaboradores e seguidores. Nesta nova abordagem, três pontos principais serviram de base para seus estudos posteriores. Os temas que surgiram destes três pontos principais, constituíram-se na base para um novo ramo da psicologia: a psicologia histórico cultural.

O primeiro deles refere-se às funções psicológicas como possuidoras de um suporte biológico para seu funcionamento, o segundo esteve centrado na idéia de que o funcionamento psicológico é fundamentado nas relações entre o indivíduo e o meio exterior, e que estas se desenvolvem num processo histórico. Já o terceiro diz respeito aos recursos mediacionais sobre o qual se construiu a teoria histórico-cultural, consistindo-se também, num aspecto básico para o entendimento da teoria. São os recursos mediacionais que fazem o paralelo entre os planos social e psicológico de uma pessoa. Eles determinam um papel fundamental na internalização (pelo indivíduo) de fatores externos, já que são os responsáveis pela intencionalidade de toda ação humana, ou seja, são responsáveis pelas funções psicológicas superiores (VELARDI, 1997).

Vigotski desenvolveu uma de suas mais importantes obras, a teoria do desenvolvimento mental humano ou teoria histórico-cultural, sustentando algumas afirmações: uma delas refere-se à

concepção de que o desenvolvimento mental representa uma mudança qualitativa na situação social do indivíduo ou na atividade em que está envolvido. Vigotski considerava esta modificação mais intensa e explícita na infância. “Para ele, a situação social seria o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que pudessem ocorrer, através da aquisição de traços de personalidade e conduta pela atividade social, sua principal fonte de desenvolvimento” (VELARDI, 1997, p. 73). Afirmando que uma determinada idade psicológica corresponde a uma determinada situação social concreta do desenvolvimento, e a alternância das situações cria condições para a transição.

Outra afirmação, talvez a mais importante para este estudo, é a de que, para Vigotski, o desenvolvimento apresenta dois momentos distintos, sempre mediados pelos signos: o *desenvolvimento real*, determinado por aquilo que a pessoa é capaz de executar de forma autônoma, e o *desenvolvimento potencial*, caracterizado por aquilo que ainda não pode ser realizado de forma independente pelo indivíduo, mas que pode ser executado com algum auxílio de alguém com maior experiência. Entre estes se encontra a *zona de desenvolvimento proximal*, caracterizada pelo momento das capacidades emergentes, em que os estímulos podem conduzir o desenvolvimento potencial para o real (VIGOTSKI, 1996).

Para Vigotski (1996, p. 110) o ponto de partida da discussão que envolve a relação entre aprendizado e desenvolvimento “é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”.

Sabemos que o aprendizado deve estar de acordo com o nível de desenvolvimento do aluno. Entretanto, segundo Vigotski (1996), recentemente, tem-se atentado para o fato de que o conhecimento não pode ficar limitado apenas aos níveis de desenvolvimento, se quisermos descobrir as relações reais entre processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Aí entram os níveis de desenvolvimento real e o potencial, os quais já foram descritos anteriormente.

O nível de desenvolvimento real corresponde ao nível de desenvolvimento das “funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKI, 1996, p. 111). Aquilo que a criança consegue resolver com a ajuda de alguém depois de receber pistas ou demonstrações de como o problema pode ser solucionado, ou se o professor inicia a solução e a criança a completa, ou ainda, se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças – em resumo, se por pouco a criança não é capaz de resolver o problema sozinha – a solução não é vista como um indicativo de seu desenvolvimento mental.

Porém, segundo o autor, estas tarefas que são executadas com o auxílio de alguém podem ser, muito mais indicativas do desenvolvimento mental das crianças do que aquelas que podem fazer

sozinhas. Portanto, estas tarefas merecem especial atenção do professor, pois são elas que se encontram na zona de desenvolvimento proximal e que estão prestes a serem realizadas independentemente.

Ainda em relação à importância da zona de desenvolvimento proximal para o aprendiz, Vigotski (1996) cita um exemplo de duas crianças de 10 anos de idade que entraram na escola ao mesmo tempo. Vigotski propõe empregar diferentes demonstrações para verificar se ambas têm a mesma idade mental ou não, por exemplo: realizar uma demonstração inteira e pedir à criança para repeti-la, ou então iniciar a solução e pedir à criança para terminá-la ou, ainda, fornecer pistas. Ou seja, sempre a criança deve resolver o problema com a assistência de alguém. Através desses experimentos constatou-se que uma das crianças foi capaz de realizar problemas até doze anos de idade e a outra até 8 anos de idade. Assim, comprovou-se que ambas não têm a mesma idade mental, esta depende de vários fatores e não só da idade real.

Segundo Vigotski (1996) essa diferença entre a idade mental das duas crianças é a zona de desenvolvimento proximal.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 1996, p. 112).

Ainda sobre a importância da zona de desenvolvimento proximal Vigotski (1996, p.113) afirma que:

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação.

Vigotski (1996), sobre o trabalho em grupo escreve que, toda ação, ou problema solucionado com a colaboração de um grupo, ou de outra pessoa (ação que se encontra na zona de

desenvolvimento potencial), será posteriormente executada pela pessoa de forma independente (agora no desenvolvimento real). Assim, Vigotski prova que todas as funções do indivíduo aparecem, em seu desenvolvimento, duas vezes, em dois planos diferentes: primeiro no social e depois no psicológico; primeiro entre pessoas, e depois individualmente.

Vigotski (1996, p. 118) propõe que o aprendizado crie a zona de desenvolvimento proximal; “ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. Para o autor, as aprendizagens que acontecem em grupo estimulam e desafiam a zona de desenvolvimento proximal. Toda importância que a aprendizagem tem para o desenvolvimento está fundamentada nisto. Quando o aluno consegue realizar de forma autônoma aquilo que só era possível realizar em grupo, Vigotski considera que aquele conteúdo foi internalizado pelo indivíduo. Esta internalização acontece através dos recursos mediacionais citados anteriormente.

Vigotski (1996) afirma que a incorporação dos recursos mediacionais na ação humana (incluindo a ação mental) não torna a ação simplesmente mais fácil ou mais eficiente em um sentido quantitativo. Ao contrário, a incorporação desses recursos resulta, inevitavelmente, em uma transformação qualitativa.

Para Vigotski (1996), as possibilidades da educação estão centradas na zona de desenvolvimento proximal e não em características pré-existentes. É através dos estímulos apresentados nela, e da assimilação de seus significados e conceitos, que se dá o desenvolvimento, o salto qualitativo. Ficar centrado apenas naquilo que a pessoa realiza de forma autônoma é atrapalhar seu desenvolvimento. A pedagogia deve estar voltada para o futuro, para aqueles processos de desenvolvimento que estão, neste momento, na zona de desenvolvimento proximal.

Vigotski (1996, p.121), traz contribuições também no que diz respeito à mediação e ao papel do brincar e da brincadeira no desenvolvimento humano, afirmando que:

Definir o brincar como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brincar, como, por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sachie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como, por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante.

No entanto, enquanto o prazer não pode ser visto como uma característica definidora do brincar parece-me que as teorias que ignoram o fato de que o brincar

preenche necessidades da criança, nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar.

Para o autor, os educadores devem considerar a brincadeira como uma necessidade da criança, que não deve ser vista apenas como um instrumento com fins pedagógicos.

O autor acredita que o brinquedo nasce das necessidades que não são realizáveis imediatamente, ele afirma que crianças pequenas não sabem esperar para satisfazer seus desejos. Assim, eles parecem ter sido inventados justamente para suprir esta necessidade que a criança tem de satisfação imediata.

Em relação à idade pré-escolar mais especificamente, Vigotski (1996, p.122) diz que:

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanecem ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e este mundo é o que chamamos de brinquedo.

Então, na brincadeira da criança há uma predominância da situação imaginária. Sobre a imaginação Vigotski (1996, p.122) diz que: “A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais”.

Ao brincar a criança avança em relação aos seus níveis reais de desenvolvimento. O que consegue fazer em situações lúdicas, muitas vezes, não é realizado em situações diferentes. O brinquedo e a brincadeira determinam a imaginação da criança agindo no mundo, a partir de suas concepções, que são determinadas por suas vivências pessoais (VIGOTSKI, 1996).

Segundo Velardi (1997, p.99), “viver em situações imaginárias, é uma característica do ser humano. Isso significa, que o pensamento está sendo regido não por situações concretas, mas está se efetivando no mundo das idéias”.

Através deste mundo imaginário a criança é capaz de agir, por meio da brincadeira, num mundo bem mais amplo que o seu real. Desta forma, ela sente-se capaz de realizar desejos por vezes considerados impossíveis de serem realizados em seu mundo real.

Para Vigotski (1996), toda situação que envolva o brincar é carregada de conceitos sobre regras, e são estas que permitem que a atividade se desenvolva segundo alguns critérios. Estes critérios se estabelecem porque a criança almeja prazer, deseja brincar mais, as regras da brincadeira são o

impulso mais forte, e orientam para outras estratégias de ação. Até mesmo em brincadeiras de “faz-de-conta” as crianças seguem regras, por exemplo, quando duas crianças brincam de casinha, elas representam aquilo que elas vivem na vida real, e isso não pode ser feito de qualquer maneira, ou seja, tem suas regras.

Para a faixa etária em questão neste trabalho, o jogo de “faz-de-conta” é a melhor opção para desenvolver as atividades pretendidas. Este jogo é essencialmente uma situação imaginária, composta por regras internas subjetivas. Com o passar do tempo a criança busca regras externas para constituir seu jogo.

Vigotski (1996, p.134) diz que a subordinação estrita às regras que as crianças são capazes de se submeter na brincadeira é quase impossível na vida real; no entanto, é possível no brinquedo. “Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”.

De acordo com Vigotski (1996, p.128) “na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas”. Ou seja, a criança transforma um objeto qualquer naquilo que ela deseja no momento da brincadeira.

Além de Vigotski, outros autores enfatizam a presença do lúdico nas aulas de Educação Física. Para Marcellino (1995), o lúdico e o prazer devem ter lugar na aula, aproveitados como práticas educativas. Estudos citados por este autor demonstram que a partir de atividades prazerosas os alunos tendem a compreender melhor os conteúdos e a desenvolver uma melhor imagem de si, de sua escola e de seus professores. Além disso, a prontidão para a aprendizagem parece ser mais efetiva quando os conteúdos são veiculados de forma lúdica, pois desta forma os alunos conseguem fazer uma aproximação daquilo que está sendo estudado com a sua realidade.

Sabemos que nossos atos e sentimentos são determinados e controlados socialmente. Em situações lúdicas temos a oportunidade de extravasar nossas emoções, pois nossa realidade social apresenta-se modificada.

Contudo, devemos manter o sentido original da brincadeira, não podemos deixar que sua essência se perca pensando somente no resultado daquela ação, o que deve ser valorizado é o processo da brincadeira. O prazer e a satisfação que a criança sente ao brincar deve ser mantido intacto.

Com tudo isso, traremos alguns pontos, elaborados a partir da teoria de Vigotski, que foram levados em conta na proposta. São eles:

- Trabalho em grupo: este é importante para a criança aprenda a se relacionar com os colegas, de maneira que aquele que já atingiu a zona de desenvolvimento real para determinada tarefa possa auxiliar o outro que não teve o mesmo êxito. Assim, as crianças vão percebendo a importância do trabalho em conjunto.

- Zona de desenvolvimento proximal: a observação daquilo que as crianças são capazes de realizar com a nossa ajuda, para adaptarmos as próximas atividades e até mesmo nossas intervenções de acordo com a necessidade de cada uma delas, procurando agir na zona de desenvolvimento proximal;

- O lúdico e a brincadeira: devido à faixa etária, estes elementos devem estar presentes em todas as aulas, pois brincar é o que a criança mais sabe e gosta de fazer;

- A situação imaginária: junto com a brincadeira, a situação imaginária é algo muito importante para prender a atenção das crianças, através dela fica mais fácil fazê-las mergulhar nas atividades propostas.

A seguir descreveremos a proposta de ensino que foi analisada neste trabalho.

## **5.2 A Proposta**

Para ensinar dança é necessário que o professor tenha uma vivência com esta prática corporal, para que ele possa compreender melhor o que acontece com seu aluno enquanto este dança. E também para que enxergue melhor a importância deste conteúdo para suas aulas, porém não é necessário que ele seja um dançarino profissional.

A formação do professor é algo que deve ser muito bem feita, pois sabemos que seu corpo serve de modelo para o aluno, por isso devemos adequar nossas possíveis demonstrações à realidade dele. Ou seja, devemos tomar cuidado com demonstrações que eles não conseguirão realizar no momento, e mais importante ainda não deixar que o foco esteja sempre voltado ao modelo impedindo assim o desenvolvimento da criatividade do aluno.

Por outro lado sabemos que a mídia serve de modelo a todo o momento para as danças praticadas pelas crianças, por isso devemos refletir sobre qual modelo é mais interessante na escola, buscando desenvolver um trabalho que trate desta questão com os alunos, de maneira que tenham subsídios para discernir as coisas através de um olhar crítico.

O método para o ensino da dança na escola aplicado nesta pesquisa teve como base o trabalho da pesquisadora Marília Velardi, que desenvolveu uma proposta, também baseada em Vigotski, para o ensino de GRD dentro de um projeto chamado “Crescendo com a ginástica”.

A proposta do Projeto “Crescendo com ginástica” foi idealizada através das possibilidades de *exploração, descoberta, reflexão e ampliação de experiências*, a partir destes conceitos os conteúdos programáticos foram trabalhados.

Estes conceitos contribuem para que a aula seja dividida em três partes. Os passos, que podem ser considerados modelos para o desenvolvimento de currículos e propostas metodológicas, foram destacados por Atkin e Karplus (citado por VELARDI, 1997):

- Um primeiro passo deve significar a possibilidade de criação de um ambiente que dê oportunidade aos alunos para que, de forma aberta, possam explorar os materiais selecionados propositadamente pelo professor. Este passo, historicamente denominado como descoberta oportuniza aos alunos a formulação de hipóteses e perguntas;

- No segundo passo, propõem a intervenção do professor para que sejam introduzidos conceitos, que valorizem e estimulem as perguntas dos alunos, que providenciando novas experiências, estructure-as individualmente ou em grupos;

- Em um terceiro passo, o objetivo centra-se na aplicação dos conceitos, ou ainda nas interações relacionadas às descobertas introdutórias. Neste passo espera-se que a acomodação dos conceitos iniciais evoque uma nova visão sobre estes mesmos conceitos.

Assim, procuramos aliar algumas idéias e sugestões encontradas no trabalho de Velardi com a base científica de Vigotski, além dos outros autores que fazem parte da revisão bibliográfica, juntamente com minhas experiências e de minhas colegas que também participaram desta pesquisa.

Além dos conceitos citados anteriormente, alguns princípios foram levados em consideração, para desenvolver esta metodologia.

#### 1. A brincadeira e o lúdico:

Como já explanado anteriormente o brincar revela-se muito importante, principalmente na faixa etária em que este método foi aplicado.

#### 2. Aproximação do conteúdo exposto com a realidade infantil:

Este fator refere-se aos conhecimentos que os alunos já possuem. Não podemos esquecer que os alunos já chegam à escola repletos de conhecimentos e significados adquiridos fora dela, por isso não podemos fazer com que esqueçam tudo o que já aprenderam para depois preenchê-los somente com aquilo que desejamos. Esta preocupação em fazer com que o processo de ensino parta de conhecimentos que os alunos já possuem é justificado, entre outras coisas, pela afirmação de Velardi (1997) que diz que os conteúdos só podem ser aprendidos, a partir da construção e da elaboração de representações pessoais, e essa elaboração se dá pelo vínculo que é estabelecido com algo que é familiar a eles.

### 3. Diferenciação entre o conteúdo já existente por experiências anteriores e aquele adquirido dentro da escola:

Apesar do conhecimento apresentar semelhanças com algo que lhes é familiar não podemos deixar de transmitir que o conhecimento que está sendo desvelado não poderia ter a mesma significação fora deste ambiente pedagógico. As atividades dirigidas na escola além do “como” leva o aluno aprender o “porquê” daquilo que está sendo feito, ou seja, existe a reflexão sobre as experiências vividas.

### 4. Trabalho em grupo:

O trabalho em grupo, também já citado, como elemento importante no processo de sociabilização das crianças.

### 5. Liberdade de expressão concedida aos alunos

Outro aspecto que determina a aprendizagem é o ato de poder explicitar para si, para os colegas e professores seus pensamentos, o que e como sabem. Quando expressam seus conhecimentos, os alunos podem tomar consciência deles, elaborando, conectando, situando e retendo novos conhecimentos em estruturas de significados mais amplas, encontrando um elemento comum entre os diversos aspectos levantados durante a aula (VELARDI, 1997)

### 6. Pistas e dicas vindas do professor

O professor oferece desafios e os alunos devem solucioná-los; neste método o objetivo é fazer com que eles possam criar seus próprios meios para solucionar os problemas existentes. Claro que o professor não pode simplesmente lançar os problemas e ficar só observando os alunos resolverem, ele deve dar dicas, pistas e sugestões para auxiliar o processo de descoberta pelos alunos, na medida em que eles necessitarem delas.

A partir dessas idéias as aulas foram divididas em três momentos, que serão descritos posteriormente. Os momentos desta proposta devem estar sempre vinculados a um objetivo definido, para que ao final da atividade (ou com o decorrer do trabalho) o aluno possa compreender qual o sentido dos momentos estarem presentes desta forma. Assim, eles podem direcionar e compreender suas ações formando seus próprios conceitos sobre o vivido.

Cada um desses momentos não tem um tempo de duração rígido, o professor deve sentir como seus alunos estão respondendo a atividade e, de acordo com a necessidade do grupo, um momento pode ser mais longo que outro. Os momentos são ligados e sua duração deve ser flexível o bastante para que os alunos possam participar livremente levantando seus questionamentos, propondo sugestões e até mesmo não utilizando todo tempo esperado para a realização de determinada

atividade. Desta forma, a cada aula o professor deve fazer as adaptações que sentir necessidade, pois nem sempre aquilo que foi planejado pode ser seguido rigidamente.

Como cada momento não tem um tempo definido pode ser que o primeiro momento, por exemplo, dure pouco tempo, isto pode ocorrer se os alunos não possuírem conhecimentos anteriores sobre o assunto, ou porque o professor está ansioso para iniciar o segundo momento, ou ainda porque o ambiente está mal organizado. O importante é o professor observar qual destas variáveis é a responsável por ocasionar tal situação, para que em outras aulas ele possa se atentar a esta variável alterando-a de acordo com a necessidade do grupo.

As intervenções do professor e demonstrações devem servir como referenciais concretos e podem, então, amparar novas descobertas por parte dos alunos. As pistas, as perguntas e as dicas vão surgindo na medida em que o professor sente que o grupo necessita delas, sendo estas fundamentais para o sucesso desta metodologia.

### **5.2.1. Primeiro momento**

O primeiro momento refere-se a fase de exploração através da qual os alunos irão basicamente explorar o ambiente e os materiais disponíveis.

A intenção de trabalhar com processos de exploração e descobertas durante as aulas é permitir a expressão natural e espontânea da criança. Por ser uma forma bem flexível de trabalhar os conteúdos, ela auxilia no desenvolvimento de programas adequados aos anseios e capacidades individuais dos alunos.

Nesta etapa as atividades devem acontecer sem a presença de modelos, para que o conteúdo possa ser primeiro vivido por todo o grupo de forma global, cada um da sua maneira, e depois partilhado mais especificamente. Se esse for especificado inicialmente pode ser que nem todos participem da atividade.

Neste primeiro momento pode ser que tanto os alunos quanto os professores não compreendam muito bem esta nova situação de autonomia dos primeiros. Os professores de início podem sentir que não estão no comando da aula, por vezes não aceitando passar aos alunos parte da responsabilidade que compete a eles também neste tipo de metodologia, na qual os alunos são produtores do próprio conhecimento. Os alunos por sua vez podem não entender muito bem a proposta e não saber por onde começar, sentindo-se desorientados. Portanto, ambos terão que passar por uma fase de adaptação para que a proposta se desenvolva da melhor maneira possível.

Este momento inicial é determinante para que o aluno se integre à atividade, e para que o professor observe seus potenciais de execução, suas experiências anteriores em relação ao conteúdo proposto, observando e refletindo sobre quais informações ou intervenções serão mais adequadas aos alunos ou grupo. Velardi (1997), alerta que não devemos simplesmente utilizar o primeiro momento como uma situação que permite ao professor envolver-se em outra tarefa, enquanto os alunos fazem o que querem.

O que se busca nesta fase de exploração é o conhecimento básico que os alunos possuem e que nos permitem organizar o restante das tarefas, ou seja, esta fase é que deve determinar que tipo de informações oferecer, que tarefas solicitar; assim o rumo que a aula tomará vai depender daquilo que os alunos apresentarem nesta primeira fase.

O professor deve solicitar que seus alunos explorem tudo o que o ambiente pode oferecer. Se o ambiente for adequado ao conteúdo, os alunos poderão mostrar tudo o que sabem sobre o assunto. Sendo a intervenção direta sobre a realidade, através da exploração do ambiente, caracteriza-se como a melhor forma de observarmos o que os alunos podem fazer sem o auxílio direto de alguém mais experiente.

Neste momento, os professores não devem considerar as respostas iniciais de seus alunos como definitivas, pois com o decorrer da aula, através da aquisição de novos conceitos, as respostas dos alunos podem ser modificadas, portanto, estas respostas podem ser consideradas parciais, devendo o professor partir das respostas parciais de seus alunos rumo a novos conhecimentos mais detalhados.

O ambiente deve estar organizado de acordo com o objetivo da aula, para que os alunos possam avançar no processo de aprendizagem, se esta organização não acontecer a exploração se dará de forma aleatória, anárquica, não tendo assim um fim pedagógico definido.

Quanto a esta questão Velardi (1997, P. 129) lembra que:

[...]formas de exploração do ambiente, que não estejam relacionadas ao objetivo concreto da aula, não deverão ser desperdiçadas. Sob o olhar atento do professor, poderão ser aproveitadas em outras situações, ou ainda, poderão servir como pontos de partida, rumo ao conteúdo proposto. Um cuidado deve ser com uma exploração desordenada. A aula deve possuir objetivos claros e definidos, os quais possam ser modificados em seu transcurso, mas não se pode perder de vista a existência de um objetivo.

As observações do professor serão feitas sobre o conteúdo que os alunos já possuem. O objetivo central é levá-los em conta, considerá-los parte do processo, e não medir quanto os alunos estão distantes do conceito que o professor gostaria que dominassem. Este momento não pode ser considerado como uma prova, a exploração deve se dar de maneira lúdica.

Os professores aqui buscam identificar qual a zona de desenvolvimento real (aquilo que podem realizar sozinhos) em que se encontram seus alunos, para depois realizar intervenções adequadas dentro da zona de desenvolvimento proximal que os ajudem a atingir sua zona de desenvolvimento potencial.

Por sua vez, é a partir da descoberta e exploração autônoma que os alunos entram em contato com seus potenciais de execução em relação ao conteúdo, descobrem-se como agentes do processo, e não apenas como receptores passivos.

O objetivo deste trabalho, inicialmente, não é ensinar técnicas específicas de dança, mas mesmo que o objetivo seja o aprimoramento de uma técnica específica, é importante que o professor não pense em detalhar aspectos da execução neste primeiro momento. O professor deve proporcionar ambientes e situações em que o aluno sinta diferença entre a primeira execução e as posteriores.

Contudo, o primeiro momento da aula é momento livre que os alunos têm para explorar o ambiente e o material da aula, de modo que possam mostrar aquilo que conhecem sobre o assunto sem uma intervenção direta por parte do professor que os impeça de agir naturalmente.

### **5.2.2. Segundo momento**

O segundo momento da proposta metodológica é o espaço reservado para a solução de problemas. É a hora dos alunos passarem por situações de desafio; situações que os estimulem a pensar e agir de maneira que possam resolver os problemas propostos pelo professor.

Aqui o professor deverá realizar intervenções de maneira que os ajude nos momentos em que eles realmente estejam necessitando, e não a qualquer momento de modo que os atrapalhe na solução autônoma dos problemas. As intervenções serão feitas através de pistas, dicas e perguntas. Estas intervenções não devem ser feitas sempre da mesma forma, nem utilizando as mesmas perguntas todas as aulas.

Segundo Velardi (1997) a função das pistas é capacitar os alunos a pensarem, e não descobrir se eles sabem a resposta “certa”. Assim, o que deve ser observado pelo professor é o tipo de intervenção que a turma necessita, pois como já sabemos cada grupo de aluno tem uma necessidade pedagógica diferente; então o que importa não é se ele sabe fazer tal movimento da maneira que consideramos correta, mas sim o caminho que ele percorreu para chegar naquele movimento, e, a partir daí, teremos subsídios para realizar nossa intervenção.

É fundamental neste segundo momento que o professor não seja “ausente”, mas é importante que procure não dar mais informações do que necessário, evitando tornar simples a complexidade do problema. Para entender uma questão complexa, os alunos devem poder experimentar situações diversas, para que possam responder uma questão ou para seguir a mesma pista, devem buscar entender seu significado (VELARDI, 1997, p. 149)

Através da observação feita no decorrer deste segundo momento da aula, pode-se supor a zona de desenvolvimento proximal, que nossos alunos se encontram. Durante a observação o professor deve fazer algumas considerações como, por exemplo, quanto menos detalhadas forem as pistas que eles necessitam, maior a proximidade com o desenvolvimento potencial e vice-versa. Não podemos esquecer que aquilo que o aluno é capaz de realizar inicialmente com auxílio, é algo que está próximo de seu desenvolvimento potencial, mas que ainda não pode ser resolvido sozinho.

Neste segundo momento a atividade deve ter uma certa dificuldade, deve ser um desafio para o aluno. Mas não podemos esquecer que ele precisa se sentir capaz de executar a tarefa, não necessariamente sozinho, pode ser por mediação externa, que seria a ajuda do professor.

Aqui o professor deve retomar os elementos explorados no primeiro momento, para que eles sintam que também participaram do processo de construção do conhecimento, e para que não passe a idéia de que sempre a intervenção do professor é só o que interessa.

As atividades realizadas em grupo facilitam a resolução dos problemas, há um maior número de informações a serem trocadas, além do que ocorre a ajuda mútua e facilita a criação de novas soluções para os desafios enfrentados. Porém, deve ser tomado o cuidado para que todos participem da atividade e não só os mais habilidosos resolvam os problemas e os outros fiquem de fora. Uma alternativa seria a utilização de pequenos grupos, mas no caso do Ensino Infantil é difícil realizar um trabalho em pequenos grupos, porque eles necessitam de um contato direto com o professor e, normalmente, há uma professora para quase trinta crianças, no caso da rede pública de ensino, por exemplo.

Portanto, o segundo momento caracteriza-se por apresentar intervenções pertinentes pelo professor, mas ainda prevalecendo a liberdade do aluno para a solução dos problemas propostos.

### **5.2.3. Terceiro momento**

O terceiro momento diz respeito às atividades dirigidas diretamente pelo professor, que irá sugerir tarefas que considerar pertinentes ao trabalho e que ainda não apareceram nos outros

momentos, mas que segundo a observação do professor, estão prestes a serem desenvolvidas pelos alunos.

É fundamental que o professor proponha atividades baseadas naquelas desenvolvidas anteriormente, e que possam agir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, auxiliando-os a cumprir atividades que anteriormente só seriam cumpridas através da mediação do outro.

Neste terceiro momento podemos utilizar a imitação como referencial para a criança visualizar aquilo que deverá executar. É claro que a imitação não deve estar sempre presente nas aulas, senão acabaríamos nos assemelhando às aulas de dança em academias, o que não é o objetivo desta proposta.

O que se espera com a observação é que os alunos sejam capazes de analisar o movimento que está sendo realizado e que assim possam interiorizar detalhes do movimento que não saberiam se não tivessem observado o modelo, e não a reprodução exata do mesmo.

“Pensa-se na imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos. Recentemente, no entanto, psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento”(VIGOTSKI, 1996, p. 114).

De acordo com Freire (2001), a utilização de vídeos é um recurso que pode ser aplicado no ensino da dança, não como algo a ser copiado, mas para as crianças terem novas idéias de movimentos. Ao assistirem um determinado movimento, que muitas vezes elas nem imaginam que existe, elas podem adaptá-lo de maneira que seja possível sua execução. Além disso, o vídeo possibilita o conhecimento do contexto cultural em que as danças se inserem. Entretanto, devemos tomar cuidado para não apresentar vídeos com alto nível de exigência para que os alunos não se sintam incapazes de dançar, ou se sintam envergonhados de dançar do seu próprio jeito.

Segundo Vigotski (1996, p. 115) “as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas.”

Portanto, o professor pode sim utilizar o modelo, porém tomando os cuidados necessários para que os alunos não fiquem dependendo sempre de demonstrações para realizar suas ações.

É no terceiro momento que as elaborações de conceitos ou ações mais complexas são propostos. Cabe ao professor dar um referencial concreto, direto, conduzindo o aluno à realização de uma tarefa que possa promover a síntese e a relação entre os conteúdos trabalhados (VELARDI, 1997).

Enfim, neste terceiro momento os alunos devem ser capazes de entender o porquê daquilo que fizeram e não têm obrigação de aprender o movimento biomecanicamente correto.

O que se espera com este tipo de aula é que os alunos consigam entender a lógica daquilo que fizeram e saibam fazer a articulação entre os processos de exploração e descoberta que levam ao verdadeiro conhecimento.

### **5.3. O Papel do professor**

Um assunto que deve ser pensado quando desejamos pôr em prática uma determinada proposta, certamente é o papel que o professor deve assumir, pois, sua atitude influencia as ações dos seus alunos.

Primeiramente temos que compreender qual é o papel do professor perante um grupo de alunos. Segundo Piletti (1986) a primeira imagem que temos quando pensamos numa aula é a de um professor tentando ensinar alguma coisa a uma turma de alunos. Com isso esquecemos que o professor também aprende enquanto ensina; a relação entre professor e aluno é estabelecida como uma troca, na qual ambos aprendem e ensinam.

Não podemos deixar de lembrar que “o aluno às vezes aprende muito mais com o que o professor faz ou deixa de fazer, do que com aquilo que o professor diz”. (Piletti, 1986). Ou seja, o professor é um dos exemplos adultos que a criança irá seguir.

A autora Figueiredo (2004) em sua pesquisa que trata da influência da atitude do professor na relação professor-aluno, concluiu que atitudes consideradas socialmente positivas como o incentivo com discurso empolgante, o diálogo com os alunos, o uso de discurso claro e calmo para requerer disciplina/controle da atenção, a afetividade, a benevolência, o discurso com elementos surpresa e descontraídos, a preocupação e o elogio desencadearam reações positivas nos alunos. Isto não quer dizer que o professor deva ser simplesmente “bonzinho” para obter sucesso, mas sim que suas atitudes e autoridade sejam pensadas para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra da melhor maneira possível para ambas as partes.

Segundo Piletti (1986, p.80) numa relação não autoritária todos podem crescer. “O professor ouve os alunos, respeita seus pontos de vista; os alunos relatam suas experiências, que são únicas e não podem ser repetidas”.

Se observarmos o passado das instituições escolares veremos que a maioria dos professores era extremamente autoritários, e o aluno nunca tinha vez. Hoje em dia este quadro já mudou um pouco, mas ainda é esta a imagem que temos dos professores. Isto acaba dificultando o processo de ensino, pois os alunos já esperam alguém mandando e gritando, e quando aparece um professor mais amigo, às vezes, eles acabam não respeitando este professor.

Em especial nas aulas Educação Física a figura do professor que é mais comum é aquele que está ali apenas para “marcar presença”. Neste tipo de aula os alunos fazem o que querem sem nenhuma intervenção diretiva do professor.

Se quisermos que o processo de ensino seja diferente devemos pensar numa nova forma de transmitir e lidar com os conteúdos. Não podemos pensar que apenas um lado, ou o professor ou o aluno, é o condutor do processo de ensino; a responsabilidade é das duas partes de igual tamanho, ao professor cabe trazer novos conhecimentos para aliá-los às vivências anteriores de seus alunos, que por sua vez devem contribuir com suas experiências, dúvidas, críticas e sugestões, enriquecendo assim a aula.

Uma questão que deve ser lembrada é sobre a motivação do aluno. Nem sempre o aluno está motivado a aprender determinado conteúdo. O papel do professor aí é tornar o conteúdo interessante ao aluno, procurando relacioná-lo com sua realidade. Sobre a motivação Pilleti (2004, p. 63), diz que:

A motivação é fator fundamental da aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem. Pode ocorrer aprendizagem sem professor, sem livro, sem escola e sem uma porção de outros recursos. Mas mesmo que existam todos esses recursos favoráveis, se não houver motivação não haverá aprendizagem.

Um cuidado que o professor deve ter é o de não rotular os alunos, pois muitas vezes nossos pré-conceitos podem estar equivocados, não condizendo assim com a realidade. Rotular os alunos pode acarretar, como nos mostra Piletti (1986), na profecia auto-realizadora. Por exemplo: se um professor de Educação Física acredita que um aluno é menos habilidoso e nada faz para estimulá-lo, ele provavelmente permanecerá neste estado.

Vamos agora refletir sobre o papel do professor desta proposta de ensino, não que ele seja diferente dos demais professores, mas ele apresenta algumas características específicas.

Neste método de ensino, em primeiro lugar, o aluno deve ter liberdade para expressar-se, para sugerir movimentos novos e para errar também. Nos modelos em que os alunos têm uma maior liberdade para expressar-se o professor de início, pode não compreender muito bem qual o seu papel. Mas, segundo VELARDI (1997, p. 125):

(...) nestes modelos a presença do professor como mediador mais experiente, capaz de ser o interlocutor entre os estímulos e as respostas dos alunos rumo ao objetivo proposto é fundamental. O professor assume uma posição que não é de destaque, nem de comando, mas ocupa um lugar, em que suas experiências e conhecimentos sobre os conteúdos e sobre as crianças, possam levá-las a aprendizagens cada vez melhores. Melhoras qualitativas, na medida em que a aprendizagem valorize os saberes dos alunos e que seja significativamente importante para suas vidas. Mudanças qualitativas, na interação do aluno com o mundo.

Os professores da metodologia aqui proposta assumem um papel fundamental, não são apenas observadores da aula, eles realizam intervenções que ocorrem, na medida em que os alunos necessitam delas. Alguns cuidados devem ser tomados em relação às intervenções, pois intervenções mais próximas da realidade podem acabar limitando a livre exploração dos alunos, e acreditamos que quanto mais a intervenção for diluída nas outras partes da aula, maior a quantidade de subsídios para os alunos lidarem com informações mais detalhadas e precisas.

Como já foi dito anteriormente um dos cuidados a ser tomado pelo professor é dirigir a brincadeira ou atividade para atingir seu objetivo, não simplesmente deixar que os alunos brinquem livremente em toda aula. Esta direção por parte do professor é que diferenciará as atividades praticadas dentro e fora da escola.

O professor deve ser considerado um participante ativo da construção do conhecimento, considerando que o centro do processo ensino - aprendizagem não é o conteúdo, mas sim os alunos. Deve assumir seu papel no contexto educacional, ajudando os alunos a buscarem seus próprios entendimentos, mas não deve esquecer que não está sozinho no processo de ensino às crianças, pois estas sofrem influências do meio externo.

Segundo Velardi (1997), quando o objetivo é propor a criação de um ambiente pedagógico, os professores precisam criar condições e espaços para que seus alunos pensem e explorem, sem restrição de estilos e temperamentos individuais. Estes critérios evidentemente possuem muitas variáveis. Uma grande idéia proposta pelo professor poderá não estimular a motivação só porque é uma grande idéia. Isto varia de aluno para aluno, por isso o professor deve oferecer atividades que possam ter diferentes níveis de dificuldade para tentar ser estimulante para a maioria.

Quando o conteúdo for aprendido apenas para fins que não competem a si mesmo, como, por exemplo, passar no vestibular, o aluno facilmente esquecerá o conteúdo ou não dará muita importância a ele, pois não vê aquilo como algo que ele próprio pode criar, ou pelo menos que tenha ajudado a construir. Assim, a importância dada a este tipo de aprendizagem é menor que aquela em que o aluno realmente participa do processo de criação do conhecimento.

Como já foi dito anteriormente o professor não pode deixar de lado os conhecimentos que os alunos já possuem. Assim, o professor deverá proporcionar desafios para os alunos em cima daquilo que eles já conhecem para que, desta forma, possam evoluir chegando a novos conhecimentos, sempre considerando seus conhecimentos prévios.

As crianças se interessam mais em aprender quando o conteúdo a ser ensinado provoca um desafio para ela, assim de acordo com Velardi (1997 p. 39):

(...) caberá ao professor imaginar situações de trabalho em que os alunos possam dar respostas diversificadas às tarefas propostas, correspondendo aos seus potenciais individuais, e levando em conta os valores e princípios culturais que são também manifestados pelo corpo, a partir do conjunto de posturas e movimentos corporais sugeridos e executados.

Quando enfrentam situações de desafios os alunos conseguem aprender mais, e estas situações, quando vencidas ocasionam prazer nos alunos. Desta forma, fica claro que as atividades que promovem desafios que podem ser vencidos se aproximam de situações prazerosas, promovendo a satisfação individual.

É fundamental a observação do aluno pelo professor, para que possam ser oferecidas situações relacionadas aos níveis de desenvolvimento, nas quais os alunos sejam levados aos desafios, mas que estes possam ser, efetivamente, vencidos com algum esforço. Sempre oferecendo opções para que todos os alunos possam participar de todas as atividades.

É papel do professor também incentivar e conduzir os alunos às tomadas de decisões, estimulando as escolhas e a autonomia, e proporcionando condições para que eles possam ser responsáveis por aquilo que pensam e executam. As situações ideais são aquelas em que os modelos fechados não são postos em primeiro plano, e que procurem sempre valorizar a produção do próprio aluno, levando-a em consideração dentro do processo de aprendizagem.

Nesta proposta não é o professor quem ordena, mas ele interage com os alunos, intervém na medida de suas necessidades, criando condições para que sejam desenvolvidas suas potencialidades.

O professor desta metodologia observa a brincadeira de seus alunos e a partir dela cria meios de fazer com que os objetivos da aula sejam atingidos, sempre respeitando os conhecimentos que seus alunos já possuem.

## **6. MÉTODO**

Esta pesquisa caracteriza-se como sendo qualitativa de caráter descritivo e participante. Qualitativa porque seu objetivo não é avaliar o quanto os alunos aprenderam com as aulas, e sim analisar a proposta de ensino aplicada. Segundo Martins (1989, p.49) “a análise qualitativa na pesquisa é forma de trabalho metodológico das Ciências Humanas”. Estas são fundamentadas na maneira de ser do homem, e, por isso, não tem como quantificar seus resultados.

Segundo Martins (1989) uma característica marcante da pesquisa qualitativa é a descrição. De acordo com este autor, a descrição não se fundamenta em idealizações ou imaginações, ela só existe quando há uma situação concreta para ser descrita. Nesta pesquisa utilizamos relatórios para descrever o ocorrido.

A pesquisa participante é definida por Veiga (1985) como a “alternativa epistemológica na qual pesquisadores e pesquisados seriam sujeitos ativos da produção do conhecimento”. Neste trabalho a pesquisadora realizou intervenções nas aulas e também foi observadora do processo.

### **6.1. Participantes**

A pesquisa contou com dois tipos de participantes: os professores e os alunos.

#### **6.1.1. Os professores**

As aulas foram elaboradas e ministradas por três alunas da graduação de licenciatura, que estavam no mesmo grupo de estágio no segundo semestre de 2005. São elas: Maíra Pariz Del Bem, Marina Kayoko Karuka e Thaís Tavares Ferrão (pesquisadora deste trabalho). A maior parte das aulas foi dirigida pela estagiária Maíra.

#### **6.1.2. Os alunos**

Foram observados 25 alunos de uma mesma turma de uma escola de Educação Infantil situada no bairro de Barão Geraldo pertencente à rede municipal de ensino da cidade de Campinas.

Estão compreendidos numa faixa etária de 4 a 6 anos de idade e apresentam-se em turmas mistas, ou seja, não há divisão por idade. Este foi o primeiro ano que a escola adotou esta estratégia de ensino.

## **6.2. Coleta dos dados**

### **6.2.1. Programação**

Os dados foram coletados nas oito primeiras aulas do segundo semestre de 2005. No semestre passado já havíamos desenvolvido nosso estágio com esta mesma turma. O estudo da abordagem que seria utilizada foi previamente realizado, mas as aulas geralmente eram planejadas com uma semana de antecedência, para que pudéssemos adequá-las de acordo com o desenvolvimento de nossos alunos.

As aulas relatadas e analisadas são referentes ao período de 05/08/05 a 22/09/05, mas vale ressaltar que o estágio teve início no primeiro semestre de 2005 parando no mês de julho por conta das férias escolares, e com continuidade até a última semana de novembro de 2005.

Nossas aulas foram baseadas em Vigotski e na proposta metodológica desenvolvida por Velardi (1997), que também foi baseada neste autor. Utilizamos também autores que falam sobre o ritmo, a consciência e a expressão corporal.

### **6.2.2. Aplicação**

A aplicação das aulas se deu no espaço da própria escola. Utilizamos a sala de aula, o parque e outros espaços externos que ficavam um pouco afastados do parque. As aulas aconteceram uma vez por semana às quintas-feiras. Nossa permanência com a turma era de uma hora, em média, mas as aulas em si variavam entre 30 e 40 minutos.

### **6.2.3. Relatórios**

Após a aplicação das aulas, as professoras conversavam sobre o ocorrido, e posteriormente, era elaborado um relatório escrito de cada aula, levantando-se todos os fatos que aconteceram.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão descritos da seguinte maneira: para cada aula apresentamos as atividades planejadas, em seguida o relatório da aula com suas observações e, por fim, a análise da referente aula.

#### **6.2.4. Organização e análise dos dados**

Com base no relatório de cada aula foi feita uma análise focada nas intervenções das professoras, na adequação das atividades para a faixa etária e no grau de motivação dos alunos para realizar as atividades propostas, procurando analisar a proposta de ensino desta pesquisa.

Posteriormente foi feita uma análise geral de todas as aulas, procurando sintetizar os principais pontos levantados em cada aula. Para isto destacamos algumas palavras das análises individuais para depois retomá-las na análise geral.

Nas análises procuramos relacionar os fatos relevantes com a bibliografia estudada, além de incluir nossas próprias sugestões e comentários sobre eles.

### **6.3. Resultados**

Antes de dar início aos relatórios e análises das aulas é importante lembrar que no início, da maior parte das aulas, perguntávamos o que havíamos feito na aula anterior, e o que eles tinham mais gostado.

#### **Relatório de estágio – aula 1    Dia: 04/08/05**

Elementos: espaço (trabalhar diferentes níveis) e corpo (realizar diferentes movimentos e perceber as partes do próprio corpo);

Tema: parquinho de diversão;

Objetivo: iniciar o trabalho com dança através da exploração de movimentos que se aproximam da realidade vivida pelos alunos dentro da própria escola; por isso utilizamos o tema parquinho, que é algo que eles têm bastante contato.

#### Atividades:

1ª parte: preparação para ir ao parque.

- Fingir que estão acabando de acordar; começar todos deitados, sentar e espreguiçar;

- “Acordar o corpo” dando tapinhas de leve por todas as partes, começando dos pés indo até a cabeça;
- Após “acordar o corpo”, tomar banho passando a mão pelo corpo inteiro imitando o movimento real, e depois se arrumar para sair (colocar a roupa, pentear o cabelo, escovar os dentes).
- Com música, imitar livremente os movimentos que fazemos nos brinquedos do parquinho.

2ª parte:

- Colocar os desenhos grandes de alguns brinquedos que eles têm no parque da escola espalhados pelos cantos da sala, e passar todos juntos por eles imitando o movimento que fazemos quando brincamos em cada um deles.

3ª parte:

- Escolher o brinquedo que mais gostou e, com música, “dançá-lo” (imitar o movimento que fazemos quando brincamos nele).

#### Observações:

As atividades foram realizadas dentro da própria sala de aula, para que pudéssemos ter mais controle da situação, se fôssemos para o parque certamente iriam se entreter com os brinquedos e não conseguiríamos desenvolver nossa aula como havíamos planejado. No salão que eles assistem vídeo, apesar de ter um espaço grande, o chão é liso e estava ocupado por outras crianças na hora da nossa aula. Não utilizamos muitos materiais, apenas os desenhos feitos por uma das integrantes do nosso grupo e o som.

Na primeira parte, quando fizemos a preparação para ir ao parque, eles se empolgaram bastante. Todos participaram, alguns até deram sugestões de coisas a serem realizadas que não estavam previstas, como, por exemplo, escovar os dentes e pentear o cabelo. Percebemos que se divertiram bastante.

Já a exploração livre dos brinquedos durou pouco tempo, apesar de todos participarem, achamos que eles ficaram um pouco “perdidos”, sem saber o que fazer. Por isso, achamos melhor encerrar logo esta atividade.

Na segunda parte da aula realizamos intervenções, na medida em que percebíamos que eles precisavam delas, do tipo: como fazemos quando queremos subir no trepa-trepa? Ajudando-os a

recordar como é realizado tal movimento. Além de nossas intervenções e alguns exemplos, os alunos sugeriram movimentos novos e assim todos do grupo realizavam tal movimento, por exemplo, fazer uma roda todos juntos para imitar o gira-gira. Neste momento, quando chegamos na gangorra, demos um exemplo antes mesmo deles pensarem sozinhos num movimento.

Ao final da atividade anterior, fizemos uma pausa, pois percebemos que eles estavam bem cansados. Pedimos que se sentassem em círculo e imitassem o movimento de cheirar a flor e assoprar a vela, que seria, respectivamente, a inspiração e a expiração.

Com o desenrolar da aula vimos que alguns alunos paravam em determinados momentos e voltavam quando iniciávamos um outro brinquedo. Alguns diziam que estavam cansados.

Percebemos que a aula foi motivante e adequada para os alunos, inclusive um menino que é bem tímido e quase não se expressa deixou escapar um sorriso, que para nós foi muito gratificante.

A aula teve duração total de 30 minutos, que, como já tínhamos percebido nas aulas do semestre passado, é o tempo máximo que eles conseguem se concentrar numa determinada atividade.

### **Análise da aula 1**

A escolha por utilizar a *própria sala de aula* para realizar as atividades foi feita para que os alunos *não achassem que estavam no horário de parque* e com isso quisessem apenas brincar. Como esta foi a primeira aula depois das férias, acreditamos que eles ainda não estavam acostumados com as aulas de Educação Física.

A primeira parte da aula foi destinada à *livre exploração*, porém percebemos que eles ficaram meio perdidos, sem saber o que fazer. Eles ainda não estão preparados para trabalhar tão livremente, precisavam de algumas dicas para realizar as atividades. Nosso objetivo é fazer com que nas próximas aulas eles estejam mais preparados para desenvolver tal atividade.

O momento de exploração, como nos mostra Velardi (1997), é essencial para que o professor observe atentamente seus alunos. Temos que deixar o aluno livre para que ele possa se expressar sobre aquilo que foi proposto, demonstrando assim seu potencial. É também neste momento que o professor obterá informações para planejar as próximas aulas, baseando-se nas necessidades e dificuldades encontradas pelos seus alunos.

Como nossa intenção é proporcionar aos alunos *novas experiências e descobertas autônomas* procuramos deixá-los explorar seus potenciais de movimento, tentando não padronizar os movimentos a serem realizados. Porém, percebemos que algumas vezes a professora que estava no comando da aula no momento, *não conseguia ficar sem dar exemplos prontos*, por achar que desta

forma estaria perdendo o controle da turma, ou porque parecia que ela estava ali à toa. Como foi o caso da gangorra que acabamos dando um exemplo antes mesmo deles pensarem sozinhos como representariam aquele brinquedo.

Através de uma intervenção adequada a criança poderá atingir um nível mais avançado de desenvolvimento. Baseado nas idéias de Vigotski (1996), sugerimos que a intervenção do professor seja realizada através de dicas e perguntas, que auxiliem o aluno a refletir sobre aquilo que está sendo realizado, e que, desta forma, ele seja capaz de encontrar soluções por conta própria.

Ao final da aula conversamos e percebemos que não deveríamos ter feito isso, pois acabamos *limitando e padronizando tal movimento*. Este foi um ponto falho nesta aula, nas próximas nos atentaremos mais a este fato.

Um ponto que nos chamou atenção foi que, apesar deles ficarem por vezes sem saber o que fazer, *alguns alunos já deram sugestões* de movimentos diferentes. Este era nosso objetivo.

O fato anteriormente citado pode ter ocorrido devido à *diferença de idade* existente entre os alunos desta turma, mais do que isto pode ser explicado pela diferença dos estágios de desenvolvimento de cada aluno. A teoria de Vigotski (1996) que trata da zona de desenvolvimento proximal pode explicar o que acontece nestes casos. Cada criança se encontra numa determinada zona de desenvolvimento, assim uma não é igual à outra, ou seja, as crianças desta turma certamente não estão na mesma zona de desenvolvimento. Desta forma, os estímulos oferecidos pelo professor podem ser eficientes para uma criança atingir o objetivo daquela atividade, mas pode não ser o suficiente para outra criança, sendo ela da mesma idade ou não.

Assim, tomando como base esta teoria, podemos considerar que a diferença de idade não é o fator principal para explicar as diferentes fases de desenvolvimento que acontecem numa turma mista, pois tudo depende da zona de desenvolvimento proximal que cada criança se encontra. Pelo contrário, o objetivo de mesclar as idades numa mesma turma, é ampliar a troca de experiências. Por exemplo: durante a realização de uma atividade qualquer aluno que está num estágio de desenvolvimento um pouco mais avançado pode auxiliar aquele que ainda não foi capaz de realizar determinada atividade sozinho.

O fato de algumas crianças dizerem que estavam cansadas pode ser explicado pelo fato de que esta aula foi um pouco mais agitada que aquelas que demos no semestre passado, outros disseram que pararam porque não gostavam daquele brinquedo, mas depois voltavam quando mudávamos de brinquedo. Com isto, percebemos que a motivação do aluno não depende só da atividade em si, neste caso dependia também do interesse deles pelo brinquedo real (o do parque).

## **Relatório de estágio – aula 2    Dia:11/08/05**

Elementos: espaço, corpo e ritmo;

Tema: banda;

Objetivo: desenvolver a percepção do corpo no espaço, tocar e sentir seu corpo e iniciar a percepção dos diferentes ritmos.

Atividades:

1ª parte: preparação para formar a banda, familiarizando-os com diferentes tipos de música. Explorar a música dançando livremente e ocupar o espaço de diferentes maneiras.

- Estátua – colocar músicas de diferentes ritmos e deixá-los dançar livremente, quando pararmos a música eles devem parar de dançar e fazer uma pose qualquer;
- Pose/encaixe – duas pessoas fazem uma pose e as outras têm que se encaixar nos espaços deixados pelas duas primeiras, formando um desenho gigante com todos juntos.

2ª parte: aprender a “tocar” os instrumentos existentes numa banda.

- Instrumentos da banda – perguntar quais instrumentos são encontrados numa banda, de acordo com o que for falado pedir que representem esses instrumentos corporalmente;

3ª parte: depois da familiarização com a música e de conhecer os instrumentos da banda, agora é hora de “ensaiar” uma música para a banda tocar e dançar.

- Escravos de Jô: cantar a música “Escravos de Jô”; cantar e bater palmas seguindo o ritmo da música; cantar e bater os pés também no ritmo, e finalmente, sugerimos uma representação corporal;
- Estátua – idem a primeira atividade.

Observações:

Como na aula anterior, optamos por realizar as atividades dentro da própria sala de aula, para não se entretarem com outras coisas. Nesta aula também não utilizamos materiais diferentes, só a música e o próprio corpo.

A brincadeira da estátua tinha como objetivo fazê-los sentir o ritmo da atividade. Em alguns momentos tinham que se movimentar e em outros parar, a intenção era fazê-los perceber quando era para se movimentar e quando não era. Nesta brincadeira percebemos que inicialmente eles estavam bem tímidos para dançar, mas depois se soltaram e pularam bastante, a maioria mais pulou que dançou. Percebemos que eles gostaram desta atividade, tanto que no final eles pediram para repeti-la.

A atividade de encaixar na pose um do outro tinha a intenção de desenvolver a noção de espaço e de fazê-los interagir um com o outro. A atividade, porém, não deu muito certo, eles não compreenderam muito bem o que era para ser feito.

A idéia de imitar os instrumentos era que eles pudessem experimentar uma maneira diferente de “utilizar” os instrumentos. Pois sempre que falamos em instrumentos nos vem a mente como vamos tocá-lo, nesta atividade queríamos que eles pensassem em como poderiam representá-los corporalmente. Eles acabavam imitando também o som produzido pelo instrumento. Neste momento fazíamos perguntas e fornecíamos dicas que pudessem ajudá-los a executar os movimentos sugeridos pelos instrumentos citados.

Apesar de deixarmos livres para se movimentar, sempre acabavam imitando uma pessoa, a influência do grupo é muito grande.

A última brincadeira do “Escravos de Jó” tinha como objetivo trabalhar o ritmo, eles deveriam coordenar a música junto com os movimentos propostos por nós. É claro que não conseguiram seguir muito bem o ritmo, acabavam nem prestando atenção na música e batiam palmas e pés aleatoriamente. Quando sugerimos que dançassem, parece que ficou mais fácil para eles seguirem o ritmo.

A aula foi motivante para os alunos, porém algumas atividades não foram adequadas a faixa etária, como a da pose/encaixe e uma parte da “Escravos de Jó”. A aula teve duração média de 30 min como a aula anterior.

## **Análise da aula 2**

A não utilização de *materiais* foi um ponto discutido por nós, achamos que seria interessante encontrar materiais que pudessem enriquecer a aula, possibilitando novas vivências para os alunos.

A utilização da sala de aula para realizar as atividades foi outro ponto levantado. Percebemos que seria importante mudar um pouco de ambiente para que eles pudessem explorar novos espaços, proporcionando, juntamente com os materiais, um *ambiente mais rico em possibilidades de exploração*. Na próxima aula pretendemos ir a um *espaço externo que não seja o parque*, para não

perdermos o controle da turma, pois o atrativo do parque, muitas vezes, é mais forte que as atividades realizadas.

Segundo Velardi (1997), um ambiente bem planejado é um aliado no sucesso de uma aula. Com a preparação adequada do ambiente e o auxílio de materiais podemos oferecer situações novas e de desafios aos alunos.

No nosso caso, devido à faixa etária, nosso maior desafio é mantê-los atentos às atividades sem que dispersem com fatores externos, por isso acredito que se proporcionarmos mais atrativos dentro de nossas atividades eles terão mais interesse em permanecerem nela. Assim, uma maneira de oferecer estes atrativos seria por meio da organização adequada do ambiente e da utilização de materiais. Estes materiais não precisam ser necessariamente brinquedos sofisticados, pode ser qualquer material que tivermos disponível, como, por exemplo, sucata, só depende da criatividade do professor.

O fato de não haver muita variedade de movimentos talvez ocorra pelos alunos *não terem muitas experiências com este conteúdo*, e também porque a *maioria ainda se espelha nos outros colegas* para realizar seu próprio movimento. Assim, acredito que deveríamos ter frisado mais os diferentes modos de se movimentar, ter pedido mais vezes para que movimentassem um diferente do outro, ou que pensassem em novos movimentos, para incentivar o desenvolvimento da criatividade.

A maioria dos alunos não conseguiu realizar a brincadeira “Escravos de Jó”, acredito que iniciamos o trabalho de forma muito avançada para esta turma. Percebemos que temos que começar um trabalho bem básico de ritmo com eles, talvez baseado em atividades que façam parte do dia-a-dia deles e que tenham um ritmo definido, para que eles possam entender bem a noção de ritmo e qual a função dele em nossa vida.

Este trabalho, com atividades do cotidiano, está baseada nas idéias de Vigotski (1996) que diz que o professor deve aproximar o conteúdo a ser aprendido às *vivências anteriores* de seus alunos, facilitando assim a compreensão por parte deles. Ou seja, devemos partir daquilo que já é conhecido para o desconhecido, para que, por meio da associação desses, a criança seja capaz de entender o novo.

A atividade da pose/encaixe também teve um nível de complexidade alta para esta turma, desta forma ela seria indicada talvez para crianças de idade um pouco mais avançada, ou talvez num próximo estágio deste trabalho.

Outra coisa que conversamos nesta aula é sobre nossa *intervenção*, temos que repensá-la para conseguirmos atender nosso objetivo que é fazer com que os alunos reflitam e realizem descobertas autônomas. Temos que procurar fazer mais *questionamentos*, dar mais *dicas* e *pistas*, para que eles

possam solucionar sozinhos as atividades propostas, pois, muitas vezes, acabamos antecipando o que deve ser feito sem deixar que eles próprios encontrem a resposta.

### **Relatório de estágio – aula 3 Dia: 18/08/05**

Elementos: corpo e ritmo;

Tema: sons do cotidiano;

Objetivo: percepção dos diferentes sons que fazem parte do nosso dia-a-dia, e através disto dar continuidade com o trabalho de ritmo que teve início na aula anterior.

#### Atividades:

1ª parte: perceber os sons que estão ouvindo no ambiente.

- Deitados em silêncio, ouvir os sons do ambiente e, posteriormente, falar o que estão ouvindo.

2ª parte: apresentação dos sons do cotidiano em forma de história, através de um gravador.

- Ouvir a seqüência de sons e tentar identificá-los;
- Depois de identificar cada som, representa-lo corporalmente.

OBS: gravamos os sons de um despertador, do bocejo de alguém acordando, da água do chuveiro, da colher batendo numa xícara, de um desenho animado na TV e de um ônibus (que para eles seria a perua escolar).

3ª parte: exploração do som com o auxílio de materiais (banda).

- Escolher um instrumento e explorar seu som livremente;
- Cada um com seu instrumento, seguir o ritmo dado pelo professor.

#### Observações:

Nesta aula utilizamos o espaço externo, ficamos próximo ao parque num pequeno espaço de chão de cimento, onde ficam hasteadas as bandeiras. Em determinados momentos, alguns alunos fugiram da aula e foram ao parque. Apesar disto conseguimos desenvolver a aula conforme havíamos planejado, pois a maioria participou e colaborou.

A primeira atividade exigia uma certa concentração dos alunos, pois eles tinham que ficar quietos, o que não é muito fácil, e prestar atenção nos sons que estavam acontecendo ao seu redor. Eles conseguiram se concentrar, mas é claro que por pouco tempo. Percebemos que quando perguntamos o que estavam ouvindo, um respondia e os outros repetiam a mesma coisa.

A segunda atividade despertou maior interesse, pois todos ficaram curiosos para saber o que havia no gravador. O desafio provocado por esta atividade foi maior, pois tinham que adivinhar qual era o som sem ajuda visual, e nem sempre os sons eram óbvios. Por isso, tivemos que, na medida em que necessitavam, dar algumas pistas para facilitar a adivinhação. Nesta atividade conseguiram concentrar a atenção por mais tempo.

Quando pedimos para representar corporalmente o som que estavam ouvindo, percebemos que mais uma vez o grupo, em sua maioria, realizava quase os mesmos movimentos, houve pouca variedade. Na verdade, esta brincadeira não tinha como objetivo principal o movimentar era mais para diferenciarem os sons que fazem parte de seus cotidianos.

O objetivo da terceira atividade era, principalmente, desenvolver a noção de ritmo. Retomamos a idéia da banda da aula passada. Inicialmente iríamos utilizar materiais alternativos para reproduzir os sons, mas como eles tinham uns instrumentos que formavam uma “bandinha”, preferimos utilizar estes materiais. Foi legal, pois tinha uma grande variedade de instrumentos, que possibilitaram uma boa exploração dos sons.

Quanto ao ritmo, percebemos que nesta aula eles estavam melhores que na aula passada e grande parte dos alunos conseguiu acompanhar, mas houve alguns que nem prestavam atenção no ritmo proposto e faziam o som que queriam, sem prestar atenção em nosso comando.

A aula foi motivante e adequada para a faixa etária em questão, a maioria participou de todas as atividades, só no final, quando já estavam cansados alguns foram ao parque. Esta aula teve duração de 40 minutos, um pouco mais longa que as anteriores por conta da segunda atividade, que prendeu mais a atenção das crianças.

### **Análise da aula 3**

Uma situação difícil que ocorreu nesta aula foi o fato de termos ficado próximos ao parque, alguns alunos acabaram indo brincar. Algumas vezes a professora de sala fazia com que eles voltassem a participar da aula, mas na maioria das vezes, falávamos com aqueles que não queriam participar e se eles não se interessassem *preferíamos não obrigá-los*.

O que acontece algumas vezes é que eles participam de algumas atividades e outras não, de acordo com o interesse de cada um. No caso, tínhamos a concorrência do parque, que para alguns era mais interessante que nossas atividades. Inicialmente fazemos com que todos participem da aula, para que eles possam pelo menos conhecer a atividade antes de dizer que não querem fazer, mas depois preferimos não obrigá-los, pois quase sempre são poucos os que não querem participar, e que, quando obrigados, acabam atrapalhando aqueles que querem participar.

A atividade em que eles tinham que adivinhar qual era o som foi muito interessante. Como era algo novo, eles prestaram mais atenção à atividade para conseguirem adivinhar qual seria o próximo som. Percebemos que eles a encararam como um *desafio*, já que *não dávamos respostas prontas*. Quando eles necessitavam oferecíamos dicas ou fazíamos perguntas com a ajuda da própria história, como, por exemplo, o que fazemos quando acordamos? Ou como vamos para a escola? Desta forma, acreditamos que nesta aula conseguimos realizar uma intervenção pedagógica mais adequada. Realizamos estas intervenções baseadas na proposta de Velardi(1997).

Nesta atividade também observamos que a maioria repetia aquilo que alguém já havia dito, mais uma vez percebemos que a influência do grupo nesta faixa etária é muito grande, e que alguns ainda necessitam fortemente de um *modelo para seguir*. Não que isso seja ruim, mas precisamos auxiliá-los para que aos poucos sejam capazes de agir independentemente um dos outros, pois um dos objetivos desta proposta de ensino é torná-los autônomos.

Esta atividade surgiu através da observação da aula passada e do auxílio de nossa monitora da disciplina de estágio, aliado ao referencial teórico de Vigotski (1996) referente à aproximação do novo ao que já é conhecido pelo aluno, que foi citado anteriormente na análise da aula 2.

A *retomada de uma atividade da aula passada*, no caso a banda, foi algo importante para a turma, pois algumas crianças que não haviam conseguido acompanhar o ritmo na aula passada nesta aula já tiveram progresso. Refazer algo que não deu certo anteriormente estimula-os a tentar novamente e a não desistir, pois retomando uma mesma atividade e abordando-a de maneira diferente pode ser que o professor alcance seu objetivo atingindo um número maior de alunos. Foi bom também para nós professoras, pois percebemos que erramos na primeira vez e conseguimos repensar a atividade acertando na segunda tentativa.

Conseguimos também uma boa exploração dos sons, pois tínhamos uma grande variedade de instrumentos, assim cada um pôde decidir livremente qual o instrumento que gostaria de explorar.

Quanto a maior facilidade para acompanhar a atividade rítmica, podemos dizer que a atividade proposta nesta aula certamente foi *mais adequada em relação a da aula anterior*. Exploramos ritmos

bem fáceis de serem tocados, e conseguimos mantê-los mais atentos à atividade, talvez por conta dos materiais utilizados.

Terminada esta atividade pensamos que, numa próxima aula, seria interessante propor outra em que eles teriam que, além de “tocar” o instrumento, acompanhar o ritmo da música caminhando.

#### **Relatório de Estágio – aula 4 Dia: 25/08/05**

Elemento: consciência corporal;

Objetivo: iniciar o trabalho com consciência corporal, para que os alunos possam perceber e respeitar seu próprio corpo e do colega.

Atividades:

1ª parte:

- Com música dançar livremente pelo espaço e quando parar o som deitar fazendo uma pose no chão. (Esta atividade é a mesma que fizemos na segunda aula - a da estátua).

2ª parte:

- Em duplas, contornar, com giz de lousa, o corpo do colega que estará deitado fazendo uma pose no chão;
- Encaixar no desenho do corpo de outro colega, procurando perceber qual a posição que estavam as partes do corpo do colega no momento em que foi contornado.

3ª parte:

- Em duplas, encostar os segmentos análogos do corpo ao comando do professor. Exemplo: o professor fala mãos e os dois alunos têm que encostar suas mãos imediatamente, assim por diante falando outras partes do corpo.
- Formar duas filas, um aluno do lado do outro, ficar uma fila na frente da outra seguindo a mesma disposição dos alunos. As pessoas de uma das filas deverão fechar os olhos e virar de costas; trocar as pessoas de lugar da outra fila. A fila que estará de olhos fechados deverá voltar à posição inicial e tocar o corpo do colega que está a sua frente tentando descobrir quem é.

Observações:

Realizamos as atividades num espaço próximo ao refeitório. Não era um espaço muito grande, mas era o único lugar que poderíamos ficar para não atrapalhar a aula das outras turmas com a música.

Na primeira atividade percebemos que eles estavam um pouco mais desinibidos que da primeira vez que realizamos esta atividade, porém a dança para a maioria deles ainda é pular.

A segunda atividade, a de contornar o colega no chão, foi interessante. Percebemos que alguns não têm noção de todas as partes do corpo, já outros além de contornarem o corpo todo sem deixar nada de fora, ainda desenharam o rosto e o cabelo do colega. A maioria fez uma pose sem muitas complicações, portanto, foi fácil para se encaixarem depois nas poses dos outros colegas. Só uma pose foi mais complicada, mas com nossa ajuda conseguiram entender qual era a posição original.

A terceira atividade também deu certo, eles se divertiram bastante encostando um no outro e não houve resistência em participar desta brincadeira.

A última atividade deveria ter sido feita com uma venda nos olhos, mas não conseguimos levá-las. Eles são muito novos para entender que a brincadeira só tem graça se realmente ficarem de olhos fechados. Algumas duplas que nós mesmas tapamos os olhos conseguiram realizar a atividade, mas as outras acabaram olhando, perdendo assim o objetivo da atividade que era descobrir quem era o colega só pelo toque.

Esta aula teve duração de 30 minutos assim como as outras.

#### **Análise da aula 4**

Esta aula fugiu um pouco de nossa *proposta inicial* que era utilizar sempre um tema para contextualizar a aula. Isto aconteceu talvez por termos escolhido as *atividades sem pensar na proposta*, na verdade fizemos o inverso, pensamos nas atividades para depois tentar encaixá-las na proposta, assim acabamos não escolhendo um tema para desenvolver as atividades. As atividades, com exceção da última foram motivantes e adequadas a faixa etária. Apesar disso sentimos que faltou uma contextualização para as brincadeiras, pareceu que elas foram escolhidas aleatoriamente sem nenhum planejamento.

Não que não tenhamos planejado a aula, na verdade escolhemos as atividades pensando em nosso objetivo que era trabalhar a consciência corporal, porém esquecemos de *dar uma unidade às atividades* relacionando-as com a proposta. O que faltou também foi utilizar um tema que pudesse entretê-los mais nas atividades, nas próximas aulas retomaremos a utilização de *temas e histórias para facilitar o envolvimento* dos alunos com as atividades.

A proposta que estamos desenvolvendo neste trabalho divide a aula em três momentos, o primeiro que é o de exploração, o segundo é a descoberta através do auxílio do professor e o terceiro é o momento em que as atividades são mais dirigidas pelo professor. Lembrando que esta divisão não é algo rígido, claro que procuramos sempre respeitar este modelo, porém, às vezes, é necessária uma inversão nesta ordem, ou, o que acontece muitas vezes é que acabamos priorizando um momento em relação a outro, de acordo com a necessidade da turma.

Como já dissemos anteriormente um aspecto importante desta proposta é tematizar a aula. Percebemos que as crianças desta faixa etária se motivam mais em fazer a aula se houver uma situação imaginária, por isso esta aula talvez não tenha sido tão motivante quanto gostaríamos que fosse, faltou atingir o imaginário dos alunos.

A inserção de histórias pode dificultar um pouco o planejamento da aula seguindo os três momentos, a partir da próxima aula procuraremos utilizar mais as histórias não esquecendo de incluir aspectos presentes em cada um dos momentos, não necessariamente na mesma ordem.

A importância desta proposta, entre outras coisas, reside no fato de que o *aluno é participante ativo do processo de ensino e aprendizagem*. Procuramos sempre adequar as atividades às necessidades dos alunos, e também deixá-los livres para explorar o que cada atividade oferece de possibilidades.

Quanto a primeira atividade sabemos que o fato deles não dançarem de jeitos diferentes e sim pularem, acontece nesta faixa etária, porque eles ainda estão desenvolvendo as habilidades básicas, e também porque a maioria não teve vivências com a dança. Apesar disso, procuramos sempre observar *o que são capazes de fazer com a nossa ajuda* para, posteriormente, possibilitarmos a *execução autônoma desta atividade*.

### **Relatório de estágio - aula 5 - Dia: 01/09/05**

Elementos: consciência e expressão corporal, ritmo e composição;

Tema: floresta;

Objetivo: através da imitação de movimentos de elementos da natureza pretendemos facilitar o trabalho com a expressão corporal. Outro objetivo era incentivar a composição em grupo.

Atividades:

Iª parte:

- Ouvir e explorar livremente duas músicas, uma com um ritmo mais rápido e outra um pouco mais lenta;
- Acompanhar o ritmo da música andando e batendo palmas.

2ª parte:

- Representar individualmente uma folha caindo de uma árvore nas mesmas músicas que ouvimos inicialmente;
- Separar a turma em 2 grupos, cada um terá que representar a folha caindo da maneira que escolherem em uma das músicas (rápida ou lenta).

3ª parte:

- Um grupo se apresenta para o outro e, posteriormente, unir os dois grupos para realizar uma apresentação com toda a turma;
- Relaxamento: deitar, fechar os olhos e movimentar apenas as partes do corpo que forem citadas pela professora;
- Em roda de mãos dadas, levantar os braços e realizar um abraço gigante com todos juntos.

#### Observações:

Nesta aula não pude estar presente devido a compromissos de trabalho, portanto as observações feitas nesta aula foram feitas pela estagiária Maíra.

Esta aula foi realizada em sala. Outro local que poderia ter sido utilizado é o salão de dança, mas no horário da nossa aula ele é ocupado para o descanso da turma do integral, por isso preferimos permanecer em sala mesmo.

Na primeira atividade, como acontece na maior parte das vezes em que os deixamos livres, as crianças pularam bastante e não houve muita variedade de movimentos. Para incentivar a participação de todos a professora falou que estavam numa floresta escura e um urso pegaria quem ficasse parado.

Na segunda atividade utilizou-se o ritmo binário, e fez-se de conta que estavam dançando junto com uma tribo indígena.

A terceira atividade, que eles tinham que cair como uma folha de árvore rápido e devagar, eles gostaram bastante, porém a maioria não teve a percepção do movimento que a folha faz de verdade e apenas se jogavam no chão “de qualquer jeito”. Apenas um garoto teve essa noção e procurou imitar

o movimento como ele acontece na realidade. Como, inicialmente, eles não sabiam por onde começar o movimento da folha, as professoras deram alguns exemplos para facilitar. Não houve muita variedade de movimentos.

Nas apresentações realizadas pelos dois grupos eles não entenderam muito bem a proposta, e por isso não saiu como havíamos planejado. O primeiro grupo, por sugestão da professora, fez a professora Marina como árvore e eles eram as folhas, eles escolheram cair na música mais rápida. Já o segundo grupo escolheu cair rápido e devagar na mesma música.

Na quinta atividade em que os dois grupos se uniram, as professoras procuraram criar uma situação imaginária em que uma delas era a árvore, para que eles pudessem se “prender”, e a outra era o vento, que iria derrubá-los assoprando-os. Eles gostaram dessa brincadeira e quiseram continuar com ela, sugeriram que trocassem os papéis para que outras pessoas pudessem representar a árvore e o vento.

A maioria das crianças participou da aula, porém não se mostraram motivados na maior parte do tempo.

Como as atividades tiveram pouco tempo de duração, pareceu que foram insuficientes.

### **Análise da aula 5**

A idéia desta aula era deixá-los livres para explorar a expressão corporal, claro que seguindo as orientações das professoras. Porém, quando isto acontece, percebemos que eles são *muito influenciados pelo grupo*, ou seja, *não há uma grande variedade de movimentos*, quase sempre um imita o outro. Pode ser que a bagagem de movimentos dos alunos é ainda limitada.

Este ponto já foi discutido anteriormente em outras análises, mas só lembrando que nesta faixa etária eles ainda necessitam de um modelo para imitar. Através da *imitação* acreditamos que ocorre na criança uma ampliação do seu repertório motor, portanto, não a vemos como algo prejudicial a este processo de ensino.

Por serem muito novos eles ainda *não conseguem representar o movimento que uma folha tem na natureza*, então acabaram caindo de qualquer jeito, ou seja, tanto faz se pedirmos para imitarem uma folha caindo ou uma pedra, a maioria imitará do mesmo jeito.

Na verdade talvez eles nunca tenham prestado atenção no movimento de uma folha caindo, pode ser que se tivéssemos levado uma folha para mostrar naquele momento como ela cai, eles conseguissem realizar mais facilmente esta representação. Inicialmente achei que eles não

conseguiam perceber o movimento da folha, entretanto, o que pode ser que aconteça é que eles até saibam como é este movimento, porém, *não são capazes de representar aquilo que foi percebido*.

Outra coisa que percebemos que não deu muito certo foi quando pedimos para que eles *criassem livremente em grupos* uma representação das folhas caindo. Talvez por não terem a idéia de como é criar alguma coisa em conjunto, foi necessário que as professoras participassem da criação dando algumas idéias. Percebemos que este tipo de atividade, pelo menos nesta turma, não deve ser totalmente livre da intervenção do professor.

Esta faixa etária tem dificuldade para realizar trabalhos em grupo. Eles, além de serem egocêntricos, ainda não têm a organização necessária para desenvolver atividades em grupo, mais do que isso ainda não conseguem criar representações em grupo, sem alguém mais experiente para orientar.

### **Relatório de estágio – aula 6 – Dia: 08/09/05**

Elementos: consciência corporal e ritmo;

Tema: os porquinhos;

Objetivo: através do jogo simbólico dar continuidade ao trabalho da consciência corporal, e também fazê-los perceber a importância do trabalho em equipe.

Atividades:

- Começar a contar a história e pintar o rosto das crianças imitando um porquinho;
- Sair da sala de aula imitando um porquinho;
- Jogo americano - desenhar várias bolas coloridas no chão e ao comando do professor o aluno deverá tocar com a mão ou com o pé na cor escolhida pelo professor;
- Dança circular – em roda, realizar alguns passos comandados pelo professor;
- Deitados, massagear as costas de um colega;
- “Acordar” o corpo balançando as partes;
- Dividi-los em três grupos e cada um deverá construir sua casa para se defender do lobo.

Observações:

Esta aula teve início dentro da sala de aula na roda de conversa. Começamos perguntando quem conhecia a história “os três porquinhos” para dar um referencial a eles, e, assim, demos início a nossa história que foi adaptada desta. Inicialmente dissemos apenas que eles se transformariam em porquinhos e pintamos o rosto deles com guache. Com a pintura eles ficaram super animados e logo começaram a imitar um porquinho, tanto na maneira de se locomover quanto emitir sons.

Após a pintura, pedimos para que eles continuassem a imitar os porquinhos e que, desta forma, saíssem da sala de aula indo para um espaço externo que fica próximo ao refeitório. Lá já estavam desenhadas as bolinhas dispostas dentro de um quadrado necessárias para realizar o jogo americano. Fizemos sete quadrados sendo que em cada um cabiam cinco crianças. Estes quadrados representavam em nossa história o chiqueiro onde moravam os porquinhos, e as bolinhas eram as pedrinhas que eles tinham que tocar para não cair na lama.

O objetivo desta brincadeira era fazer com que eles reconhecessem as partes do corpo faladas e que conseguissem ter a noção corporal referente a posição que eles teriam que ficar para alcançar a cor escolhida pelo professor. Esta atividade foi bem interessante, a maioria participou, só uns cinco meninos não quiseram participar.

Como os porquinhos estavam muito felizes, propomos que fizessem uma festa, que foi representada pela dança circular. Realizamos alguns passos bem fáceis e eles imitaram, com o desenrolar da atividade alguns alunos sugeriram passos diferentes dos nossos. Percebemos que nesta aula muitos alunos que não conseguiram acompanhar algumas atividades de ritmo que fizemos em outras aulas puderam acompanhar esta dança e assim mostraram-se mais motivados para realizar esta atividade.

Depois da festa os porquinhos estavam bem cansados e precisavam dormir. Todos deitaram com a barriga para baixo e fingiram estar dormindo, começamos a fazer massagem em alguns deles e fomos pedindo para que eles fizessem o mesmo com um colega. Quando todos já estavam em pé, “acordamos” o corpo, balançando as partes separadamente, para eles perceberem cada uma delas.

Pegamos um jornal e começamos a ler fazendo uma expressão de susto. Foi um alvoroço, todos queriam saber o que estava escrito. Dissemos que tinha um lobo que estava nas redondezas e que ele já havia destruído várias famílias de outros animais. Aí perguntamos o que tínhamos que fazer para se defender do lobo, e chegamos num consenso que deveríamos construir casas resistentes, pois nosso chiqueiro era muito frágil. Perguntamos também como construiríamos as casas, eles deram várias sugestões, mas é claro que todas elas impossíveis de serem realizadas naquele momento, então sugerimos que construíssemos nossas casas com nosso próprio corpo, que era o único material que tínhamos naquela hora.

Dividimos a turma em três grupos e cada professora auxiliou um grupo. Pedimos para que cada grupo construísse sua casa como quisessem, alguns sugeriram como deveriam ficar dispostos para formar a casa e assim se organizaram.

Neste momento a professora Marina saiu da atividade e se vestiu de lobo. Quando o lobo apareceu todos gritaram e ficaram eufóricos. O lobo assoprava as casas e tirava algumas crianças do lugar para simbolizar que, assim, estava derrubando aquela casa. Foram escolhidas as casas que estavam mais fáceis de serem derrubadas em primeiro lugar, e assim que elas eram destruídas saíamos correndo para a casa do vizinho até que todos se unissem na última casa, tornando-a a mais forte e impossível de ser derrubada pelo lobo. O lobo, por não ter atingido seu objetivo, fugiu, e todos os alunos foram atrás dele para capturá-lo.

Após terem capturado o lobo, voltamos para a sala e fizemos a roda novamente para relembrar o que foi feito. Foi muito boa a conversa todos tinham alguma observação a fazer e lembraram de tudo o que foi feito. Apenas uma menina se atentou ao fato de que a última casa era a mais forte porque todos estavam unidos.

A aula foi motivante e teve grande aceitação pela maioria das crianças. Acredito que nossa intervenção e a organização do ambiente foram adequadas ao objetivo desta aula.

### **Análise da aula 6**

Os alunos gostaram bastante do fato de termos *desenhado* o porquinho *no rosto* deles, este foi um fator que permitiu que eles *entrassem de verdade na história*.

A música escolhida para fazer a dança circular foi fundamental para o bom andamento da atividade, pois como nosso objetivo era trabalhar ritmo, esta música tinha uma marcação bem fácil e propícia para uma dança circular, e isto fez com que a maioria conseguisse acompanhar o ritmo proposto, mesmo aqueles que não haviam conseguido realizar atividades deste tipo anteriormente.

A *massagem* foi bem interessante, conseguimos encaixá-la no meio da atividade, não tendo que deixá-la para o final como ocorre na maioria das vezes que a massagem é utilizada nas aulas. Além disso, eles também gostaram bastante, tanto de receber a massagem quanto de fazer no colega.

A utilização do jornal deu ainda mais à história a idéia de que ela era verídica, conseguimos prender a atenção deles nesse momento, fazendo com que todos ficassem curiosos para saber o que estava acontecendo.

Quanto às atividades podemos dizer que as duas primeiras foram mais diretivas, na segunda eles tinham até que imitar as professoras, mas demos abertura para sugerirem novos passos. Já a terceira

atividade foi mais livre, deixamos que eles solucionassem o problema de ter que montar a casa com seus próprios corpos.

Apesar desta aula ter sido *um pouco menos livre* que as outras percebemos que ela foi *mais adequada para a faixa etária* em questão, pois eles ainda estão numa fase em que precisam de uma direção para seguir, apesar de terem o momento para explorar livremente o conteúdo proposto.

A roda de conversa também foi muito animada, todos queriam falar.

A professora de classe adorou esta aula, pois, quase sem querer, terminamos a história passando uma mensagem de que unidos eles serão mais fortes que sozinhos. Este não era nosso objetivo inicial, porém depois percebemos que seria importante despertar neles este sentimento de *cooperação* necessário para o trabalho em grupo, que cada vez mais é esquecido em nossa sociedade *competitiva*.

Esta questão referente a competição e a cooperação é algo muito presente nas aulas de Educação Física. Por mais que não desejemos, ela está a todo o momento permeando nossa prática educativa. Por isso, acho importante tratar desse assunto durante as aulas, não necessariamente através de conversas, que, muitas vezes, as crianças nem entendem, mas pode ser por meio das atividades realizadas, e até mesmo da maneira com a qual realizamos nossas intervenções pedagógicas.

Muitas vezes, os professores de Educação Física acabam incentivando a competição exacerbada. Não que devemos fingir que ela não existe e simplesmente fechar os olhos para tudo o que ocorre a nossa volta, que, como sabemos, está repleto de competição. Acredito que não devemos colocar sempre a competição em evidência em nossas atividades. Assim, é importante também desenvolver a cooperação ente nossos alunos, principalmente, nas crianças desta faixa etária para que elas comecem a ter noção do que é um trabalho em grupo.

Transmitir *valores* deveria ser um objetivo específico de todas as disciplinas, inclusive da Educação Física, pois é na escola que as crianças passam grande parte do seu dia. Não podemos esquecer também que a escola, juntamente com a família da criança, é responsável por sua *formação humana*.

### **Relatório de estágio – aula 7 Dia: 15/09/05**

Elemento: consciência corporal;

Tema: zoológico (zebra e leão);

Objetivo: como na aula passada, o objetivo desta aula é, através do jogo simbólico, dar continuidade ao trabalho de consciência corporal, trazendo situações em que eles enfrentem desafios que serão solucionados através dos seus próprios movimentos.

### Atividades:

- Conversar um pouco sobre o zoológico, frisando a maneira como eles vivem;
- Pintar o rosto desenhando um leão;
- Fazer uma roda com as cadeiras e “prendê-los” dentro desta roda simulando uma jaula, cantar algumas músicas escolhidas por eles;
- Sair da sala imitando um leão;
- Atravessar um rio desenhado no chão com a ajuda de uma corda;
- Atravessar um emaranhado de elásticos de diversas formas;
- Colocar vendas nos olhos de alguns alunos e pedir para os que estão sem vendas para levá-los até o túnel;
- Dentro do túnel colocar a mão dentro da caixa de papelão e adivinhar os objetos que estão lá dentro;
- Procurar a zebra pela escola.

### Observações:

As atividades foram desenvolvidas através de uma história, que tinha como objetivo encontrar a zebra que havia fugido do zoológico.

Começamos a aula na roda explicando como seria a brincadeira, perguntamos o que eles sabiam sobre o zoológico, como os animais vivem lá dentro, se era legal ficar preso numa jaula ou não.

Depois desta conversa pintamos o rosto das crianças de leão, que foi o animal escolhido por causa do filme Madagascar. Como na aula anterior, nesta eles também adoraram pintar o rosto e assim participaram mais da brincadeira, e logo começaram a imitar um leão.

Fizemos um cercado com as cadeiras e colocamos todos eles dentro da roda simulando a jaula em que os leões vivem. Dentro da jaula, falamos que os leõezinhos estavam brincando e pedimos que sugerissem músicas para cantarmos e dançarmos. Nesta hora a zebra, representada pela professora Thaís, saiu correndo da jaula dizendo que não gostava de ficar presa naquele lugar e que iria procurar um lugar mais livre para viver, que seria a floresta. Todos saíram da jaula imitando um leão em busca da zebra.

A professora Thaís voltou a participar da aula agora sem a caracterização da zebra, que eram duas orelhas listradas de preto e branco. Fomos para o local em que eles fazem o piquenique, lá

tínhamos desenhado um rio no chão e havíamos pendurado uma corda no teto para que eles atravessassem o rio com o auxílio da corda. Mesmo tendo que esperar a vez de realizar a atividade, conseguimos mantê-los atentos. Todos conseguiram se pendurar na corda, mesmo aqueles que estavam um pouco mais inseguros, do outro lado do rio a professora Máira estava fazendo a segurança para que todos pudessem ultrapassar o obstáculo.

Saindo do rio tínhamos que passar pelo bosque cheio de árvores, representado por um emaranhado de elásticos que colocamos entre duas carteiras. Eles adoraram esta atividade e quiseram passar várias vezes pelos elásticos, procuramos incentivar que passassem de diversas maneiras. Cada um passou do seu jeito e não houve um modelo para que seguissem.

Saindo do bosque eles entraram numa caverna, nesta hora era para termos colocado vendas em todos os alunos, mas as vendas não estavam em bom estado e não havia o suficiente para colocarmos em todos. Então, acabamos colocando apenas na metade da turma, sendo que a outra metade ficou encarregada de levá-los para a caverna que era o túnel do parquinho. Esta atividade não ocorreu como havíamos planejado, a idéia era fazer com que todos estivessem com as vendas para fazer aquela atividade de reconhecimento do colega através do toque, além de permitir que todos pudessem adivinhar quais eram os objetos que estavam dentro da caixa.

Fomos para o túnel que fica no parque, e lá havia uma caixa de papelão grande que havíamos colocado alguns brinquedos dentro para que eles pudessem colocar a mão na caixa e adivinhar qual era o objeto. A idéia era que eles procurassem a zebra dentro da caverna que seria o túnel. Neste momento a professora Thaís foi se esconder, para que finalmente encontrassem a zebra. Percebendo que a zebra não estava lá todos saíram em disparada para procurar a zebra.

Depois de encontrá-la, voltamos para a sala de aula, e fizemos a “dança da cadeira”, pedindo para que todos se sentassem independente de ter cadeiras para todos ou não, ou seja, era para dividirem a mesma cadeira. Esta atividade não estava programada, mas na hora a professora Máira sugeriu que fizéssemos esta brincadeira para utilizar a música e o ritmo. Eles gostaram da atividade.

Após a “dança da cadeira” fizemos a roda de conversa e falamos sobre as atividades realizadas naquele dia.

A aula foi bem dinâmica, e assim como na aula anterior, eles estavam motivados para as atividades, que com certeza foram adequadas para a faixa etária em questão.

## **Análise da aula 7**

Como havíamos percebido na aula anterior que a utilização de histórias foi bem aceita pela turma resolvemos retomar a *situação imaginária* nesta aula. Na verdade já sabíamos disso, tanto que começamos utilizando este tipo de aula, mas em algumas aulas deixamos de utilizar esta estratégia de ensino, talvez por não conseguirmos encaixar as atividades que queríamos ensinar numa história.

Como já vimos em Vigotski (1996), para a faixa etária em questão a melhor maneira de se trabalhar é utilizando o jogo de “faz-de-conta”. Sendo este caracterizado essencialmente por uma situação imaginária, composta por regras internas subjetivas. Ou seja, a criança respeita as suas próprias regras, ainda não atende a regras externas para realizar sua brincadeira.

Ainda sobre esta questão quero fazer um paralelo entre a situação do *faz-de-conta* e a *motivação* dos alunos. Segundo Pilleti (1986), não há aprendizado sem que haja motivação para isto, ou seja, o aluno não pode aprender um conteúdo quando não está motivado. Por isso, o que estamos tentando fazer é que os *conteúdos*, que desejamos passar aos nossos alunos, tenham um *sentido* para eles, para que assim sintam-se motivados a participar da aula, e compreendam o que está sendo passado de maneira mais prazerosa.

Assim, a história desta aula possibilitou que as atividades realizadas tivessem um sentido para os alunos, tendo um *objetivo final*, que no caso desta aula era encontrar a zebra. Ficou mais fácil manter a atenção deles durante as atividades através desta estratégia.

Utilizamos *vários espaços*, acreditamos que isto deixou a aula mais dinâmica envolvendo mais os alunos nas atividades propostas.

Na tarefa que eles tinham que passar pelos elásticos permitimos que *superassem sozinhos* este obstáculo, procurando não dar modelos prontos e incentivando a ultrapassá-los de maneiras diferentes, proporcionando desta forma desafios a serem enfrentados. Como já sabemos, propor desafios é essencial para despertar interesse pela atividade. Numa mesma turma existem alunos com habilidades diferentes, por isso devemos sempre *adequar o grau de dificuldade para cada aluno*, oferecendo várias opções tanto para aqueles mais habilidosos quanto para aqueles que ainda não estão no mesmo nível de desenvolvimento.

A parte da caverna, na qual tínhamos que colocar as vendas não deu muito certo porque estava muito sol no local da atividade e haviam muitas crianças. Por isso eles estavam *sem paciência* de permanecer naquele local por muito tempo, pois demorava para colocarmos a venda em todos, estávamos em duas professoras para vinte e cinco crianças.

**Relatório de estágio – aula 8 Dia: 22/09/05**

Elemento: danças folclóricas;

Tema: migração das aves para o norte;

Objetivo: através do jogo simbólico, explorar danças características de algumas regiões.

Atividades:

- Conversar sobre as aves que eles conhecem;
- Mostrar o mapa do Brasil e falar sobre a migração das aves;
- Colocar as asas de pássaros;
- Explorar algumas danças folclóricas.

Observações:

Esta aula também aconteceu através de uma história. A aula teve início na roda de conversa com as professoras questionando sobre quais os tipos de aves que eles conheciam, falamos também sobre como e porquê algumas aves têm que mudar de região para sobreviver, e, a partir daí, cada um escolheu uma ave para representar dentro da nossa história.

Após ter colocado as asas, que foram feitas antecipadamente pelas professoras, nas crianças, elas ficaram bastante animadas, e logo saíram brincando de pássaros. As asas não duraram muito tempo, como elas foram feitas de cartolina e saco plástico não eram muito resistentes, e no meio do alvoroço acabaram estragando rapidamente.

Colocadas as asas, sentamos novamente na roda e demos início à história, mostramos o mapa do Brasil e dissemos que iríamos migrar do Sudeste, que era o local em que estávamos, para o Norte do país. Dissemos que iríamos passar por diversos estados e que em alguns deles teria uma festa para nos receber, a partir disso fizemos algumas danças características do Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco.

Os alunos ficaram bem livres, a nossa intenção era que eles conhecessem as músicas referentes a estas danças e explorassem um pouco cada uma delas. Após a exploração livre, dávamos algumas dicas de como eram estas danças só com alguns elementos que as caracterizam.

Após realizarmos as danças, dissemos que as aves estavam com muita fome e que elas precisariam encontrar comida. Tínhamos escondido um pouco de semente de girassol num local próximo ao refeitório, para eles procurarem.

Nossa idéia era realizar as danças num espaço externo, mas por conta da chuva tivemos que permanecer dentro da sala de aula; eles só saíram para procurar as sementes quando parou de chover.

A aula, no geral, foi boa. Alguns meninos não quiseram participar e ficaram de fora. As crianças que participaram da atividade estavam motivadas, porém por pouco tempo.

### **Análise da aula 8**

Como esta era nossa última aula do módulo dança, achamos interessante mostrar para eles algumas *danças brasileiras*. Além do que neste mês de setembro a professora de sala estava estudando o folclore com eles, por isso levamos um conteúdo que se aproximasse daquilo que já estavam vendo.

Percebemos nesta aula, como nas outras que utilizamos o jogo simbólico, que o *material utilizado* que foram as asas do pássaro foi *fundamental* para que eles entrassem na atividade. Este é um fator que motiva a ação da criança, fica mais fácil entrar no mundo da fantasia.

Assim como a utilização das asas, a escolha por uma história, na qual eles tinham que encontrar a comida no final, também serviu como incentivo para a brincadeira; eles gostaram de ter uma “missão” a cumprir.

O ambiente talvez não tenha sido o mais adequado, havíamos planejado de fazer as danças num espaço externo, como se estivéssemos passando pelos estados mesmo, mas como estava chovendo não teve como sair da sala de aula. Apesar de termos conseguido fazer em sala a atividade proposta, acreditamos que talvez um ambiente externo organizado fosse um fator extra para motivar a brincadeira das crianças.

Um fato que chamou atenção foi, que, nesta aula a maioria dos meninos não quis participar, diferente das outras em que os meninos participaram espontaneamente. Acreditamos que este fato ocorreu porque nesta aula *dançamos literalmente*, e não fizemos outras atividades. Talvez isto não despertou o interesse destes meninos, que começaram dançando, e que depois perderam o interesse pela atividade. Nas outras aulas em que a maioria participou estávamos trabalhando elementos da dança como a consciência corporal e o ritmo, e por isso, realizávamos atividades diversas, que prendiam o interesse das crianças mais facilmente.

Sobre esta questão dos meninos não terem participado como nas outras aulas, podemos resgatar a *questão do gênero*. O fato de ser uma aula puramente de dança em que eles tinham que dançar todo o tempo causou um certo bloqueio e conseqüente desinteresse pelos meninos. Talvez isto esteja ligado ao fato de que ainda há um grande preconceito em relação aos meninos que praticam a dança

no Brasil. Apesar deles serem novos, muitos deles já devem ter ouvido em casa que meninos não dançam, ou que dançar é coisa de mulher, tanto que em algumas aulas em que começamos falando que iríamos dançar alguns meninos já falavam “ah, isso não é pra mim”, mas acabaram participando no decorrer das atividades. Para reverter esta situação poderíamos ter citado exemplos de homens que dançam e que sejam conhecidos por eles.

## **Análise Geral**

A análise geral trará uma união dos pontos mais relevantes que foram levantados nas análises de cada aula, procurando traçar um paralelo entre eles.

Para dar início a esta análise trataremos a questão do **espaço**, ponto muito importante de ser observado, já que influenciou diretamente nossas aulas.

No início de nosso trabalho acabamos utilizando a *própria sala de aula* para realizar nossas atividades, pretendíamos que os alunos não tivessem influência de fatores externos que pudessem dispersá-los. O parque, apesar de ser um espaço rico em possibilidades e que eles gostam bastante, nos atrapalha, pois eles estão acostumados a brincar livremente neste espaço. Em algumas aulas utilizamos o parque em nossas atividades, mas sempre colocando os brinquedos a disposição do objetivo da atividade proposta e não o contrário. Acreditamos que simplesmente levá-los ao parque, não seria algo que o professor de Educação Física deva fazer, pois eles têm um momento reservado, fora do horário de nossa aula, só para isto.

Ainda dentro desta questão do espaço é importante lembrar da *organização do ambiente*. Um ambiente bem organizado oferece inúmeras possibilidades de exploração, através desta organização podemos obter o sucesso ou o fracasso de uma aula. Percebemos que as aulas em que utilizamos vários espaços, conseguimos prender mais a atenção das crianças, já que os estímulos proporcionados pelas atividades eram mais atrativos que os externos. Isto acontece também com a utilização de *materiais*, quando utilizávamos um material diferente, como, por exemplo, a asa da ave, eles participavam mais da brincadeira.

A utilização de um espaço diferente e o uso de materiais diversificados, ou seja, a organização ideal de um ambiente, se faz necessária para que haja um maior comprometimento das crianças, pois conforme o observado, elas conseguem se manter atentas por pouco tempo, em nossas aulas foi no máximo 40 minutos.

A **livre exploração** foi outro ponto discutido em nossas análises. O objetivo desta proposta era o de sempre ter um momento em que os alunos pudessem explorar livremente aquilo proposto por nós.

Na proposta de Velardi (1997), este momento era sempre o inicial, o que não aconteceu nesta proposta. Talvez pela faixa etária em que se encontram isto não foi possível, pois como já dissemos anteriormente, eles ainda não estão preparados para desenvolver atividades completamente sozinhos. Nossa meta era fazer com que estas atividades, que só podiam ser realizadas com o auxílio do professor, fossem, posteriormente, *executadas de forma autônoma* pelos alunos.

Apesar disso, procuramos em todas as aulas destinar um momento para a exploração, nem que fosse por pouco tempo, quando um momento livre especificamente não cabia em nossa aula, o que era mais comum de acontecer quando fazíamos alguma história, dávamos a oportunidade de exploração dentro de alguma atividade mais aberta, que não tivesse muitas exigências.

Nestes momentos de exploração nossa idéia era fazer com que os alunos pudessem realizar *descobertas autônomas*, e que fossem significativas para eles. Desta forma, sempre procuramos trazer os conteúdos de uma maneira que se aproximassem da realidade vivida por eles, para que assim eles tivessem um sentido real para as crianças. Além disso, as *vivências anteriores* dos alunos são de fundamental importância, para que, a partir delas, o professor possa introduzir um conhecimento novo.

Por estarmos trabalhando com a dança, o ritmo e a consciência corporal principalmente, eles puderam *vivenciar conteúdos diferentes*, e com isso acredito que proporcionamos **novas experiências** a estas crianças, que na maioria das vezes, não têm contato com atividades deste tipo dentro da escola.

Dentre estas novas vivências corporais que proporcionamos às crianças podemos citar a *massagem*. Na verdade, não trabalhamos especificamente com este conteúdo, apenas em uma aula utilizamos esta prática corporal, para que eles pudessem experimentar um pouco, já que, muito provavelmente, não vivenciaram este contato corporal anteriormente. Percebemos que eles gostaram bastante, e com certeza a massagem é um conteúdo passível de ser trabalhado com crianças desta faixa etária.

Quanto à **intervenção do professor**, nesta proposta é necessário que ele forneça *dicas*, faça *questionamentos* e de *pistas* para que o aluno possa *refletir e solucionar os problemas propostos sozinho*.

Outro aspecto importante referente à intervenção do professor é *nem sempre dar exemplos prontos*. Claro que os exemplos são necessários, pois como já dissemos as crianças desta faixa etária necessitam deles para realizar determinadas atividades, até mesmo por nunca terem vivenciado algo parecido. Nem sempre conseguíamos ficar sem dar exemplos prontos, algumas vezes acabávamos demonstrando antes mesmo deles experimentarem sozinhos um movimento, por exemplo. É

necessário que o professor esteja atento ao momento ideal de dar o exemplo, para *não limitar nem padronizar* os movimentos dos alunos.

Quando **não havia participação na aula por parte dos alunos** preferíamos não obrigá-los, pois sabíamos que em alguns momentos voltariam a aula, de acordo com seu interesse. Inicialmente, insistíamos para que participassem, para que pelo menos conhecessem o que seria trabalhado e depois se não quisessem mesmo os deixávamos livres. Como era uma minoria que não queria participar, e nem era em todas aulas não nos preocupávamos muito com isso.

Com o decorrer das aulas percebemos que, apesar de haver uma certa homogeneidade em relação aos movimentos realizados pelos alunos, *alguns deles deram sugestões* diferentes e participaram mais ativamente deste processo de construção do ensino. Porém, a maioria ainda não teve esta facilidade, resultando na repetição daquilo que um colega já tinha feito, ou seja, *ainda se espelham nos outros colegas*.

Um dos motivos que pode explicar o fato descrito anteriormente já foi apontado por nós, ele refere-se a *diferença de idade* que há entre eles. Como as turmas são mistas pode ser que haja uma diferença no nível de desenvolvimento entre os alunos de uma mesma turma. Apesar do estímulo ser o mesmo para todos, alguns ainda não têm maturidade suficiente para compreender determinadas coisas que, posteriormente, serão capazes de entender. Não acreditamos que a idade seja o fator principal para explicar a diferença entre o desenvolvimento de cada aluno, mas pode ser que tenha alguma influência sobre isto.

Outro fato que pode ser explicado pela diferença de idade é a *dificuldade que eles têm em trabalhar em grupo*. Na aula em que pedimos para que criassem uma coreografia em grupos eles não conseguiram, sabemos que isto não é algo simples de se realizar, mas quisemos testá-los para ver até onde chegariam. Mas, com a ajuda das professoras eles conseguiram criar.

Um ponto relacionado também à idade foi aquele observado na aula em que propusemos a representação corporal de uma folha caindo. Como já foi dito anteriormente, por serem muito novos eles ainda não são capazes de *representar corporalmente aquilo que foi percebido visualmente*, ou ainda, algo que não estão observando naquele exato momento.

Algo muito importante e que deve sempre estar presente nas aulas é o **desafio**. Ele faz com que o aluno se sinta motivado a realizar a atividade, pois é algo novo que precisa ser superado. Só devemos tomar cuidado para que o desafio oferecido pela atividade não seja muito maior que aquilo que o aluno pode realizar. Ou seja, deve-se sempre *adequar a atividade ao grau de desenvolvimento de cada aluno*, o professor pode fornecer opções diferentes para realizar uma mesma atividade.

Uma estratégia que adotamos foi *retomar uma atividade feita na aula anterior*. Percebemos que da primeira vez que realizamos tal atividade não deu muito certo. Ela foi muito difícil para eles naquele momento. Num segundo momento pudemos adaptá-la de acordo com as necessidades apresentadas pela turma, facilitando assim a compreensão pela maioria dos alunos. Observamos que, desta forma, a atividade foi mais adequada, pois, como eles já haviam tido um contato com ela anteriormente, eles já estavam mais preparados para realizá-la.

Teve uma aula em que acabamos *fugindo um pouco da proposta*, já descrita. Pensamos nas atividades e deixamos de lado os **temas**, que deveriam fazer sempre parte das aulas sempre. Nesta aula faltou *dar unidade às atividades*, pois para eles certamente não fez sentido realizar atividades isoladas sem um objetivo final. Eles se interessam mais pela aula quando colocamos um objetivo final, quando os desafiamos a encontrar alguma coisa no fim da aula, por exemplo. Percebemos que, para esta faixa etária, não tem como deixar de lado a *situação imaginária*. Eles necessitam de uma *história* para envolverem-se mais na aula. Quando pintamos o rosto de acordo com o tema da aula, eles gostaram ainda mais, mergulharam bem mais fácil na história.

Na última aula realizamos algumas danças brasileiras, esta foi a única aula em que só dançamos mesmo, nas outras, junto com a dança realizamos outras atividades. Observamos, talvez por conta desse fato, a **distinção por gênero**. A maioria dos meninos não quis participar das danças, sentimos que houve um certo preconceito de alguns meninos, outros não quiseram participar por falta de interesse mesmo ou por influência do colega que não estava participando.

Portanto, ficou claro, que mesmo nesta faixa etária, as crianças já estão carregadas de valores da sociedade em que vivem, na maioria das vezes por influência dos próprios pais. Por isto, práticas corporais como a dança, não têm espaço nas escolas, e quando têm são feitas de maneira inadequada, na grande maioria das vezes.

Acredito que a Educação Física, juntamente com as outras disciplinas, deve trabalhar a questão dos **valores morais**, pois, a escola como um todo, é também responsável pela *formação humana* de seus alunos. Se a escola e a família não exercerem esta função, quem exercerá?

Para finalizar esta análise geral gostaria de retomar os seis pontos considerados para a elaboração desta proposta, verificando se eles realmente foram significantes para o trabalho ou não.

O primeiro deles refere-se à brincadeira e ao lúdico, como pudemos perceber em todas as aulas eles estiveram presentes, sendo de fundamental importância para que nossos conteúdos fossem trabalhados adequadamente.

O segundo ponto trata da aproximação do conteúdo exposto com a realidade infantil, também pudemos observar que este fator foi importante para nosso trabalho. Quanto mais próximo o conteúdo

da realidade das crianças mais facilmente ele era assimilado, e a partir do conhecido partíamos para o desconhecido. Podemos relacionar o segundo com o terceiro ponto que refere-se a diferenciação entre o conteúdo já existente por experiências anteriores e aquele adquirido dentro da escola. Acredito que, apesar de aproveitarmos as experiências anteriores dos alunos nas aulas, conseguimos diferenciá-las das experiências vividas dentro da escola, tratando de maneira diferenciada e sempre acrescentando algo novo a estas experiências.

O quarto ponto seria o trabalho em grupo que como já foi relatado não deu muito certo. Apesar de considerarmos este aspecto importante, percebemos que nesta faixa etária eles ainda não têm autonomia para desenvolver trabalhos em grupo.

O quinto ponto refere-se a liberdade de expressão, esta liberdade é essencial para que a criança sinta-se importante dentro do processo de ensino-aprendizagem. Aos poucos as crianças foram conseguindo se expressar melhor e foram, desta forma, participando da construção das aulas.

Por fim, o sexto ponto trata das pistas e dicas que o professor deve proporcionar aos alunos. Nesta proposta estas foram muito importantes, pois nosso objetivo era que os alunos pudessem ajudar a construir o conhecimento, assim procuramos intervir na medida em que necessitavam evitando dar respostas prontas. O professor deve estar muito atento no momento correto de fornecer as pistas.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nosso objetivo nestas considerações finais não é retomar assuntos já tratados anteriormente, nem temos a pretensão de concluir de vez esta pesquisa, pois acreditamos que ela foi apenas o começo de um longo trabalho que o ensino da dança na escola necessita aqui no Brasil.

Relatarei um pouco das dificuldades que tivemos para desenvolver este trabalho e também daquilo que deu certo no decorrer das aulas.

Muitas vezes ficamos sem saber por onde começar, e confessamos que foi muito difícil realizar o intercâmbio necessário entre a teoria e a prática. Atividades que pensávamos que não iriam dar certo, muitas vezes, acabavam saindo melhor do que esperávamos, ou acontecia o contrário quando planejávamos alguma aula acreditando que esta seria boa, às vezes, não era tão boa assim.

Pudemos perceber que para a aula sair como o planejado ou não, depende de vários fatores, e não só das atividades propostas. Depende, por exemplo, do ânimo que as crianças estão naquele dia, se estão muito agitadas com outras coisas. Pode acontecer de prepararmos uma ótima atividade, muito bem planejada, mas, mesmo assim, a criança pode não estar motivada naquele dia para fazer aquele tipo de aula.

Acreditamos que a experiência foi muito válida para nós, pois pudemos colocar em prática nossas idéias que antes só existiam na teoria. Algumas aulas não ocorreram da maneira que imaginávamos, mas foi através delas que pudemos testar e refletir sobre nossa proposta de ensino, para, posteriormente, desenvolvermos um trabalho não só baseado em teorias, mas também em vivências práticas.

Hoje acreditamos que estamos mais bem preparadas que no começo desta pesquisa, é claro que ainda temos muito que aprender, porém já sabemos de algumas coisas que não dão um bom resultado, e outras que nos renderam bons frutos. A partir destas experiências poderemos pensar sobre nossa prática pedagógica futura, procurando aprimorá-la sempre.

Acredito que vale a pena lembrar aqui de um recurso nos possibilitou bons resultados na maioria das aulas que consideramos boas: a utilização de histórias. A situação imaginária foi algo que nos “salvou” várias vezes. Percebemos que o professor de Educação Infantil, entre outras coisas, necessita ter uma boa criatividade (o que faltou algumas vezes para nós), e até ser um pouco ator, pois algumas histórias pedem representações de nossa parte.

Pudemos observar também as relações de gênero e da mídia com a cultura infantil. Por utilizarmos a música pudemos observar que algumas crianças citam músicas que não fazem parte do mundo infantil, e sim do mundo adulto como músicas de novelas, ou de grupos que estão em evidência na mídia. Nesta turma uma minoria das crianças apresentou estas características, mas em outra sala, não participante desta pesquisa, mas que também estava fazendo parte do nosso estágio no mesmo período, a maioria das crianças só cantava músicas deste tipo.

Já em relação ao gênero percebemos que os meninos ainda são influenciados, pela família e/ou pela própria televisão, para não praticar a dança. Na maioria das aulas quando não fizemos só dança propriamente dita, eles tiveram uma boa participação, porém quando fizemos o contrário houve um desinteresse de grande parte deles. Este fato não comprometeu nossa proposta, pois foram poucas as aulas que isto aconteceu. Acreditamos que num trabalho mais a longo prazo, e que tenha início mais cedo ainda, esta situação seria pouco presenciada.

Como disponibilizamos de apenas oito aulas para aplicar essa proposta de ensino, o tempo não foi suficiente para testar todas as nossas idéias, e nem para consertar alguns equívocos que cometemos, assim como não trabalhamos a dança mais especificamente. Na verdade, nosso objetivo não era mesmo este. Devido a faixa etária acreditamos que fosse mais adequado trabalhar os três elementos: ritmo, consciência e expressão corporal, para que eles sirvam de base para futuras técnicas de dança. Este foi o primeiro passo, que esperamos que tenha servido pelo menos para despertar o auto-conhecimento e o desejo de dançar por parte das crianças.

Portanto, acreditamos que é muito importante a elaboração de novos trabalhos sobre a dança, já que ela abrange diversas questões que precisam ser resolvidas; uma delas é exatamente esta sobre o que o professor deve ensinar.

Esperamos ter pelo menos contribuído com algumas idéias para professores que desejam trabalhar com a dança na escola, para que num futuro próxima nossas crianças possam ter dentro da própria escola experiências prazerosas que lhes renderão benefícios para o resto de suas vidas.

## **8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AYOUB, Eliana. **Brincando com o ritmo na Educação Física**. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, jul/ago 2000, vol.6, n. 34, p.49-57.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**, *Cadernos Cedes* 48, 1999, p.69-88.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 3.

BRASILEIRO, Livia T. **O conteúdo “dança” nas aulas Educação Física: temos o que ensinar?**, *Pensar a prática*, vol.6, 2002/2003, p. 45-58.

CAVALARI, Thaís Adriana. **Consciência Corporal na escola**. Dissertação (mestrado). Campinas, 2005. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

FEIJÓ, Marcia G. **A dança como conteúdo integrante da Educação Física escolar enquanto corporeificação do mundo sensível**. (Dissertação de Mestrado), Santa Maria, RS, UFSM, 1996.

FIGUEIREDO, Carolina N. **A influência da atitude do professor na relação professor-aluno**. (Trabalho de conclusão de curso) – Campinas, SP, FEF/ Unicamp, 2004.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e de meninas na pré-escola**. (Dissertação de Mestrado), Campinas, SP, FE/ Unicamp, 2004.

FREIRE, Ida M. **Dança – Educação: O corpo e o movimento no espaço do conhecimento**, *Cadernos Cedes* 53, 2001, p. 31-55.

FREIRE, João Batista. **Rumo ao universo do...corpo**. In OLIVEIRA, V.M.(org.) *Fundamentos Pedagógicos da Educação Física* 2. Págs. 48-54. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

GUIMARÃES, Gina. **Dança nos ciclos de escolarização: aproximações teóricas**, Revista Pensar a prática vol.6, 2002/2003, p.21-29.

JESUS, Adilson Nascimento de. **Vivências Corporais: proposta de trabalho de auto-conscientização**. Campinas, 1992. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação**. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 1995.

MARTINS, Joel. **A pesquisa qualitativa**. In Fazenda, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Ed. Moraes, 1989.

MELO, José P. de. **Desenvolvimento da Consciência Corporal: uma experiência da Educação Física na idade pré-escolar**. (Dissertação de Mestrado). FEF/UNICAMP, 1994.

MENDES, Luis O. **A iniciação esportiva ao rope skipping: uma avaliação da proposta desenvolvida junto ao projeto de extensão da FEF/Unicamp**. (Trabalho de conclusão de curso) – Campinas, SP, FEF/ Unicamp, 2004.

MONTAGU, Ashley. **TOCAR - O Significado Humano da Pele**. 6ª ed. Trad. Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1988.

MOREIRA, Wagner W. **Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

PALLARÉS, Zaida M. **Atividades rítmicas para o pré-escolar**. Porto alegre: Redacta-Prodil, 1981.

PILETTI, Nelson. **Psicologia educacional**. São Paulo: Ática, 1986.

SIEBERT, Renate. O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs.). Manual de educação infantil de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 77-87.

SILVA, Ana M. **Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional**, Cadernos Cedes 48, 1999, p. 7-29.

SOARES, Carmen L. **Imagens da educação no corpo**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOUSA, Eustáquia S. e ALTMANN, H. **Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar**, Cadernos Cedes 48, 1999, p. 52-68.

SCARPATO, Marta T. **Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo**, Cadernos Cedes 53, 2001, p. 57-68.

STOKOE, Patricia; HARF, Ruth. **Expressão corporal na pré-escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1987, 2ª ed.

STRAZZACAPPA, Marcia. **A educação e a fábrica de corpos na escola**, Cadernos Cedes 53, 2001, p. 69-83.

----- . **Dança na educação discutindo questões básicas e polêmicas**, Revista Pensar a prática vol.6, 2002/2003, p. 73-86.

----- . **Dançando na chuva...e no chão de cimento**. In Ferreira, Sueli (Orga.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004, p.39-78.

VAGO, Tarcísio M. **Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola**, Cadernos Cedes 48, 1999, p. 30-51.

VEIGA, Laura. **Educação, Movimentos Populares e Pesquisa Participante**. In Madeira, Felícia R., Mello, Guiomar (coordenadores). **Educação na América Latina**, São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985, p. 187-201.

VELARDI, M. **Metodologia de ensino em Educação Física: contribuições de Vygotsky para as reflexões sobre um modelo pedagógico.** Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação Física. UNICAMP, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1996. 5ª ed.