

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA**

Diana Panceri Nunes

**A DANÇA COM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES: UM ESTUDO NAS
ESCOLAS DE DANÇA DA ZONA SUL DE PORTO ALEGRE**

Porto Alegre
2013

Diana Panceri Nunes

**A DANÇA COM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES: UM ESTUDO NAS
ESCOLAS DE DANÇA DA ZONA SUL DE PORTO ALEGRE**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Dança da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciado em Dança.

Orientadora: Prof.Ms.Rubian Falkenberg
Zancan

Porto Alegre
2013

Diana Panceri Nunes

**A DANÇA COM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES: UM ESTUDO NAS
ESCOLAS DE DANÇA DA ZONA SUL DE PORTO ALEGRE**

Conceito final:

Aprovado emde.....de 2013

BANCA EXAMINADORA

Prof. Instituição

Prof. Instituição

*Dedico este trabalho, fruto de
minha caminhada durante estes
cinco anos de universidade
principalmente às pessoas que
mais me incentivaram a seguir o
caminho das artes ,e a perceber
todas as minhas capacidades
como pessoa e profissional,
minhas inspirações Thais e
Eduardo. Sem vocês nada disso
seria possível!*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço aos meus pais Thais e Eduardo, por me incentivarem e me apoiarem a continuar no universo dança, desde pequena, e possibilitarem que eu alcançasse mais esta vitória. É com enorme felicidade que agradeço a todas essas oportunidades que vocês puderam me proporcionar! Agradeço também às minhas professoras de Ballet Clássico, que me ensinaram essa arte e a paixão que até hoje tenho indiscutivelmente por ela. À minha família e namorado, sempre presente em todas as minhas conquistas. Aos professores por participarem desta pesquisa, tornando-a possível. À minha professora orientadora Rubiane Zancan, pela forma tranquila e esclarecedora como conduziu todo este processo. Aos professores do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo conhecimento passado a mim e aos meus colegas. As amigadas que fiz dentro desta Universidade, em especial às colegas Marcela Fattore e Kamila Barcellos. Muito obrigada por fazerem parte da minha trajetória!

RESUMO

Essa pesquisa tem como tema o estudo das aulas de dança ministradas para crianças em idade pré-escolar (entre 3 a 6 anos) em escolas de dança da zona sul da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. O problema a ser respondido é como acontece a iniciação em dança nessas escolas especializadas, com ênfase na análise metodológica trabalhada nas aulas de dança infantil. Para tanto, buscou-se apontar as atividades de dança realizadas com crianças, expor os objetivos dos professores à respeito das aulas de dança e, por fim, analisar as aulas de dança realizadas nas escolas pesquisadas. Justifica-se que ao abordar o tema dança na educação de pré-escolares busca-se apontar informações analisando a formação da criança a partir perspectiva da problematização dos âmbitos de aprendizagem da dança. A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo do tipo descritivo, que teve como universo do estudo composto por nove professores de dança que ministram esta atividade em escolas especializadas em dança na zonal sul da cidade de Porto Alegre – RS. Para a coleta de informações foram utilizados questionários direcionados aos professores das instituições, com questões que abordaram o processo de ensino e aprendizagem da dança nessa faixa etária.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Infantil. Metodologia. Atividades.

ABSTRACT

This research theme is the study of dance classes held for children in preschool age (between 3-6 years) in dance schools in the southern city of Porto Alegre, Rio Grande do Sul. The problem to be answered is how true initiation into dance in these specialized schools, with emphasis on methodological analysis crafted dance classes for children. Therefore, we sought to point out the dance activities undertaken with children, expose the goals of the teachers about the dance classes, and finally, analyze dance classes held in the schools surveyed. It is appropriate to address the topic in dance education from preschool seeks to pinpoint information analyzing formation of the child from the perspective of problematic areas of learning dance. This research is characterized as a descriptive qualitative study, which was to study universe made up of nine dance teachers who teach this activity in schools specializing in dance in zonal southern city of Porto Alegre - RS. To collect information were used questionnaires addressed to teachers in institutions with questions that addressed the process of teaching and learning dance in this age group.

Keywords: Development. Children. Methodology. Activities.

LISTA DE ANEXOS

QUESTIONÁRIO.....	ANEXO A -	51
-------------------	-----------	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	12
2.1 Desenvolvimento físico e cognitivo da criança pré-escolar (dos 3 aos 6 anos).....	12
2.1.1 Desenvolvimento Motor: principais características.....	13
2.1.2 Desenvolvimento Cognitivo: principais características.....	20
2.2 As Artes no Universo Infantil.....	23
2.3 A dança para crianças pré-escolares.....	24
2.3.1 A aula de dança e seus exercícios.....	28
3 METODOLOGIA.....	34
3.1 Caracterização da pesquisa.....	34
3.2 Universo do estudo.....	34
3.3 Instrumentos de coletas de informações.....	34
3.4 Coleta de informações.....	35
3.5 Análise de informações.....	35
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS.....	52
ANEXOS.....	54

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa teve como tema aulas de dança ministradas para crianças em idade pré-escolar em escolas de dança da zona sul da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. O principal problema respondido foi como acontece a iniciação em dança em escolas especializadas, com ênfase na análise metodológica trabalhada nas aulas de dança infantil (de 3 a 6 anos). Para tanto o objetivo geral do presente estudo foi analisar a iniciação ao processo de ensino e aprendizagem da dança em tais locais. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou verificar quais eram os objetivos dos professores referentes às aulas de dança, apontar as atividades utilizadas pelos mesmos e analisar as aulas de dança ministradas nas escolas especializadas da Zona Sul.

Justifica-se a escolha do tema, pois este estudo proporcionará uma problematização dos âmbitos de aprendizagem da dança, bem como se dá a iniciação à dança para crianças em idade pré-escolar no contexto atual. O tema foi adotado por ser relevante para a autora, sendo seu maior campo de trabalho a educação infantil e para os demais professores atuantes na área de dança/ artes infantil pré-escolar obterem mais informações sobre este campo de trabalho. Ainda, a escolha do tema é justificada pela importância do ensino das artes (com enfoque na dança, na presente pesquisa) desde cedo, com o intuito de formar cidadãos mais conscientes e com mais compreensão de si mesmos e do que os rodeia.

Destaca-se ainda, que abordar o tema dança na educação de pré-escolares pretende proporcionar informações, discutindo sobre a formação da criança na perspectiva física, psicológica e social. Nesse sentido, dialoga-se também com os interesses e objetivos dos professores das escolas, assim como os interesses dos próprios alunos, fatores fundamentais para o sucesso do processo de inclusão das artes já nos primeiros anos de vida da criança.

Para abordar tais aspectos, a revisão de literatura deste estudo foi dividida em três capítulos respectivamente. O primeiro capítulo intitulado “Desenvolvimento físico e cognitivo da criança pré-escolar” propõe um esboço

sobre o desenvolvimento da criança como um todo, apontando os principais aspectos físicos e cognitivos que se encontram na faixa dos 3 aos 6 anos de idade. O segundo capítulo tem como título “As artes no universo infantil” e aborda de maneira breve a importância das artes para crianças pré-escolares, enfatizando a utilização das artes no crescimento e desenvolvimento da criança desde cedo. Dando continuidade à revisão de literatura, o terceiro capítulo de nome “A dança para crianças pré-escolares” relaciona os aspectos anteriormente citados com a dança, buscando mostrar a importância e as possibilidades que a dança pode trazer aos pré-escolares. Este capítulo ainda traz sugestões de metodologias, atividades, dicas e temas que são sugeridos por diversos autores e podem ser trabalhados com crianças pequenas, bem como uma revisão de materiais que podem ser utilizados em uma aula de dança para essa idade.

Para atingir os objetivos e responder ao problema proposto, esta pesquisa caracterizou-se como qualitativa de tipo descritiva. Foram distribuídos questionários com dez questões abertas e fechadas a respeito do processo de ensino e aprendizagem da dança na faixa etária escolhida, e, a partir das respostas, foi realizada uma relação das mesmas com o referencial teórico acima citado e uma análise da iniciação do processo em questão, a partir dos dados levantados.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Desenvolvimento físico e cognitivo da criança pré-escolar (dos 3 aos 6 anos)

O presente capítulo propõe um esboço sobre o desenvolvimento da criança como um todo, apontando os principais aspectos físicos e cognitivos que se encontram na faixa dos 3 aos 6 anos de idade. Estudar o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar é essencial para compreendermos como se dá a evolução das capacidades dos indivíduos desta idade e como, a partir disso, poderemos atuar proporcionando ambientes de experimentação e descoberta. Para Gallahue, Ozmun e Goodway (2013, p.21): “O conhecimento dos processos de desenvolvimento está na essência do ensino (...). Sem noções sólidas sobre os aspectos do desenvolvimento do comportamento humano, podemos apenas intuir técnicas educativas e procedimentos de intervenção apropriados”.

É preciso ressaltar que o desenvolvimento é um processo contínuo, que inicia quando o embrião é gerado e cessa apenas com a morte. Esse desenvolvimento (principalmente motor) inclui mudanças positivas geralmente associadas ao bebê até o adolescente, e mudanças de envelhecimento (regressivas) ao longo do processo (op. cit. p 23).

O desenvolvimento está ligado à idade do indivíduo com o intuito de facilitar ou sistematizar mais claramente a compreensão, porém não depende exclusivamente dela: “As faixas etárias representam apenas períodos de tempo aproximados, durante os quais são observados determinados comportamentos. O excesso de confiança nesses períodos nega os conceitos de continuidade, especificidade e individualidade do processo de desenvolvimento”. (GALLAHUE, OZMUN & GOODWAY, 2013, p. 23).

A fase do desenvolvimento do presente trabalho (dos 3 aos 6 anos) caracteriza-se como a fase da descoberta. Tudo é novo e passível à exploração. É neste período que a criança começa a compreender o meio onde vive, a interagir com ele, comunicando-se, demonstrando seus interesses e

percebendo seus limites. É o momento em que a criança está construindo valores e significados. Mente e corpo trabalham juntos e dependem um do outro para se desenvolver. Ocorrem diversas e importantes transformações em ambos.: “(...) os processos psicossociológicos e biofisiológicos interferem diretamente nas relações que a criança constrói com o meio e com a sociedade que a envolve”. (PERES, SERRANO & CUNHA, 2009, p. 13).

Iniciando então, a discussão sobre o desenvolvimento infantil, haverá pequena distinção entre desenvolvimento motor e cognitivo, não afirmando que ambos se desenvolvem independentes um do outro, mas sim para melhor compreensão dos fatores do desenvolvimento da criança em questão.

2.1.1 Desenvolvimento Motor: principais características

Este tópico tem como objetivo apontar as principais características físicas e motoras de crianças que se encontram na fase pré-escolar, de 3 a 6 anos de idade. A criança nesse estágio tem particularidades que devem ser observadas com atenção. Para Bee & Boyd (2011) nessa fase o desenvolvimento físico está diretamente ligado e é resultante de fatores de maturação do indivíduo e fatores experienciais. A maturação refere-se ao processo de mudança com ordem fixa de progressão, podendo variar o ritmo, mas a sequência continua a mesma (Gallahue, Ozmun & Goodway, 2013) e que suas instruções estão contidas em nosso código genético, sendo essa condição igual a todos os indivíduos de uma mesma espécie (Bee & Boyd, 2011). Já os fatores experienciais são relacionados às experiências vividas pelo indivíduo, que irão ajudar a construir os mecanismos para o desenvolvimento.

Nesta faixa etária ocorrem diversas mudanças físicas no corpo, e uma delas é o crescimento (peso, altura e outros fatores essenciais). Haywood e Getchell (2010, p. 72) acreditam que: “O padrão de crescimento é previsível, mas não linear (...). Sendo assim, existe claramente a probabilidade de variação nas taxas de crescimento de indivíduo para indivíduo. Ainda sim afirmam (op. cit. p. 77) que, na primeira infância, as diferenças relativas aos sexos são mínimas quando falamos em taxa de crescimento, sendo os meninos um pouco mais altos e pesados. Para melhor entendimento do que

acontece nos primeiros anos de vida da criança com relação ao seu crescimento, Gallahue, Ozmun & Goodway (2013, p 189) afirmam:

Nos anos iniciais da infância, o crescimento na altura e peso não é tão rápido como no período de bebê. A taxa de crescimento desacelera de modo lento. Por volta dos quatro anos, a criança dobra o seu comprimento de nascimento, o que representa apenas metade do ganho durante os dois primeiros anos. A quantidade de peso total adquirida dos 2 aos 5 anos é menor do que aquela adquirida durante o primeiro ano pós-nascimento. O processo de crescimento desacelera após os primeiros dois anos, mas mantém uma taxa constante até a puberdade. Os ganhos de peso giram em torno de 2,3 kg por ano.

Quanto à diferença de peso e altura entre os sexos, ambos os autores concordam que existem diferenças mínimas entre meninos e meninas desta idade, como já citado anteriormente. É relevante destacar como se dá o desenvolvimento das proporções corporais nessa fase da vida. Segundo Haywood e Getchell (2010, p. 79) “(...) partes específicas do corpo, dos tecidos e dos órgãos têm taxas de crescimento diferenciadas”. Sendo assim “(...) cada parte do indivíduo em crescimento têm sua taxa de crescimento precisa e ordenada. Essas taxas de crescimento diferenciadas podem resultar em mudanças observáveis na aparência do corpo como um todo.” Relatando sobre o assunto, Gallahue, Ozmun & Goodway (2013) afirmam que devido à estas taxas diferenciadas, as proporções corporais mudam acentuadamente durante o início da infância, sendo que o peito torna-se mais largo do que o abdome, e a protrusão do estômago diminui.

Aprofundando um pouco mais, para além do estudo do peso e da altura simplesmente, estão o crescimento e desenvolvimento dos ossos, músculos e gordura subcutânea (ou tecido adiposo). Quanto a isso, Bee & Boyd (2011, p. 119) asseguram que: “Os músculos – como os ossos – mudam em qualidade da infância até a adolescência, tornando-se mais longos e mais compactos, desenvolvendo um proporção maior de músculo para água a uma taxa razoavelmente constante durante toda a infância.” Mesmo assim os indivíduos do sexo masculino tendem a possuir mais massa muscular e óssea do que os de sexo feminino, porém ambos possuem redução gradual no tecido adiposo durante o período inicial da infância (Gallahue, Ozmun & Goodway, 2013).

Quanto ao sistema esquelético, este é mais vulnerável à fatores como má nutrição, doenças e fadiga. Bee & Boyd (2011, p. 119) ressaltam: “Os ossos também mudam em qualidade, bem como em número, no decorrer do desenvolvimento. Os ossos de um bebê são mais macios, com conteúdo maior de água, do que os ossos de um adulto. O processo de endurecimento ósseo denominado ossificação, ocorre regularmente do nascimento até a puberdade (...)”. Na fase de bebê e na primeira infância, a sequência de desenvolvimento geralmente segue os padrões céfalo-caudal e próximo-distal.

Focando outros aspectos do desenvolvimento infantil, podemos discutir fatores como energia, força muscular, coordenação e equilíbrio que se dão na criança desta idade. Para Bee & Boyd (2011) o indivíduo nessa faixa etária demonstra explosão de energia por um curto período de tempo, necessitando de momentos de repouso. A força muscular tende a ser incrementada na medida em que as crianças brincam diariamente, tanto membros inferiores quanto superiores (GALLAHUE, OZMUN & GOODWAY 2013) e a força aumenta mais rápido do que o tamanho do músculo, durante a infância (BEUNEN e THOMIS *apud* GALLAHUE, OZMUN & GOODWAY 2013)

Tratando-se da coordenação motora, nessa idade a criança ainda não possui a coordenação motora fina totalmente desenvolvida segundo Gallahue, Ozmun & Goodway (2013), e “meninos tendem a exibir melhor coordenação do que meninas durante toda a infância (VAN SLOOTEN *apud* GALLAHUE, OZMUN & GOODWAY 2013 p. 286).

O equilíbrio é a base para todos os movimentos e sofre influência da estimulação visual, cinestésica e vestibular. Haywood e Getchell (2010, p 246) afirmam que: “A medida que as crianças crescem, elas dependem mais da informação cinestésica e menos da informação visual para o equilíbrio”. Ou seja, crianças pequenas dependem mais das informações visuais para equilibrar-se. Tanto Gallahue, Ozmun & Goodway (2013) quanto Haywood & Getchell (2010) afirmam que o equilíbrio melhora gradativamente dos 2 aos 12 anos de idade aproximadamente, e que em relação ao equilíbrio estático, as meninas tendem a ser mais proficientes que os meninos até os sete ou oito anos de idade, e a partir daí, ambos se equiparam (GALLAHUE, OZMUN & GOODWAY 2013)

Concomitantemente a todas as mudanças físicas no desenvolvimento da criança, o desenvolvimento das capacidades motoras, ou desenvolvimento motor vão ganhando espaço. Mas, o que é realmente o desenvolvimento motor?

O desenvolvimento motor é um processo contínuo e cumulativo, que inicia na concepção e se estende por toda vida. Esse desenvolvimento é um processo ordenado e sequencial. Sequencial, pois tem a mesma sequência para todas as crianças, variando apenas a velocidade de progressão, e ordenado, pois a ordem que as atividades são dominadas dependem em maior grau do fator maturacional¹. O desenvolvimento está relacionado à idade, porém não depende única e exclusivamente dela.

Desenvolvimento motor é a mudança contínua no comportamento motor ao longo do ciclo da vida. Ele é estudado como um 'processo' e não como um 'produto'. Como processo, o desenvolvimento motor envolve o estudo das demandas subjacentes biológicas, ambientais e de tarefa que influenciam mudanças no comportamento motor desde a infância até a velhice. Na qualidade de produto, o desenvolvimento motor pode ser considerado como uma mudança descritiva ou normativa ao longo do tempo sendo visto como mudanças no comportamento e na performance motora relacionadas à idade (GALLAHUE, OZMUN & GOODWAY 2013, p. 33).

Quando falamos em desenvolvimento infantil, faz-se necessária a discussão sobre o desenvolvimento motor da criança, ponto crucial para o entendimento do seu desenvolvimento como um todo. Os primeiros seis anos de vida da criança são essenciais e determinarão como esta criança será no futuro. É nessa etapa que o indivíduo começa a explorar suas novas habilidades, passando de movimentos rudimentares que expressavam vontades básicas à movimentos fundamentais e voluntários. As crianças que se encontram na faixa etária que engloba dos 2 aos 7 anos estão, segundo Gallahue, Ozmun & Goodway (2013, p.69)² na fase das habilidades motoras básicas, ou dos movimentos fundamentais (HMFs).

¹Maturação- Processo de mudança desenvolvimental caracterizado por uma ordem fixa de progressão, em que o ritmo pode variar, mas a sequência de surgimento das características é a mesma (GALLAHUE, OZMUN & GOODWAY, 2013).

²O modelo apresentado por Gallahue&Ozmun (2005) e Gallahue, Ozmun & Goodway (2013) será utilizado pois é claro e conciso, facilitando o entendimento geral do desenvolvimento motor.

Esta fase caracteriza-se nos pequenos, como a fase da exploração das possibilidades de seus corpos e do potencial de movimento. É a etapa que as crianças experimentam mais ativamente uma série de movimentos fundamentais de locomoção, estabilidade e manipulação (posteriormente serão explicitadas quais são as habilidades de locomoção, manipulação e estabilidade que as crianças desta faixa etária possuem) aprendendo e testando sua resposta motora aos mais variados estímulos (PERES, SERRANO & CUNHA, 2009).

Defendendo a importância dessa fase na vida do indivíduo em formação Gallahue, Ozmun & Goodway (2013, p 71) afirmam: “As habilidades do movimento fundamental têm utilidade durante toda a vida e são componentes importantes da vida diária de adultos e também crianças”. Em outras palavras, a etapa dos movimentos fundamentais, como o nome já diz, é a base que construímos durante a infância que será utilizada durante toda a nossa existência. Daí a importância de compreendermos essa fase do desenvolvimento.

A etapa dos movimentos fundamentais engloba três estágios diferentes. São eles: estágio inicial (2 a 3 anos), estágios elementares emergentes (3 a 5 anos) e estágio de proficiência (5 a 7 anos) (GALLAHUE, OZMUN & GOODWAY, 2013).

No estágio inicial (dos dois aos três anos de idade), as crianças demonstram as primeiras tentativas orientadas com o objetivo de executar uma habilidade fundamental. Geralmente, os movimentos nesta idade são caracterizados com a utilização exagerada ou muito restrita do uso do corpo, com má coordenação e com ruim fluxo rítmico. Elas ainda não conseguem integrar harmoniosamente o tempo e o espaço do movimento.

Já nos estágios elementares emergentes (dos três aos cinco anos de idade), o indivíduo demonstra habilidades motoras emergentes. Os movimentos ainda podem demonstrar utilização exagerada ou restrita do uso do corpo, porém estas podem ser menos visíveis. Diferentemente do Estágio Inicial, aqui a criança já consegue sincronizar melhor os fatores tempo e espaço do movimento, e possui maior controle motor e rítmico das habilidades motoras.

Por fim, o Estágio Proficiente (dos cinco aos sete anos de idade) caracteriza-se pela realização eficiente das habilidades motoras fundamentais. Elas são coordenadas e controladas. Sendo assim, os movimentos caracterizam-se como maduros. Por isso, quanto mais oportunidade de prática a criança tiver, mais ela irá melhorar as qualidades do movimento praticado. É preciso combinar a prática com o incentivo e a instrução para que o aprendizado leve ao estágio de proficiência. Ainda sim, muitas crianças podem não atingir este estágio em certas habilidades, e isto é resultado do não cumprimento dos fatores acima citados, tornando-se adultos com algumas habilidades não trabalhadas, e conseqüentemente, com movimentos fundamentais que não se encontram no estágio maduro.

É interessante ressaltar que, para que ocorra a evolução das habilidades fundamentais, diversos fatores estão envolvidos, tanto externos (como as oportunidades de prática, por exemplo) quanto internos (restrições do próprio corpo do indivíduo, seu tamanho, seu peso, sua forma, lesões, etc.). Haywood & Getchell (2010, p. 52) exemplificam bem essas questões:

(...) crianças mais novas, devido ao seu tamanho, à sua forma e à sua força corporais, poderiam executar aquilo que, para elas, é o padrão de movimento de maior sucesso ou eficiência possível. Todavia, conforme crescem, amadurece fisiologicamente e ganham experiência, outros padrões de movimento se tornam possíveis, permitindo que executem habilidades com maior proficiência.

Mas, afinal, quais são as habilidades motoras fundamentais e quais delas as crianças de três a seis anos de idade são capazes de executar? São elas³ habilidade de locomoção, de estabilidade e de manipulação.

As habilidades de locomoção consistem em uma série de movimentos fundamentais que possibilitam que nos movamos pelo espaço, de um lugar para outro, e são fundamentais para realizarmos diversas ações como esportes, jogos e danças, e a movimentação em nosso dia a dia (GALLAHUE, OZMUN & GOODWAY 2013, HAYWOOD & GETCHELL 2010, PERES, SERRANO & CUNHA 2009).

³É interessante ressaltar que essas habilidades estão, atualmente, diretamente ligadas à conteúdos da Educação Física, de modo que alguns fatores não serão aprofundados, visto que este não é o propósito da presente pesquisa.

Sendo assim, serão explicitadas quais são essas habilidades de locomoção, no entanto o estudo sobre elas não será aprofundado, discorrendo apenas sobre quais delas podem ser vistas em crianças de 3 a 6 anos de idade.

As principais habilidades de locomoção são a corrida, o salto horizontal, o galope, o *skipping*, e o saltar sobre um pé só. As crianças pré-escolares “(...) já se deslocam caminhando, correndo e saltando em diferentes direções (...)” (RODRÍGUEZ, 2008, p. 34) e “(...) a corrida se manifesta com um aumento na fase de voo (fase em que a criança se encontra no ar), melhor ritmo e coordenação” (RODRÍGUEZ, 2008 p 35). Ainda sim, quando a criança chega à idade de 5 a 6 anos há um aumento considerável das habilidades motoras, caracterizando-se como o aperfeiçoamento do que já foi aprendido, melhorando a velocidade, coordenação, equilíbrio e orientação dos movimentos de locomoção (RODRIGUES, 2008).

As habilidades de estabilidade dizem respeito a capacidade de manter em equilíbrio a relação do indivíduo com a força da gravidade. Os movimentos, em geral, estão relacionados às habilidades de estabilidade observando do ponto de vista do equilíbrio. Sendo assim, as habilidades de locomoção e manipulação podem utilizar-se das habilidades de estabilidade do indivíduo. Peres, Serrano & Cunha (2009) trazem diversos autores (MALINA & BOUCHARD, 1991; ULRICH, 2000; FLORES, 2000; HAYWOOD & GETCHELL, 2004; GALLAHUE & OZMUN, 2005; OÑA SICILIA, 2005) para explicar a divisão entre as habilidades motoras fundamentais, nas quais as de estabilidade ficam mais claras para o entendimento. Estas habilidades incluem as tarefas motoras sem mudança de posição espacial. Podendo enquadrar-se aqui: giros ou voltas – de acordo com o eixo que se realizam podem ser longitudinais, transversais ou sagitais – e equilíbrios (estático, dinâmico ou de objetos).

Por fim, e não menos importante, encontram-se as habilidades de manipulação. Essas “(...) envolvem a manipulação ou controle de objetos, como bastões e bolas” (GALLAHUE, OZMUN & GOODWAY, 2013 p. 212). Entre as habilidades de manipulação mais estudadas encontram-se o arremessar, pegar, chutar, volear (chutar a bola no ar), rebater, rolar, pular/driblar. As crianças na fase pré-escolar já arremessam e rolam objetos de

varias formas, lançam e chutam bolas de maneira combinada, apanham e rebatem uma bola. Aos poucos, no decorrer dos anos, esses movimentos vão ganhando qualidade, e ao chegar aos seis anos, a criança manifesta um aumento considerável de suas capacidades motoras de manipulação. (RODRÍGUEZ, 2008).

Analisando os dados deste tópico como um todo, conclui-se que a criança na faixa etária dos movimentos fundamentais demonstra enorme crescimento em um curto espaço de tempo. Ela passa a possuir movimentos voluntários que expressam e exercem suas vontades, tornando-a mais independente. Os movimentos se aperfeiçoam a cada ano. Suas dimensões corporais tornam-se mais proporcionais, facilitando o movimento e proporcionando maior coordenação. Quanto maior o estímulo a essa criança, mais suas habilidades irão se desenvolver. É dando atenção a estes fatores do desenvolvimento que o trabalho com a criança pré-escolar pode tornar-se mais eficaz, proporcionando a ela momentos de aprendizagem e descoberta.

2.1.2 Desenvolvimento Cognitivo: principais características

Dando continuidade à compreensão do desenvolvimento da criança, ingressamos na esfera do desenvolvimento cognitivo. Este tópico pretende apontar as principais características cognitivas da criança na fase pré-escolar, discutindo com alguns autores conceituados e suas teorias sobre o tema⁴. Entender o desenvolvimento da cognição na criança (que ocorre juntamente com seu crescimento) é primordial para a compreensão da evolução da mesma.

Para Jane Felipe (2001, p. 27): “Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem.” Essa visão baseia-se em uma perspectiva sócio interacionista, a qual os

⁴As teorias posteriormente citadas não devem ser tomadas como verdades definitivas, visto que sempre estão havendo novas pesquisas a respeito do desenvolvimento do humano, e estas estão passíveis à transformação.

teóricos como Piaget, Vygotsky e Wallon se encontram. Tal perspectiva acredita que a criança não é um ser passivo que apenas recebe informações do mundo ao seu redor, e sim se desenvolve em um processo dinâmico, de interação e trocas entre ela e o meio.

Segundo a teoria Jean Piaget, a criança da fase pré-escolar (dos três aos seis anos, para o presente estudo) se encontra no estágio pré-operatório, que compreende dos dois aos seis anos. De acordo com a teoria piagetiana “(...) a inteligência vai-se aprimorando na medida em que a criança estabelece contato com o mundo, experimentando-o ativamente” (CRAIDY & KAERCHER, 2001 p. 30). Em outras palavras, é a partir das relações criança-meio, criança-objeto, que o desenvolvimento cognitivo da criança é estimulado.

Discorrendo sobre as características das crianças nessa etapa, Bee & Boyd (2011, p. 174) afirmam que Piaget: “(...) via evidências de uso de símbolos (tais como palavras) em muitos aspectos do comportamento de crianças de dois a seis anos”.

Sem dúvida, este é um aspecto fundamental da teoria de Piaget, que percebeu também que as crianças que se encontram nesse estágio começam a usar o faz-de-conta em suas brincadeiras, utilizando-se também de esquemas figurativos, crescentes nesta fase (op. cit.). A criança dessa idade demonstra características egocêntricas, ou seja, ela acredita que as outras pessoas veem o mundo da mesma forma como ela vê, não tendo consciência de que existem outras perspectivas. No entanto devemos atentar para o fato de que:

O conceito de egocentrismo deve ser entendido de maneira diferente. Para Piaget, a criança está voltada desde o início *unicamente* para o mundo exterior, sem vestígio de introversão; há, sim, um realismo excessivo que ainda não sabe criticar as coisas: a criança ainda não sabe distinguir o que há de pessoal em suas experiências, toma seu eu por realidade objetiva; é um estado de indiferenciação entre o mundo exterior e o eu. Assim, em vez de significar um excesso de autoconsciência, esse conceito põe em evidência a falta de autoconsciência (MERLEAU-PONTY, 2006 p. 178)⁵.

Outro teórico e pesquisador do desenvolvimento cognitivo infantil foi Lev Semenovitch Vygotsky. O estudioso afirmava que a aprendizagem de novas

⁵Merleau-Ponty em *Psicologia e Pedagogia da Criança* (2006) discute avidamente as diversas teorias de Piaget, argumentando sobre posições possivelmente radicais do teórico, porém não cabe aqui fazer relações e comparações entre teorias, apenas apontá-las como uma luz ao início da discussão sobre o desenvolvimento infantil.

habilidades cognitivas seria conduzida por um adulto ou criança mais habilidosa, que modelaria e estruturaria a experiência de aprendizagem da criança (BEE & BOYD, 2013) e não utilizava a divisão por estágios de desenvolvimento a partir da idade cronológica. Ao invés disso, baseava-se na função da tarefa a ser executada (PERES, SERRANO & CUNHA, 2009 p 21). Propôs a teoria da zona de desenvolvimento proximal baseando-se nos conceitos de nível de desenvolvimento real (ou atual) e nível de desenvolvimento potencial.

A zona de desenvolvimento proximal seria “a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes” (VYGOTSKY *apud* CHAIKLIN, 2011). Sobre características que exercem função no desenvolvimento, apontadas por Vygotsky sobre a criança pré-escolar, estão também a memória, a linguagem oral e o desenho (SOUZA, 2012) . O autor enfatiza também a importância do brincar e do faz-de-conta para o desenvolvimento crianças dessa idade (CRAIDY & KAERCHER, 2001).

Para concluir as teorias chave sobre desenvolvimento da cognição do presente estudo, encontra-se Henri Wallon Segundo sua teoria, o conhecimento “(...) está fora do indivíduo, ou seja, está no social, e a grande mola propulsora é a motricidade” (WALLON *apud* PERES, SERRANO & CUNHA 2009). Para ele:“(...) o desenvolvimento se dá de forma descontínua, sendo marcado por rupturas e retrocessos. A cada estágio de desenvolvimento infantil há uma reformulação e não simplesmente uma adição ou reorganização dos estágios anteriores (...)” (CRAIDY & KAERCHER, 2001, p. 28). Wallon (*apud* PERES, SERRANO & CUNHA 2009) também utiliza estágios para referir-se ao desenvolvimento cognitivo, assim como Piaget, e, segundo sua teoria, as crianças pré-escolares de 3 à 6 anos encontram-se no estágio chamado Personalítico. Neste estágio as crianças começam a construir a consciência de si mesmas, dirigem sua atenção para as outras pessoas e tornam as relações afetivas predominantes (op.cit).

Estas relações afetivas são outro ponto chave para o desenvolvimento cognitivo afetivo-social da criança. Gallahue, Ozmun & Goodway (2013) salientam esse desenvolvimento nesta fase: “O desenvolvimento afetivo

também é drástico durante os anos do início da infância. Nesse período, as crianças envolvem-se em duas tarefas sócio emocionais fundamentais: desenvolver um senso de autonomia (assim como afirma Piaget)⁶ e desenvolver um senso de iniciativa”. Os autores (op.cit.), além disso, apontam algumas características da criança em questão, como a timidez, a capacidade de imaginação, de imitação e não gostam de sair da segurança do que é familiar para elas.

Relacionando todos os dados referentes à criança pré-escolar supracitados, pode-se concluir a partir das teorias, que a criança que se encontra nesse período vai se desenvolvendo conforme suas experiências e suas relações com o mundo e com as pessoas. Ela caracteriza-se por ter pensamento ainda egocentrista, no entanto é nessa fase que ela começa a experimentar certa autonomia em suas ações e demonstra maior iniciativa para atividades. Já possui a capacidade de brincar com o faz-de-conta, e as relações com outras pessoas tornam-se mais importantes, tornando-as crianças mais afetivas.

2.2 As Artes no Universo Infantil

Desde a primeira infância, a criança passa a receber diversas informações e manifestações (culturais ou de qualquer natureza) durante sua formação. Segundo Ferraz & Fusari (1993, p. 41) para a criança: “Cada objeto, cada elemento de seu cotidiano é uma nova experiência que o mundo lhe oferece e frente ao qual ela atua”. Sendo assim, ela, gradativamente, absorve aquilo que lhe chama mais a atenção, e que lhe é familiar ou não, tecendo relações com o que já existe em seu mundo.

“Digerir” todos esses conhecimentos não é tarefa fácil e através das aulas de artes (e aqui me refiro a artes como um todo, sejam elas música, dança, artes plásticas ou teatro) é que elas têm a oportunidade de expressar aquilo que sente, sendo imprescindível a presença do fazer artístico desde cedo: “A criança também se alfabetiza por meio das artes, ela aprende com

⁶Observação da autora

todo seu corpo, criando imagens, sons e movimentos” (Möding, Santos, Valle & Loponte, 2012, p. 33).

Herbert Read (2001, p. 230) reintera essa importância, colocando como uma das três categorias do ensino da arte a atividade da auto expressão. Ainda sim, e não menos importante, a arte permite à criança que ela crie, que seja livre para demonstrar aquilo que muitas vezes ainda não é capaz de externalizar de outras maneiras. A criança tem a oportunidade de brincar com seu imaginário e trabalhar as possibilidades de representação de mundo : “ (...) a criança, curiosa, não se conforma em só reproduzir aquilo que conhece e passa a inventar outros modos singulares de fazer, transformando tanto a realidade conhecida pela novidade que conquistou quanto a si mesma pela ação que realizou” (RICHTER, 2011, p. 159).

É importante ressaltar que a formação da criança se dá a partir das relações com o ambiente afetivo e cultural, e a arte neste sentido contribui efetivamente, ao proporcionar o espaço para essas relações. Sendo assim, a oferta do trabalho com artes é imprescindível desde cedo. João Francisco Jr. (2007, p. 66) coloca que: “ A arte é, por conseguinte, uma maneira de despertar o indivíduo para que este dê maior atenção ao seu próprio processo de sentir” .

2.1 A dança para crianças pré-escolares

A partir da abordagem do desenvolvimento motor e cognitivo e da importância das artes para pré-escolares, cabe agora uma relação com o foco principal desta pesquisa: a dança. Vimos que a criança em idade pré-escolar tem características singulares. Segundo Souza (2012, p.31): “Uma das preocupações que se deve ter ao trabalhar com atividades corporais para crianças é o conhecimento prévio das peculiaridades que essa fase tem (...)”. Sendo assim, do ponto de vista do desenvolvimento motor, ela encontra-se na fase dos movimentos ou habilidades motoras fundamentais, extremamente importantes para o seu crescimento. Do ponto de vista cognitivo, ela encontra-se na fase da descoberta. Descoberta de suas capacidades e limites e da construção de valores e significados. Sendo assim, o ensino das artes para crianças dessa idade faz-se imprescindível, necessário. Através das artes o

aluno pode ampliar sua compreensão do mundo, construir signos e expressar-se.

A dança por sua vez, trabalha todos estes fatores. Segundo Maçaneiro, Ortolan, Tandra & Viol (2009, p.52) quando relatam sobre a dança possibilitar a compreensão do mundo de uma forma diferenciada, afirmam que ela “abre caminho para que o aluno crie e recrie seu mundo, numa tentativa de interagir criticamente com a sociedade vigente”. Ela não está somente atrelada ao desenvolvimento de capacidades físicas da criança. Por meio dança a criança tem a possibilidade de construir relações de nexos “(...) entre alguém que dança (corpo), seu movimento (intenções), o espaço (lugares) e o som” (DUNLOP, *apud* MARQUES, 2012, p. 26).

Por meio da dança nosso corpo é capaz de se expressar e comunicar-se: “(...) a dança se expressa pelo nosso corpo e o nosso corpo se comunica pela dança” (MAÇANEIRO, ORTOLAN, TADRA & VIOL, 2009, p. 52). Ainda, a dança torna possível a construção de uma rede de comunicação entre a criança e o mundo, por meio do corpo em movimento no espaço, em um tempo pessoal/e ou coletivo, no qual ela expressa emoções, sentimentos, sensações do momento presente, passado ou futuro (GODOY, 2013).

Diversos autores discutem a respeito da aplicação e compreensão da dança pelas crianças pré-escolares. Sendo assim, serão relatados alguns princípios básicos apontados por teóricos sobre o que devemos atentar ao ministrar aulas para crianças dessa idade, não só em relação à dança. Esses princípios dizem respeito ao caráter lúdico das atividades aplicadas, propiciando experiências de comunicação e expressão, visando o desenvolvimento geral da criança.

Segundo Souza (2012, p. 35) os professores devem: “(...) atentar para o desenvolvimento natural da criança, oferecendo possibilidades de vivências a partir de atividades ministradas, tendo um olhar sobre a sequência de desenvolvimento dentro de cada idade, não as entendendo como padronização”. Morgada Cunha (1988, p. 14), salienta a importância dessa abordagem desenvolvimentista afirmando que: “Os estímulos e propostas advindos do professor deverão estar à altura do entendimento de seus alunos, ao mesmo tempo que devem estar impregnados de vitalidade e prazer”.

Pensando de acordo com a perspectiva do desenvolvimento geral da criança, a aula de dança é um espaço para desenvolver processos criativos e imaginação, que são fatores fundamentais a serem trabalhados de forma lúdica, e conferem caráter divertido e desafiador às atividades realizadas: “Desde os primeiros anos, os processos criativos emergem na criança em suas atividades lúdicas, nos desenhos e na produção de narrativas” (SILVA, 2012, p. 23).

O brincar também é muito enfatizado nesse sentido. Relacionando-o diretamente com a dança: “(...) é primordial pensarmos a dança na escola [e nas escolas de dança] também como uma dança lúdica, que brinca, que permite e incentiva relações (...)” (MARQUES, 2012 p. 35). A autora ainda afirma que: “A dança que é brincadeira faz com que a brincadeira vire dança!”. O brincar deve estar presente na atividade do ensino infantil. Para Silva (2012, p. 25): “(...) o brincar é uma atividade fundamental no desenvolvimento humano porque permite à criança agir além de suas competências habituais, além de seu comportamento diário”.

Partindo dessa visão, se a aula de dança visa ensinar alguma “técnica” (palavra técnica foi escrita entre aspas, pois para a criança pré-escolar, o ensino da técnica é um ensino introdutório, visto que a criança ainda não é totalmente capaz de absorver e realizar certas características e exigências de gêneros de dança diversos), essa precisa ser ensinada de maneira atrativa. Para os pré-escolares a técnica precisa ser divertida (MAYER, 2011). Gina Mayer (2011, p. 15) enfatiza ainda que: “Eu pessoalmente acredito que uma aula que tenha muitos jogos criativos e atividades será mais produtiva para os pré-escolares do que uma aula em que as crianças repetem e repetem passos (...). Pré-escolares aprendem mais através da criatividade e imaginação”.

Assim como o caráter lúdico que a aula de dança para pré-escolares deve possuir, a escolha das músicas é relevante: “O professor deve escolher músicas que atraiam a atenção das crianças, de forma dinâmica e atrativa” (SOUZA, 2012, p. 115). Essas músicas não necessariamente restringem-se a músicas infantis. O docente pode dispor de canções instrumentais ricas em instrumentos, timbres e sons. Uma boa escolha do repertório musical reflete, sem dúvida, no desempenho e desenrolar das aulas de dança. Mársico (2011, p. 41) sugere também que: “(...) se trabalhem com a criança não só canções

folclóricas (como atirei o pau no gato, ou pintinho amarelinho), mas canções com finalidades didáticas, isto é, canções com intervalos (...) canções ritmadas que induzam a movimentos regulares do corpo”.

Outro fator relevante é atitude do professor de crianças pré-escolares. Para María Fux (1983, p.70): “É importante esquecer-nos por completo do adulto que somos ao enfrentar um grupo de crianças tão pequenas, e a alegria deve ser autêntica para poder servir como base de qualquer trabalho com movimento”. O professor que trabalha com este público, deve: “(...) compreender e buscar o conhecimento de como lidar e de como aproveitar a criança de forma que dê prioridade ao seu desempenho nas atividades propostas (...)” (SOUZA, 2012, p. 31). Wanda Bambilra (1993, p. 36) afirma: “Aquele que deseja ser professor de criança precisa compreendê-la em sua totalidade, sua alma, seu viver, seu pensar e seu sentir”. O professor de infantil, seja de dança ou de outra área de conhecimento, não lida somente com seus alunos, mas com seus pais, com suas preocupações e seus anseios: “Os pais querem sentir que estão deixando suas crianças em boas mãos. Eles querem e precisam sentir que você é uma pessoa de confiança e que seus filhos estão aprendendo”. (MAYER, 2011, p. 29). Para isso, cumprimentar, comentar algo que aconteceu ou que foi aprendido durante a aula, ajuda professor e pais a ficarem mais próximos. Demonstrar animação, ser positivo e manter boa aparência são outras dicas que Gina Mayer (2011) aponta como essenciais.

Outra possibilidade interessante é, ao início das atividades da turma, expor aos pais quais são os objetivos das aulas, o que será trabalhado e como:

Os pais querem saber o que seus filhos estão fazendo e o que eles estão aprendendo. É importante para eles. Muitos pais querem sentir que seus filhos estão sendo educados, bem como se estão se divertindo. Por estar em constante comunicação com os pais, eles vão saber que você tem uma aula de boa qualidade (MAYER, 2011, p. 30).

Agindo dessa maneira, o professor demonstra mais confiança e é capaz de perceber e discutir com a família fatos que possam vir a ocorrer em aula, caso haja algum comportamento fora do normal da criança. Sendo assim, a proximidade do professor com os pais é bastante recomendável ao lidar com crianças pré-escolares.

2.3.1 A aula de dança e seus exercícios

Mas, afinal, o que é ensinado, quais são os objetivos propostos e como se trabalha dança em uma aula para pré-escolares? Para responder essas questões muitos autores (Isabel Marques, Morgada Cunha, Maria Fux, , Laban) propõe noções básicas que podemos realizar com crianças pequenas, assim como com adolescentes e adultos. Para os pré-escolares, é importante destacar que: “(...) as atividades propostas às crianças devem estar vinculadas ao movimento com intenções, (...) e as atividades devem ter significado com o concreto, com o real” (MATTOS *apud* SOUZA 2012, p. 30).

É a partir do tangível, do palpável, que a criança constrói suas noções sobre o mundo e sua personalidade. Para que isso ocorra dentro do trabalho com a dança, a educação pelo movimento precisa estar atrelada com o conhecimento do seu próprio corpo, e a constatação de seus próprios limites. Discutindo a respeito dos objetivos, Caminada & Aragão (op. cit.) colocam que, nesta faixa etária “Objetiva-se favorecer o enriquecimento sensorial e a estimulação da descoberta das coordenações em um espaço em que a imaginação criativa favorecerá o desenvolvimento motor e a capacidade expressiva”.

Para tal, noções de esquema corporal são ótimo instrumento para dar início a esse trabalho. Para percebermos o que engloba o esquema corporal Mattos (*apud* SOUZA, 2012) cita cinco conceitos principais, são eles: a estrutura corporal, que relaciona nomenclatura e localização das partes do corpo, proporcionando à criança uma imagem corporal mais próxima à realidade; o ajuste corporal, relativo ao posicionamento do corpo e suas partes estáticas ou em movimento estabelecendo maior consciência corporal na criança; a respiração que possibilita a troca e eliminação de gases e substâncias nocivas, proporcionando conhecimento das vias aéreas e suas possibilidades. Os outros dois conceitos referem-se ao relaxamento, capacidade da criança de descontrair seus músculos voluntariamente, e à lateralidade, que consiste na dominância dos segmentos de um lado do corpo em relação ao outro, tanto no que se refere à força quanto à posição na execução das mais diversas habilidades.

Caminada & Aragão (2006, p. 42) ressaltam ainda que: “Nessa iniciação, a criança percebe os grandes contrastes, oposições como abrir e fechar, alto e baixo, pesado e leve (...)”. Sendo assim, o trabalho com esquema corporal torna-se instrumento fundamental para o início das atividades. Bambirra (1993, p. 44) afirma que: “Para as crianças o corpo humano é uma única coisa, indissolúvel, inseparável”. Portanto, utilizar atividades que explorem o esquema corporal, ajudarão a criança a perceber as possibilidades do seu próprio corpo.

Tadra, Viol, Ortolan & Maçaneiro (2009) e Marques (2012) organizam, por exemplo, conceitos ou componentes a serem trabalhados nas aulas de dança, de acordo com o método de análise de Rodolf Laban, chamando-os de elementos básicos da linguagem da dança (TADRA, VIOL, ORTOLAN & MAÇANEIRO 2009). Esses conceitos baseiam-se no estudo do movimento e são uma proposta para o trabalho com dança tanto para crianças pré-escolares, quanto para crianças maiores, assim como adolescentes e adultos. Para compreendermos tais conceitos, ambas as autoras propõem que respondamos a três questões a respeito do movimento: “O que se move?” “Como se move?” e “Onde se move?”.

Respondendo-as, visualizamos os tópicos a serem desenvolvidos durante as aulas. Para a primeira questão temos como resposta “o corpo”. Marques (2012, p. 80) coloca que para iniciar este trabalho, devemos começar a compreender o corpo em movimento em quatro grandes grupos (chaves fundamentais) de saberes relacionados: o corpo como um todo ou em partes, o corpo em locomoção no espaço (deslocamento) ou parado (em pausa):

A apreensão, compreensão e incorporação dessas quatro grandes chaves de possibilidades do corpo em movimento pelas crianças permitem também que o corpo seja percebido e vivenciado com outro tipo de consciência. Incorporar, apreender e compreender o corpo como fluxos constantes entre parte/todo/movimento/pausa abre possibilidades para que as crianças possam ouvir seus corpos, experimentar e fazer escolhas a respeito de como e porque desejam construir suas danças – e suas vidas (MARQUES, 2012, p. 81).

Isabel Marques (2012) propõe e defende que estes conteúdos (essas quatro chaves) sejam dominados pelas crianças, porém sem a necessidade de haver uma discriminação detalhada sobre cada um deles. O importante é que sejam capazes de dominar, perceber, escolher e contextualizar as

possibilidades do corpo em todo ou em partes, em movimento ou em pausa. Dentro do conteúdo corpo (como um todo ou em partes) são, então, propostos alguns exercícios/brincadeiras. Dentre eles, são sugeridas brincadeiras como dançar com o corpo todo, dançar com partes do corpo (atentando para o fato de que ao trabalhar o corpo em partes, as crianças precisam ter claras noções de articulações e membros), dançar em locomoção e dançar em pausa. Sugere-se também, atentar para ações cotidianas onde podemos perceber se utilizamos o corpo todo e as suas partes, utilizar bonecos articulados e bonecos de pano para perceber estes fatores entre outras atividades.

O corpo em locomoção e o corpo em pausa são as outras duas chaves fundamentais propostas por Marques (2012). Encontrar no dia a dia, situações em que estamos em pausa ou em movimento pode ser um primeiro contato com este conteúdo. São propostas até mesmo brincadeiras já conhecidas pelas crianças como brincar de estátua, de esconde-esconde, de duro ou mole, para iniciar o conteúdo. Depois destas brincadeiras uma reflexão pode ser proposta aos alunos: “ (...) podemos perguntar às crianças o que acontece com seus corpos quando param: como fica a respiração? Como fica o batimento cardíaco? Assim, poderão sentir, perceber, escutar e também ver, comentar, compartilhar suas experiências corporais, problematizando-as” (MARQUES, 2012, p. 87).

A autora ainda propõe que o professor mostre vídeos de produções artísticas que trabalhem com pausas e deslocamentos. Ainda dentro do conteúdo corpo, são sugeridos trabalhos com as formas corporais decodificadas pela dança (torcidas, alongadas e esticadas, esféricas, achatadas e piramidais), formas observadas no mundo, que não sejam somente formadas pelo nosso corpo e ações corporais (saltar, cair, girar, contrair, expandir etc.) (MARQUES, 2012). Como exemplo de atividade com ações corporais Isabel Marques explica:

As crianças podem, após discutir a lista de ações corporais elaborada pela turma, experimentar corporalmente as ações levantadas, mesmo que inicialmente em forma de mímica. Em seguida, podemos sugerir que recriem as ações observadas no cotidiano: passar a ferro é um gesto com as mãos, que outros gestos os alunos conhecem? Eles podem, inclusive, inventar outros gestos com a mesma parte do corpo. Colocar todas essas ações revisitadas e reinventadas em uma sequência pode virar uma dança bem legal! (MARQUES, 2012, p. 96).

Retomando as três questões relacionadas ao movimento, encontramos a segunda questão proposta: Como se move? A resposta para essa pergunta são as qualidades de movimento, ou as dinâmicas. Tanto Marques (2012) quanto Tadra, Viol, Ortolan e Maçaneiro (2009), baseiam-se em quatro fatores para trabalhar a dança, definidos anteriormente por Laban. São eles: peso, espaço, tempo e fluência. Marques (2012) opta por trabalhar inicialmente os fatores tempo e peso ou relações de duração e velocidade com crianças pequenas, porém enfatiza que os quatro fatores citados são indissociáveis.

Para trabalhar as possibilidades de tempo na dança, Marques (2012, p.130) propõe que os professores conversem com seus alunos sobre situações de urgência, ações que precisam ser feitas imediatamente, e experimentar movimentos repentinos. É interessante também experimentar o contrário, como perceber situações que são prolongadas ou movimentos que exijam controle e sustentação. Ainda, a autora coloca como atividade pesquisar tipos de danças que tenham esse contraste de tempo/duração e velocidade. Para o trabalho com a qualidade peso, Marques (2012, p.136) também defende a conversa para que as crianças encontrem o peso em suas ações ou em situações diárias, e a partir disso, experimentar no próprio corpo tais situações.

Tadra, Viol, Ortolan e Maçaneiro (2009, p. 64) sugerem ações corporais para trabalhar peso tais como marchar como um soldado (pesado), valsar (leve). Trabalhar com “imitações” de animais também é uma maneira boa para visualização do fator peso, como por exemplo, caminhar como um elefante, ou voar como uma borboleta.

A última questão relacionada ao movimento é “Onde se move?” que prevê o trabalho com o espaço. Ambas as autoras acima citadas colocam que, inicialmente, o trabalho com o espaço deve iniciar com a diferenciação entre o espaço pessoal e o espaço geral. O espaço pessoal refere-se ao espaço que nosso corpo ocupa, é o espaço do corpo em si. O espaço geral segundo Tadra, Viol, Ortolan e Maçaneiro (2009, p.67) é o espaço “onde a dança acontece, e esse espaço pode ser transformado de acordo com a imaginação do professor (...)”. Para isso são sugeridas atividades que trabalhem as direções ou níveis, para cima, para baixo, para frente, para trás, e também traçar ou seguir trajetórias no espaço: “Podemos nos lembrar de outras brincadeiras que já fazemos em diferentes níveis no espaço e brinca-las novamente, (...) o

conhecido morto-vivo, (...) a gangorra do parque, o trepa-trepa etc.” (MARQUES, 2012, p.114).

Para finalizar e complementar as sugestões presentes neste estudo, Souza (2012, p. 130) exemplifica como uma aula para crianças em idade pré-escolar pode ser desenvolvida, sendo essa uma aula de baby class (introdução ao Ballet Clássico) . Segundo ela, a aula deve ter duração máxima de 60 minutos, de uma a duas vezes por semana, e deve ser conduzida na mesma sequencia, barra e centro: “O professor deve organizar a aula de maneira que possa dividir o tempo para a acolhida de boas-vindas, os exercícios da barra e no centro” (SOUZA, 2012 p. 130). Seguindo o planejamento da autora, o aquecimento pode ser feito com exercícios de respiração (cheirar uma flor, encher um balão de ar), contração e relaxamento (boneca de pano e boneca de madeira), posições básicas do ballet clássico, rotações de articulações e pescoço, e trabalho com os pés.

Em seguida, são introduzidos os exercícios na barra de maneira breve, como meia ponta, exercícios de equilíbrio e boa postura, e passos básicos como o *plié* e o *battement tendu*. Dando continuidade à aula, seguem os exercícios no centro, que são conduzidos de forma lúdica, trabalhando caminhadas, corridas, formas geométricas (círculos, quadrados etc) e brincadeiras, como elementos do circo, festa de quinze anos, passeio à praia, a floresta encantada entre outras. Para finalizar a aula, a autora sugere um momento livre do ballet, em que as alunas praticam o que foi aprendido e realizam sua própria coreografia.

Partindo do princípio já discutido de que uma aula de dança para crianças pequenas deve ter caráter lúdico, surgem diversas opções de instrumentos pedagógicos que vão auxiliar o professor durante sua aula. Em sua maioria, os autores citados neste estudo que pesquisam o universo da dança, recomendam o uso de materiais e brinquedos durante suas aulas, a fim de obter a atenção das crianças e instiga-las a descobrir suas possibilidades, tornando a aula ainda mais interessante para elas. Dentre os materiais indicados podemos citar balões, jornais, lenços, arcos, elásticos, bonecos de pano e fitas assim como imagens e vídeos.

A partir das sugestões acima citadas, professores de dança para pré-escolares tem a possibilidade de organizar um planejamento que englobe tais

visões sobre o ensino através do movimento, trabalhando com noções de espaço, tempo, qualidades de movimento e esquema corporal e utilizando materiais que contribuam para tornar sua aula ainda mais completa e prazerosa, tanto para o professor quanto para seus alunos.

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização da pesquisa

O presente estudo pretende analisar como se dá a iniciação ao processo de ensino e aprendizagem da dança em aulas ministradas para crianças em idade pré-escolar em escolas especializadas em dança da zona sul de Porto Alegre. Para tanto, optou-se por uma pesquisa quantitativa de tipo descritiva. A pesquisa qualitativa descritiva, segundo Oliveira (2007 p. 68): “(...) procura analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou, mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisada.” Oliveira (op.cit) afirma também que: “A pesquisa descritiva é abrangente permitindo uma análise do problema de pesquisa em relação aos aspectos sociais, econômicos, políticos, percepções de diferentes grupos, comunidades, entre outros aspectos”.

3.2 Universo do estudo

O universo do estudo foi composto por nove professores (as) de dança que ministram essa atividade em escolas especializadas em dança na zona sul da cidade de Porto Alegre – RS. Para tanto, foram encontradas dezoito escolas de dança, das quais cinco não oferecem aulas de dança para crianças entre 3 e 6 anos de idade e uma não está em funcionamento. Foram enviados doze questionários para professores de dança para pré-escolares, sendo que nove professores retornaram o questionário respondido.

3.3 Instrumentos de coleta de informações

Para a coleta de informações foram utilizados questionários direcionados aos professores das instituições, com três questões abertas e sete questões fechadas (Anexo A) que abordaram o processo de ensino e aprendizagem da dança e seus objetivos sobre as aulas de dança nessa faixa etária, totalizando

dez questões. Foram mantidos o anonimato tanto das instituições quanto dos professores em questão. Estipulou-se um prazo máximo de recolhimento de dez dias.

3.4 Coleta de informações

- Pesquisou-se em sites de busca (Vitrine Zona Sul, Hagah, Zona Sul Online, Google e Guia Mais) as escolas de dança da zona sul de Porto Alegre;
- Fez-se o levantamento de quantas trabalham com dança na faixa etária em questão e foi definida a amostragem da pesquisa;
- Os professores das escolas foram contatados;
- Os questionários foram entregues para os docentes de dança nas escolas em questão, via e-mail ou pessoalmente;
- Foi feita então uma relação dos questionários respondidos com o referencial teórico da pesquisa;
- Analisou-se como se dá a iniciação do processo de ensino e aprendizagem da dança nestes locais, a partir dos dados levantados.

3.5 Análise das informações

A análise das informações coletadas foi organizada a partir das seguintes categorias: informações gerais, objetivos das aulas, metodologia e atividades utilizadas. A categoria intitulada informações gerais, abordou as questões de número um e dois do questionário distribuído aos professores. A categoria de nome objetivos das aulas, referiu-se à questão de número três do questionário. As questões de número quatro à nove formaram a categoria metodologia e por fim a questão número dez diz respeito à categoria atividades utilizadas. Essas categorias foram articuladas com o referencial teórico dessa pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a análise dos dados coletados, as questões relativas ao questionário foram divididas em quatro categorias para facilitar a visualização das respostas. São essas a) Informações Gerais, b) Objetivos das Aulas, c) Metodologia e d) Atividades Utilizadas. Foram entregues doze questionários à doze professores, dos quais nove foram respondidos, correspondendo à 75 % dos questionários.

a) Informações Gerais

A categoria “Informações Gerais” abrange as duas primeiras questões do questionário dessa pesquisa e dizem respeito à duração das aulas (questão 1) e ao número de alunos que cada professor possui em sua aula (questão 2). Para a primeira questão 77,77 % (sete professores) dos professores afirmaram que suas aulas tem duração de uma hora. Souza (2012) sugere que a maioria das aulas para crianças deve ter duração máxima de uma hora, indo ao encontro dos resultados encontrados por essa pesquisa. Ainda, 11,11% (um professor) responderam que a duração de suas aulas é de quarenta e cinco minutos, e 11,11% (um professor) marcaram a opção de duração de cinquenta minutos.

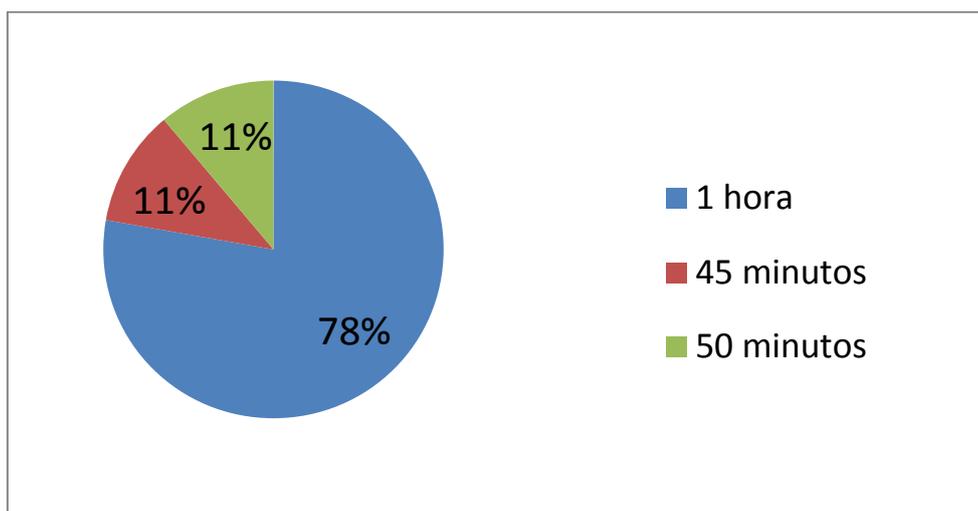


Gráfico 1: acervo pessoal

Para a segunda questão referente ao número de alunos, 77,77% (sete professores) dos professores responderam ter até dez alunos em cada turma, 11,11% (um professor) responderam ter menos de cinco alunos e 11,11% (um professor) alegaram ter mais de dez alunos, porém com a ajuda de monitor.

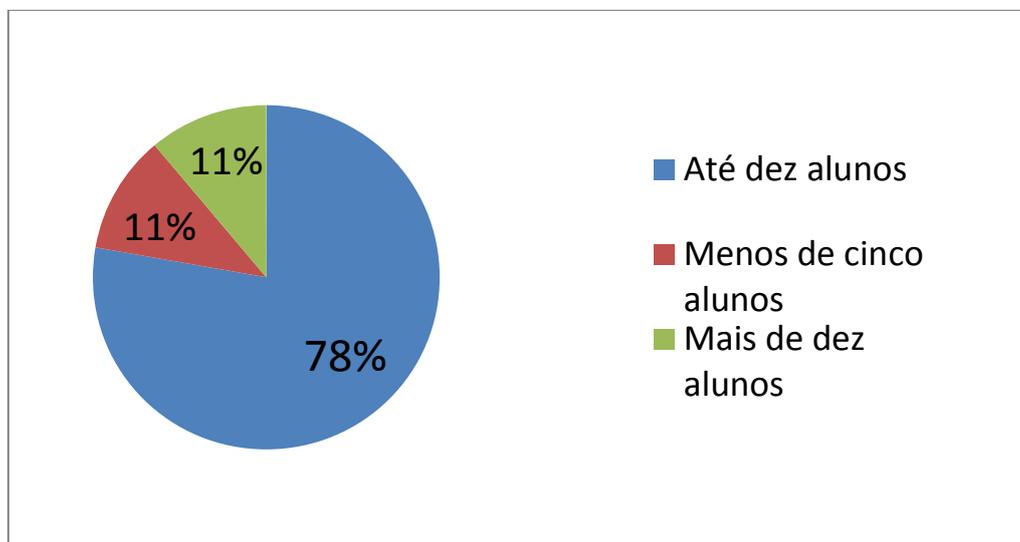


Gráfico 2 : Acervo pessoal

Pode-se observar com os dados levantados pela presente pesquisa, que a maioria dos professores participantes do estudo ministram aulas de uma hora de duração, sendo que essas turmas têm até dez alunos predominantemente. É interessante destacar que com turmas de até dez alunos o professor têm a possibilidade de dar maior atenção aos alunos, podendo trabalhar de diversas maneiras e com diversas dinâmicas, tornando a aula mais interessante e atrativa. Uma turma com até dez alunos possibilita também a interação entre as crianças, proporcionando um espaço para socialização e trabalho em grupo. Indo ao encontro desta constatação, Jane Felipe (2001, p. 27) afirma que: “Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem.” Sendo assim, uma aula com até dez alunos pode proporcionar o desenvolvimento dessas capacidades.

b) Objetivos das Aulas

A categoria “Objetivos das Aulas” procura apontar o(s) objetivo(s) principal(s) das aulas de dança para crianças pré-escolares elencados pelos professores na questão de número três do questionário. Os objetivos principais frequentemente citados por eles foram: trabalhar a coordenação motora ou as qualidades físicas (77,77%, correspondendo à sete professores), exercitar a musicalidade e o ritmo (33,33%, correspondendo à três professores), estimular a criatividade (33,33%, correspondendo à três professores) e estimular o contato e o gosto com/pela dança (55,55%, correspondendo à cinco professores). Outros objetivos também foram apontados, porém não em todas as respostas. Esses objetivos são a desinibição, a vivência da dança de forma divertida, a independência, o preparo físico e musical para futuras aulas e o estímulo pela arte e pela atividade física.

De acordo com os dados encontrados, a maioria dos professores tem como objetivo principal o trabalho com a coordenação motora e com as qualidades físicas das crianças pré-escolares. O outro objetivo mais citado é o estímulo do gosto pela dança e o contato com a dança. Em seguida surge o estímulo à criatividade e o exercício da musicalidade e do ritmo. Indo ao encontro dos objetivos citados pelos professores, e anteriormente citados nesta pesquisa, Caminada & Aragão (op. cit.) colocam que, nesta faixa etária “Objetiva-se favorecer o enriquecimento sensorial e a estimulação da descoberta das coordenações em um espaço em que a imaginação criativa favorecerá o desenvolvimento motor e a capacidade expressiva”. Assim como as autoras descrevem, os objetivos menos citados também tornam-se importantes para o desenvolvimento da criança em uma aula de dança, podendo ser trabalhados todos juntos, ou por partes. Ainda, a fala dos professores pouco atenta para o fato de que a dança é uma arte, e como tal, as crianças devem enxergá-la também dessa maneira, e não somente como um dança atrelada estritamente ao exercício das capacidades físicas, tendo como “resultado” artístico apenas apresentações de final de ano. A dança, como arte, é um processo, que deve ter seu foco principal ele mesmo. É importante ressaltar que não são condenadas essas atividades (a autora também têm presente em seu trabalho essa questão), porém elas não devem ser conduzidas como o foco principal

das aulas de dança pré-escolar, visto que as crianças encontradas nas aulas estão em pleno processo de desenvolvimento. São crianças que estão em uma fase de descobertas, de construção da autonomia e de suas relações, e isso precisa ser trabalhado.

c) Metodologia

A categoria “Metodologia” diz respeito às questões de número quatro à nove do questionário. Todas elas referem-se a pontos importantes das aulas, como o uso de vídeos, imagens, materiais e músicas. A questão de número quatro refere-se à estrutura da aula, ou seja, como a aula é dividida ou quais os momentos principais mais frequentes. Para dar maior clareza às informações obtidas, esta questão (nº quatro) será decomposta em três momentos: parte inicial, parte principal e finalização.

Relatando sobre a parte inicial das aulas, todos os professores, alegaram realizar aquecimento e alongamento ao início da aula e 33,33% (três professores) dos professores disseram realizar esse aquecimento/alongamento em roda. Apenas 11,11% (um professor) afirmaram realizar aquecimento na barra de ballet.

Em seguida, como parte principal da aula, os professores citaram exercícios técnicos para coordenação motora e técnica da modalidade (88,88%, correspondendo a oito professores), sequências coreográficas (22,22% correspondendo a dois professores), atividades lúdicas (22,22% correspondendo a dois professores), montagem ou ensaio de coreografias (44,44% correspondendo a quatro professores) e danças livres (33,33% correspondendo a três professores). Já como finalização da aula, quatro (44,44%) professores dos relataram fazer relaxamento ou volta a calma, enquanto dois professores (22,22%) finalizam suas aulas com brincadeiras. Os demais professores não relataram como finalizam suas aulas.

Observando de maneira geral, de acordo com os resultados encontrados, os professores, em seus exercícios iniciais, além do aquecimento, visam chamar a atenção dos alunos para a aula que irá começar, e a maioria deles

realiza como parte principal exercícios que trabalhem coordenação motora e a técnica da modalidade (de maneira introdutória) que ministram.

A montagem de coreografias e ensaios também aparece na fala dos professores como parte principal, assim como atividades lúdicas e danças livres.

Como finalização, alguns professores indicaram fazer uma atividade de relaxamento e brincadeiras. Os demais não explicitaram como finalizam suas aulas.

Souza (2012) sugere a estrutura de uma aula de *baby class* que vai ao encontro dos resultados da presente pesquisa. Seguindo o planejamento da autora, o aquecimento pode ser feito com exercícios de respiração (cheirar uma flor, encher um balão de ar), contração e relaxamento (boneca de pano e boneca de madeira), posições básicas do ballet clássico, rotações de articulações e pescoço, e trabalho com os pés. Em seguida, são introduzidos os exercícios na barra de maneira breve, como meia ponta, exercícios de equilíbrio e boa postura, e passos básicos. Dando continuidade à aula, seguem os exercícios no centro, que são conduzidos de forma lúdica, trabalhando caminhadas, corridas, formas geométricas (círculos, quadrados etc) e brincadeiras. Para finalizar a aula, a autora sugere um momento livre do ballet, em que as alunas praticam o que foi aprendido e realizam sua própria coreografia.

De maneira geral, pode-se observar que os professores buscam uma ordem linear que predomina em suas aulas, com início meio e fim parcialmente definidos de acordo com a pesquisa.

Dando continuidade às questões relacionadas à metodologia, segue a questão cinco do questionário, que diz respeito às músicas utilizadas pelos docentes. De acordo com as opções da questão (ver anexo A), 77,7% (sete professores) intercalam músicas infantis com músicas diversas, 11,11% (um professor) utiliza apenas músicas infantis e 11,11% (um professor) utiliza apenas músicas para ballet clássico infantis.

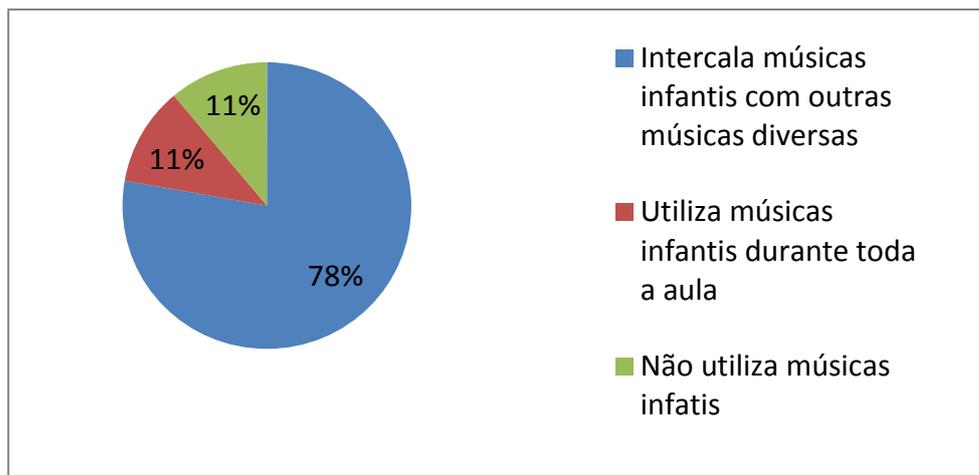


Gráfico 3: acervo pessoal

Conforme os dados coletados no presente estudo, a maioria dos professores utiliza tanto músicas infantis quanto outros tipos de música, o que torna o repertório musical das aulas muito mais atrativo para as crianças. Mársico (2011, p. 41) sugere que: “(...) se trabalhem com a criança não só canções folclóricas (como atirei o pau no gato, ou pintinho amarelinho), mas canções com finalidades didáticas, isto é, canções com intervalos (...) canções ritmadas que induzam a movimentos regulares do corpo”, indo ao encontro aos resultados apontados pela pesquisa. A utilização de músicas variadas enriquece e contribui para o trabalho com ritmo e musicalidade, um dos objetivos citados pelos professores.

A questão de número seis pergunta sobre o caráter que as aulas possuem. Cinco professores (55,55%) afirmaram (de acordo com as opções disponíveis) que suas aulas possuem caráter lúdico com introdução à técnica. Dois professores (22,22%) alegaram que alternam a metodologia lúdica com o ensino da técnica, um (11,11%) marcou a alternativa que suas aulas priorizam a técnica mas utilizam atividades lúdicas em algum momento e um (11,11%) afirmou que suas aulas tem caráter lúdico prioritariamente.

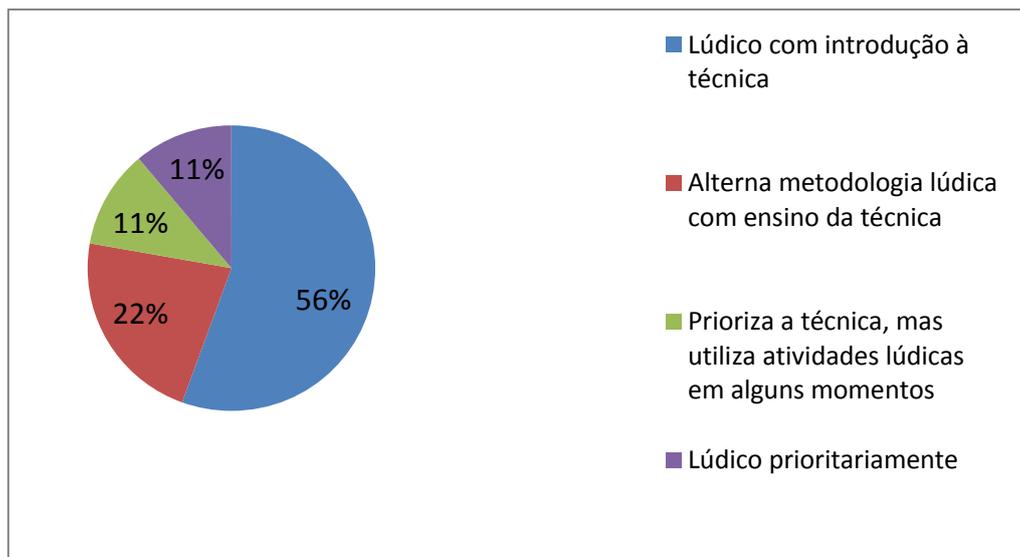


Gráfico 4: acervo pessoal

Analisando as perguntas do questionário, esta questão foi uma das quais os resultados foram mais diversificados. Todas as questões foram assinaladas, não restando nenhuma a ser escolhida. No entanto, oito dos nove professores participantes incluiu a técnica como parte de suas aulas, sendo que apenas um afirmou que sua prioridade é o ensino da mesma. Este estudo não pretende diminuir ou criticar o trabalho de tais profissionais, e sim discutir sobre sua metodologia. O ensino da técnica de maneira introdutória é sim válida, mas pode ser conduzida de maneira divertida e atrativa. Gina Mayer (2011, p. 15) de acordo com a presente pesquisa, defende que: “Eu pessoalmente acredito que uma aula que tenha muitos jogos criativos e atividades será mais produtiva para os pré-escolares do que uma aula em que as crianças repetem e repetem passos (...). Pré-escolares aprendem mais através da criatividade e imaginação”. A criança pré-escolar está em fase de desenvolvimento físico e cognitivo, como já discutido neste estudo, de maneira que ela ainda não é totalmente capaz de absorver e realizar certas características e exigências de estilos de dança diversos. Ela está desenvolvendo suas capacidades de locomoção, manipulação e estabilidade e esse desenvolvimento precisa ser respeitado.

Dando continuidade à pesquisa, o uso de materiais (brinquedos ou acessórios) foi o tema principal da questão de número sete. Segundo os resultados, 66,66% (seis professores) alegaram utilizar materiais, porém não

em todas as aulas. Já 22,22% (dois professores) afirmaram que utilizam materiais em todas as aulas e apenas um professor diz não utilizar material algum. Os materiais citados foram colchões, varinhas de fada, bambolês, cestinhas, almofadas, coroas, flores, figuras de E.V.A., livros infantis de bailarina e de danças em geral, bonecas, bolas, lenços, instrumentos musicais, fantasias, vendas, cordas e tecidos, em concordância com o que foi anteriormente citado nesta pesquisa. O uso de acessório contribui para a ludicidade presente nas aulas dos professores participantes.

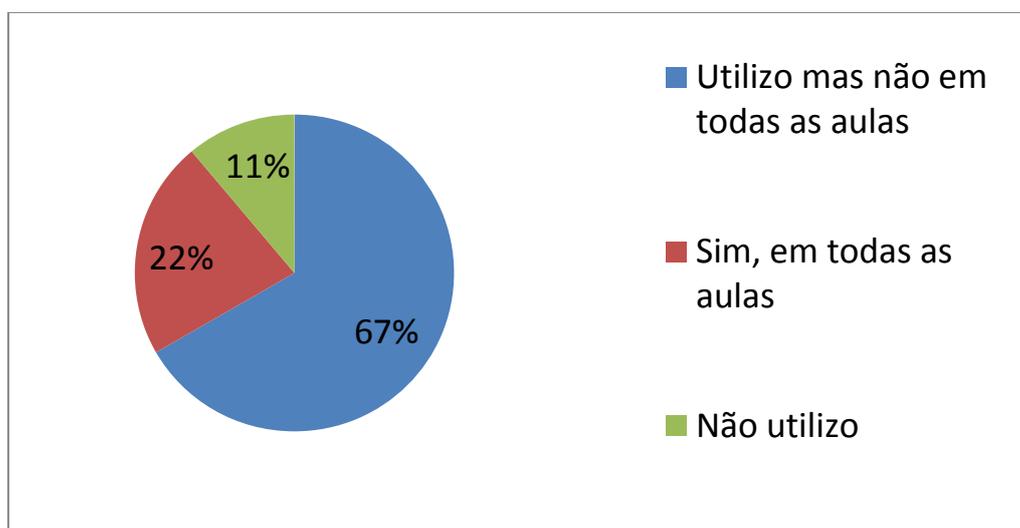


Gráfico 5: acervo pessoal

Ainda com relação aos materiais utilizados, a questão de número oito do presente questionário diz respeito ao uso (mostrar aos alunos) de imagens e vídeos de dança, sendo que cinco professores afirmaram usar com frequência vídeos e imagens de danças de diversos estilos. Apenas um professor disse usar vídeos e fotos de dança frequentemente, sendo estes apenas do estilo que ensina, e três professores disseram que não costumam utilizar esses materiais. Esses recursos auxiliam o professor e o aluno a contextualizar a dança e a aumentar sua visão sobre o que é a dança e todas as suas possibilidades. Segundo o presente estudo Isabel Marques (2012) recomenda o uso de vídeos e imagens de dança para trabalhar qualidades de movimento.

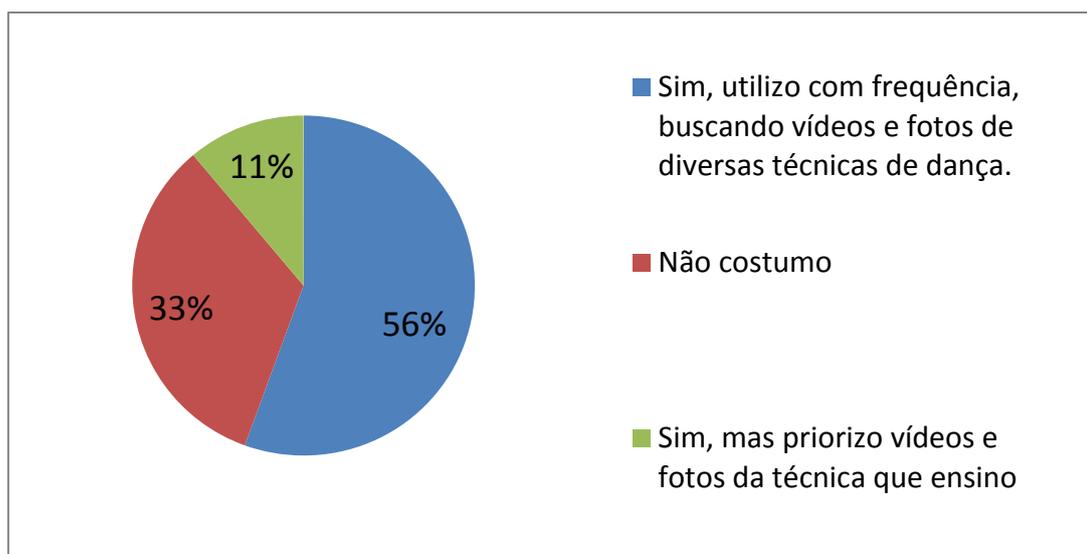


Gráfico 6: acervo pessoal

A nona questão faz menção a momentos para livre expressão e improvisação nas aulas. Seis professores (66,66%) confirmaram que suas aulas sempre têm momentos de dança livre enquanto três (33,33%) também afirmaram existir momentos livres, porém não em todas as aulas.

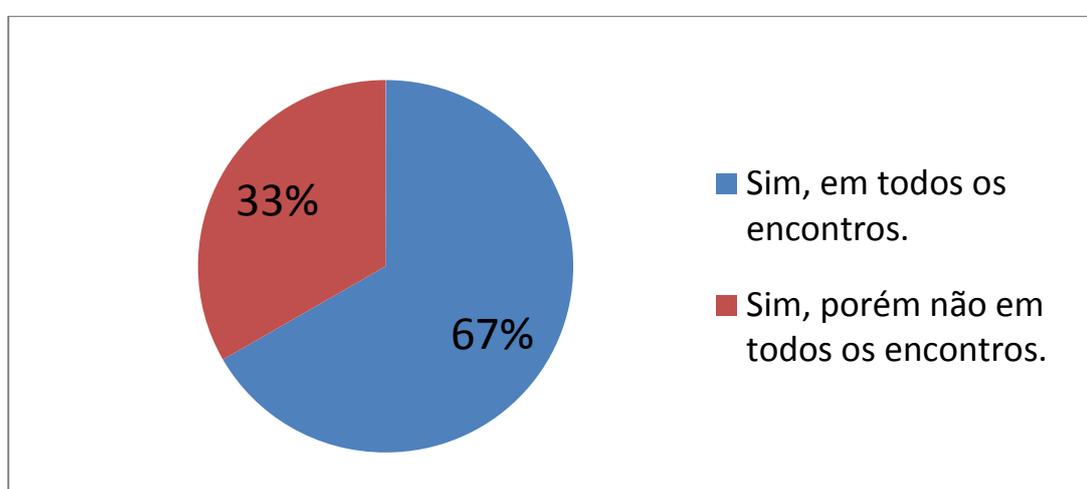


Gráfico 7: acervo pessoal

Esse levantamento foi positivo, pois é imprescindível que as aulas de dança e de artes em geral, possuam momento para que os alunos. Um momento em que eles sejam livres para externalizar, expressar e interpretar aquilo que aprenderam. Segundo a presente pesquisa, é nas aulas de artes (sejam elas

dança, música, artes plásticas etc) que a criança tem a oportunidade de brincar com seu imaginário e trabalhar as possibilidades de representação de mundo:

(...) a criança, curiosa, não se conforma em só reproduzir aquilo que conhece e passa a inventar outros modos singulares de fazer, transformando tanto a realidade conhecida pela novidade que conquistou quanto a si mesma pela ação que realizou (RICHTER, 2011, p. 159).

Portanto, o momento para livre expressão e improvisação precisa estar presente em alguma parte das aulas.

d) Atividades Utilizadas

A categoria “Atividades Utilizadas” engloba a questão de número dez do questionário desta pesquisa, finalizando-o. Esta questão solicitou que os professores apontassem três atividades que eles costumam fazer frequentemente. As atividades relatadas por eles serão explicitadas a seguir. Para identificar as atividades que cada professor citou, cada professor um receberá um número.

O professor 1 citou exercícios de barra e sem barra para percepção e controle postural, alongamentos diversos no chão (com e sem colchão) e exercícios de agilidades utilizando elementos móveis que podem servir de impulso ou barreiras a ultrapassar.

O professor 2, mencionou a atividade “passear na floresta”, em que, com uma música de fundo, as alunas criam uma floresta encantada, e após relatam como é sua floresta, se tinha árvores, se tinha lago, animais e etc. As crianças também mostram pela sala o que há na sua floresta, tendo que mostrar corporalmente, pulando um lago, saltando sobre pedrinhas ou caminhando sobre elas, imitando um sapo ou um coelho, colhendo frutas das árvores e etc. O professor 2 mencionou também a Brincadeira da Estátua, onde as crianças dançam enquanto a música está tocando, e quando a música para elas tem que fazer uma pose. Às vezes, poses de acordo com o personagem que o professor fala (princesa, de fada, de bruxa, animais em geral, fazer caretas e etc) e às vezes dançar durante a música com os passos já ensinados durante a aula ou então dançar de acordo com o ritmo da música, se rápida as alunas

tem que dançar muito rápido, se lento, em câmera lenta. A última atividade citada pelo professor 2 é “momento de cantigas”, em que as alunas tem um repertório de músicas infantis já conhecido e fazem as coreografias dessas músicas. Em algumas aulas a escolha das músicas é feita pelas alunas, em outras pelo professor.

O professor 3 apontou a “dança da sementinha”, em que as alunas executam uma coreografia de acordo com a música, a “brincadeira das fadas”, em que as alunas ganham uma “varinha mágica” e “transformam” suas colegas em fadas e a “brincadeira com desenhos no chão”, em que o professor desenha no chão, formas no chão e as alunas devem seguir caminhos, pular nos desenhos, etc.

Seguindo com as atividades destacadas, o professor 4, cita a atividade de iniciação da aula chamada “roda da novidade”. Nesta atividade, as alunas podem contar uma novidade ou pequena história no início da aula. A segunda atividade mencionada foi a “caminhada pelas pedras preciosas”, em que as alunas devem pisar em folhas de PVC fazendo um passo do ballet clássico chamado *develloppé* (dobrar a perna, estica-la e depois pisar) para passar de uma “pedra preciosa” para outra e ao final fazer uma pose de sua escolha e voltar para seu lugar inicial caminhando em meia ponta (posição dos pés como se estivessem de salto alto). A última atividade destacada pelo professor 4 foi a Dança Livre com Balões. Uma das alunas deve dançar com o balão, quando a música parar, esta deve procurar uma colega que ainda não tenha recebido o balão e entregá-lo para esta. Isso acontece até que todas tenham recebido o balão.

O professor 5 deixou claro três passos utilizados nas atividades, porém não explicitou de que maneira esses passos são introduzidos em uma atividade. São eles *chassé*, *temps levé* e *battement* (ambos passos encontrados nas técnicas de jazz e ballet clássico).

O professor 6, citou utilizar a atividade “rodinha” (não apontando o que é feito nesta rodinha), a “brincadeira da estátua” (assim como o professor de número 2) e exercícios com os passos de ballet clássico *retiré passé*, *skip* e *tesourinha*.

Dando continuidade às atividades, o professor 7, citou a atividade “borboletinha” (movimento clássico do *ballet*), em que as alunas podem

“escolher” como são suas borboletas, que cor elas possuem e qual sua profissão, a “Atividade na Barra”, em que sempre são utilizados os passos de ballet *demi-plié*, *battement tendu*, *retire passé* e um relaxamento com música suave, em que as alunas descansam da maneira que preferirem.

A primeira atividade apontada pelo professor 8 foi o aquecimento, que pode ser feito com música ou brincadeira, de acordo com a proposta da aula (não houve maiores informações sobre o aquecimento), seguida pela atividade alongamento (não houve maiores informações sobre o alongamento). A terceira atividade citada pelo professor 8 foi a parte principal, cuja atividade é o desenvolvimento de passos de ballet.

O último professor, de número 9, apontou as atividades: aquecimento em roda ou em duplas para trabalhar a flexibilidade, brincadeira da estátua ou desfile de modas e trabalho com exercícios de dança na diagonal, tais como: *Skip*, *Chassé*, *Battemnet* e outros.

A partir dos dados levantados, percebe-se que as falas dos professores vão ao encontro das respostas encontradas na questão relativa ao caráter das aulas ministradas (questão número seis). A maioria dos professores utiliza atividades que mesclam a técnica ensinada com atividades lúdicas. É interessante ressaltar que alguns professores buscaram adaptar brincadeiras conhecidas - como a brincadeira da estátua - para trabalhar com a técnica de maneira divertida, o que é muito válido, visto que a brincadeira precisa estar presente em aulas para pré-escolares.

Na presente pesquisa Silva (2012, p. 25) ressalta que: “(...) o brincar é uma atividade fundamental no desenvolvimento humano porque permite à criança agir além de suas competências habituais, além de seu comportamento diário”. Além disso, a dança pode ser instrumento para a brincadeira, e vice-versa, como Isabel Marques (2012, p. 35) coloca: “A dança que é brincada faz com que a brincadeira vire dança!”. Ainda, é possível observar que alguns professores utilizam brincadeiras que estimulam a imaginação criativa das crianças, contando e inventando histórias com mais variados temas. Silva (2012, p. 23) explica que “desde os primeiros anos, os processos criativos emergem na criança em suas atividades lúdicas, nos desenhos e na produção de narrativas.” Logo, atividades que possibilitem a prática desses processos

também devem estar presentes nas aulas, e essa característica pode ser encontrada na fala dos professores de dança.

Analisando do ponto de vista do desenvolvimento motor, os resultados demonstram a preocupação dos professores em desenvolver a coordenação motora e isso envolve diversos fatores. De acordo com a presente pesquisa Bee & Boyd (2011, p. 110) afirmam que nessa fase o desenvolvimento físico está diretamente ligado e é resultante de fatores de maturação do indivíduo e fatores experienciais. Essa também é a etapa que as crianças experimentam mais ativamente uma série de movimentos fundamentais de locomoção, estabilidade e manipulação. Percebe-se que os movimentos fundamentais de locomoção, estabilidade e manipulação são trabalhados nas aulas de dança dos professores participantes. A locomoção e a estabilidade são encontradas nas falas relativas à brincadeiras como a “brincadeira da estátua” (citada pelos professores 2 e 6) e a “brincadeira caminhada pelas pedras preciosas” (citada pelo professor 4) por exemplo. Já os movimentos fundamentais de manipulação podem ser vistos nas brincadeiras “brincadeira das fadas” (citada pelo professor 3) e “dança com balões” (citada pelo professor 4). Essas habilidades também são exercitadas quando da prática de passos de ballet.

É possível concluir então, que os professores deste estudo estão contribuindo para o desenvolvimento físico das crianças, proporcionando espaços para experiência. No entanto, o ensino da técnica para crianças pré-escolares precisa ser bem orientado e ter caráter introdutório, como já comentado anteriormente. De acordo com o desenvolvimento cognitivo da criança, baseando-se no ponto de vista sociointeracionista anteriormente citado pelo presente estudo, as aulas de dança propostas pelos professores permitem que os alunos absorvam informações, ideias e ações e interajam com elas e com o meio onde se encontram, desenvolvendo-se em um processo dinâmico.

Considerando ainda o desenvolvimento cognitivo da criança, as aulas em questão proporcionam ambientes para socialização e relações afetivas. Assim como anteriormente citado, estas relações afetivas são ponto chave para o desenvolvimento cognitivo afetivo-social da criança. Gallahue, Ozmun & Goodway (2013, p. 194) salientam que: “O desenvolvimento afetivo também é drástico durante os anos do início da infância. Nesse período, as crianças

envolvem-se em duas tarefas sócio emocionais fundamentais: desenvolver um senso de autonomia e desenvolver um senso de iniciativa.”

Destaca-se ainda a importância dos professores atentarem para o fato de que é interessante fazer as crianças perceberem que a dança é uma arte, é um processo artístico, e que poderia ser trabalhada para além da prática. Notaram-se poucas falas em que os professores pontuam o conhecimento da dança teórica. Apenas dois professores mencionaram rapidamente o uso de atividades teóricas, que ajudem os alunos a contextualizar a dança no meio artístico.

Articulando-se com o capítulo “A aula de dança e seus exercícios”, presente nesse estudo, percebe-se que os professores trabalham atividades com esquema corporal e segmentação corporal, atividades defendidas por Bambirra (1993, p. 44): “Para as crianças o corpo humano é uma única coisa, indissolúvel, inseparável.” Caminada & Aragão (2006, p. 42) ressaltam ainda que: “Nessa iniciação, a criança percebe os grandes contrastes, oposições como abrir e fechar, alto e baixo, pesado e leve (...).” Portanto, utilizar estas atividades ajudarão a criança a perceber as possibilidades do seu próprio corpo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa procurou analisar a iniciação ao processo de ensino e aprendizagem da dança, bem como verificar quais eram os objetivos dos professores referentes às aulas de dança e apontar as atividades utilizadas pelos mesmos. Através deste estudo realizado nas escolas de dança da Zona Sul de Porto Alegre e refletindo sobre as questões trazidas pelos professores participantes e pelos autores utilizados, percebe-se que o processo de ensino e aprendizagem da dança em aulas para crianças pré-escolares nas escolas de dança da Zona Sul de Porto Alegre baseiam-se em propostas lúdicas, em aulas estruturadas com aquecimento, parte principal e finalização, porém sem abandonar a técnica de cada modalidade.

Os professores conduzem as aulas através de atividades lúdicas como brincadeiras e exercícios para percepção corporal, desenvolvimento das capacidades motoras, expressão, musicalidade e ritmo, estimulação da criatividade e para proporcionar uma vivência da dança de forma divertida. O ensino da técnica aparece na maioria das aulas, geralmente na parte principal da aula. As aulas em sua maioria, segundo os professores, são compostas por até dez alunos e tem duração de uma hora.

Analisando os resultados de acordo com os dados da presente pesquisa, percebeu-se que existe grande preocupação por parte dos professores em desenvolver capacidades motoras principalmente, surgindo como objetivo principal das aulas de dança. Em seguida, totalizando mais da metade dos professores, surge como objetivo o estímulo ao contato e o gosto com/pela dança. Ainda, porém menos citados, os objetivos exercitar musicalidade e ritmo e trabalhar criatividade.

Pode-se perceber também que o uso de materiais e acessórios é fator essencial para o desenrolar das aulas, sendo usado por oito dos nove professores participantes. Com relação às atividades utilizadas, este estudo conseguiu apontar uma lista atividades das quais os professores utilizam em suas aulas frequentemente. Para o ensino da dança, as músicas utilizadas tem um importante papel. A maioria dos professores alegou utilizar tanto músicas

infantis quanto músicas de diversos estilos, o que confere às aulas um caráter mais interessante e estimulante, e contribui para o trabalho com musicalidade e ritmo, proporcionando aos alunos um repertório musical diferenciado.

Outro dado importante levantado pela pesquisa é o momento para livre expressão, presente na fala de todos os professores, em que as crianças têm mais liberdade para dançar, fator relevante que contribui com o exercício da criatividade, objetivo apontado pelos professores. As aulas para pré-escolares mostraram-se dinâmicas e de caráter lúdico, oportunizando as crianças um espaço para diversão, criação e prática de diversas atividades com os mais variados objetivos. No entanto, como já comentado anteriormente, existe uma lacuna no que diz respeito à dança como arte. Houve poucas menções ao fazer artístico em si, ao processo do fazer em arte, do fazer em dança. Percebeu-se que existe maior a preocupação com relação à ensaios e montagem de coreografias.

Este estudo não pretendeu criticar tais preocupações, visto que muitas escolas visam um fechamento dos trabalhos ao final do ano, e por isso essa preocupação existe. Entretanto, a autora acredita que o foco que deve ser priorizado é o processo de toda a construção do conhecimento em dança. A apresentação é apenas o resultado deste foco maior.

Sendo assim, finalizando a presente pesquisa, pode-se concluir que as aulas de dança para crianças em idade pré-escolar (de 3 a 6 anos) em escolas de dança da Zona Sul de Porto Alegre buscam o ensino da dança através de exercícios e atividades lúdicas, que incluem brincadeiras, músicas diversas e materiais dos mais variados tipos, buscando proporcionar uma aula atrativa, desafiadora e instrutiva, não excluindo o ensino introdutório à técnica de dança.

REFERENCIAS

BAMBIRRA, Wanda. **Dançar & Sonhar**: A didática do ballet infantil. Belo Horizonte: Del Rey, 1993

BEE, Helen; BOYD, Denise. **A criança em desenvolvimento**. 12ª Porto Alegre: Artmed, 2011. 567 p.

CAMINADA, Eliana; ARAGÃO, Vera. **Programa de ensino de Ballet**: Uma proposição. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006.

CHAIKLIN, Seth. Zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotsky sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p.659-675, out./dez. 2011.

CUNHA, Morgada. **Dance aprendendo aprenda dançando**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 1988.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da et al. (Org.). **As artes no universo infantil**. 2ª Porto Alegre: Mediação, 2012.

DUARTE JUNIOR, João-francisco. **Porque arte-educação?** 18ª Campinas, São Paulo: Papirus, 2007. (Coleção Ágere).

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygostky e Wallon. In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, GládisE..**Educação Infantil**: Pra que te quero?. 1ª Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 3, p. 27-38.

FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes**: construindo caminhos. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001. (Coleção Ágere).

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993. (Formação do professor).

FUX, María. **Dança,experiência de vida**. São Paulo: Summus Editorial, 1983.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jacqueline D..**Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7ª Porto Alegre: Artmed, 2013.

GARDNER, Howard. **A criança pré-escolar**: como pensa e como a escola pode ensiná-la. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYWOOD, Kethleen M.; HETCHELL, Nancy. **Desenvolvimento ao longo da vida**. 5ª Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARQUES, Isabel A.. **Interações**: crianças, dança, escola. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção Interações).

MARQUES, Isabel A.; BRAZIL, Fábio. **Arte em Questões**. São Paulo: Digitexto, 2012.

MÁRSICO, Leda Osório. **A criança no mundo da música**. 2ª Porto Alegre: Editora Rígel, 2011.

MAYER, Gina. **How to teach preschool Ballet**: a guidebook for teachers. Smashwords Editions, 2011. Tradução livre de Diana Panceri Nunes.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança**: Curso da Sorbonne 1949-1952. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PERES, Camila Goulart; SERRANO, João Júlio; CUNHA, Antônio Camilo. **Desenvolvimento infantil e habilidades motoras**: Uma sistematização. Lisboa: Vislis, 2009. 93 p.

PILLAR, Analice Dutra et al. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROHR, Cristina Marinho. **Dança na Educação Física**. Rio de Janeiro: Sinergia, 2012.

RODRÍGUEZ, Catalina González. **Educação física infantil**: motricidade de 1 a 6 anos. 3ª São Paulo: Phorte, 2008. 156 p.

SOUZA, Ana Aparecida Almeida de. **A prática pedagógica do balé clássico na educação infantil**: Revelando caminhos. 1ª São Paulo: Fontoura, 2012.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

TADRA, Débora Sicupira Arzua, VIOL, Rosimara, ORTOLAN, Sabrina Mendes, MAÇANEIRO, Scheila Mara. **Linguagem da Dança**. Curitiba: Ibplex, 2009.

VARGAS, Lisete Arnizaut Machado de. **Escola em dança**: movimento, expressão e arte. Porto Alegre: Mediação, 2007. (Coleção Educação e Arte).

ANEXOS

ANEXO A - Questionário

1) Qual a duração da sua aula?

- 30 minutos
- 40 minutos
- 50 minutos
- 1 hora
- outro. Qual?

2) Quantos alunos em média você tem em uma turma?

- Menos de cinco alunos
- Até dez alunos
- Mais de dez alunos

3) Qual é o seu (s) objetivo (os) principal nas aulas de dança pré-escolar?

4) Como é estruturada sua aula?

5) A respeito das músicas utilizadas você:

- Utiliza músicas infantis durante toda a aula.
- Intercala músicas infantis com outras músicas diversas.
- Não utiliza músicas infantis.
- Utiliza outras músicas. Quais:

6) Que caráter suas aulas possuem?

- Lúdico prioritariamente.
- Lúdico com introdução à técnica.
- Prioriza a técnica, mas utiliza atividades lúdicas em alguns momentos.
- Alterna metodologia lúdica e ensino da técnica.

7) Você utiliza materiais (brinquedos ou acessórios) que auxiliem no aprendizado? Se sim, cite alguns deles.

- () Sim, em todas as aulas . Quais?
- () Utilizo mas não em todas as aulas. Quais?
- () Não utilizo.

8) Você busca mostrar imagens e vídeos de dança para seus alunos?

- () Sim, utilizo com frequência, buscando vídeos e fotos de diversas técnicas de dança.
- () Sim, mas priorizo vídeos e fotos da técnica que ensino.
- () Não costumo.

9) Existe momento para livre expressão e improvisação em suas aulas?

- () Sim, em todos os encontros.
- () Sim, porém não em todos os encontros.
- () Não.

10) Cite rapidamente três atividades que você costuma fazer com frequência em suas aulas: