

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Thaiely Costa Da Silva

**RECONSTRUÇÕES EM AULAS DE DANÇA PARA CRIANÇAS:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Porto Alegre
2018

Thaiely Costa Da Silva

**ADAPTAÇÕES EM AULAS DE DANÇA PARA CRIANÇAS:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Comissão de Graduação da Escola de Educação
Física, Fisioterapia e dança da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Martha Rossler

Porto Alegre
2018

Thaiely Costa Da Silva

**ADAPTAÇÕES EM AULAS DE DANÇA PARA CRIANÇAS:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado à Comissão de Graduação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel(a) em Educação Física.

Aprovado em: ____ de _____ de ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. –

Profª. Dra. Martha Rossler – UFRGS

RESUMO

Adaptações são feitas em diversos ambientes da área da Educação Física. Quando tratamos de crianças, estas adaptações são ainda mais aplicadas. Nesta perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar memórias, registros e documentos que retratassem minha experiência com aulas de dança para crianças, relatando, mais especificamente, as adaptações que são necessárias para que crianças possam se desenvolver e ter um melhor desempenho. Fizeram parte desta pesquisa 9 turmas infantis, totalizando 45 crianças com idades entre 6 e 13 anos, em 4 anos analisados. A pesquisa foi realizada com os dados de uma escola de dança localizada na cidade de Canoas, Rio Grande do Sul, onde são realizadas aulas para aprendizagem e treinos para competição. As adaptações que são realizadas nas aulas são diferentes em relação às aulas que são feitas para adultos, assim como os treinos. Fazem parte destas adaptações, mudanças nas músicas, nas atividades, nos movimentos, na progressão de movimentos e na cobrança de treinos, utilizando sempre mais enfoque para a ludicidade. Através das análises do material coletado, acredito que há grande importância nas adaptações em aulas de dança para crianças, assim como no incentivo à formação dos professores para esta faixa etária específica.

Palavras-chave: Relato de Experiência com Dança. Aulas de Dança. Experiência com Crianças em Dança. Dança. Crianças.

ABSTRACT

Adaptations are made in several environments in the area of Physical Education. When we treat children, these adaptations are even more applied. In this perspective, the overall objective of this research was to analyze memories, records and documents that portrayed the researcher's experience with dance classes for children; more specifically, we describe the adaptations that are necessary for children to develop and perform better. This study included 9 children's groups, totaling 45 children aged 6 to 13 years, in 4 years analyzed. The research was carried out with data from a dance school located in the city of Canoas, Rio Grande do Sul, where classes are held for learning and training for competition. The adaptations that are made in the classes are different in relation to the classes that are made for adults, as well as the trainings. These adaptations include changes in music, activities, movements, movement progression and training charges, always using more focus for playfulness. Through the analyzes of the collected material, it was contacted that there is great importance in the adaptations in dance classes for children, as well as the incentive to the formation of the teachers for this specific age group.

Keywords: Experience Report with Dance. Dance Classes. Experience with Children in Dance. Dance. Children.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 REVISÃO DE LITERATURA	9
2.1 RELATANDO EXPERIÊNCIAS	9
2.2 A CRIANÇA	11
2.3 DESAFIOS DA LUDICIDADE.....	12
2.4 A DANÇA	13
2.5 A DANÇA PARA CRIANÇAS	14
3 METODOLOGIA	16
3.1 RELATO DE EXPERIÊNCIA	16
3.2 CARACTERIZAÇÃO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	16
3.2.1 Caracterização das turmas	17
3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	19
3.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS	19
3.4.1 Análise de vídeos	19
3.4.2 Análise de diários	19
3.4.3 Análise de planos de aula	20
3.4.4 Análise de questionários	20
4 ANÁLISE DOS DADOS	21
4.1 TURMA A.....	21
4.2 TURMA B	23
4.3 TURMA C	24
4.4 TURMA D.....	26
4.5 TURMA E	27
4.6 TURMA F	29
4.7 TURMA G.....	30
4.8 TURMA H.....	32
4.9 TURMA I	33
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	37
APÊNDICES	41
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS PARA OS ALUNOS	42

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS DOS ALUNOS.....	43
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PESQUISA.....	44

1 INTRODUÇÃO

As motivações para este trabalho surgem a partir das minhas vivências com aulas de dança, onde me deparei com diversas adaptações e reconstruções em relação as aulas que eram feitas para os adultos e que necessitavam (a partir das questões que surgiam) ser adaptadas para crianças. Ao longo deste, mostro que não apenas as aulas mas também o meu ser como profissional de educação física foi se reconstruindo ao longo das diversas situações que encontrei, adaptei, resolvi e me transformei para melhor ser.

O presente trabalho tem por objetivo reflexões acerca das experiências com aulas de dança para crianças, sob a perspectiva do adaptar para melhor ensinar e desenvolver a mesma. São levadas em consideração as experiências e vivências advindas das turmas que dou e já dei aulas de dança. Desta maneira, este é um relato de experiência com desenvolvimento e análises de um estudo interpretativo.

Ao início deste trabalho, relato minha trajetória como professora de dança em uma escola de dança na cidade de Canoas, onde também cresci e me desenvolvi como bailarina desde os 5 anos de idade. Fui convidada para ser professora desta escola no ano de 2014, desenvolvendo aulas e treinamento de coreografias nas modalidades de *Jazz Dance* e *Street Dance*. Ao início, trabalhei com a faixa etária de 14 a 18 anos, e logo após, em 2015, tive turmas infantis, com as quais iniciei um desafio como professora e treinadora não só para desenvolver crianças para a vivência da dança, mas, também, para o rendimento que os festivais e apresentações necessitavam. Apesar de ser uma professora de 20 anos em 2015, desafiei-me a seguir carreira com as crianças, buscando muito além de ensiná-las e treiná-las, mas, também, incentivá-las a não pular etapas para se desenvolverem, não tratá-las como miniaturas de adultos, não realizar as aulas como as aulas dos adultos.

Durante os estágios da licenciatura em Educação Física e ainda em diversas disciplinas, pude perceber que havia uma grande identificação minha com a profissão de professora de dança, que não era apenas algo para me sustentar por um tempo, ou uma segunda opção. Comecei a buscar e me familiarizar com o ensino desta prática e, além disto, com o processo de ensino-aprendizagem para crianças.

A relação foi extrema com o ‘ser professora’ durante os 4 anos da licenciatura, pois vivenciei estágios, porém, após o ingresso no bacharelado, percebi que além de professora eu sempre fui treinadora. Eu não apenas ensinava as crianças a desenvolverem suas habilidades, mas, também, as incentivava à repetição, ao êxito, ao sucesso dos movimentos e das coreografias. Juntamente com essa descoberta veio uma grande vontade de não errar com elas,

de fazer com que fossem tratadas e desenvolvidas como crianças, não como pequenos adultos em uma escola de dança para o rendimento.

Este estudo pretende, portanto, descrever um ambiente em meio a uma experiência, registrando alguns pensamentos e, ainda, casos específicos abordados ao longo de minha experiência. Reflexões a partir de textos, diários, planos de aula, vídeos e questionários que foram utilizados com o intuito de diferenciar as estratégias e abordagens utilizadas com adultos e crianças, não excluindo as dificuldades encontradas para adaptar metodologias e atividades, fazendo com que seja compreendido o porquê de não podermos definir crianças como pequenos de adultos. Ainda, este estudo revela a importância de cada análise sobre as adaptações e diferenciações realizadas para que a criança tenha uma melhor aprendizagem e desenvolvimento, sem que perca o interesse e as características de sua infância ao fazer aulas de dança.

Quando pesquisei na rede de pesquisa Google sobre as ‘diferenças entre adultos e crianças’ apareceram, no dia 02 de Novembro de 2018, 12.000.000 de resultados. Ainda, quando usei a frase ‘diferenças de adultos e crianças’, apareceram, no mesmo dia, 25.900.000 resultados. Dentre estes resultados, obviamente, encontraria resultados que não estivessem exatamente ligados às reais diferenças que podem existir entre os adultos e as crianças. Porém são muitas as diferenças que existem entre crianças e adultos, desde a forma como enxergam o mundo até as diferenças físicas. O que diz respeito ao tratar com a criança também não pode ser igual, uma vez que diferenças existem, e é sobre estas questões que pretendemos tratar em relação às aulas de dança.

Ainda introduzindo o assunto deste trabalho, complemento que me surpreendi construindo a revisão de literatura com a pergunta sobre ‘o gostar de crianças’ que aparece no livro “A relação adulto-criança: um estudo antropológico em creches e escolinhas em Campinas” (TEDRUS,1987). Encontrei-me em meio a esta reflexão, de porque eu havia optado por um tema que envolvesse crianças, assim como no trabalho de conclusão da licenciatura. Estar com crianças sempre foi de meu agrado, sempre me senti bem ao estar perto de crianças e este bem-estar foi fortalecido com meu ingresso no curso de Educação Física. Ensinar crianças, observar seu desenvolvimento e, por vezes, ser reconhecida como alguém com quem elas podem contar em suas vidas me faz bem pessoal e profissionalmente. Assim, quando a questão do gostar de crianças me invadiu em meio aos muitos textos lidos para este trabalho, percebi que sim, gosto de crianças, sim, gosto de ensinar e desenvolver crianças, e, para além disso, gosto de pesquisar, descobrir e poder colaborar com o meio científico nos estudos sobre e para crianças.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 RELATANDO EXPERIÊNCIAS

O relato de experiência é uma forma de pesquisa que vem se desenvolvendo dentro de universidades, obtendo um espaço nos trabalhos de conclusão de curso.

André (2005) mostra que muitos estudos de caso vêm sendo usados há anos em diferentes áreas de conhecimento como sociologia, antropologia, entre outras. A origem destes estudos de caso data do final do século XIX, na antropologia e também na sociologia. Frédéric Le Play, na França, foi um dos estudiosos que iniciou este formato de pesquisa.

Segundo Gaya e Gaya (2018), há um estímulo aos estudantes para que sistematizem suas práticas e produzam relatos de qualidade e consistência. Assim, observa-se a importância que se tem atribuído a este tipo de pesquisa, não desqualificando-a no cenário acadêmico e científico. Ademais, o relato de experiência é um texto que descreve precisamente uma dada experiência que possa contribuir com a área de atuação de uma forma mais relevante (ESCRITA ACADÊMICA, 2015).

É importante reforçar, durante um relato de experiência, que as estratégias propostas, bem como a intervenção detalhadamente descrita, fazem diferença para o leitor, assim como estar atento às informações que busquem abranger a totalidade da experiência. Seja na forma em que se encontrar, este relato deve levar em consideração itens de extrema significância para a área de estudo, ou seja, o relato não deve ficar apenas no nível de descrever uma determinada situação, devendo ir além e construir ponderações que sejam embasadas na experiência relatada e, também, em seu aparato teórico específico. É esperado, ainda, que tais experiências relatadas possam contribuir para que outros pesquisadores da área ampliem os efeitos da sua experiência, somando a um potencial exemplo para outros estudos (ESCRITA ACADÊMICA, 2015).

De uma forma bem diferenciada das pesquisas experimentais mais relacionadas ao ambiente acadêmico tradicional, neste tipo de relato, embora real e naturalístico, não há um controle e variáveis intervenientes. Martins (2008) apresenta que o sucesso de um estudo de caso depende muito da própria insistência, raciocínio e potencial criativo do pesquisador, resultando na construção de descrições, interpretações e explicações originais para que a extração cuidadosa de conclusões seja possível.

Este estudo define-se no constituir de um fenômeno, a partir do que eu tive de possibilidades para compreensão do mundo que experienciei, no percurso dos caminhos que segui. Segundo Gaya e Gaya (2018), é o próprio pesquisador que irá relatar e analisar,

interpretar e construir as reflexões sobre as situações a que se expôs para a aquisição da realidade e perante a realidade que pretende relatar. Esta realidade relatada será complexa e com inúmeros questionamentos que devem ser substituídos ao longo da pesquisa por afirmações e pretensões de afirmações.

O pesquisador tem relação íntima e direta com a pesquisa e com o próprio relato, não se deve afastar o pesquisador da experiência para relatá-la. Perguntas como ‘de onde venho?’, ‘quem sou?’, ‘porque estou aqui?’, tornam-se tão importantes quanto perguntas direcionadas como ‘o que?’, ‘onde?’, ‘quem?’ e ‘como?’. Estas respostas se darão a partir dos relatos feitos baseados nas informações, ou seja, nos dados adquiridos com a pesquisa.

Neste trabalho, o relato de experiência ocorre por meio de diversas análises de informações externas à mim, mas, também, ao que diz respeito as minhas memórias e ao que eu consegui desenvolver em cada aluno, sem que os tornasse adolescentes ou adultos antes do tempo. Para que este relato seja verídico, todas as informações coletadas contam com inúmeros meios e diversos formatos, sendo assim, tento responder, ao longo deste trabalho, cada uma das perguntas que fiz anteriormente, incentivando minha memória a rebuscar estratégias utilizadas, situações que deram ou não deram certo, enfim, contribuir para um relato de experiência completo e de qualidade para, assim, de forma eficaz, agregar à formação dos que o leem. Baseio-me, principalmente, no que Martins (2008) afirma ao ressaltar que um relato de estudo de caso deve iniciar com as intenções do pesquisador, e que isto deve ficar mais claro ao longo do desenvolver do trabalho.

Sobre o estudo de caso que foi desenvolvido neste trabalho, Stake (1995) menciona-o como Estudo de Caso Instrumental, onde o interesse do pesquisador pode ser uma questão que um caso particular vai ajudar a elucidar. Por exemplo, se um pesquisador quer investigar como se dá o processo de apropriação de uma reforma educacional no cotidiano escolar, pode escolher uma escola para conduzir a investigação. O foco não é a escola em si, mas os *insights* que o estudo exaustivo de uma unidade podem trazer para o entendimento dos modos de apropriação das reformas pelos atores escolares. Nessa situação, pode-se utilizar como métodos de coleta de dados: entrevista individual e coletiva com professores, análise de documentos legais e de documentos escolares, observação de reuniões dentro e fora da escola.

O entusiasmo do professor (como do treinador), para Rosenshine e Furst (1973), é definido como mostrar gosto e interesse pelo exercício da função docente assumindo, na relação pedagógica, uma atitude de entrega e empenhamento.

2.2 A CRIANÇA

A infância é uma fase de experimentações. As crianças conhecem o mundo, enxergam-se nele e criam suas próprias personalidades. Por isso, não são mini adultos. São seres únicos e em formação. A consciência coletiva acerca da infância, ou ainda, o conceito de infância, surge a partir de dois sentimentos em relação às crianças. De um lado, o reconhecimento do prazer provocado pelas maneiras das crianças pequenas, sentimento denominado de “paparicação”, de outro, a irritação, o desprazer, a hostilidade da não ação sentimental da criança (TUNES e TUNES, 2001).

Aries (1981) relata que, segundo a concepção medieval, em um primeiro momento a infância foi considerada uma fase sem importância. Nesta época a criança era vista como um homem em menor tamanho. O mesmo autor retrata que existia uma indiferença com o ser indefeso e dependente que hoje sabemos que a criança é.

Ainda segundo Aries (1981), apenas após o movimento de moralização, no século XVII, promovido pelos homens da igreja, é que as crianças pararam de ser tratadas como pequenos homens e passaram a ser, de fato, consideradas como puras e inocentes. Tem-se, a partir deste momento, a infância considerada como uma fase, um período, específico, dando vez ao mundo infantil próprio.

Por algum tempo a visão sob a criança era ruim, como já visto, limitando-a ao período que consideravam frágil e sendo um “filhote” que não podia se cuidar sozinha. Logo após, quando já conseguia alimentar-se, era colocada em meio aos adultos e tratada como um. O passar dos valores e também de todos os conhecimentos da vida, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram asseguradas, nem organizadas pela sua família, como são comumente feitas na sociedade atual. A criança cedo se afastava dos pais e a educação tornava-se garantida na aprendizagem pela convivência da criança ou do jovem com os adultos. Assim, a criança aprendia as coisas da vida, como as responsabilidades, o que era certo ou errado, como cuidar da casa, como fazer contas, onde ficam os países, etc., ajudando os adultos a fazê-las (ARIES, 1981). Ainda, Aries (2006) descreve que tomamos como partida, na sociedade medieval, o sentimento de infância não existente. Porém isto não significa um abandono da criança, pois o sentimento de infância não significa que exista ou não afeição às crianças, ele é muito mais destinado à consciência infantil, da particularidade que diferencia a criança do adulto. Esta era a consciência inexistente na época mencionada. Assim, quando a criança tinha condições de viver sem o acompanhamento constante de sua mãe ou sua ama, ela passava, então, a ingressar na sociedade como um adulto, sem mais distinção.

O crítico social norte-americano Neil Postman propõe-se a discutir em seu livro, ‘O Desaparecimento da Infância’, como surgiu e se desenvolveu o conceito de infância no decorrer dos tempos, e o porquê de seu rápido e contínuo desaparecimento na contemporaneidade. Poderia a infância desaparecer? Para Postman (1999), sempre houve a existência da criança, porém a concepção de infância que conhecemos atualmente seria uma invenção da modernidade. A ideia de infância concebida na atualidade não existia até o fim da Idade Média, tendo se desenvolvido no período denominado pela historiografia como Renascença.

2.3 DESAFIOS DA LUDICIDADE

No dicionário Michaelis encontra-se alguns significados que convergem, primeiramente, com as aplicações nas práticas corporais. Lúdico: que se refere a jogos e brinquedos ou aos jogos públicos dos antigos; jogo ou divertimento; recreativo (LÚDICO, 2018). No entanto, a palavra ‘jogo’, no dicionário, não se relaciona a este último de modo direto, mas inclui definições semelhantes. Jogo: brincadeira, divertimento, folguedo; divertimento ou exercício de crianças, em que elas fazem prova da sua habilidade, destreza ou astúcia; conjunto de regras a observar, quando se joga; cada tipo de jogo propõe uma forma de uso do espaço, do ritmo e de relação entre os participantes (JOGO, 2018).

A ludicidade é o fenômeno que ocorre à pessoa que vivencia a atividade lúdica. Ela existe a partir de uma experiência lúdica, que ocorre em um contexto determinado, coletivamente ou não, e que proporciona sensações de prazer. Deste modo, ludicidade é compreendida como o estado interno do sujeito (LUCKESI, 2000), pois as sensações provocadas pela experiência lúdica somente poderão ser vividas por cada pessoa. Santos (1997) colabora com a afirmação de que o aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento e colabora, ainda, com a saúde mental. A autora ressalta que este aspecto vem a preparar para um estado que facilita os processos de socialização, comunicação e expressão, construindo o conhecimento.

Quanto à prática educativa, Piaget (1971) incorpora a atividade lúdica como berço das atividades intelectuais da criança. Sendo assim, importantíssima, também, para a compreensão de explicações e demonstrações como no caso da aprendizagem das habilidades motoras e locomotoras mais específicas.

Ostrower (1987) propunha que a criatividade infantil poderia ser observada como uma semente que contém tudo em si, tudo o que o adulto poderá um dia realizar. Estimular é a

palavra-chave quando tratamos do viés lúdico como fator de estratégia para aprendizagem. As habilidades motoras também necessitam de estratégias para aprendizagem, sendo o lúdico uma opção em potencial, tanto para a compreensão quanto para a motivação.

Historicamente, o faz de conta vem de um momento social em que a posição da criança mudou dentro da sociedade. A criança, de forma evidente, sempre fez parte da sociedade, mas sua posição muda.

Elkonin (1972) relata que nos primeiros estágios de desenvolvimento do humano a ligação entre a criança e a sociedade era um direto imediato. O desenvolvimento da criança na vida comum era, portanto, um processo unificado e integral, sendo a criança protagonista de uma construção de parte orgânica das forças produtivas combinadas da sociedade, com participação limitada apenas pelas suas capacidades físicas.

Segundo Kulisz (2006), as atividades lúdicas se formam por aprendizagens que possibilitam à criança construir a linguagem dos gestos e também seu vocabulário. Desta forma, justifica-se a união da ludicidade com a dança, podendo esta união despertar nas crianças os valores artísticos e culturais, aprendendo sobre a necessidade do cuidado com saúde e com o corpo (SANTOS; LUCAREVSKI e SILVA, 2005).

2.4 A DANÇA

Segundo Carbonera e Carbonera (2008), pode-se relatar que a dança é tão antiga quanto a própria vida humana. Esta é uma das mais antigas formas de linguagem usada pelo homem. Através da dança o homem expressa suas vivências, sentimentos, vontades e as mais profundas certezas e incertezas.

Surgida desde o início da humanidade, ela esteve em inúmeros acontecimentos da história da humanidade. Para Nanni (2005), a dança vem destacando-se e construindo-se em todos os aspectos da existência humana, seja na esfera do sagrado, do profano ou ainda em uma outra dimensão que envolva ambas as esferas.

A dança é movimento que possibilita desenvolver capacidades, sejam elas físicas, emocionais e intelectuais, contribuindo positivamente para a formação humana do indivíduo. Essa arte faz parte da cultura conhecida como cultura humana e é importante sua presença com as crianças, desenvolvendo a compreensão e a capacidade de seus movimentos (BUCZEK, 2010).

Conforme Nanni (2005) citada por Ferreira e Villela (2011. p. XX), a dança, enquanto atividade física e comunicação delineada como não verbal, vem ao encontro com as

necessidades humanas, com o objetivo de melhor desenvolver os indivíduos e suas percepções a respeito de cada um e de si mesmo.

2.5 A DANÇA PARA CRIANÇAS

Acredito que quando falamos de crianças estamos tratando de seres lúdicos, que têm em sua imaginação seu bem mais precioso. É através da imaginação da criança que surge o brincar, parte essencial da infância. A arte é considerada uma possibilidade investigativa na psicologia e há estudos que vinculam a dança à terapia (FIAMENGHI, 2009).

Dançar vai além do movimento, é a expressão das profundezas do ser. As crianças fazem coreografias de suas vidas, tornando seus corpos, suas alegrias, seus esforços e suas brincadeiras, parte de sua dança. Deixar que as crianças experimentem, ousem, é importante, pois somente desta forma pode-se construir um repertório de movimentos e gestos que participam de seu desenvolvimento (WAHBA e SCHMITT, 2013).

Compreende-se que o movimento humano é fator relacionado à vida. Praticamente todas as nossas atividades rotineiras (trabalhar, estudar, divertir, entre outras) envolvem algum tipo de movimento, em diferentes intensidades e amplitudes. Nossos órgãos dependem de inúmeros movimentos para manterem nosso corpo em funcionamento (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013). Compreender a coordenação e o controle motor faz parte da compreensão da vida como um todo. A eficácia do ensino e da aprendizagem de habilidades motoras parte de conhecermos o processo típico das mesmas, e a compreensão destes pontos leva a uma melhora da intervenção com os indivíduos.

Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) afirmam que a habilidade motora é uma tarefa de ação de movimento voluntária, aprendida, orientada para um objetivo e também orientada por uma ou ainda mais de uma parte do corpo. Há, sim, um objetivo implícito em cada habilidade motora ou ainda locomotora (como será apresentado neste trabalho), sendo inúmeras vezes condizentes com situações a que o indivíduo enfrentará em sua vida corriqueira. Desta forma, é de suma importância que estas habilidades motoras sejam bem desenvolvidas e estimuladas.

As mais diversas situações sociais se apresentam por meios diferenciados, como em atividades recreativas, no brincar e no lazer (HAYWOOD e GETCHELL; 2010). Dentro disto tem-se a dança, atividade que também se apresenta como situação social e auxilia no desenvolvimento social, através do contato, das relações e do conhecimento de si mesmo.

As aulas de dança não necessariamente precisam ter um resultado, mas tem um objetivo, uma didática e atenção pedagógica, mesmo que em seu treinamento, para que os alunos ou bailarinos tenham consciência do seu corpo e dos conteúdos da dança.

Falando de crianças, metodologias mais específicas são essenciais no ensino da dança para que os melhores resultados sejam obtidos e que a criança possa, desde seus primeiros momentos de vida e desenvolvimento motor, através da dança, alcançar níveis elevados de coordenação motora e raciocínio. Metodologias que contribuam para que a criança torne-se um corpo consciente e preparado para a dança, num futuro, ou ainda, preparado para diversas outras atividades através da dança. Damasio (2000) aborda o ensino da dança para crianças na faixa etária de 4 a 8 anos. Segundo a autora, nessa faixa etária “as crianças não têm ainda a maturidade necessária para tomar aulas ‘de verdade’ de técnica de dança”, destacando, também, que a dança “é uma linguagem impregnada de percepções táteis, auditivas, afetivas, visuais, cinestésicas”, formando-se, assim, como uma ótima atividade a ser desenvolvida com crianças. A dança, portanto, proporciona às crianças “a possibilidade de aprender, pelas experiências do próprio corpo, a agirem livremente no espaço em que vivem, interagirem com as pessoas que as cercam, além de expressarem sentimentos e pensamentos através de formas diferentes de comunicação corporal” (SANTOS; LUCAREVSKI; SILVA, 2005).

Quando tratamos sobre treinamento, dentro da dança pode-se falar em diversas formas, desde treinos físicos até repetição de coreografias. O trabalho coreográfico, quando explorado por meio de jogos e brincadeiras, desenvolve o relacionamento do grupo, a segurança, a confiança e, principalmente, o sentimento de cooperação, sem mencionarmos o fator motivação às crianças. Kellermann (2015) acredita que devido a estes fatores o grupo consegue dançar com mais desenvoltura e vivencia com mais plenitude a experiência de apresentar-se ao público com uma coreografia, ou ainda competir com outros grupos.

3 METODOLOGIA

3.1 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Esta pesquisa é um relato de experiência. Busco minhas memórias, vídeos, questionários com pais e alunos, que possam relatar como foram as aulas que ministrei aos meus alunos das turmas analisadas e, ainda, quais as opiniões dos mesmos e de seus pais sobre as aulas e o assunto abordado no trabalho. Neste relato contribuo com minha experiência antes, durante e após o curso de licenciatura em Educação Física, permitindo visualizar algumas diferenças nestes períodos.

Ao relatar minha experiência com aulas de dança não confirmo a eficácia de minhas metodologias, nem mesmo tenho a certeza de que foram aulas totalmente corretas ou motivadoras, porém, acredito que esta experiência pode ser válida para outros professores e corrobore algumas afirmações da literatura sobre aulas para crianças.

Ademais, esclareço que o relato de experiência deve mostrar, também, as dificuldades enfrentadas, os problemas com a própria experiência que ainda não podem ser alterados ou julgados para um melhor resultado nos dados. Assim, exponho minha experiência, sem medo de julgamentos sobre minha prática docente ou como treinadora, mas, sim, aceitando críticas futuras e maiores constatações a respeito da prática.

3.2 CARACTERIZAÇÃO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com base em informações colhidas ao longo de 4 anos de turmas infantis para as quais ministrei aulas em uma escola de dança de Canoas. A escola é particular, fazendo uso de mensalidade, sendo localizada em um local tranquilo do bairro. Não é uma escola de classe alta, abrangendo alunos de todas as classes sociais. A escola se caracteriza, também, por buscar que a família participe das atividades dos alunos, como apresentações e ações realizadas durante o ano.

As informações coletadas levaram em consideração as individualidades sociais e ambientais dos alunos, não apenas físicas. Algumas dessas informações não foram coletadas durante a pesquisa, são informações dos meus arquivos pessoais. Outras informações foram coletadas no decorrer pesquisa, podendo apresentar uma diferença entre as informações coletadas nas aulas e durante a pesquisa uma vez que os alunos cresceram e alguns passaram por outros professores após as aulas analisadas.

Foram realizadas as análises dos arquivos de 9 turmas, sendo 8 da modalidade de danças urbanas (*street dance*) e apenas uma de *jazz dance*. Destas 9 turmas, 3 são do período após o meu ingresso no bacharelado. Para cada ano me desafiei a olhar para a criança de uma forma diferente, buscando aquilo que mais se destacava na turma em geral, que poderia acrescentar ao estudo e, talvez, solucionar problemas que outros professores/treinadores possam vir a ter.

3.2.1 Caracterização das turmas

As turmas foram nomeadas por letras para melhor sistematização das práticas. Já os alunos estão diferenciados por números, guardando suas identidades. A seguir, uma breve caracterização de cada turma:

- a) Turma A: no ano de 2015 iniciei, ao final de março, com uma turma infantil, na qual os alunos eram iniciantes na modalidade. Eram 6 alunos (1 menino e 5 meninas) que tinham entre 9 e 10 anos de idade. Ao todo, neste ano, foram 37 aulas, sendo uma por semana, iniciando em março e terminando em dezembro. Esta foi minha única turma infantil no ano.
- b) Turma B: no ano de 2016 iniciei, em março, com duas turmas infantis, a infantil 1 (B) e a infantil 2 (C). Na turma B os alunos eram iniciantes na modalidade e na dança em geral. Eram 4 alunos (1 menino e 3 meninas) que tinham entre 6 e 9 anos de idade. Ao todo, neste ano, foram 40 aulas, sendo uma por semana, iniciando em março e terminando em dezembro.
- c) Turma C: no ano de 2016 iniciei, em março, com duas turmas infantis, a infantil 1 (B) e a infantil 2 (C). Na turma C os alunos eram iniciantes na modalidade. Eram 14 alunos (1 menino e 13 meninas) que tinham entre 9 e 12 anos de idade. Ao todo, neste ano, foram 40 aulas, sendo uma por semana, iniciando em março e terminando em dezembro.
- d) Turma D: no ano de 2017 iniciei, em março, com três turmas infantis, a infantil 1 (D), a infantil 2 (E) e a infantil 3 (F). Na turma D os alunos eram mistos (iniciantes e intermediários) na modalidade. Eram 8 alunos (2 meninos e 6 meninas) que tinham entre 6 e 9 anos de idade. Ao todo, neste ano, foram 40 aulas, sendo uma por semana, iniciando em março e terminando em dezembro.
- e) Turma E: no ano de 2017 iniciei, em março, com três turmas infantis, a infantil 1 (D), a infantil 2 (E) e a infantil 3 (F). Na turma E os alunos eram mistos (iniciantes e intermediários) na modalidade. Eram 16 alunos (1 menino e 15 meninas) que tinham

entre 9 e 13 anos de idade. Ao todo, neste ano, foram 40 aulas, sendo uma por semana, iniciando em março e terminando em dezembro.

- f) Turma F: no ano de 2017 iniciei, em março, com três turmas infantis, a infantil 1 (D), a infantil 2 (E) e a infantil (F). Na turma F os alunos eram intermediários na modalidade (todos já haviam dançado a pelo menos 1 ano). Eram 7 alunas com idades entre 11 e 14 anos. Ao todo, neste ano, foram 40 aulas, sendo uma por semana, iniciando em março e terminando em dezembro.
- g) Turma G: no ano de 2018 iniciei, em março, com três turmas infantis, a infantil 1 (G), a infantil jazz (H) e a infantil (I). Na turma G os alunos eram iniciantes na modalidade. Eram 10 alunos (1 menino e 9 meninas) com idades entre 9 e 11 anos. Ao todo, neste ano, foram 39 aulas, sendo uma por semana, iniciando em março e terminando em dezembro.
- h) Turma H: no ano de 2018 iniciei, em março, com três turmas infantis, a infantil 1 (G), a infantil jazz (H) e a infantil (I). Na turma H os alunos eram iniciantes na modalidade jazz. Eram 8 alunos (1 menino e 7 meninas) com idades entre 9 e 12 anos. Ao todo, neste ano, foram 39 aulas, sendo uma por semana, iniciando em março e terminando em dezembro.
- i) Turma I: no ano de 2018 iniciei, em março, com três turmas infantis, a infantil 1 (G), a infantil jazz (H) e a infantil (I). Na turma I os alunos eram intermediários avançados na modalidade (já dançavam a pelo menos 2 anos). Eram 4 alunas com idades entre 11 e 14 anos. Ao todo, neste ano, foram 39 aulas, sendo uma por semana, iniciando em março e terminando em dezembro.

Para análise dos materiais separei os materiais de cada turma, buscando concluir o que poderia ser utilizado na análise. Da turma de 2015 utilizei relatos de memórias através de meus diários, entrevista com alunos e vídeos de aula. Para as turmas de 2016 acrescentei a análise dos vídeos de apresentação e para as turmas de 2017 acrescentei a análise dos planos de aula registrados. Já das turmas de 2018 utilizei todo o material descrito como instrumento de coleta de dados.

Para melhor reflexão sobre todas estas análises, parti de algumas principais memórias minhas, onde cada turma despertou um desafio ou problema diferente em mim como professora/treinadora.

A turma A, pela relação ainda com a licenciatura e com algumas disciplinas que desenvolviam o assunto, despertou o não uso do mini adulto. A turma B levantou a questão sobre o desenvolvimento de suas habilidades, as mais variadas possíveis. A turma C necessitava mais de motivação para a prática e para o melhor rendimento. A turma D questionou minha capacidade de impor limites aos alunos, também buscando novos desafios para eles em cada aula. A turma E, por meio de grandes mudanças, necessitou paciência e calma. A turma F possibilitou que eu aprendesse com as alunas e me desafiasse a ousar o diferente. A turma G incentivou o estudo da modalidade e das diferentes estratégias de aprendizado e desenvolvimento. A turma H impulsionou a diversão no dançar, sem grandiosas preocupações com desempenho. E a turma I causou preocupação com relação a ultrapassar limites, pois se desenvolviam muito bem.

3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Foi elaborado o termo de consentimento livre e esclarecido para os responsáveis legais das crianças, autorizando a utilização do material de registro na pesquisa (APÊNDICE C). A pesquisa foi explicada aos familiares e à direção da escola de dança. As identidades dos alunos e pais que responderam aos questionários não foram mencionadas, tratando-os com nomes fictícios e registros fictícios para as turmas.

3.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS

3.4.1 Análise de vídeos

Foram usados como material de análise 28 vídeos de aulas e 12 vídeos de apresentações das turmas em análise. Foram analisadas as movimentações das crianças e suas reações ao longo da aula, bem como a didática do professor e sua postura frente à turma.

3.4.2 Análise de diários

Foram utilizados diários de registros escritos e também memórias escritas sobre as aulas e sobre as turmas analisadas. Nestes registros foram analisadas com maior ênfase as adaptações e as motivações para estas serem feitas nas aulas.

3.4.3 Análise de planos de aula

Foram utilizados os planos de aula que ainda estavam guardados, com análise específica de um plano de cada turma, pelo qual foi identificada uma ligação maior com o tema de análise da turma.

3.4.4 Análise de questionários

Aos pais das crianças participantes das 9 turmas analisadas foram enviados questionários com 7 perguntas sobre o que conhecem das aulas que seus filhos tiveram e a relação com o tema da pesquisa (APÊNDICE B). Também foram enviados questionários com 10 perguntas para as crianças participantes destas 9 turmas (APÊNDICE A). Apenas não foram enviados questionários para 7 crianças (e para seus pais) que após os seus anos de aula não retornaram para a escola, não sendo possível obter o contato.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Perante tudo o que já vi sobre a história do que chamamos de infância é quase obrigatório, atualmente, que se tenha cuidado ao lidar com crianças, vendo-as, de fato, como pessoas, não pequenas pessoas. Uma fase da vida que requer cuidados, ensinamentos e muita ludicidade no lidar. A partir destas reflexões torna-se importantíssimo que ao lidar com crianças, principalmente ao desenvolver atividades com elas, seja feita uma análise de suas necessidades, limitações e sobre o que lhe atrai, evitando cair na ‘mesmice’ das aulas para os adultos. Não é natural que façamos adaptações para cada aluno que recebemos dentro de uma escola de dança, mas quando temos turmas infantis, é importante que se pense em cada detalhe, adaptado ao que as crianças precisam. As adaptações analisadas neste trabalho foram definidas com as especificidades de cada turma, com um olhar único para aquela turma, solucionando problemas ou ressaltando o que havia de melhor na turma. Os adultos conseguem se adaptar melhor às situações, aos ambientes e às atividades que não lhe agradem ou que sejam difíceis. Já as crianças podem se fechar ou, ainda, abandonar as aulas quando se sentem deslocadas ou envergonhadas.

A análise dos dados relaciona as aulas com características das turmas, mostrando as adaptações feitas para cada turma e a importância de terem sido realizadas. A análise busca demonstrar, também, quais momentos e relatos corroboram o que é abordado na literatura, evidenciando a importância de pensar estas adaptações e abordagens diferenciadas.

4.1 TURMA A

A turma A despertou o cuidado com a infância, buscando descobrir a criança como um ser único, capaz, porém ainda frágil.

Aries (2006), em seu livro, afirma que houve um tempo em que a criança era vista como um ‘adulto em miniatura’, sem valorização, e ainda sem o cuidado que era necessário se ter com a mesma.

As atividades com crianças no Brasil baseiam-se na Declaração dos Direitos das Crianças, onde se pressupõe que toda a sociedade, famílias e todos aqueles que desenvolvem atividades com crianças devem seguir esses princípios, mesmo que não sejam diretamente afetados pelos mesmos. No segundo princípio está que “a criança será protegida e terá direito ao desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social adequados”. Também no sexto princípio está que “toda criança precisa de amor e compreensão”, sendo neste princípio visível

a garantia que toda criança deve ter direito ao amor e à compreensão não apenas por parte dos pais, mas também da sociedade (UNICEF, 1959). Estes princípios corroboram a afirmação de que a criança merece, sim, cuidados e atenção diferenciados, e que desenvolvê-la é parte de seu direito. As aulas, portanto, não podem ser simplesmente iguais às dos adultos, devem pensadas especialmente para elas.

O cuidado durante as aulas e os treinamentos buscam que esta criança não se sinta sobrecarregada e tenha prazer nos treinos, sem a obrigação de fazê-lo apenas pela obrigação. Os adultos, muitas vezes, não se importam de aprender vários movimentos em uma aula, sentem-se desafiados, mais preparados, porém com crianças é diferente. A criança deve ter desafios, mas fica orgulhosa, feliz, quando faz um movimento, uma coreografia que já sabe, que já conhece, pois sente-se como um adulto, que “sabe das coisas”. Afinal, toda criança sonha em ser adulto, brinca de ser adulto, mas não pode ser motivada a agir de fato como adulto, nem mesmo ser cobrada como adulto.

Através dos questionários pode-se perceber que a preocupação com a brincadeira nas aulas, as músicas infantis e o imaginário através dos figurinos auxiliaram na motivação a continuar e também agradaram aos pais, que gostavam de ver seus filhos felizes e com a inocência preservada, mesmo sendo treinados. Nas palavras de uma mãe: “Minha filha sempre chegou contando das brincadeiras da aula e ainda mostrando os passos que havia aprendido, dava para ver os olhinhos brilhando” (Mãe 1 de aluno).

Quando me refiro à criança, à infância, é quase inimaginável não associar a mesma ao brincar. O brincar nas aulas era feito não apenas como ‘prêmio’ pelo bom comportamento ou pelo desempenho de qualidade, mas para aprendizagem do aluno, para movimentação e, também, como forma de repetição e treino. Nem sempre o brincar tem que ser um momento específico da aula, mas a condução de uma atividade pode torná-la brincadeira ou não. Como destacada por uma mãe participante da pesquisa: “Acho que as aulas eram muito adequadas, pois sempre tive medo que fossem cobrados demais pela competição, mas a professora conseguia que eles fizessem brincando” (Mãe 2 de aluno).

Tive este cuidado com minha primeira turma, de tornar a aula uma grande brincadeira, momento que, apesar das cobranças, podia ser algo prazeroso para as crianças e não uma obrigação.

Também a temática da apresentação criou o imaginário infantil sobre histórias de contos de fadas, os três porquinhos. Apesar de terem músicas em outra língua e até mesmo batidas do ritmo funk (que muitas vezes é visto como vulgar e adulto), as movimentações e as próprias músicas eram adequadas para a idade, divertidas e ainda colaboravam para as brincadeiras que

eram feitas durante a própria coreografia. Por exemplo, a partir da análise dos vídeos, é possível visualizar que durante o funk o lobo mau soprava as casinhas dos três porquinhos e eles caíam no chão, sendo a parte teatral que eles adoravam fazer.

4.2 TURMA B

A turma B teve suas habilidades desenvolvidas em todas as aulas, com ênfase para as habilidades motoras relacionadas à dança, mas, também, sendo utilizadas habilidades que pudessem melhorar a qualidade de vida, coordenação motora e até mesmo a participação em determinadas brincadeiras da aula/treino. Basei (2008) reflete sobre a importância de desenvolver as crianças não apenas física mas cognitivamente, ressaltando que o corpo adquire um papel fundamental na infância, sendo este um modo de expressão e de vinculação da criança com o mundo. Desta forma, o corpo não pode ser pensado como separado da inteligência ou ser considerado apenas como uma forma mecânica de movimento, incapaz de produzir novos saberes.

Nos questionários aos pais, apareceram frases que fizeram pensar em como é importante usar a dança para desenvolver o ser por completo de uma criança, não apenas física, mas também psicologicamente. Respostas como por exemplo: “A professora fazia atividades de corrida, saltos, coisas que não eram da dança, mas que ajudaram a (nome do aluno) até no colégio” (Mãe 2 de aluno).

Estas habilidades motoras desenvolvidas em aula obedeciam uma progressão de dificuldade, de complexidade. Algumas habilidades foram mais corriqueiras nas aulas, pois tinham associação direta com a área da dança, como caminhar, correr, saltar, girar, galopar, saltitar. Mas algumas vezes utilizou-se, também, bolas, objetos que desenvolvessem funções manipulativas, de equilíbrios de objetos, etc. Fica registrado nas palavras de uma mãe: “Brincavam as vezes até de bola, de equilibrar os colchonetes no corpo, de subir e descer de bancos, ela adorava quando tinham atividades assim” (Mãe 3 de aluno).

Os planos de aula mostram que a movimentação de todo o corpo era um cuidado tomado em todas as aulas, onde os segmentos corporais eram desenvolvidos por completo. Esta, inclusive, é uma vantagem da dança, que não utiliza mais uma parte do corpo do que outra, quando abordada de forma correta. Ainda, o desenvolvimento destas habilidades faz com que a criança aprenda não só corporalmente, mas treine o cérebro para as novas aprendizagens, coordenando e tornando lógicos mentalmente os movimentos que são feitos com o corpo.

Quando o público das aulas é adulto, acredita-se que os alunos já tenham uma vivência motora básica, então a preocupação é ir além, desenvolver movimentos dentro do ritmo da música e que fiquem visualmente bonitos e ‘limpos’. Já com crianças é preciso saber que elas precisam de toda a base de movimentos, experimentar, vivenciar o máximo de movimentos que puderem, para que se tornem adultos ativos, bem coordenados e com menores limitações. Isto ocorre pois acredita-se que é na infância que os aprendizados são mais fáceis, que há maior possibilidade de serem fixados movimentos e aprendizados.

A criança utiliza seu corpo principalmente para conseguir se expressar desde o início de sua vida. Por isso, o trabalho da Educação Física, seja com qual prática estiver trabalhando, com a cultura corporal do movimento, é de grande importância nessa fase. Expressar e desenvolver tornam-se importantes palavras quando falamos de aulas e treinos na infância. Essa expressão faz parte, também, do universo de brincadeiras que, sozinho, pode não exprimir o máximo do potencial da criança, mas com um olhar atento do professor/treinador é possível que haja intervenções que não tirem o foco do universo infantil, mas sim, que potencialize essa ludicidade e espontaneidade das crianças (BASEI, 2008).

Nos vídeos de aula pode-se perceber que as atividades de desenvolvimento coordenativo eram muito presentes, porém sem deixar de lado a dimensão lúdica deste desenvolvimento. Mesmo que o uso da música fosse corriqueiro, nem sempre elas tinham associação à dança, mas fortaleciam a musculatura, desenvolviam equilíbrio, trabalhavam flexibilidade, entre outras habilidades e funções corporais, sem deixar de lado a expressão de sentimentos e vivências.

4.3 TURMA C

Quando iniciei as aulas da turma C percebi que algumas das crianças não tinham motivação para ir para às aulas, menos ainda para treinarem as coreografias para competição. Frases como “ah sora, de novo?” ou “que saco ter que repetir” (anotações de aula), eram comuns no início do ano letivo, mesmo que ainda com apenas pequenas sequências para a elaboração da coreografia. Isto ocorria, principalmente, pois no caso de algumas crianças não havia sido delas a escolha a modalidade da dança, e sim de seus pais.

Para Amorim (2010), os principais fatores motivacionais encontrados estão muito relacionados com estética, prazer e saúde, seguidos de sociabilidade, controle de estresse e, por último, competitividade. Existem, segundo Amorim (2010), dois tipos de motivação, extrínseca e intrínseca, sendo a primeira aquela que ocorre em todos os seus níveis, relacionando-se com

razões fora da atividade, como integração a determinado grupo, reconhecimento, evitar o castigo ou receber uma premiação, são atividades realizadas não apenas pelo prazer que elas proporcionam. Ao abordar a motivação intrínseca o autor resume que os indivíduos que são intrinsecamente motivados conseguem realizar determinada atividade tendo capacidade, controlando suas próprias ações e proporcionando a si próprio prazer para com as mesmas. Essa motivação pode ser acentuada se as pessoas possuem autocontrole, autodeterminação e autonomia para realizar a tarefa sugerida. Estas afirmações vem a corroborar as mudanças feitas por mim quando observada a falta de motivação, sendo elas mudanças extrínsecas a fim de proporcionar mudanças também na motivação intrínseca.

Nos planos de aula observa-se que comecei a analisar, após algumas aulas, quais as principais atividades que elas sorriam ao fazer, ou ainda, que elas tinham melhor desempenho e por isso ficavam mais felizes. Inseri mais vezes nas aulas estas atividades, como forma de tornar as aulas mais agradáveis, mesmo sabendo que não poderia trabalhar em aula apenas o que elas mais gostavam. Assim, também iniciei com motivação por recompensa ao levar, algumas vezes, figurinhas, brinquedos, *jumps*, fantasias, coisas que eram surpresas para o final da aula, lembrando eles durante a aula e motivando-os a fazerem a aula para terem a recompensa. Apesar desta estratégia motivar muito as crianças, analisei nas anotações que eu sabia que precisava encontrar na própria dança as estratégias de motivação. Pensei, então, em utilizar jogos psicológicos com as crianças, que funcionaram muito bem.

Nestes jogos desafiava as crianças a cada repetição da coreografia, por exemplo: “agora quero ver quem consegue fazer os movimentos com mais força” ou “desta vez quero todo mundo com um sorriso” (anotações de aula). Estes desafios os faziam rir muito e era como uma brincadeira durante a própria aula ou treino. Assim, consegui motivá-los até a competição e depois até o final do ano, em sua apresentação final.

A motivação dos adultos para atividades físicas pode se dar por inúmeros motivos, mas comumente surge do próprio sujeito. O adulto motiva-se pela perda de peso, melhora da qualidade de vida, por gostar de uma atividade, por querer apresentar-se em palcos, etc. Acredito que dificilmente em uma escola de dança vamos encontrar um adulto totalmente desmotivado para a aula, pois ele, por mais que não goste da atividade, compreende a importância que a mesma tem para si, seja ela qual for. Já com a criança é preciso criar uma motivação nela, uma razão para que ela esteja fazendo aquela atividade, aquela coreografia. Por vezes ela não compreende o porquê de estar ali e isto torna muito mais difícil fazer dela uma aluna contente com a prática e com suas conquistas. Nestas análises das turmas percebi que muitas crianças nem mesmo ficavam felizes com grandes conquistas, como aprender uma

coreografia de 4 minutos, ou ainda melhorar muito sua flexibilidade. Cabe, então, ao professor achar estratégias para mostrar ao aluno seu protagonismo e incentivá-lo a descobrir porque faz aquela prática corporal.

Os pais dos alunos, nos questionários, mostraram que foi importante a mudança na motivação, relatando que inicialmente seus filhos não queriam ir para a aula, mas após dois meses as crianças começaram a ir felizes e motivadas para as aulas de dança. Conforme conta uma mãe participante da pesquisa: “Assisti uma aula onde eles foram desafiados a fazer cara de sério durante a coreografia, nunca vi tantas risadas espontâneas na (nome da filha)” (Mãe 4 de aluno). Também no relato de algumas crianças ao responderem se gostavam das aulas: “No início era chato, mas depois tiveram tantas brincadeiras que eu gostei de ir” (Aluno 1).

4.4 TURMA D

A turma D questionou minha capacidade de impor limites aos alunos, pois sempre fui uma professora/treinadora mais simpática e não tão focada em disciplinar os alunos. Nas anotações de aula percebi que este questionamento veio através dos gritos em aula, dos pedidos de silêncio não atendidos e, finalmente, de uma aula em que a diretora da escola teve que intervir, entrando na sala e pedindo silêncio, pois estava vendo a bagunça da recepção. Nos questionários das crianças, pode ser visto também que a característica em geral da turma era ser agitada, animada, mas que precisava de limites. Destaque para dois relatos: “Eu adorava as aulas, mas era muito bagunceiro, a profe Thay teve que dar uns gritos para eu parar algumas vezes” (Aluno 2); “Eu tinha muita dificuldade de aprender os movimentos porque só queria correr” (Aluno 3).

Segundo Piaget (1926), o professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir. Cria situações-problemas, elabora perspectivas para que a criança não apenas entenda, mas opine e decida suas próprias atitudes. A partir deste pensamento confirmo que a mudança de postura e de metodologia serve, também, para que as crianças compreendam o que estava de errado e decidam por si, através do meu incentivo, melhorar seu comportamento e a participação nas aulas.

Acredito que é da natureza infantil aproveitar os momentos em que vê a oportunidade para brincar e fazer os espaços serem ocupados da forma que mais gosta. Eu tive que perceber o que estava de errado na minha metodologia e na minha postura em aula, cuidando para que não diminuísse a motivação e a ludicidade das aulas. Assim, tive que realizar algumas conversas, alterar o tom de voz para agir com mais firmeza, mas, principalmente, construir em

conjunto com eles um mural que possibilitasse que eles mesmos construíssem combinados para poderem, no final do ano, realizar uma linda apresentação, dando autonomia para que individualmente descobrissem o que poderiam mudar. Segundo Vinha (1999), para falar da moralidade infantil é preciso, anteriormente, levar em consideração que a criança tem uma concepção do que é certo ou errado, bem diferente do adulto. Para uma criança pequena, uma mentira que é considerada grave é uma mentira em que você não pode acreditar. Desta forma, o exagero para a criança é mentira.

Buscar novos desafios para eles em cada aula também foi uma das estratégias, fazendo com que eles vissem que podiam ir além de seus limites, mudando o foco da aula, do que era a bagunça, para alcançar novos objetivos destinados por mim. Pela grande energia que a turma tinha, e também pela idade dos participantes e atraso geral da turma em coordenação motora, vi a oportunidade de desenvolver habilidades como saltar, girar, correr, etc.

Os planos de aula mostraram que as atividades eram em grande número em cada aula, por vezes foram 8 atividades diferentes em 1 hora de aula. Esta estratégia aconteceu pois percebi que quanto mais atividades propusesse, menos eles desviavam para a bagunça. Alguns relatos de pais mostraram que o acontecimento das mudanças foram para melhor e que as crianças se motivaram mais para as aulas: “Ela (filha) chegava super cansada em casa, mas antes quando a profe não cobrava tanto ela dizia que só tinha bagunçado” (Mãe 5 de aluno); “Ele (filho) é terrível, as profes da escola sempre reclamam, mas nunca fui chamada na dança, acho que era tanto movimento na aula que ele até parava mais quieto quando precisava” (Mãe 6 de aluno); “Minha mãe sempre disse que eu era um pestinha, mas na dança eu conseguia até cansar” (Aluno 2).

Nesse sentido, o professor pode compreender o funcionamento da afetividade em suas diferentes manifestações como emoção, raiva, medo, cólera, etc., para, então, poder “trabalhar as relações no grupo e a responsabilidade de cada um” (FREIRE, 2006 p. 28), de maneira que ele possa lidar com suas emoções e se desenvolver tanto no afetivo, quanto no cognitivo.

4.5 TURMA E

A turma E, por meio de grandes mudanças, necessitou paciência e calma. O ano iniciou com apenas 6 alunos e as aulas tinham enfoque em atendimento mais personalizado às dificuldades de cada um, cuidado com a personalidade e características dos alunos, com atividades mais destinadas aos interesses específicos da turma. Entretanto, nas anotações de aula estava descrito que dois meses após o início das aulas a turma não apenas aumentou, mais

do que duplicou de tamanho. Quatro meses após o início das aulas tinha 16 alunas em aula, com diversas características e os mais diversos níveis, desde crianças que nunca haviam dançado ou feito atividade física regular até algumas que já dançavam outras modalidades e tinham uma certa consciência corporal desenvolvida. Das anotações foi retirada a seguinte frase: “lidar com 16 pessoas completamente diferentes não está sendo fácil, devo fazer a aula mais fácil para todos conseguirem acompanhar ou devo separar aquelas mais avançadas das menos avançadas?” (Anotação de aula).

Para suprir as necessidades da turma sem ter que diminuir o ritmo da turma, e para que todas conseguissem ser acompanhadas, convidei uma menina da turma intermediária juvenil para ser minha auxiliar em aula. Neste momento lembro ter pensado que poderia ser um sinal de que eu não dava conta da turma inteira, mas que eu abria mão de ter o domínio exclusivo da turma pelo melhor desenvolvimento delas.

Para Machado (1991), respeitar a individualidade da criança, a sua liberdade e ainda buscar prepará-la para viver em sociedade, é confrontá-la com os limites da vida em grupo. Com a intenção de designar atenção para a relação de afeto, carinho, amizade e compreensão, o professor deve colaborar com o processo de desenvolvimento de cada um, havendo um acompanhamento e uma observação constante de todas as etapas, e também enfatizando os direitos e deveres de todo e qualquer indivíduo.

Estratégias como momentos coreográficos diferentes para os níveis e atividades de criação a partir do que elas mesmas já sabiam ajudaram a desenvolver melhor a turma. Mesmo desta forma, percebi que ao final do ano algumas das alunas não conseguiram se desenvolver como outras. Coube a mim admitir que haviam diferenças nos níveis, e que por mais que eu trabalhasse naquele ano para diminuir estas diferenças elas ainda existiriam, pelo menos por um ano.

Em turmas adultas não há grandes preocupações com o número de alunos, mesmo que se coloque um limite pelo tamanho da sala e até mesmo organização. Isso ocorre pois caso um aluno não esteja acompanhando, acredita-se que em algum momento ele irá pedir ao professor que vá mais devagar, ou que buscará meios de se esforçar mais para alcançar os colegas. As crianças podem reagir a este desnível e grande quantidade de colegas de maneiras diferentes, que podem levá-las a desistência da prática, entre outras situações ruins como consequência do não cuidado com este fator.

Alguns dos pais relataram em seus questionários que o número de alunos afetou o aprendizado dos alunos, e outros que pela turma ser maior as crianças se sentiam mais à vontade pois não tinham os olhos apenas para elas. Alguns até mesmo relacionaram com o que

conhecem das aulas dos adultos: “Acredito que o número grande de alunos nas turmas adultas não importam tanto, porque eles já tem aprendizados, mas as crianças tem que aprender do 0 e é ruim muita gente na aula” (Mãe 7 de aluno).

4.6 TURMA F

A turma F possibilitou que eu aprendesse com as alunas, pois eram meninas que já dançavam e que estavam em uma fase específica na qual olhavam muitos vídeos na internet e pesquisavam sobre dança, sobre os cantores da moda e tudo o que havia que podiam relacionar à dança. Esta turma também me desafiou a ousar o diferente, pois já tinham muitas vivências corporais, já haviam aprendido muitos movimentos, muitas composições coreográficas, e queriam ser desafiadas a algo mais difícil, algo que não conheciam, algo que pudessem mostrar aos colegas e amigos que elas sabiam fazer. Nas palavras de uma aluna: “Eu adorava as aulas, mas tinha dificuldade nos desafios de aula, sempre eram coisas muito malucas” (Aluno 4).

Os desafios na aula eram movimentos que elas não conheciam, muitas vezes vindos até de outras modalidades de dança, que desafiavam não apenas o corpo delas a executar algo fora da sua zona de conforto, mas também seu cognitivo a associar algo novo e liderar seu corpo na execução desta nova aprendizagem, por vezes criando algo novo que não seja fácil para seu corpo assimilar.

Para Antunes (2003), a criatividade pode ser desenvolvida e incentivada, possibilitando em todos que recebem este estímulo maior capacidade de criar com maior progresso, mesmo que este progresso seja diferente para cada pessoa.

Acredito que para um professor nem sempre o mais difícil é ensinar algo do início para um aluno, sendo também difícil e desafiador quando um aluno nos obriga a buscar algo novo até mesmo para nós. Esta turma tornou uma rotina para mim buscar coisas novas, novas possibilidades corporais, cognitivas e de relações. Quando não via mais possibilidades que não fugissem dos limites da categoria e nível delas, então desafiei a confiança e a segurança. Utilizei dinâmicas de grupo fazendo com que elas se obrigassem a confiar nas colegas, na professora e até mesmo nelas, fazendo atividades de força, de resistência e de composição de grupo. No relato de uma mãe: “Quando eu chegava na sala ela sempre estava fazendo alguma coisa maluca (estrelinhas, aberturas, giros, saltos, etc.) da dança, achava incrível que estas brincadeiras brincasse com o potencial de se desafiar dela (aluna)” (Mãe 8 de aluno).

O adulto, quando desafiado a fazer algo novo, pode apenas ver como algo novo para sua própria aprendizagem. Já a criança enxerga um desafio como algo que ela nunca fez, como algo

extremamente difícil para o seu corpo ou mente (mesmo que não seja tão difícil assim), e acredito, até mesmo, que para a criança a diversão aumenta quando há a dúvida em seu pensamento: será que eu vou conseguir?

Lidar com estas diferenças é ver na criança um ser que pode ir além de seus limites preestabelecidos, mas também saber que a frustração pode ocorrer e estar preparado para lidar com ela. Quando minhas alunas não conseguiam realizar algum movimento ou situação de desafio, as palavras vindas de mim eram de extrema importância para definir se elas iriam tentar novamente ou se desistiriam. O incentivo verbal, nestas situações, torna-se quase determinante para a prática.

Gage (1972) falava sobre o entusiasmo como característica do ensino que se identifica como importante para a obtenção de êxito dos alunos. Acredita-se neste entusiasmo como uma condição subjetiva nas atividades com diversos tipos de manifestações comportamentais, ou seja, um fator que pode afetar o processo de ensino e treino da criança ou do adulto. Afetando, ainda, variáveis como a motivação, a atenção, o ambiente humano e relacional, o interesse, a estrutura e coesão dos grupos, a gestão de conflitos e de emoções, a capacidade de trabalho, o empenhamento e a participação, a competitividade e, em última análise, em situações de competição, determinar vitórias e derrotas.

Contudo, quando o êxito é alcançado, a alegria é indescritível. Quando elas conseguiam executar um movimento que no início das tentativas era muito difícil elas se sentiam capazes, naquele momento, de realizar qualquer outro movimento.

Valentini (2006) diz que a necessidade de sentir-se competente e autodeterminado são características de um comportamento demasiadamente motivado. Para a autora, a competência é um fator determinante na conquista de novas habilidades, sendo geralmente crianças que se percebem altamente competentes em um determinado domínio as que demonstram prazer no processo de aprendizagem e demonstram sentimentos de confiança em suas capacidades.

4.7 TURMA G

A turma G impulsionou a diversão no dançar, a alegria do movimento, as risadas dos erros e os gritos de “uhul” quando ocorreram acertos. Nesta turma não haviam grandes preocupações com desempenho, mesmo que fossem realizados os treinamentos comuns às aulas. Essa turma, apesar de se conhecer, apresentou muita vergonha nas primeiras aulas, como analisado dos registros, e ao longo do ano foi se libertando da vergonha e se divertindo a cada aula mais.

Acredita-se que a interação entre indivíduos desempenha uma função importante na construção do ser humano. Logo, percebe-se que a necessidade e o interesse levam a pessoa a ter afetividade com o objeto a ser estudado e que o comprometimento e a interação com o outro conduz a pessoa a ter afetividade com o que faz, seja em sala de aula ou em qualquer outro trabalho (PIAGET, 1962).

A alegria em dançar era visível nos olhos das crianças, não era nem mesmo preciso brincadeiras nas aulas para que eles se divertissem. A ludicidade destas aulas estavam em minhas falas, nas piadas, nos abraços, nas caretas, nas cócegas quando eu passava por eles, e isto se refletiu no vídeo analisado. Eles pareciam brincar no palco, como se não estivessem em uma competição, mas em uma festa com amigos.

Segundo Onrubia (1998), quando a interação do professor com o aluno acontece, a criação da zona de desenvolvimento proximal é melhor desenvolvida, com o objetivo de que o aluno aprenda ainda mais determinados saberes já planejados e oferecidos pelo professor. Pelo relato de alunos: “Meus amigos fazem aula e eu amo ir pra lá” (Aluno 5); “As aulas tem muitas brincadeiras durante a dança, eu fico muito feliz dançando” (Aluno 6). Estas frases mostram o quanto a alegria de dançar pode estar apenas em palavras, falas de brincadeiras, ou simplesmente como uma característica da turma, onde todos se gostam e não há grandes problemas nisso. Até mesmo a inserção de um menino na turma que era só de meninas não foi um problema, mas motivo de muitas risadas quando eu me enganava e dizia “vamos gurias”, ou ainda quando tínhamos de experimentar as roupas e elas diziam “tá bom, todos nós vamos para os banheiros hoje”.

A turma ainda mostrou-se de uma grandeza artística geral, que me “saltou aos olhos” no momento da criação coreográfica, permitindo utilizar a exploração deste meio mais teatral e artístico dos mesmos para adquirir melhor qualidade no trabalho que desenvolvíamos.

A alegria em aula é vista quando com adultos, mas a conquista desta comumente é mais demorada do que com crianças. Acredita-se que a criança tem por si só a espontânea vontade de ser feliz e isto faz com que a prática de qualquer atividade possa virar um momento de alegria. Canalizar esta alegria, euforia e muitas vezes até mesmo bagunça emocional, é função do professor ou treinador. Diferente dos adultos, as respostas à esta canalização de sentimentos e energia pode ser trivial para o desempenho e progresso de uma criança.

4.8 TURMA H

A turma H incentivou o estudo da modalidade do *Jazz Dance*. Mesmo eu já dançando a modalidade há 16 anos, não havia me especializado como professora na área e também precisava estudar as movimentações e metodologias para as aulas desta modalidade. Como nenhuma das alunas haviam dançado *jazz dance* antes, me preocupei em iniciar por algo que elas já conheciam, que era o *ballet* clássico. Com esta ligação ao *ballet* clássico consegui uma mistura nos exercícios preparatórios, não deixando que elas se desmotivassem por algo totalmente novo e também incentivando-as quando surgia algum movimento que as surpreenderiam. “As atividades de barra do *ballet* clássico ajudaram a compor a aula e desenvolver equilíbrio e força para os movimentos do jazz” (Anotações de aula).

A modalidade tem muitos desafios técnicos, por isso acredito que é imprescindível que haja repetição de movimentos como giros e saltos, para que possam ser executados dentro dos limites, da melhor forma. Também utilizei muito a aprendizagem através da minha execução, para que elas pudessem ter uma base de onde se espelhar para alcançar o movimento, mesmo que eu soubesse de minhas limitações. Para Weber (2003), em um panorama geral, as aulas de técnica de dança utilizam-se da ‘aprendizagem de observação’, onde os estudantes, quase mecanicamente, replicam os movimentos e situações que o professor demonstra, sendo que os professores tendem a repetir o que aprenderam quando eram estudantes, quase em um círculo vicioso de aprendizagens por observação. Esta ‘aprendizagem de observação’, que se resume, principalmente, na imitação e na repetição de gestos técnicos, estimula alunos e professores a seguir uma maneira destinada de pensar e fazer, reforçando o conservadorismo do modo de ensino.

Repetir os movimentos não foi algo de que pude fugir nas aulas, mas tentei fazê-los sempre com um incremento diferente, por vezes com ursos de pelúcia, ou *jumps, steps*, saltos sobre colegas, giros de mãos dadas, etc. Cuidei, também, para que não apenas me copiassem, mas falassem suas dúvidas e tivessem o seu *feeling* (o que chamamos na dança seu modo único de dançar).

Marques (2012), afirma que a cópia calada, sem compreensão, ou ainda um simples questionamento ou possibilidade de ressignificação, tem garantido o discurso do aprimoramento da técnica pela técnica, em uma construção já definida, de uma forma mecânica na manutenção de repertórios, sejam eles do coreógrafo da companhia, do artista convidado, da tradição, do professor de sala, etc.

A turma conseguiu compreender que a modalidade tinha suas dificuldades, mas não permiti que isso se tornasse um ‘serviço a ser realizado’, tornando-se uma grande alegria, por vezes brincando e dançando ao mesmo tempo. Pelo relato do aluno: “Jazz é difícil, mas eu sempre consegui fazer os exercícios quando tinham brincadeiras junto” (Aluno 7).

4.9 TURMA I

A turma I teve um início de ano pouco conturbado pela nova modalidade, mas causou preocupação com relação ao ultrapassar limites. Elas mesmas buscavam novos desafios, novas habilidades, novos movimentos, pois se desenvolviam muito bem e não conseguiam ficar só praticando o que já sabiam. A solução que encontrei pela ânsia por novas aprendizagens, visando o que elas tinham de melhor, foram as atividades acrobáticas da aula. Afinal, qual criança não gosta de dar cambalhotas (rolinhos) ou virar estrelinhas (rodas)?

Foi possível construir uma vivência corporal, sem sair dos limites pautados pelo ensino da dança, e fazer as alunas compreenderem que o corpo delas é instrumento de manipulação pelo seu pensamento. Este foi um grande desafio que eu mesma impus para a turma, buscando a aprendizagem e a loucura das inovações acrobáticas das aulas.

Santin (1995) enfatiza que o corpo não é reduzido, em sua arquitetura, à uma engenharia genética tão definida, mas que este é um resultado do processo criativo, imaginário do ser humano.

Todo início de aula elas ficavam saltitando, brincando de melhorar sua flexibilidade e outras brincadeiras. Vi nas atividades acrobáticas a possibilidade de desafiá-las e ainda melhorar o rendimento nas atividades mais específicas da dança, já que a mesma pede flexibilidade, força, resistência, etc. As brincadeiras acrobáticas eram sempre no final das aulas, desenvolvidas aos poucos, com progressão e cuidado para não haver exaustão das alunas.

Acredito que diferente (quase sempre) dos adultos, as crianças se importam com estar exatamente igual aos que são de sua mesma idade e círculo de vínculos. Nesse sentido, também na dança as meninas se importavam se sua maneira de dançar, se sua flexibilidade, se sua execução das acrobacias estavam iguais às das colegas. Tentei, incentivando maior protagonismo em sua própria maneira, separá-las para as execuções de coreografias, porém, as acrobacias ganharam mais êxito no que diz respeito à metodologia utilizada com elas. Mesmo assim, continuei trabalhando a individualidade e a capacidade de ser diferente sem deixar de ser um grupo.

Para Dantas, Alves e Boeno (1999), as representações são os significados socialmente construídos que os indivíduos compartilham com seu grupo, desta forma, um fenômeno social só existe à medida que ele significa algo para o grupo onde ele ocorre, ou que ele precisa existir, acima de tudo, na forma de representação.

As alunas sempre esperavam o final da aula, aguardavam ansiosas pelos momentos acrobáticos e sentiam-se desafiadas e motivadas para as práticas. Na apresentação surpreenderam a plateia e os jurados pelas acrobacias que souberam realizar e pelo grande desempenho na dança. Mais uma vez, cabe resgatar as palavras dos alunos: “A sora Thay sempre entrava na sala dizendo: não param de se contorcer né? Até que começamos a fazer nossas brincadeiras no final das aulas, foi muito legal” (Aluno 8); “Eu tentava fazer algumas acrobacias, mas só consegui mesmo nas aulas, as brincadeiras eram demais” (Aluno 9).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que levou as aulas a serem como foram, foram as próprias necessidades dos alunos, as características que estas turmas apresentavam e a busca pelo melhor desenvolvimento e construção motora e física, humano e social dos mesmos. Cada uma das adaptações foi pensada para aquela turma, podendo ou não se aplicar em outro contexto ou com outras turmas. Situações que permearam todas as turmas por igual não foram mencionadas, com o intuito de não repetir o que já se tem conhecimento na literatura atual.

Não considero limitação do estudo as características serem diferentes em cada turma visto que esta era uma das ideias primordiais deste estudo, sendo ainda, por vezes, as abordagens muito parecidas, destinadas à determinada situação que a turma se encontrava e diversas vezes surgindo de minha postura ou a partir de minhas metodologias e estratégias de aula. Em outros momentos as contextualizações foram muito diferentes, pois o objetivo do estudo não era realizar uma comparação entre as turmas, mas, sim, compreender o que me levou a trabalhar com cada turma da forma que o fiz.

Este estudo tinha como principal objetivo relatar minha experiência com as 9 turmas da escola de dança que trabalhei, o que me possibilitou acrescentar, ao longo desta construção, memórias especiais e carinhosas a este relato. Existiram problemas com as aulas e as metodologias utilizadas, mas todos estes problemas foram solucionados dentro da própria calibração da atuação nas turmas, assim, apenas o resultado positivo foi relatado.

Nesse contexto, Freire (2006, p. 39) diz que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, busquei através deste estudo analisar também minha vivência como professora e treinadora, pensando meu futuro e o de tantos outros professores e treinadores. Compreendo, ainda, que os resultados da pesquisa trouxeram questões que podem, juntamente com a literatura, dar embasamento para que novos estudos sejam feitos a partir das análises e das propostas criadas nas aulas.

Resulta desta pesquisa a análise de 9 turmas com dificuldades típicas infantis em grupo e que apresentam 9 possibilidades de solução e atuação profissional, compreendendo nestas: a relação com a criança não ser vista como uma miniatura do adulto, dando-lhe possibilidades para vivenciar a prática da dança sem perder seu caráter lúdico infantil; a importância da utilização das habilidades fundamentais para o desenvolvimento de um ser humano capaz fisicamente e apto a realizar atividades físicas, principalmente quando há carência deste desenvolvimento no público atendido; a necessidade de lidar com as situações de motivação e desmotivação em aula, buscando estratégias motivacionais reais e alternativas; a construção de

limites e autonomia pela turma, mesmo quando a mesma é de idade cronológica baixa, para que saibam associar seus bons resultados também à aquisição de limites e organização em aula; o auxílio ao professor que passa por grandes mudanças na quantidade de alunos, buscando, até mesmo, a alternativa de um auxiliar para melhor atender seus alunos, lidando com clareza com as limitações e conquistas dos mesmos; uma reflexão sobre a busca por novos desafios em turmas que já alcançaram um nível visto como bom de qualidade na modalidade, sobressaindo a motivação através de cada conquista além de seus limites pré-estabelecidos; a importância do professor buscar incentivo para sua própria formação quando ao encontro com uma nova modalidade ou desafio, não deixando refletir em seus alunos a sua falta de experiência com o mesmo; a beleza da alegria quando conquistada pelo professor e pelos alunos dentro da sala de aula, por meio de atividades, mas também pela estratégia lúdica, das brincadeiras faladas e do contato carinhoso; e, ainda, a busca muitas vezes dos próprios alunos por irem além de suas expectativas e o quanto o professor pode ser importante guiando estas crianças em meio a novos desafios.

Por fim, menciono que este relato contribui não apenas para a área da Educação Física e da Dança, mas para muitas outras áreas que precisam ter o cuidado ao lidar com o público infantil, seja em qual contexto e ambiente estiver.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, D. P. **Motivação à prática de musculação por adultos jovens do sexo masculino na faixa etária de 18 a 30 anos.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ANTUNES, Celso. **A Linguagem do afeto na Escola - Como ensinar virtudes e transmitir valores.** Campinas: Papirus, 2003.
- ARIES, P. **História Social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- ARIES, P. **História Social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 2ª ed., 2006.
- BASEI, Andreia Paula. **A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança.** Revista Ibero - Americana de Educacion, Santa Maria/RS, p. 01-12, 25 out. 2008.
- BUCZEK, Maria do Rocio Marinho. **Movimento, expressão e criatividade pela educação física.** 2. ed. Paraná: Base Editorial, 2010.
- CARBONERA, D.; CARBONERA, S. **A importância da dança no contexto escolar.** Cascavel: ESAP, 2008.
- DAMASIO, Claudia. **A dança para crianças.** In: PEREIRA, R. e SOTER, S. (org) Lições de dança 2. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.
- DANTAS, Monica; ALVES, Márcia; BOENO, Andressa. **DANÇA, CORPO E REPRESENTAÇÕES: UM ENCONTRO ANUNCIADO.** Conexões, Campinas, SP, v. 1, n. 2, dez. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8638034>>. Acesso em: 25 de Outubro de 2018.
- ELKONIN, D. B. **Sobre o problema dos estágios no desenvolvimento mental da criança.** Tradução de Elizabeth Tunes. Soviet Psychology, p. 225-251, 1972.
- FIAMENGHI, A. **A potência em improvisação em dança: uma abordagem arquetípica.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2009.
- ESCRITA ACADÊMICA. **Gêneros acadêmicos: o relato de experiência.** |S.I.| 2015. Disponível em: <<http://www.escritaacademica.com/topicos/generos-academicos/o-relato-de-experiencia/>>. Acesso em: 12 set. 2018.
- FERREIRA, S. A.; VILLELA, W. V. **Dança: contribuições para a auto-estima e auto-conceito de crianças e adolescentes.** EFDeportes Revista Digital, v.16, n. 156, 2011. Disponível em: . Acesso em: 14 Set. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2006.

GAGE, N. **Teacher Effectiveness and Teacher Education**. Palo Alto: Pacific Books. 1972.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GAYA, A. C. A; GAYA, A. R. **Relato de experiência: roteiros para elaboração de trabalhos de conclusão de cursos de licenciatura**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

HAYWOOD, K. M. ; GETCHELL, N. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOGO. *In*: **DICIONÁRIO Michaelis**. Disponível em: <www.uol.com.br/michaelis>. Acesso em: 13 set. 2018.

KELLERMANN, M. M. **Ludicidade: o jogo e a brincadeira na linguagem da dança**. Revista @rquivo Brasileiro de Educação. Belo Horizonte, v.3, 2015.

KULISZ, B. **Brincadeira e Conhecimento: uma proposta de educação lúdica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

LUCKESI, Cipriano C. **Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese**. Ludopedagogia, Salvador, BA: UFBA/FACED/PPGE, v. 1, p. 9-42, 2000.

LÚDICO. *In*: **DICIONÁRIO Michaelis**. Disponível em: <www.uol.com.br/michaelis>. Acesso em: 13 set. 2018.

MACHADO, M. L. A. **Pré-escola é o não é escola: a busca de um caminho**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991.

MARQUES, I. **As Interações: criança dança e escola**. São Paulo Blucher, 2012 (coleção interações).

MARTINS, G. A. **Estudo de Caso. Uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

NANNI, Dionísia. **O Ensino da Dança na Estruturação/Expansão da Consciência Corporal e da Auto-estima do Educando**. Fitness & Performance Journal, vol. 4. Rio de Janeiro, 2005.

ONRUBIA, J. **Ensinar: criar zona de desenvolvimento proximal e nelas intervir**, *In*: GOLDFEDER, Miriam. O construtivismo na sala de aula. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 12. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

PIAGET, J. (s.d.) **A Representação do Mundo na Criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura. [Le Représentation du Monde chez L Enfant, 1926].

PIAGET, J. **The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child**. Tradução de Pitsa Hartocollis. *In: Bulletin of the menninger clinic*. vol. 26. 1962.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

ROSENSHINE, B. E; FURST, N. **Pesquisa sobre critérios de desempenho de professores**. *In: BO Smith (Ed.), Pesquisa em formação de professores: Um simpósio*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1973.

SANTIN, S. **Educação Física: ética, estética, saúde**. Porto Alegre: EST, 1995.

SANTOS, Josiane Tavares dos; LUCAREVSKI, Juliana Araújo; SILVA, Renata Moreira da. **Dança na escola: benefícios e contribuições na ase pré-escolar**. Centro Universitário Filadélfia – Unifil. 2005. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0046>>. Acesso em: 28 de Outubro de 2018.

SANTOS, S, M. P. dos. (org). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

STAKE, E.E. **The Art of Case Study Research**. SAGE Publications, 1995.

TEDRUS, Dora Maria de Almeida Sousa. **A relação adulto-criança: um estudo antropológico em creches e em escolinhas de Campinas**. 1987. 198f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/278709>>. Acesso em: 13 out. 2018.

TUNES, E.; TUNES, G. **O Adulto, a Criança e a Brincadeira**. Em Aberto, Brasília. v.18. n.73. p. 78-88. Jul. 2001.

UNICEF. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS**. 20 de Novembro de 1959. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf>. Acesso em: 20 de Setembro de 2018.

VALENTINI, N. C. **Competência e autonomia: desafios para a Educação Física Escolar**. *Rev. bras. Educ. Fís. Esp.*, São Paulo, v.20, p.185-87, Set. 2006.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista**. *Revista do Cogeime*. n. 14. Jul. 1999.

WAHBA, Liliana Liviano; SCHMITT, Paula Sampaio. **A criança e a dança: observação clínica em grupo sobre o processo de individuação.** Bol. - Acad. Paul. Psicol., São Paulo, v. 33, n. 85, p. 427-445, Dez. 2013.

WEBER, Susanne. **A educação somática como fonte de conhecimento para a dança.** *In:* Memória ABRACE VII., p. 239-240, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS PARA OS ALUNOS

Nome do Aluno: _____

Turma de Análise: _____

1ª) QUANTOS ANOS TINHA QUANDO TEVE AULAS COM A PROFESSORA THAIELY?

2ª) PORQUE ENTROU NAS AULAS DE DANÇA?

3ª) LEMBRA-SE QUAL A SUA MAIOR DIFICULDADE NO INÍCIO?

4ª) ACHAVA AS AULAS DIVERTIDAS OU CHATAS?

5ª) SENTIA-SE MOTIVADO PARA AS AULAS?

6ª) LEMBRA DAS AULAS TEREM BRINCADEIRAS? QUAIS?

7ª) AS AULAS HOJE EM UMA CATEGORIA DIFERENTE SÃO IGUAIS AS DAQUELA ÉPOCA?

8ª) O QUE VOCÊ ACHA QUE ESTÁ DIFERENTE?

9ª) VOCÊ ACHA QUE AS MÚSICAS, MOVIMENTOS E ATIVIDADES QUE ERAM USADAS NAS AULAS DA PROFESSORA THAIELY, ERAM PARA A SUA IDADE NA ÉPOCA?

10ª) VOCÊ ACHA QUE AS AULAS PARA ADULTOS E PARA CRIANÇAS DEVEM SER DIFERENTES? PORQUE?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS DOS ALUNOS

Nome do aluno: _____

Turma de Análise: _____

1ª) VOCÊ LEMBRA-SE DE QUANDO SEU FILH@ TEVE AULAS DE DANÇA COM A PROFESSORA THAIELY?

2ª) ASSISTIU ALGUMA DESTAS AULAS?

3ª) ACHA QUE AS AULAS ERAM ADEQUADAS À IDADE DAS CRIANÇAS?

4ª) O QUE ACHA QUE ERA ALGO IMPORTANTE PARA A IDADE E QUE A PROFESSORA TINHA O CUIDADO COM A IDADE?

5ª) VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE AS AULAS PARA AS CRIANÇAS SEREM PENSADAS DIRETAMENTE PARA A IDADE ESPECÍFICA (músicas, atividades, movimentos, etc.) ?

6ª) NAS APRESENTAÇÕES, CONSIDERA QUE OS FIGURINOS E COREOGRAFIA ERAM ADEQUADOS À IDADE?

7ª) VOCÊ ACHA QUE AS AULAS DEVEM SER DIFERENTES PARA ADULTOS E CRIANÇAS? JUSTIFIQUE..

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PESQUISA

Eu, Thaiely Costa da Silva, graduanda do Curso de Educação Física Bacharelado, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof^a Martha Rossler, peço a participação de seu filho(a) em um estudo de pesquisa. O foco da pesquisa será uma análise das aulas que seu filho(a) teve com a professora Thaiely e construção de um relato de experiência a partir destas análises.

Os resultados do estudo podem ser publicados, mas o nome e identidade de seu filho(a), não serão revelados. A orientadora manterá a confidencialidade dos registros dos questionários, vídeos e anotações, sendo responsável pelo armazenamento dos dados. Fui informado que não serei remunerado pela participação de meu filho(a) na pesquisa, podendo, a qualquer momento, retirar meu consentimento por qualquer motivo.

Assinatura dos responsáveis legais da criança e data

Assinatura da pesquisadora e data

Telefone para contato do responsável legal: () _____