

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II

Carlos Alberto Perdomo Fazenda Junior

**O ENSINO DAS DANÇAS TRADICIONAIS GAÚCHAS NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Porto Alegre

2014

Carlos Alberto Perdomo Fazenda Junior

**O ENSINO DAS DANÇAS TRADICIONAIS GAÚCHAS NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito à obtenção do grau de Licenciado em Educação Física.

Orientadora: Prof^a. Maria Luisa Oliveira da Cunha

Porto Alegre

2014

Carlos Alberto Perdomo Fazenda Junior

O ensino das danças tradicionais gaúchas nas aulas de Educação Física

Conceito final:

Aprovado em de de

BANCA EXAMINADORA

Avaliador – Prof. Elisandro Schultz Wittizorecki - UFRGS

Orientadora – Prof^a. Maria Luisa Oliveira da Cunha - UFRGS

Dedico este trabalho aos meus avôs e avós, sem os quais eu não seria quem sou. O amor que me dão e que sei que sempre tive e terei, independente de distância e de verbos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à sociedade brasileira que financiou meus estudos através de seus impostos, em uma universidade pública, gratuita e de qualidade. E aos lutadores dos movimentos sociais que garantiram que eu e outros poucos jovens pudéssemos ter este direito assegurado.

Aos professores que fizeram parte da minha formação, desde a primeira graduação até hoje, seja em sala de aula, seja nos espaços de militância: Malu Oliveira, Mário Brauner, Vicente Molina e Elisandro Wittizorecki. Obrigado pelos momentos de aprendizado que tive com vocês.

Aos técnicos, servidores e funcionários da ESEF e da UFRGS, obrigado por fazerem a universidade funcionar como ninguém.

Aos colegas e amigos do Grupo TCHÊ-UFRGS, obrigado por compartilhar uma das minhas grandes alegrias que é poder dançar junto com vocês.

Aos Amigos da Johna, RSL4 e aos Ursos, sempre.

Ao Movimento Estudantil de Educação Física e ao Diretório Acadêmico de Educação Física, DAEFi-UFRGS, muito obrigado pela maior parcela da minha formação enquanto ser social. Mesmo afastado nos últimos anos, agradeço pela oportunidade que tive de militar ao lado de grandes companheiros.

À minha família e amigos, obrigado pelo apoio e amor incondicional. Um porto do qual me afasto lentamente para iniciar novas viagens, mas que tenho sempre a certeza de que poderei retornar quando necessário.

À minha companheira Inaê, obrigado pela imensa ajuda que me prestou nesta última semana, pela compreensão e paciência que teve durante o período da escrita deste trabalho. Sem você nada seria possível. Te amo.

À COMGRAD de Educação Física, em especial ao Professor Coordenador Fabiano Bossle e ao Técnico Ramiro Saraiva, pela compreensão e pelo auxílio que possibilitou o início desta derradeira empreitada.

Um agradecimento especial à Professora Malu Oliveira e ao Professor Elisandro Wittizorecki, por terem aceitado me ajudar neste momento. Obrigado pela confiança e pela disponibilidade. Espero ter superado alguma expectativa.

*“Como é lindo colar grau
num salão de faculdade,
embora essa qualidade
não transforme o bom em mau,
o Jayme Caetano Braun,
dessa linha não se afasta,
a inspiração não se gasta
nem me torna mais cruel,
eu conquistei um anel
o de gaúcho - e me basta!”*

Jayme Caetano Braun

RESUMO

O ensino da dança nas aulas de Educação Física é um tema pouco abordado na produção teórica da área em comparação com conteúdos hegemônicos, como o esporte, por exemplo. Sugerido como um dos conteúdos da Educação Física escolar em documentos nacionais de referência, a dança também aparece como um dos elementos da cultura corporal como tema a ser estudado pela Educação Física na escola, apontados por concepções do movimento renovador da área. As danças tradicionais gaúchas são parte representativa da cultura popular do povo gaúcho, merecendo serem estudadas, não só as suas práticas, mas também a sua história, seu resgate e sua afirmação. Porém não existem muitos registros do ensino destas danças no espaço das aulas de Educação Física. Assim, este trabalho tem como propósito principal analisar e apresentar as aprendizagens didáticas através da narrativa autobiográfica como este processo de ensino aconteceu em uma turma de segundo ano do ensino fundamental durante a disciplina do estágio docente do curso de Licenciatura em Educação Física. Dentre as situações narradas, encontra-se a utilização da metodologia dos jogos pré-dança para o ensino das danças gaúchas. Podemos perceber que o ensino das danças tradicionais gaúchas foi facilitado com a utilização deste método, e que, além disto, o estudo deste assunto gerou debates sobre alguns temas transversais dentro das aulas de Educação Física que resultaram em reflexões interessantes vindas da turma.

Palavras chave: Pesquisa narrativa; danças tradicionais gaúchas; jogos pré-dança; prática docente.

ABSTRACT

The teaching of dance in physical education classes is a topic rarely addressed in comparison with hegemonic content such as sports, for example. Suggested as one of the contents of school physical education in national reference documents, the dance also appears as one of the elements of physical culture as a subject to be studied in physical education at school, appointed by conceptions of the renewal movement in the area. The traditional gaucho dances are representative part of the popular culture of the gaucho and deserves to be studied, not only their practices but also its history, its redemption and its assertion. There are not many records of teaching these dances in the space of physical education classes. This work has as main purpose to analyze through autobiographical narrative as this process of education happened in a class of second year of elementary school during the course of the Bachelor's Degree in Physical Education teaching internship. Among the situations told, is the use of the methodology of the pre - game dance for teaching gaucho dances. We can see that the teaching of traditional gaucho dances was facilitated with the use of this method, and that, moreover, the study of this topic has generated debates on some cross-cutting themes within the physical education classes that resulted in interesting reflections coming from class.

Keywords: Narrative inquiry; traditional gaucho dances; pre-dance games; teaching practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1 CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	13
2.2 A DANÇA NA ESCOLA.....	19
2.3 DANÇAS TRADICIONAIS GAÚCHAS	22
3 METODOLOGIA	27
4 O ENSINO DAS DANÇAS TRADICIONAIS GAÚCHAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	29
4.1 A ESCOLA	29
4.2 A TURMA 212	30
4.3 PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DAS AULAS.....	30
4.4 OS JOGOS PRÉ-DANÇA E AS DANÇAS TRADICIONAIS GAÚCHAS	32
4.5 OUTROS ASPECTOS VIVENCIADOS.....	40
5 CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS	43
REFERÊNCIAS	47
ANEXOS	49
ANEXO A – Desenho do caranguejo disponibilizado para que as crianças colorissem.....	49
ANEXO B – Desenho do maçanico utilizado para ilustrar a aula.	50

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho abordará o ensino das danças tradicionais gaúchas nas aulas de Educação Física a partir da experiência vivida durante o Estágio de Docência de Educação Física no Ensino Fundamental realizado no Instituto Estadual de Educação Brasil¹. Para compreender os motivos que me levaram a realizar este estudo retomo minha trajetória dentro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como parte da justificativa.

Ao ingressar no curso de Educação Física da UFRGS tive meu primeiro contato mais intenso com a dança na disciplina de Análise e Expressão Rítmica no distante ano de 2005. Até então minha relação com a dança se restringia a apresentações escolares durante os anos iniciais do ensino fundamental. Mas não tinha conhecimento sobre noção de ritmo, contagem musical, composição coreográfica e outros temas que aprendi nesta disciplina. E esta primeira aproximação com a dança dentro do curso de Educação Física me trouxe um questionamento que me acompanhou durante praticamente toda minha formação: mas afinal, o que a dança tem a ver com a Educação Física?

Nos semestres que seguiram busquei fazer alguma disciplina que abordasse este tema tão novo e agradável para mim. Até que em 2006 me matriculei na disciplina de Tópicos Especiais em Educação Física que trataria sobre as Danças Populares. Nestas aulas tive a oportunidade de vivenciar as cirandas que eram cantadas em todo país e algumas das manifestações culturais brasileiras na área da Dança. Porém a experiência que mais me marcou foi a prática pedagógica que tivemos que “enfrentar” enquanto turma nesta disciplina. Ocasões em que as crianças vinham até a Escola de Educação Física (ESEF) para que nós ensinássemos os conteúdos que aprendemos nesta disciplina, entre eles as danças tradicionais gaúchas.

Foi esta disciplina que também deu origem ao projeto de extensão universitário TCHÊ/UFRGS, Grupo de Danças Tradicionais Gaúchas da UFRGS do qual faço parte desde a sua fundação em primeiro de junho de 2006. Minha formação acadêmica foi muito influenciada pela minha participação neste projeto de

¹ Os nomes das escolas e dos colaboradores foram substituídos por nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos mesmos.

extensão. Aprendi sobre as danças tradicionais gaúchas, sua prática, as pilchas e indumentárias e principalmente vivenciei o aprendizado das danças, na posição de aprendiz, quando aprendia danças novas, como observador, quando via colegas novos entrando ao longo do tempo para aprender danças que já conhecia, e também como professor, tendo a oportunidade de, sempre que convidado pela Professora coordenadora do grupo, ensinar as danças em diferentes lugares e para diferentes públicos, já que integrantes também são frequentemente colocados em situações de ensino, seja frente a novos integrantes, crianças de escolas do entorno da ESEF-UFRGS, e até em oficinas ministradas em diversas cidades e estados do Brasil (CUNHA, 2009).

À medida que avançava na minha formação de professor, conseguia compreender melhor onde e como a dança se relacionava com a área da Educação Física. Área que enxergava somente como a prática do esporte, antes de ingressar na universidade. Talvez pela predominância esportivista que tive nas minhas aulas de Educação Física durante toda minha formação no ensino fundamental e médio.

Nos estágios curriculares que realizei tive a oportunidade de proporcionar para outras pessoas o contato com diferentes elementos da Educação Física que poderiam mudar a visão delas sobre ser uma disciplina que ensina apenas os esportes, visão esta que eu compartilhava até pouco tempo. Então busquei selecionar conteúdos que permitissem a realização desta reflexão, e um destes conteúdos foi a dança, o gatilho que despertou em mim um questionamento inicial sobre os conteúdos da Educação Física.

Tomando minha trajetória com as danças tradicionais gaúchas e o questionamento sobre os conteúdos que fazem parte das aulas de Educação Física em contraponto a uma hegemonia do esporte nestas aulas, decidi narrar parte da minha experiência no Estágio de Docência de Educação Física no Ensino Fundamental. Para tanto elaborei a seguinte questão de pesquisa: Como acontece o ensino das danças tradicionais gaúchas nas aulas de Educação Física?

Este trabalho objetiva de forma geral analisar parte da experiência que vivenciei durante o Estágio de Docência de Educação Física no Ensino Fundamental realizado Instituto Estadual de Educação Brasil, quando tive a oportunidade de abordar a dança como um dos conteúdos durante as aulas. Dentre os objetivos

específicos estão: (a) Identificar os conteúdos da Educação Física; (b) Analisar documentos que justificam a dança como conteúdo a ser ensinado nas escolas; (c) Apresentar a constituição das danças gaúchas como elementos culturais; (d) descrever e problematizar os fatores que surgiram durante o ensino das danças tradicionais gaúchas nas aulas de Educação Física.

Para alcançar estes objetivos utilizarei da narrativa autobiográfica enquanto metodologia, a fim de explicitar e analisar a minha experiência durante parte do período do Estágio de Docência de Educação Física no Ensino Fundamental e como esta experiência acrescentou na minha formação como professor de Educação Física.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para compreender o ensino da dança dentro das aulas de Educação Física, primeiramente devemos identificar quais conteúdos pertencem à esta área e a historicidade da constituição destes conteúdos em nossa sociedade através dos tempos.

No início dos anos 80, final dos 70, com a redemocratização da sociedade brasileira após a ditadura militar, os movimentos sociais se organizavam em prol da abertura política. Já na Educação Física, debates eram travados contestando o paradigma biologicista da área. Neste cenário de efervescência política da sociedade e tensionamento da Educação Física, importantes eventos foram realizados no país, como o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) da região Norte/Nordeste, a 32ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) com a presença de estudantes da Faculdade de Educação Física de Santo André e a realização do I Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física (ENEEF) na Bahia (BRACHT, 2010).

Outro fator importante, segundo Caparróz (1996), foi a busca por uma qualificação dos docentes, já que é neste período que se iniciam os cursos de pós-graduação em Educação Física no Brasil e o retorno de muitos professores que realizaram estudos de pós-graduação em outros países. Foi significativo também o aumento de publicações e eventos na área, em decorrência a uma pressão externa e interna quanto à legitimidade da Educação Física enquanto área acadêmica e científica.

Este movimento da área ficou conhecido como movimento renovador da Educação Física, com sistematizações que eram fundamentadas em autores de outras áreas, e com os próprios professores de Educação Física realizando estudos de mestrado e doutorado em áreas das Ciências Humanas, principalmente na Educação, Filosofia e Sociologia (GONÇALVES, 2005).

O movimento renovador configurou-se em um “conjunto de concepções pedagógicas que buscavam visualizar outros motivos justificadores da presença da

Educação Física na escola” (GONÇALVES, 2005, p. 1) que não fossem as de concepção biologicista como a aptidão física nem tecnicista com a esportivista.

De acordo com Darido (2001) e Castellani Filho, (1999*apud* GONÇALVES, 2005), encontramos as seguintes concepções como algumas das principais dentro da Educação Física escolar: Desenvolvimentista, Construtivista, Aulas Abertas, Saúde Renovada, Crítico-emancipatória e Crítico-superadora.

A partir destes autores apresentarei brevemente cada uma destas concepções com a finalidade de compreender a opção que realizei quando da construção do plano de ensino das aulas de Educação Física no período do estágio.

Início com a abordagem Desenvolvimentista que tem como seu principal autor Go Tani (1988) e sua obra de referência “Educação Física Escolar: uma abordagem desenvolvimentista”. Esta concepção é especificamente voltada para crianças de quatro à quatorze anos de idade e se fundamenta nos processos de aprendizagem e desenvolvimento para fazer parte da Educação Física escolar. De acordo com esta proposta, os conteúdos devem ser desenvolvidos segundo uma ordem de habilidades, das básicas (locomotoras, manipulativas e estabilizantes) para as mais complexas (gestos específicos de modalidades ou tarefas).

Esta concepção Desenvolvimentista traz o movimento humano como o objeto de estudo da Educação Física, já que seus conteúdos são voltados para a resolução de problemas motores através da prática das habilidades motoras, o que gerou críticas a esta concepção, já que não considera as implicações sociais da Educação Física.

A abordagem Construtivista, representada por João Batista Freire, tem como obra de referência o livro “Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física”. De acordo com DARIDO (2001) a construção do conhecimento se dá a partir da interação da criança com o mundo, por isto também é conhecida como abordagem Construtivista-interacionista. Nela é valorizado o conhecimento espontâneo através de jogos e brincadeiras que fazem parte da cultura infantil, tendo o jogo, como principal conteúdo/estratégia.

A criança quando brinca ou quando joga, está aprendendo, de acordo com a concepção Construtivista. Apesar de propor uma alternativa aos métodos diretivos que por muito tempo caracterizaram as aulas de Educação Física, esta concepção

recebe a crítica por desconsiderar a especificidade da área. Muitas vezes o movimento é visto como um instrumento para a aprendizagem de outros conteúdos como a alfabetização ou a matemática, ligados ao aspecto cognitivo.

A concepção de Aulas abertas tem como idealizador o professor alemão Hildebrandt, que quando vem para o Brasil, estuda e adapta esta abordagem junto aos grupos de trabalho pedagógico das Universidades Federais de Santa Maria e Pernambuco. O centro desta abordagem está na abertura das aulas para que os estudantes participem das tomadas de decisões referentes aos objetivos das aulas, seleção dos conteúdos, metodologia e avaliação (GONÇALVES, 2005).

Nesta concepção o professor exerce o papel de mediador entre o estudante e o conhecimento. Enquanto que os estudantes podem ter diferentes níveis de participação com três possibilidades de co-decisões: alto, médio e baixo grau de possibilidade de co-decisão se diferenciando assim da concepção de ensino fechado onde o estudante não possui qualquer possibilidade de participar das decisões sobre as aulas (HILDEBRANDT; LAGING, 1986).

Saúde Renovada é uma concepção de Educação Física escolar que retoma algumas idéias que sempre estiveram presentes no decorrer da história da Educação Física. A melhora da aptidão física, manutenção de um estilo de vida saudável, a prática da atividade física como melhora da qualidade de vida são alguns destes conceitos que caracterizavam uma Educação Física higienista. O que difere estas duas concepções são os conteúdos que englobam agora conhecimentos sobre fisiologia, biomecânica, nutrição, e anatomia.

Os principais autores desta abordagem, Nahas e Guedes, recebem influência de áreas como a Medicina e Fisiologia, e criticam a esportivização da Educação Física escolar, pois através dela se dificultaria que as crianças adotassem no futuro outras práticas de atividade física que pudessem auxiliar na aquisição de saúde (DARIDO, 2001).

Algumas das principais críticas à abordagem da Saúde Renovada são referentes à culpabilização do indivíduo, sendo que a questão da saúde é de caráter coletivo, já que esta proposta desconsidera as condições sócio-econômicas dos indivíduos que são colocados como o problema da questão da saúde e apresentam a mudança do estilo de vida como principal solução (GONÇALVES, 2005).

Dentro das concepções críticas encontraremos duas abordagens diferentes, a Crítico-emancipatória e a Crítico-superadora. As duas se apóiam em discussões que aconteciam na área educacional na década de 80 e buscavam alternativas para romper com as concepções hegemônicas de Educação Física que tinham como centro a prática esportiva e a aptidão física. Também foram concepções que receberam influência da Sociologia, com um referencial crítico e marxista (DARIDO, 2001).

A abordagem Crítico-emancipatória tem como obra de referência “Transformação didático-pedagógica do esporte” do professor Elenor Kunz, e é centrada no ensino dos esportes, tanto da parte prática como dos aspectos social, político, econômico e cultural do esporte. De acordo com Gonçalves (2005), a concepção Crítico-emancipatória busca um contraponto a uma prática esportiva dominadora, opressiva e alienante, através de um processo com três etapas: a investigação, a problematização e recriação.

Desta forma as aulas de Educação Física seriam um espaço onde o estudante re-significaria as modalidades do esporte de rendimento utilizando elementos da cultura infantil a fim de valorizar o conhecimento e a participação do estudante nas decisões de ensino.

Apesar de operar a crítica à sociedade capitalista e suas características manifestadas no esporte de rendimento, esta concepção tem a limitação de centrar na emancipação do indivíduo a fim de superar estes pontos críticos ao invés de tomar esta superação através de um processo de transformação da coletividade.

Por fim, a concepção Crítico-superadora tem como principal texto de referência o livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, escrito em 1992 por um Coletivo de Autores. Esta concepção busca valorizar não somente o conteúdo, mas também uma contextualização de como este foi construído e modificado ao longo do tempo, revelando preocupação com a compreensão da historicidade dos conteúdos, para que também se compreenda o caráter provisório do conhecimento.

Esta concepção aborda o conceito de projeto político-pedagógico como uma intenção, estratégia, e que é caracterizado como político, pois expressa uma intervenção em determinada direção, e também é pedagógico já que realiza uma reflexão sobre a ação da humanidade na realidade (SOARES, *et al.*, 1992).

Neste sentido, o Coletivo de Autores traz ainda que a pedagogia crítico-superadora busca atender as demandas da classe trabalhadora, já que possui uma perspectiva de classe e se posiciona enquanto modificadora da realidade buscando a transformação social.

Outro elemento importante que caracteriza esta abordagem é a organização do tempo pedagogicamente necessário para o aprendizado dos conteúdos dividindo-os em quatro ciclos de escolarização: Organização da identidade dos dados da realidade; iniciação à sistematização do conhecimento; ampliação da sistematização do conhecimento, e; aprofundamento da sistematização do conhecimento (SOARES, *et al.*, 1992).

Desta forma os conhecimentos não seriam organizados de maneira etapista, considerando que os conteúdos sejam trabalhados simultaneamente, apenas ampliando as referências ao longo dos ciclos no pensamento dos estudantes. E considerando a contextualização histórica dos temas selecionados de acordo com a relevância social, a abordagem Crítico-superadora coloca o estudante compreendendo o seu papel como um sujeito histórico, social e produtor de conhecimento.

O objeto de estudo da Educação Física, segundo a concepção Crítico-superadora, é a cultura corporal, que engloba elementos como jogos, esportes, ginásticas, lutas e danças, todas, formas de atividades particularmente corporais constituídas por significações subjetivas produzidas pela consciência social (SOARES, *et al.*, 1992).

Compreendendo um pouco sobre cada uma das concepções apresentadas, realizei a opção por utilizar os marcos da abordagem Crítico-superadora para desenvolver os trabalhos durante o período de estágio docente. Por se tratar de um período de experimentação da formação como docente, afirmo que nem sempre foi possível seguir todos os conceitos abordados pelo coletivo de autores. Uma das limitações principais foi a organização do tempo pedagogicamente necessário para a aprendizagem do conteúdo, já que o período de estágio compreendia apenas três meses.

No entanto, esta opção é reafirmada na intencionalidade de romper com os conteúdos hegemônicos da Educação Física, identificados facilmente como a

atividade física e principalmente os esportes de quadra, como vôlei, basquete, handebol e futsal, sendo este último o mais abordado nas escolas.

O conceito de hegemonia foi criado por Antonio Gramsci² para definir a dominação consentida de uma classe social ou nação sobre outra. Consentida, pois não há uma dominação bruta de fato, de acordo com o autor, e sim uma série de relações complexas que possibilitam a capacidade de direção. Para isto, são utilizados aparatos ideológicos de domínio, a fim de manter a ordem social vigente, solidificando a hegemonia e diminuindo a necessidade da utilização da força bruta.

Dizer que um conteúdo é hegemônico, não é o mesmo que dizer que ele representa a vontade da maioria, mas sim que uma parcela consegue impor este conteúdo em detrimento dos demais se utilizando de aparatos ideológicos. No caso dos esportes, há a hegemonia do futebol por uma questão midiática, de ser o esporte mais veiculado pela televisão aberta, possuir programas especializados, espaço de destaque em jornais.

As aulas de Educação Física no Brasil são hegemônicas pelo esporte justamente após a Segunda Guerra Mundial e o fim do Estado Novo (SOARES, *et al.*, 1992). Onde antes se tinha a predominância dos métodos ginásticos e do militarismo, agora se evidencia a dominação esportiva, suas regras, seus preceitos, seus códigos, seus gestos. O professor é um treinador e o estudante é um projeto de atleta.

Aspectos que auxiliam a evidenciar a hegemonia esportiva na Educação Física escolar não faltam. A arquitetura do espaço destinado para as aulas de Educação Física inclui quase sempre duas traves, podendo ou não estar em uma quadra poliesportiva. A competitividade é sempre estimulada, e o rendimento esportivo é institucionalizado através de competições escolares como os Jogos Escolares que existem em nível estadual e nacional. A emblemática relação com a roupa “adequada” é um exemplo que quase nunca é questionado, mas serve para melhorar o desempenho do gesto motor, a mesma melhora buscada no alto rendimento com a utilização de tecnologias avançadas nas roupas e trajes dos atletas.

² Autor italiano que escreveu as “Cartas do Cárcere” e os “Cadernos do Cárcere” no período entre 1929 e 1935, quando esteve preso pela ditadura fascista.

Não se trata da demonização do esporte, mas sim de uma reflexão acerca do papel da Educação Física dentro do ambiente da escola. O esporte, enquanto conteúdo da cultura corporal deve ser ensinado nas aulas de Educação Física. A crítica deve ser feita sim, mas uma crítica á reprodução dos valores do esporte de rendimento dentro do ambiente escolar sem a realização de uma reflexão sobre estes valores.

Neste caminho optei por trabalhar temas que representassem de alguma maneira um contraponto ao conteúdo hegemônico e que pudesse instigar os estudantes a refletir sobre as aulas, com a intenção de criar uma situação de inquietação, para que eles compreendessem que existem outros conteúdos a serem estudados nas aulas de Educação Física além do esporte. Então a dança enquanto elemento da cultura corporal foi um dos temas escolhidos para uma das unidades de estudo.

2.2 A DANÇA NA ESCOLA

Para justificar a dança como um dos conteúdos a serem trabalhados na escola, e, mais especificamente nas aulas de Educação Física, recorro a documentos publicados pelo governo brasileiro com intuito de propor conteúdos básicos para o ensino fundamental. Analiso tanto os documentos das Artes quanto os da Educação Física, pois são áreas de intersecção onde a dança se encontra e traço um comparativo entre os dois ao fim do sub-capítulo. Em nenhum momento é realizado juízo de valor sobre a qual das duas áreas pertence à dança, pois ao compreender a dança como patrimônio da humanidade ela não pode pertencer irrestritamente uma área. Sendo assim o texto não assume qualquer pretensão corporativista.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dos anos iniciais do ensino fundamental são compostos por dez volumes, e servem para auxiliar na execução do trabalho docente, apontando metas para o aprendizado das crianças no sentido de formar um cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

Lançado em 1997 pelo Ministério da Educação e Desporto do Brasil, os PCN, trazem propostas de conteúdos e temas a serem trabalhados em cada disciplina e também entre elas na forma de temas transversais. Estes conteúdos e temas se

dividem pelos dez volumes, sendo que a parte que trata da Dança está dentro do volume 6, que se refere às Artes, juntamente com as Artes Visuais, Música e Teatro.

O volume 6 está dividido em duas partes, a primeira onde consta uma caracterização da área da Arte, a relação entre arte e educação, um histórico do ensino de Arte no Brasil e a arte como um objeto de conhecimento relevante para a produção, a apreciação e para a reflexão. Nesta parte ainda são abordados temas como a aprendizagem e o ensino de arte no ensino fundamental, seus objetivos, conteúdos e critérios de seleção (BRASIL, 1997).

Já a segunda parte trata de expor cada uma das quatro áreas, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, trazendo uma proposta de abordagem para a compreensão destas áreas. Aparecem pontos em comum como a expressão e a comunicação humana, as artes como produto cultural e histórico da humanidade e a apreciação estética das mesmas. Ainda nesta parte do volume aparecem os conteúdos atitudinais, os critérios de avaliação e algumas orientações didáticas para o ensino-aprendizagem das artes dentro da escola.

Os PCN apresentam a dança como parte da cultura humana tanto no trabalho, nas religiões e nas atividades de lazer de diferentes povos, tendo a compreensão de que toda ação humana envolve a atividade corporal. Em seguida afirma que as crianças são seres em constante mobilidade, e que é através desta mobilidade que elas buscam o conhecimento próprio e do ambiente na qual está inserida e também se expressa através de um fluente vocabulário gestual.

Neste sentido a dança na escola é capaz de desenvolver uma compreensão corporal, tanto em relação ao seu funcionamento, quanto em relação à expressividade, com autonomia, responsabilidade e sensibilidade. O texto traz a referencia em pesquisas realizadas por neurocientistas relacionando o desenvolvimento cognitivo ao desenvolvimento motor, contrariando a visão tradicional da dicotomia entre corpo e mente.

Dentre as contribuições da dança para o aprendizado das crianças, o documento traz ainda a integração, a expressão individual e coletiva, a atenção, a percepção, a colaboração, a solidariedade, a espontaneidade e a criatividade. Além disso, contribui para a construção da sua imagem corporal e para a experimentação

da plasticidade do seu corpo e num âmbito coletivo, aspectos como reconhecimento de semelhanças e diferenças, respeito e cooperação são relatados.

O desenvolvimento motor da criança é referido como elemento importante no momento de planejar as aulas. Além de levar em conta suas capacidades físicas e habilidades naturais, deve-se procurar a ampliação do repertório motor das crianças, estimulando suas potencialidades. Também é importante estimular o reconhecimento de ritmos, internos e externos ao corpo, e do espaço nas diversas formas, sentidos e intensidades de deslocamentos.

Os parâmetros falam sobre a importância de desenvolver nas crianças uma capacidade analítica e um olhar sensível sobre a dança, que permita a fruição para que possa estabelecer opiniões próprias, enriquecendo a sua capacidade criadora. Para que estes aspectos possam ser desenvolvidos o texto traz como importante a criação de um clima de respeito e concentração, evitando assim atitudes indisciplinadas e propiciando um ambiente de confiança para a exploração dos movimentos. Para isto, também é citado outro ponto, este mais objetivo, o uso de roupas adequadas que permitam a mobilidade.

Outros pontos são trazidos pelo documento como a escolha dos temas a serem trabalhados; as opções metodológicas como a repetição de atividades e a utilização de estímulos sonoros; jogos de movimento e cirandas como manifestações populares. Todos estes elementos sendo abordados para que os aspectos artísticos da dança possam ser dominados.

No que se referem à avaliação, os PCN trazem que esta deve ser um ato pedagógico que leve em conta os diferentes níveis de aprendizagem presentes em uma mesma turma, portanto o professor deverá ser capaz de selecionar o que é relevante para a criança praticar e saber. No caso da Dança o documento aponta para a compreensão e o conhecimento do corpo e seu funcionamento, o interesse pela dança como uma atividade coletiva e a apreciação da diversidade de danças como manifestações culturais.

Apesar de referir a Dança como um elemento da cultura corporal no início do capítulo, o volume 6 dos PCN pouco explicitam esta relação da Dança com as manifestações populares. Pouco se lê sobre os contrastes e semelhanças entre as

danças das diferentes regiões do Brasil, sua historicidade, a influência dos imigrantes no país, as danças modernas ou urbanas, entre outros pontos. Pontos estes que apesar de não aparecerem no volume 6, se fazem presentes na parte que trata das Atividades Rítmicas e Expressivas no volume 7, referente aos conteúdos da Educação Física (BRASIL, 2001).

Acredito que apesar desta diferença ser constatada nos documentos, as possibilidades não devem ser excluídas de acordo com qual disciplina, Educação Física ou Artes, irá tratar o tema Dança. Isto fica evidente no volume 7 onde o texto fala que o enfoque das Atividades Rítmicas e Expressivas no documento da Educação Física é complementar ao que é trazido pelo documento da Arte.

2.3 DANÇAS TRADICIONAIS GAÚCHAS

Compreendendo as danças como conteúdo importante da Educação Física escolar e ressaltada a importância que os PCN trazem acerca das manifestações culturais dançadas em cada região, a opção por ensinar as danças tradicionais gaúchas fica evidenciada. Mas para entender melhor o que são este conjunto de danças e o que elas representam para o povo gaúcho é preciso compreender de onde elas se originam, e como se afirmaram na cultura do Rio Grande do Sul atual.

Em 1953 é lançada a primeira edição do livro “Manual de Danças Gaúchas” escrito pelos folcloristas³ João Carlos D’Ávila Paixão Côrtes e Luiz Carlos Barbosa Lessa⁴ contendo uma parte da pesquisa realizada pelos dois, que percorreram 62 municípios gaúchos em três anos (CÔRTEES; LESSA, 1968).

O objetivo da referida pesquisa era resgatar parte importante das tradições do Rio Grande, as danças tradicionais do nosso estado. De acordo com os autores, este anseio despertou em uma ocasião onde os dois, acompanhados por outro sete “gaúchos brasileiros” em Montevidéu, foram surpreendidos com as danças tradicionais que os anfitriões uruguaios apresentaram. Deram-se conta de que os rio-grandenses não tinham nada para apresentar naquela ocasião, nenhuma dança,

³ Além de folcloristas: Paixão Côrtes é agrônomo, compositor e radialista; Barbosa Lessa foi advogado, escritor, músico e historiador.

⁴ Seria necessário um novo trabalho dedicado quase que exclusivamente para tratar destes dois autores e da importância de ambos para o movimento tradicionalista gaúcho e para o estado do Rio Grande do Sul. Portanto opto por ater-me apenas às suas contribuições para o resgate e a difusão das danças tradicionais gaúchas.

por mais modesta que fosse e que traduzisse a alma popular do gaúcho (CÔRTEZ; LESSA, 1968).

Outro fator agravante era a inundação da cultura estadunidense no Brasil após a Segunda Guerra Mundial. O próprio Paixão Côrtes narra em um trecho de uma entrevista concedida ao jornal Zero Hora no dia 15 de maio de 2004 este episódio quando perguntado onde via a influência dos Estados Unidos:

“Na música, que passou a ser a norteamericana: blues, jazz, as grandes orquestras, Tommy Dorsey, Glenn Miller. No cinema. Nos livros de tradução americana, bem comuns nessa época. O Capitão América. A Coca-Cola.”(FISCHER; WOLF, 2004)

Percorreram então os mais variados rincões⁵ do Rio Grande munidos de um gravador de rolo e conversando sempre com os mais antigos moradores dos locais por onde passavam. Perguntavam sobre as danças que se dançavam na região, as músicas, os passos de acordo com uma entrevista ao site G1⁶. Como resultado desta pesquisa, Paixão Côrtes e Barbosa Lessa escreveram em parceria “Danças Gaúchas” (1952) e o “Manual de Danças Gaúchas” (1953).

É nesta segunda obra que os autores selecionaram 22 danças dentre as que pesquisaram, e descreveram detalhadamente os movimentos, as sequências, a indumentária e os passos básicos das danças tradicionais gaúchas, além das partituras e de ilustrações suplementares. O Manual passou por algumas revisões nas edições seguintes. Na segunda edição os autores relatam que trechos foram reescritos de um modo mais pedagógico para facilitar a compreensão e a aprendizagem das danças, porém nenhuma coreografia foi alterada. Nas seguintes revisões, algumas danças foram inclusas enquanto que outras foram retiradas do Manual, totalizando em 25 danças tradicionais gaúchas.

Em 16 de novembro de 2005, o governo do estado do Rio Grande do Sul promulgou a lei 12.372 reconhecendo as 25 danças tradicionais gaúchas e suas respectivas músicas como patrimônio cultural imaterial do estado:

⁵ O mesmo que recantos, lugares.

⁶ <http://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2011/04/pesquisas-de-paixao-cortes-preservaram-tradicoes-gauchas.html>. Acesso em: 13 de mar. de 2014.

“Parágrafo único - São danças tradicionais gaúchas o Anu, o Balaio, a Cana Verde, o Caranguejo, o Chico Sapateado ou Chiquinho, a Chimarrita, a Chimarrita Balão, o Chote Carreirinho, o Chote de Sete Voltas, o Chote de Duas Damas, o Chote de Quatro Passi, o Chote Inglês, a Havaneira Marcada, o Maçanico, a Meia Canha (polca de relação), o Pau de Fitas, o Pezinho, a Queromana, a Rancheira de Carreirinha, o Rilo, a Roseira, o Sarrabalho, o Tatu, o Tatu de Volta no Meio e a Tirana do Lenço.” (RIO GRANDE DO SUL, 2005).

O caráter institucional das danças tradicionais gaúchas também é reforçado pelo Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG). Fundado em 1966, durante o 12º Congresso Tradicionalista Gaúcho, o MTG, enquanto associação de entidades tradicionalistas, não pode ser confundido com o movimento tradicionalista gaúcho iniciado em 1889 com João Cezimbra Jaques quando da fundação do Grêmio Gaúcho e retomado com a fundação do 35 – Centro de Tradições Gaúchas em 1948.

A entidade associativa MTG é quem rege e orienta hoje as atividades dos Centros de Tradições Gaúchas (CTG). De acordo com seu site⁷, possui mais de 1400 entidades afiliadas distribuídas nas 30 Regiões Tradicionalistas (RT), que agrupam os municípios gaúchos. Ainda possui registro de cerca de 1.100 CTG situados em outros estados brasileiros e outros doze fora do país (LUVIZOTTO, 2010).

Também é de responsabilidade do MTG a organização dos principais eventos tradicionalistas do Rio Grande do Sul, como os Festejos Farroupilhas, realizado em parceria com a Secretaria de Estado de Cultura, e o Encontro de Artes e Tradição Gaúcha (ENART). Este último conta com 23 modalidades de competições artísticas como trova, declamação, poesia, pajada, gaita, violão, chula entre outras. Porém a principal modalidade deste evento sem dúvida é a competição de danças tradicionais gaúchas, dividida em forças A e B⁸.

A competição que acontece anualmente no município de Santa Cruz do Sul, atrai um grande número de espectadores para o Parque da Oktoberfest, local onde as finais acontecem desde 1997. Nos últimos anos, devido ao sucesso do ENART, a final das danças tradicionais gaúchas da força A foi transmitida em TV aberta para todo o estado.

⁷ http://www.mtg.org.br/site/pag_oqueemtg.php. Acesso em: 14 de mar. de 2014.

⁸ Como se fosse primeira divisão e segunda divisão de uma competição, com acesso e descenso.

Sem dúvida que a TV ajuda a difundir e a popularizar as danças tradicionais gaúchas, mas é interessante ressaltar que em 1949, como afirmaram Côrtes e Lessa, na primeira edição do Manual de Danças Gaúchas, não havia conhecimento mínimo sobre as danças do estado gaúcho. E hoje, 65 anos depois, existem inúmeros CTG com invernadas⁹ artísticas, uma competição com 40 grupos de dança na força A e mais 32 na força B¹⁰ (ENART, 2013), e ainda uma lei que institucionaliza as danças tradicionais gaúchas como patrimônio cultural do Rio Grande do Sul.

Este panorama se deve ao início arrebatador¹¹ com que Côrtes e Lessa se dedicaram à difusão das danças tradicionais gaúchas. Para corroborar com este argumento encontra-se o fato de que o Manual de Danças Gaúchas de 1953 é “(...) destinado às escolas e aos centros tradicionalistas do Rio Grande do Sul” (CÔRTEES; LESSA, 1968, p. 7).

Em outro trecho do livro, temos o relato dos autores para a revisão da segunda edição acontecida em 1957, apenas quatro anos depois da sistematização da pesquisa pelo estado, que relata onde eles ministraram cursos de danças tradicionais gaúchas, até então:

“(...) Institutos de Tradições Gaúchas (Porto Alegre), Instituto Cultural Brasileiro-Norteamericano (Porto Alegre), Sala Schwartzmann (São Paulo), V Curso Nacional de Aperfeiçoamento Técnico Pedagógico de Educação Física (Santos), e cursos especiais para professores de Educação Física em Santos, Distrito Federal, Belo Horizonte, Salvador e Curitiba.” (CÔRTEES; LESSA, 1968, p. 9).

Rapidamente as danças gaúchas se reintegraram ao patrimônio cultural do seu povo. Dentre os principais fatores, como trazem os autores, já na terceira edição do Manual, constata-se que as danças passaram a ser ensinadas regularmente nos jardins de infância, escolas primárias e nos Centro-mirins de Tradições Gaúchas, isto apenas 14 anos após o lançamento do Manual (CÔRTEES; LESSA, 1968).

⁹ Invernadas é o nome que se dá aos departamentos dos CTG.

¹⁰ De acordo com o regulamento do ENART 2013.

¹¹ Pode-se entender como arrebatador o início da difusão das danças gaúchas realizado por Côrtes e Lessa ao perceber as inúmeras aulas e cursos ministrados por ambos em um curto período de tempo, apenas 4 anos após o início da sistematização da pesquisa contida no Manual de Danças Gaúchas.

Compreendida a trajetória das danças tradicionais gaúchas, desde seu resgate através de pesquisa, a sistematização das danças no Manual de Danças Gaúchas, a difusão através de cursos e do ensino nas escolas e em CTG, até chegar às competições e na criação da lei 12.372 de 2005, fica evidenciada a importância do seu ensino. E como conteúdo integrante da cultura corporal, possui uma relevância social de preservação da identidade e aspectos culturais de um povo. Além disto, tem uma grande potencialidade para gerar temas transversais, como poderemos ver a seguir na narrativa.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho é a narrativa. Nóvoa (2000 *apud* Wittizorecki *et al.*, 2006) diz que “a utilização de abordagens (auto)biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico”.

Para Pérez-Samaniego *et al.*, a narrativa é:

[...] o estudo e a interpretação das histórias que contam os as pessoas. Para esta forma de investigação, as histórias e as narrativas são o elemento essencial do conhecimento sobre o ser humano e a sociedade (PÉREZ-SAMANIEGO *et al.*, 2011, p.13).

Já Catani *et al.* (1997) *apud* Cunha (2009) explicam que a pesquisa narrativa dá ênfase à variedade de práticas investigativas e formativas que desde a década de 80 vêm se consolidando, principalmente no continente europeu, com a intenção de re colocação do sujeito no centro das interpretações das ciências humanas.

A utilização da narrativa é uma forma de compreender melhor a formação do professor. De acordo com Wittizorecki *et al.* (2006) professores e professoras quando se utilizam da narrativa a fim de relatar suas trajetórias acabam evidenciando elementos característicos da cultura docente, diferente da narrativa de outros trabalhadores.

O uso da narrativa evidencia também uma perspectiva de mundo, “palavras e sentidos que são específicos à sua experiência e ao seu modo de vida”, característicos do seu grupo social (WITTIZORECKI *et al.* 2006).

Desta forma o relato que seguirá no próximo capítulo tentará evidenciar as relações que surgiram durante as aulas ministradas por mim durante o período de Estágio de Docência em Educação Física no Ensino Fundamental, realizado no Instituto Estadual de Educação Brasil, no segundo semestre de 2013 com uma turma de segundo ano do ensino fundamental. É importante destacar que a pesquisa narrativa envolve narrar, mas também interpretar, analisar e produzir conhecimento que nos permita qualificar nosso entendimento de mundo e nossas ações nele.

A narrativa será subsidiada principalmente pelas anotações que realizei após cada aula em um diário de campo, onde escrevi alguns dos principais

acontecimentos do dia, minhas expectativas antes de cada aula, como cada atividade planejada ocorria, as reflexões que realizava junto à minha turma no início e no fim de cada aula, as contribuições que surgiam nas reuniões semanais com o professor orientador e com os outros colegas de estágio, entre outros elementos que foram surgindo durante esta trajetória.

Outro elemento que irá subsidiar a escrita desta narrativa será um ensaio que foi realizado como requisito parcial para aprovação na disciplina de Estágio de Docência de Educação Física no Ensino Fundamental, no qual narrei parte desta experiência que vivenciei durante o período de estágio.

4 O ENSINO DAS DANÇAS TRADICIONAIS GAÚCHAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

4.1 A ESCOLA

Para iniciar este capítulo é preciso situar e descrever a escola onde o estágio foi realizado. O Instituto Estadual de Educação Brasil é uma escola pública que fica localizada no bairro Partenon em Porto Alegre. Para as aulas de Educação Física a escola conta com três quadras poliesportivas além de outros espaços amplos que também eram utilizados.

Dentre estes espaços havia dois saguões cobertos, um em frente ao refeitório e outro em frente à sala de Educação Física. Apesar de serem evitados, pois ficavam próximos às salas de aula, estes espaços foram muito utilizados durante minhas aulas, mais do que as quadras poliesportivas, espaço que praticamente hegemoniza a Educação Física escolar.

A escola possui um grande número e diversidade de materiais disponíveis para as aulas de Educação Física, porém, a maior parte destes materiais apenas poderia ser utilizada pelos professores do ensino médio e das turmas dos anos finais do ensino fundamental. Como todos os estagiários estavam dando aulas para as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, cada turma tinha algum material próprio dentro das suas salas. Alguns colegas de estágio trouxeram materiais como coletes, bolas de futsal, vôlei e tênis e arcos, disponibilizando para todos nós.

Antes do estágio, já havia feito uma visita à escola, em outra disciplina do curso de Educação Física, quando conheci a diretora, o espaço físico e ouvi um pouco sobre o contexto do entorno da escola. Foi um momento impactante, pois na mesma disciplina já havia visitado outras escolas com realidades distintas da narrada pela diretora do Instituto Estadual de Educação Brasil. Naquela primeira ocasião ouvimos um relato bastante sincero sobre a situação de vulnerabilidade social de parte dos estudantes da escola e também sobre o fato de a escola contar com filhos de presidiários e de militares, devido à sua localização geográfica, próximo a um presídio e a diversos regimentos militares.

4.2 A TURMA 212

A turma 212 era uma turma de segundo ano do ensino fundamental. Contava com 22 estudantes, 14 meninas e 8 meninos. A idade média era de oito anos, com alguns estudantes com sete anos e uma aluna com 11 anos. No geral a turma não apresentava muitos problemas de comportamento nem de indisciplina, apenas alguns casos isolados, mas nada muito grave. Pude observar também a relação entre os estudantes, que apesar das brincadeiras e provocações típicas da idade, tinham uma relação de amizade e cumplicidade entre eles que ficava evidenciada na maneira como se auxiliavam durante as aulas.

Ao chegar à escola para realizar o estágio já estava ciente sobre a realidade que encontraria. Então após a definição das turmas de cada estagiário procurei passar um tempo com a turma para acompanhar a rotina dos estudantes, as relações, a curiosidade gerada pela minha simples presença na sala. Demorou um pouco para que eles interagissem comigo, talvez pelo fato de eu ter optado por manter uma certa distância nas observações, mas ao final de dois dias de observação quase todos da turma já haviam se dirigido à mim para conversar, perguntar meu nome, o que eu estava fazendo ali.

No sentido de experimentar plenamente a condução e o manejo da turma, realizei uma combinação recíproca com minha dupla de auxílio¹². As colaborações deveriam se limitar à organização dos materiais ou quando solicitado pelo colega em algum caso específico. Esta combinação proporcionou que nossas turmas tivessem referência dos seus respectivos professores estagiários e, para nós, uma experiência de protagonismo frente a uma turma, diferente de como ocorreu nos estágios da educação infantil e do ensino médio quando dei aulas em dupla com outros colegas estagiários. É importante salientar que esta combinação não isentou ou diminuiu a importância do auxílio durante as aulas, apenas delimitou claramente quais tarefas seriam desempenhadas pelo auxiliar.

4.3 PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DAS AULAS

Para iniciar um planejamento das aulas do trimestre me baseei nas observações e também em duas aulas iniciais de diagnóstico onde propus

¹² No início da prática docente foi combinado que cada estagiário deveria auxiliar um colega durante suas aulas até o final do semestre.

atividades que favorecessem as relações das crianças entre si, com espaço da aula e com o professor. Nestas aulas pude observar uma turma muito empolgada com as aulas de Educação Física, mas também ficou evidente uma limitação do repertório motor, talvez decorrente de uma timidez até considerada normal por ser um primeiro contato comigo agora exercendo o papel de professor.

Outro fator que contribuiu para a realização do diagnóstico foi a série de conversas com a professora da turma, nas quais pude compreender características específicas de alguns estudantes e também gerais da turma. Em uma destas conversas perguntei sobre um estudante em específico, que frequentemente se colocava na situação de vítima, dizendo que seus colegas não gostavam dele e que ninguém gostava dele. A professora então me disse que este estudante era filho de pais separados e que passava um dia na casa do pai e outro dia na casa da mãe. Segundo ela, isto poderia causar uma perda de referência para o menino, já que ele não tinha uma rotina estabelecida.

Em outra conversa a professora contou sobre a história de outro estudante muito agressivo, que segundo ela, presenciou o assassinato do pai na frente de sua casa quando era mais novo. Algumas destas conversas revelaram histórias pessoais sobre a família destas crianças e também sobre a mudança de comportamento destes estudantes, mas principalmente a professora relatava sobre o laço afetivo que ela buscava construir com estes estudantes.

Estas conversas não se limitaram ao início do semestre, ocorrendo uma articulação muito produtiva com esta professora no sentido de compreender algumas situações que aconteciam nas aulas de Educação Física e que poderiam ser decorrentes de relações mais complexas das crianças, como as escolares ou as familiares.

Busquei me inteirar sobre os temas estudados pela turma nas aulas de Educação Física no semestre anterior com a professora estagiária, que me disponibilizou o plano de trabalho desenvolvido por ela. As crianças já haviam destacado na nossa conversa durante a primeira aula que um dos conteúdos preferidos deles foi a capoeira¹³.

¹³ A capoeira é um dos conteúdos da cultura corporal (SOARES, *et al.*, 1992), e uma prática que pode ser caracterizada como luta ou como dança e utiliza muita noção de ritmo.

Retomando as aulas, após o planejamento realizado, dei um enfoque às atividades rítmicas e expressivas para que as dificuldades, fossem pela timidez ou pelo repertório motor recente, pudessem ser superadas aos poucos antes de iniciarmos uma unidade de dança.

Já elaborado, o plano de trabalho contava com uma unidade que contemplava o aprendizado das danças tradicionais gaúchas. Porém antes das aulas em que trabalhamos as danças gaúchas especificamente, utilizei algumas estratégias metodológicas para introduzir noções de ritmo com as crianças. Dentre estas atividades escolhi primeiramente adaptar algumas brincadeiras que as crianças já estivessem familiarizadas, como morto-vivo, pega-pega, dança das cadeiras e brincadeira da estátua. Outra atividade desenvolvida foi a percussão corporal, consistindo basicamente em emitir sons batendo palmas ou em outras partes do próprio corpo além de sons vocais, como os sons são emitidos pelas próprias crianças o ritmo pode alternar de acordo com as variações produzidas por elas próprias. Timidamente as crianças realizaram com certa desenvoltura as atividades de percussão corporal, já evidenciando uma superação da dificuldade inicial que havia constatado.

Já para as quatro aulas posteriores estavam programadas os seguintes conteúdos: Jogos pré-dança, dança do caranguejo, jogos pré-dança novamente e dança do maçanico.

4.4 OS JOGOS PRÉ-DANÇA E AS DANÇAS TRADICIONAIS GAÚCHAS

O termo “jogos pré-dança” foi utilizado por mim no plano de trabalho para designar as atividades lúdicas ou brincadeiras que compartilham os mesmos movimentos que estão presentes ou se assemelham com os das danças tradicionais gaúchas. Porém a origem desta metodologia pode ser encontrada no trabalho de Ferreira (2013), onde a autora relata seu primeiro contato com a referida metodologia na disciplina de Tópicos Especiais em Dança III – Atividades Rítmicas e Expressivas na escola, do curso de Licenciatura em Dança da UFRGS.

A autora ainda qualifica a metodologia como “uma prática lúdica eficaz de ensino da dança na educação infantil” (FERREIRA, 2013, p. 27). O relato completo sobre a disciplina que apresentou a metodologia dos jogos pré-dança pode ser

encontrado em Cunha (2012), onde também podemos conferir que esta proposta metodológica visa transmitir os conteúdos da dança através de brincadeiras que fazem parte do universo infantil.

Meu primeiro contato com esta metodologia foi na segunda ocasião que participei da disciplina de Danças Tradicionais Gaúchas, também do curso de Licenciatura em Dança ministrada pela mesma professora da disciplina de Tópicos Especiais em Dança III. Na primeira oportunidade cursei esta disciplina com matrícula extracurricular, e na segunda como monitor. Foi nesta experiência como monitor que acompanhei de perto a aplicação da metodologia de jogos pré-dança para o ensino das danças tradicionais gaúchas.

Os jogos pré-dança se utilizam de uma aproximação do universo da criança com as brincadeiras que fazem parte do seu cotidiano, para depois fazer a transição ao universo das danças de uma maneira suave. A parte que poderia ser considerada mais maçante no aprendizado das danças gaúchas, que geralmente são ensinados através de modelos de aprendizado baseados na repetição dos passos descritos no Manual das Danças Gaúchas (1968), já teria sido realizada de maneira prazerosa e através de brincadeiras as crianças já teriam experimentado o gesto motor.

Esta metodologia foi adotada então, pois com o diagnóstico realizado pude perceber que nem as danças tradicionais gaúchas, nem outros estilos de dança faziam parte do cotidiano das crianças. Apenas poucos estudantes conheciam algumas danças e mesmo assim um conhecimento superficial, apenas de ouvir falar, e não na prática.

Na primeira atividade da aula de jogos pré-dança realizei uma chamada diferente pedindo para que cada criança falasse um animal que mais gostava. No final também falei um animal, o caranguejo¹⁴. De imediato a primeira reação da turma foi cantar a música da ciranda do caranguejo¹⁵. Perguntei sobre algumas características do animal, e de acordo com a descrição da turma o caranguejo é “um animal que mora na praia em uma toca cavada na areia e caminha sempre de lado com as mãos ou garras levantadas”. Aproveitei a descrição deles para iniciar a explicação do primeiro jogo pré-dança, o “caranguejo sai da toca”. Esta brincadeira é

¹⁴ Escolhi este animal, pois a dança gaúcha que seria ensinada para a turma seria a dança do Caranguejo.

¹⁵ “Caranguejo não é peixe, Caranguejo peixe é; Caranguejo só é peixe na enchente da maré. Ora, palma, palma, palma! Ora, pé, pé, pé! Ora, roda, roda, roda, Caranguejo peixe é!”

uma variação da já conhecida brincadeira “coelho sai da toca” na qual as crianças em duplas formam uma toca com as mãos com uma terceira representando o “caranguejo” dentro da “toca”. Quando o professor fala “caranguejo sai da toca”, as crianças que estão dentro da toca saem caminhando de lado em passos de abre e fecha com as mãos levantadas simulando as garras do animal e procuram uma nova toca.

Em seguida realizamos uma ciranda para brincar de “escravos de Jó”. Alguns elementos foram pensados para se assemelharem à dança do caranguejo, um deles foi o fato de girarmos sempre pro lado esquerdo da roda. Nas partes que a música fala “zigue zigue zá” introduzi movimentos simples como bater o pé três vezes e bater palmas três vezes. Outro elemento foi repetir o deslocamento em abre e fecha com as pernas, característico da dança do caranguejo, enquanto a roda girava.

A última brincadeira da aula foi uma corrida de estafeta na qual separei a turma em dois grupos organizados em colunas. Um colega foi posicionado à frente de cada coluna a uma distância de dois metros aproximadamente. Então o primeiro integrante de cada coluna deveria correr até o colega da frente e realizar um giro com as mãos direitas unidas, assim como em um dos passos da dança do caranguejo e muito semelhante à empunhadura da disputa de braço-de-ferro. Realizado o giro, o primeiro da fila toma o lugar do colega, enquanto que este que estava parado na frente da coluna agora deve correr em direção à mesma e realizar novamente o giro com o próximo integrante da coluna e se dirigir ao final da fila, até irem todos os colegas.

Importante ressaltar que a competição neste momento não deve ser focada nesta atividade, pelo menos não nas primeiras vezes em que ela é realizada, pois a competição exige velocidade e neste caso pode haver uma troca entre velocidade e precisão da execução do movimento. Porém, no caso desta aula, os estudantes pediram insistentemente para que houvesse o elemento de competição, tornando a atividade mais empolgante para eles.

Esta aula só se completa com a seguinte, onde as crianças puderam compreender como as atividades realizadas se relacionam com a dança que será trabalhada. Por isto é importante que estes elementos sejam tratados de maneira honesta com a turma e não usando da brincadeira para “encobrir” o aprendizado.

Uma forma de fazer isto é debatendo com a turma que movimentos dos jogos pré-dança que eles consideram que podem fazer parte de uma coreografia, ou propondo para que façam uma coreografia e utilizem alguns dos movimentos utilizados nos jogos pré-dança.

Na aula seguinte introduzi um elemento novo e fui encontrar a turma trajando botas e bombacha¹⁶. Ao entrar na sala as crianças se surpreenderam e ficaram curiosas sobre aquelas roupas e o porquê de eu está-las vestindo. Perguntei se alguém sabia o nome daquelas “calças engraçadas”, como uma aluna chamou. Alguns sabiam que se tratava de uma bombacha então complementei explicando que era uma roupa típica do Rio Grande do Sul e que é utilizada como indumentária nas danças tradicionais gaúchas.

Ao anunciar que iríamos aprender naquele dia a dança do caranguejo, uma dúvida tomou conta da turma e logo foi manifestada pelas crianças. Seria obrigatório que as meninas dançassem com os meninos? Como já estava esperando que a turma pudesse ter uma resistência em realizar a dança de pares formados por uma menina e um menino, então resolvi abordar o tema com eles questionando o que eles pensavam sobre o assunto.

Muitos deixaram claro seu posicionamento, principalmente as meninas da turma, que não queriam dançar com os meninos. Para instigar os argumentos deles deixei claro que ninguém seria obrigado a dançar com quem não quisesse, mas queria que eles falassem o que pensavam. Nas danças como eles conheciam, quem dançava com quem? Logo a resposta foi de que os meninos dançavam com as meninas e que isto era o “normal”, o “correto”, de acordo com as palavras da turma.

Destaco esta passagem, pois em outra ocasião, ao perguntar à turma quem dançava, um menino respondeu sem titubear: “as meninas!”. Então perguntei o que fariam os meninos, e ele respondeu: “jogam futebol”. Por mais estereotipada que esta situação possa parecer, foi a primeira vez que aconteceu nas minhas aulas. Porém antes que eu pudesse argumentar qualquer contraponto às respostas do menino, uma colega dele fez questão de responder que “não existe esporte só de menino ou só de menina”, o que convenceu toda a turma. Concordei com a colocação da estudante e complementei que nas nossas aulas não haveria distinção

¹⁶ Calçado e calça típicos da indumentária gaúcha.

entre meninos e meninas e que todos fariam todas as atividades da mesma maneira, sem separação. Perguntei se todos concordavam ou se tinham algum problema com isto, então o mesmo menino falou, “então não dá mais pra chutar a bola forte”.

Esta frase vai ao encontro do que relata Louro (1998) sobre a idéia de que as mulheres são fisicamente mais frágeis que os homens. Há uma espécie de estereótipo na sociedade, de que elas deveriam evitar atividades agressivas ou que tivessem contato físico. Logo, se estas atividades “vigorosas” são consideradas masculinas pelo senso comum, as atividades onde não se prioriza este elemento privilegiando a estética, como a dança, são consideradas atividades tipicamente femininas, logo, pouco adequadas para os meninos.

Este momento, assim como a recusa em dançar com os meninos por parte das meninas, são reflexos de uma instituição que forma e interioriza práticas a ponto de “torná-las quase que ‘naturais’, ainda que sejam fatos culturais” (LOURO, 1998, p. 60). Para as meninas a dança, para os meninos o futebol, os pares na dança são formados por um homem e uma mulher, estes são só alguns exemplos da naturalização de questões de gênero dentro das aulas de Educação Física que perpassam o ensino das danças e de outras modalidades.

Na situação da formação dos pares escolhi fazer um contraponto ao MTG. Expliquei para as crianças que sim, as danças gaúchas se dançavam em pares formados por um homem e uma mulher, porém só seria obrigado a dançar assim dentro dos CTG, mas como estávamos dentro da escola, na nossa aula de Educação Física, eles dançariam com quem eles quisessem, podendo dançar meninos com meninos, meninas com meninas e meninas com meninos.

No sentido desta afirmação pode-se traçar um paralelo com o que traz Vago (1996) no artigo “O ‘esporte na escola’ e o ‘esporte da escola’”. No intento de valorizar uma cultura produzida dentro da escola em contraposição a “pura e simples transmissão de um saber elaborado fora dela” (VAGO, 1996, p.6), optei por abrir a possibilidade de realizarem as duplas livremente, não necessariamente seguindo o que é determinado pela norma do MTG.

Segui com a explicação sobre a dança, pedi para que formassem duplas por afinidade. Em seguida formamos dois círculos concêntricos, um por dentro e outro por fora, com as duplas de frente um para o outro. Iniciamos com as três palmas e

as três batidas de pé, assim como foi feito na ciranda de “escravos de Jó”. Depois fizemos o giro de mão assim como na corrida de estafeta da aula anterior. O próximo passo misturou duas atividades, o deslocamento em círculo para a esquerda como na ciranda e os pés fazendo o abre e fecha e com as mãos levantadas como na brincadeira do “caranguejo sai da toca”.

Após algumas repetições e algumas orientações mais individuais, as crianças conseguiram realizar satisfatoriamente a dança do caranguejo. Para fixar a experiência distribuí um desenho de um caranguejo (ANEXO A) para que eles colorissem, o que os agradou muito.

Seguindo o cronograma inicial, nas próximas duas aulas seriam abordados como conteúdos os jogos pré-dança e a dança do maçarico¹⁷. Então no dia dos jogos pré-dança iniciei introduzindo o tema da aula perguntando quem conhecia o pássaro maçarico. Como ninguém conhecia comecei a descrever o pássaro e depois mostrei um desenho (ANEXO B). Expliquei que o maçarico é um pássaro que vive no banhado, um lugar onde tem muita lama. Para não afundar os pés na lama o maçarico caminha sempre levantando os pés. Então propus que eles experimentassem caminhar como o maçarico. Em seguida fizemos um pega-pega maçarico, onde eles deveriam caminhar como o pássaro. Uma variação foi proposta em seguida, eles poderiam se deslocar livremente e quem fosse pego viraria uma estátua. Para salvar um colega paralisado uma das crianças tinha que parar na frente do colega, girar e bater uma palma, assim como um dos passos descritos da dança do maçarico.

Ainda realizamos outra atividade, uma corrida de estafeta com o nome de “mata a barata”. As crianças foram divididas em dois grupos organizados em colunas. Na frente de cada coluna foram posicionados três arcos alternadamente. Ao final dos arcos desenhei uma barata com giz. As instruções eram simples, caminhar pisando dentro dos três arcos e matar a barata pisando com o pé inteiro, retornar e trocar com o próximo colega da coluna. Esta brincadeira simula o primeiro passo da dança do maçarico.

¹⁷ Dentre as danças gaúchas descritas no Manual de Danças Gaúchas está a dança do Maçarico. Esta dança foi inspirada em um pássaro típico dos banhados do sul do país, o maçarico. O nome da dança é originado da corruptela da palavra maçarico, sendo transformada em maçarico.

Como tivemos algumas atividades durante a semana das crianças na escola, a aula em que desenvolveria a dança do maçanico não ficou imediatamente após a aula de jogos pré-dança, então optei por realizar mais uma aula com jogos pré-dança. Repetimos a atividade do pega-pega maçarico, fazendo algumas variações e no final juntando as variações em uma atividade só. Em seguida fizemos uma atividade de percussão corporal para marcar o ritmo da música do maçanico. Cada criança deveria fazer um som marcando três vezes e depois parando no quarto tempo, assim como o ritmo da dança do maçanico. Neste dia uma das dificuldades que encontrei foi a agitação da turma. Acredito que pela quebra da sequência das aulas¹⁸ como estavam acontecendo, as crianças perderam um pouco o hábito da nossa rotina, criando muitos conflitos e queixas por parte delas. Conversei com a turma no final desta aula no sentido de retomarmos as combinações para o bom andamento das nossas atividades, porém a agitação permaneceu por mais uma aula ainda.

A aula do dia vinte e dois de outubro de 2013 marcaria o final da unidade didática de dança. Iniciei falando que faríamos a dança do maçanico nesta aula, o que gerou uma série de reclamações por parte de alguns estudantes, assim como também ocorreu no início da aula da dança do caranguejo. As reclamações foram no sentido de que estes poucos estudantes queriam aula de futebol e não de dança. Contornei esta situação expondo que esta seria nossa última aula de dança e que iniciariamos um novo conteúdo a partir da próxima aula. Acredito que estes pedidos por futebol seja algo já arraigado na cultura escolar, já que os conteúdos de natureza esportiva dominaram durante um longo tempo as aulas de Educação Física como já vimos nos capítulos anteriores.

Soares (1996) afirma que o desejo também é uma construção social, “gosta-se, em princípio, do que se conhece. Rejeita-se, em princípio, o desconhecido, o difícil, o elaborado.” (p. 6). De acordo com ela, não se desafia a inteligência dos estudantes com o imediato atendimento do desejo da criança.

Após a conversa, coloquei a música para que a turma pudesse ter um primeiro contato com o ritmo da dança. Em seguida demonstrei os passos da dança

¹⁸ O cronograma das aulas foi interrompido por conta de uma atividade proposta pela escola e organizada pelos estagiários de Educação Física. Em razão da semana das crianças foi realizado um dia de gincana e outro de atividades de lazer para as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental da escola.

do maçanico e perguntei com qual das brincadeiras que fizemos na outra aula os passos eram parecidos.

Seguindo a combinação anterior, as crianças poderiam formar duplas independentes do gênero. Então organizei as duplas em duas fileiras, frente a frente, e iniciamos a dança. Primeiro os três passos em deslocamento em direção à frente da coluna que se formava e depois retornando, assim como na brincadeira de “mata a barata”. Em seguida o passo de girar em frente ao colega e bater palmas assim como no pega-pega onde para salvar o colega paralisado, os dois deveriam realizar este mesmo movimento. Apenas estes dois passos já geraram uma dificuldade para a execução da dança, combinado com a agitação das crianças que se estendeu desde a última aula. Então percebi que a turma necessitava de mais uma aula para finalizarmos a dança do maçanico.

Nesta nova aula tratei de levar uma música com o andamento um pouco mais lento do que a que eu havia levado na aula anterior. Reduzindo a velocidade da música as crianças teriam mais tempo para se organizar durante a realização dos passos. Relembrei os passos da dança, organizei as duplas em uma coluna, coloquei a música e iniciamos a coreografia. Apesar de a dança ter fluído muito melhor do que na outra aula, as crianças encontraram algumas dificuldades específicas, como no alinhamento por exemplo. Reforcei a necessidade de atentar para os colegas que estão na sua frente decorando seus nomes para que permanecessem alinhados com estes colegas. Este feedback foi muito importante e efetivo, pois o alinhamento melhorou significativamente.

Apesar da execução da dança do maçanico ter sido alcançada, percebi que as crianças dançaram com pouca motivação. Para reverter este quadro improvisei no momento, pois não estava previsto no plano de aula, uma estratégia que avalio como muito positiva, a apreciação artística.

Solicitei que metade da turma sentasse ao chão e que assistisse a outra metade da turma que dançaria o maçanico para eles. Pedi que cuidassem os passos, os erros, os acertos, o alinhamento dos colegas para que depois conversássemos sobre isto. Porém, ao que o grupo iniciou a dança os colegas que estavam assistindo começaram a apontar aos gritos os erros dos colegas que dançavam. Interrompi a dança e expliquei que eles deveriam apenas assistir

naquele momento, cuidar os detalhes e assim que a dança terminasse, eles deveriam bater palmas para os colegas e depois sim falaríamos sobre o que eles perceberam da dança.

Os dois grupos realizaram duas apresentações cada e dançaram com muito mais motivação dentro desta proposta. Ao fazer a avaliação dos colegas que dançaram surgiram muitas críticas negativas, então interfeiri perguntando aspectos positivos, passos que acertaram ou em qual das oportunidades eles dançaram melhor.

Um ponto importante de se registrar é que em um destes momentos de avaliação uma menina disse que uma dupla teria sido a pior durante a apresentação e que não tinham se esforçado o suficiente. Perguntei para ela o que poderíamos fazer para que estes colegas melhorassem o seu desempenho na dança. A proposta dela foi que eles deveriam se esforçar mais. Então complementei sugerindo que a dupla dela, que havia sido avaliada como uma das melhores pelos colegas na sua apresentação, mesclasse com a “pior” dupla para vermos o que aconteceria. A turma aceitou a idéia e iniciamos uma nova apresentação. Ao final re-avaliamos o desempenho deles e todos concordaram que foi bem melhor, pois contaram com o auxílio das colegas.

No entanto encerramos assim a unidade de dança experimentando questões como a vivência prática das danças, o aprendizado dos passos de uma forma lúdica, um pouco da história das danças, elementos culturais das mesmas, e um momento de apreciação e a avaliação com os próprios colegas. Além dos temas transversais que puderam ser debatidos, como as representações de gênero, a cooperação entre a turma, e a os aspectos da dança gaúcha, neste caso, a serem valorizados dentro da escola, todos decorrentes do estudo do conteúdo das danças tradicionais gaúchas durante a unidade didática.

4.5 OUTROS ASPECTOS VIVENCIADOS

Ao realizar a opção por narrar o ensino das danças tradicionais gaúchas nas aulas de Educação Física para realizar este trabalho, optei por analisar os aspectos didáticos, mas houve outras experiências importantes para mim neste período de estágio. A principal delas foi com relação à afetividade na relação com as crianças.

Antes de dar aula para esta turma não tinha vivenciado um laço afetivo tão forte quanto ao experimentado neste estágio.

Acredito que a criação deste vínculo se deve ao passeio que realizamos até a ESEF, onde fizemos uma aula experimentando os diferentes aparelhos do ginásio de ginástica artística, um piquenique e uma caminhada pelas dependências da ESEF envolvendo as duas turmas do segundo ano do ensino fundamental, 211 e 212, as duas professoras das respectivas turmas, a colega de estágio responsável pela turma 211 e o professor orientador do estágio.

De acordo com Wallon quando falamos de afetividade, estamos falando sobre:

“às primeiras expressões de sofrimento e de prazer que a criança experimenta, sendo essas manifestações de tonalidades afetivas ainda em estágio primitivo, ou seja, de base orgânica e têm por fundamento o tônus. Este, por sua vez, representa a base de onde sucedem as reações afetivas e mantém uma relação estreita com a afetividade durante o processo de desenvolvimento humano.” (WALLON, 1941/2007, *apud* VERAS; FERREIRA, 2010, p. 220).

Um momento onde esta afetividade se manifestava era no início de cada aula quando me dirigia até a sala da turma para buscá-los e ao abrir a porta todos gritavam vibrando com a minha chegada. Também pude constatar este afeto no último dia de aula onde a turma realizou uma festa surpresa para mim com bolos, salgados e refrigerantes, me presenteando ao final com um cartão assinado por todos.

Concordo com Mello e Rúbio (2013) quando dizem que a afetividade é:

“(...) muito importante para que o profissional seja considerado um bom professor e mais ainda, para que o aluno se sinta importante e valorizado. O professor deve entender seus sentimentos, buscar soluções para as diversas dificuldades que os alunos apresentam, preocupar-se com seus alunos por inteiro, tendo sensibilidade para entendê-los, buscar ações que os valorizem, independente de seu grau de desenvolvimento.” (MELLO; RÚBIO, 2013, p. 8).

Considero única esta experiência de afetividade e muito benéfica para o andamento das nossas atividades. Consegui estabelecer uma relação de cumplicidade com as crianças no que diz respeito à responsabilidade sobre o sucesso das aulas, tendo que exercer muito pouco um papel autoritário ou uma

relação afastada da turma baseada na verticalidade da hierarquia tradicional professor-aluno.

5 CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS

Trabalhar com um tema contra-hegemônico, como as danças tradicionais gaúchas nas aulas de Educação Física, desacomoda a cultura ainda esportivizada do ensino desta disciplina na escola. Esta saída da zona de conforto, tanto para os estagiários quanto para os estudantes acontece aos poucos, muitas vezes a contragosto da vontade da turma.

No entanto é sempre importante nos cercarmos de alguns cuidados evitando a negação do conhecimento sobre o esporte, que assim como a dança, também é um dos elementos da cultura corporal.

Apesar desta ressalva, considero desafiador o intento de abordar a dança dentro do período dedicado à Educação Física. Período este já enraizado pela cultura dos estudantes de que é quase sempre destinado para a prática do futebol, quando muito dos demais esportes. É desafiador, pois, mexe com diferentes aspectos como o próprio espaço físico, destinado às aulas de Educação Física, que é a quadra poliesportiva e o convite frequente à prática esportiva a que este espaço remete.

Ainda existem os aspectos culturais, como os de gênero, conforme o que foi narrado no capítulo anterior. Pessoalmente fiquei satisfeito por ter que tratar deste tema nas nossas aulas, porém é o reflexo de um estereótipo presente na nossa sociedade, que é ensinada desde cedo a discriminar, no sentido de distinguir, atividades masculinas e femininas, sem realizar uma reflexão sobre de onde vem os pré-conceitos e para quem estes servem.

Além disto, existem os aspectos do conhecimento, que nem sempre é o mais fácil de ensinar, mas que não pode ser negado para os estudantes. O ensino da dança foi mais desgastante, para mim e para as crianças, em comparação ao outro conteúdo trabalhado na nossa turma, na segunda metade do estágio docente, o judô. Não significa que foi menos prazeroso, mas sim que encontrei uma resistência inicial maior na turma, que pode ser atribuída a múltiplos determinantes. Muitas vezes além das estratégias de ensino, tive que planejar como iria transpor esta resistência. Algumas vezes foi negociando com a turma, lembrando os próximos conteúdos, outras vezes foi realizando o convite para dançar “só uma vez”, se não gostasse, poderia deixar a aula, o que não acontecia.

A própria estratégia de utilizar as brincadeiras tinha como um dos objetivos contornar esta situação de resistência. E a mais efetiva foi a de compartilhar com as crianças a responsabilidade sobre o ensino do conteúdo. Ou seja, quando uma criança se negava a dançar, pedia para que me ajudasse, pois sem ela, o seu par não iria aprender aquela dança. Como os pares eram formados por afinidade, esta estratégia funcionou bem, pois as crianças, por mais que não quisessem dançar, não iriam deixar seu colega numa situação negativa.

A experiência de estágio docente se cerca por outras relações, como a relação com os colegas estagiários. Este momento da nossa formação enquanto professores nos desperta um sentimento de cumplicidade pela aula do colega. Diversas vezes enquanto observava a aula de um colega, vibrava quando algo funcionava bem, ou ficava preocupado quando as coisas não saiam como eles tinham planejado. Pude encontrar este mesmo sentimento conversando com os meus colegas de estágio, em relação a como eles se sentiam quando observavam minhas aulas.

Após cada aula conversávamos entre nós para expor alguns feedback sobre o que tinha acontecido, alguma reação de estudante que passa despercebido, alguma possibilidade diferente que poderia ser explorada, os pontos fortes das aulas. Estas conversas contribuíram significativamente no andamento e na adequação do planejamento das atividades no sentido de haver uma melhora para as próximas aulas.

Ampliar o conhecimento das crianças acerca dos elementos da cultura corporal só é possível com a quebra de algumas barreiras. Em algumas situações estas barreiras se manifestam através da hegemonia do esporte, das relações de gênero, do afastamento da cultura da criança, do corporativismo. Acredito que este trabalho tenha servido para ilustrar algumas situações nas quais muitos destes paradigmas tenham sido superados, e como estas situações contribuem para a formação de um professor iniciante.

Porém outras barreiras não puderam ser superadas, como a organização do tempo do estágio e algumas condições estruturais. Um exemplo disto são as adequações que tive que realizar no plano de trabalho devido a algumas aulas que não puderam acontecer, pois, quando da ausência da professora titular, a turma era

dispensada da escola durante todo o dia. Outra alteração no planejamento foi a realização de atividades de recreação com as crianças durante a semana do dia das crianças, quando organizamos uma gincana com todas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental da escola.

A apreciação de vídeos de apresentações com grupos de danças tradicionais gaúchas era um elemento que estava previsto para a unidade de dança, porém não foi possível de ser colocado em prática devido à limitação do tempo. Mas considero como uma parte importante do estudo das danças, já que proporcionaria aos estudantes uma dimensão diferente das danças que também existe e faz parte da cultura na qual eles estão inseridos.

Acredito que a estratégia dos jogos pré-dança facilitou a introdução deste tema nas aulas e também motivou a participação das crianças. Apesar de tê-la usado apenas com as danças tradicionais gaúchas, os jogos pré-dança podem ser adaptados para se trabalhar diversos tipos e estilos de danças, desde que se construam jogos que combinem os movimentos das danças com os elementos lúdicos que fazem parte da sua cultura.

Evidenciei uma maior motivação da turma quando realizavam um passo na dança que eles já conheciam das brincadeiras. E apesar de este não ser um trabalho comparativo, em outras oportunidades em que ensinei as danças tradicionais gaúchas para outros públicos, sem me utilizar desta estratégia, encontrei muitas dificuldades principalmente na realização de movimentos básicos.

Percebo que as pessoas que não tem a dança como prática constante nas suas atividades, se preocupam muito com o fato de dançar corretamente, e isto se reflete no momento de aprender os movimentos de uma dança. Na brincadeira, esta preocupação não cabe, não faz sentido, porém, a aprendizagem dos movimentos se mantém. Quando há a transferência destes movimentos da brincadeira para a dança, o que se vê é uma percepção de sucesso muito grande, em comparação a quando não se utiliza os jogos pré-dança como estratégia de ensino.

No entanto estas afirmações são baseadas na minha experiência narrada durante situações de ensino das danças tradicionais gaúchas. Um trabalho mais consistente poderia ser realizado neste sentido para verificar com os aprendizes

qual a sua percepção durante as situações de aprendizagem das danças com e sem a utilização desta estratégia dos jogos pré-dança.

Também considero importante a realização de novas narrativas de experiências de utilização desta estratégia no ensino de diferentes estilos de dança no contexto escolar ou fora dele, para diferentes públicos.

A experiência de ter colocado em prática a estratégia dos jogos pré-dança auxiliou na minha constituição enquanto professor de Educação Física e na construção do meu saber docente, pois muitos elementos que utilizei nas aulas acabaram sendo descobertos durante a própria experimentação, na relação direta com o aprendizado das crianças, durante a prática pedagógica diária.

REFERÊNCIAS

- BRACHT, V. **A educação física no ensino fundamental**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental . **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: A Secretaria, 2001. 96 p. v. 7.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p. v. 6.
- CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- CÔRTEZ, P.; LESSA, B. **Manual de Danças Gaúchas**. 3ª ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1968. 165 p.
- CUNHA, R. **A Pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor**. Disponível em: <<http://www.cibem7.semur.edu.uy/7/actas/pdfs/1046.pdf>> . Acesso em: 13 mar. 2014.
- CUNHA, M. L. O. da. Dança no ensino infantil: um caminho para a prática. In: SALÃO DE ENSINO, 8, 2012. Porto Alegre. **Resumos**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/63093/Ensino2012_Resumo_26384.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 mar. 2014.
- _____. **TCHÊ- Tradição, Cultura, herança da nossa terra! Projeto de Extensão ESEF/UFRGS**. In: I SALAO DE DANCA DA UFRGS, Porto Alegre: 2009.
- DARIDO, S. C. **Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades**. Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.
- ENART. **Regulamento do encontro de artes e tradição gaúcha ENART**. Coletânea 2013. MTG.
- FERREIRA, I. A. da S. **Vamos brincar de dançar? A narrativa do processo de brincar no ensino da dança no programa de iniciação a docencia pibid/ufrgs no ensino fundamental**. 2013. 61 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Dança), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- FISCHER, L. A.; WOLF, E. **Passado presente**. Jornal Zero Hora. Porto Alegre, 15 de maio de 2004. Caderno Cultura. Disponível em: <<http://www.paginadogaucha.com.br/pers/paixao-01.htm>> Acesso em: 13 de mar. de 2014.
- GONÇALVES, V. O. **Concepções e tendências pedagógicas da educação física: contribuições e limites**. Rev. Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia do

Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás. Vol. 1. n. 1. Jan/jul, 2005.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas ao ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

LOURO, G. L. **A construção escolar das diferenças**. In: LOURO, G.L. Gênero, Sexualidade e Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. 179 p.

LUVIZOTTO, C. K. **As tradições gaúchas e sua racionalização na modernidade tardia** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 140 p.

MELLO, T.; RUBIO, J. A. S. **A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil**. Revista Eletrônica Saberes da Educação. Vol. 4, nº 1, 2013.

PÉREZ-SAMANIEGO, V. M.; DEVÍS-DEVÍS, J.; SMITH, B. M; SPARKES, A. C. La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. **Movimento**, Porto Alegre v. 17, n. 01, p. 11-38, janeiro/março de 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Palácio Piratini. Governador do Estado. **Lei nº 12.372 de 16 de novembro de 2005**. Reconhece como integrantes do patrimônio cultural imaterial do Estado, as Danças tradicionais gaúchas e respectivas músicas e letras.

Disponível em:

http://www.mtg.org.br/site/docs/mtg/leis%20decretos/lei_dancas_tradicionais.pdf .

Acesso em: 13 mar. 2014.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo, Cortez, 1992.

SOARES, C. L. **Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade**. Rev. Paul. Educação Física. São Paulo, supl. 2. P. 6-12, 1996.

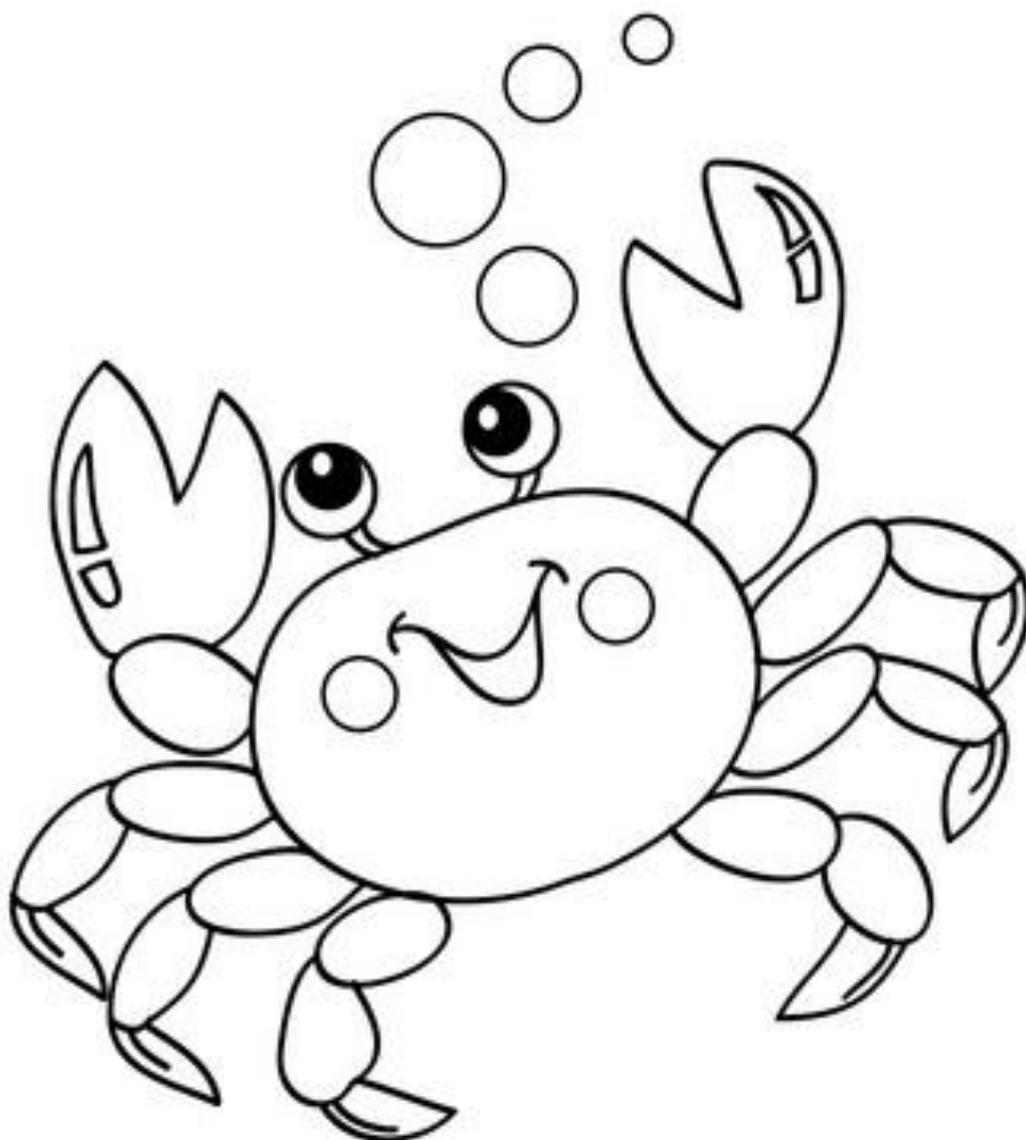
VAGO, T. M. **O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente**. Movimento. Ano III. Nº 5. 1996/2.

VERAS, R. S.; FERREIRA, S. P. A. **A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem no contexto universitário**. Educar em Revista, Curitiba, n 38, p. 219-235. Editora UFPR, set./dez. 2010.

WITTIZORECKI, E. S. et al. **Pesquisar exige interrogar-se: A narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a)**. Movimento. Porto Alegre, v.12, n.02, p. 09-33, maio/agosto de 2006.

ANEXOS

ANEXO A – Desenho do caranguejo disponibilizado para que as crianças colorissem.



ANEXO B – Desenho do maçanico utilizado para ilustrar a aula.

