



Universidade do Algarve
Escola Superior de Educação

*Dança Educativa no Jardim de Infância: do
vivido ao refletido em contexto de prática
educativa*

Marisa Gaspar Condeça Feliciano

Orientado por

Prof. Doutora Carolina Moreira da Silva de Fernandes de
Sousa

Doutora Olga Maria Teixeira Amaral Ludovico
Mestre Ana Paula Baião Anaciato

Fevereiro, 2012

Agradecimentos

A realização deste relatório de investigação não teria sido possível sem o apoio e colaboração de um conjunto de pessoas. A todas essas pessoas e às que involuntariamente omitir, os meus sinceros agradecimentos:

- À minha orientadora, Professora Doutora Carolina Sousa, pela competente orientação prestada a este estudo, pela sua disponibilidade e apoio, que me ajudaram a evoluir e a superar as dificuldades sentidas, na realização deste relatório;

- À minha orientadora e professora da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionado, Doutora Olga Ludovico, pela forma competente como me orientou, promovendo o desenvolvimento de diversas competências, necessárias para a realização do relatório. Também pelo incansável apoio, disponibilidade, motivação e respeito, que foram um importante pilar na concretização deste trabalho;

- À minha orientadora Mestre Ana Baião, pelo apoio e por promover o desenvolvimento de algumas competências necessárias à execução deste relatório.

- À Educadora Andrea Costa pela confiança e por ter disponibilizado parte do seu período letivo para a realização da investigação;

- À minha colega, amiga, e companheira de prática de ensino supervisionada Sónia Domingos pelos apoios logísticos nos momentos de investigação e pelo apoio moral durante todo o processo de realização do presente relatório de investigação;

- À minha família, aos meus pais e avós pelo apoio e compreensão, mas também à Inês à Sofia, à Matilde e ao Pedro agradeço por estarem sempre a meu lado e pela motivação que sempre transmitiram;

- Aos meus amigos, Marta Cruz, Sofia Rodrigues, Alexandra Luz, Daniela Guerreiro e Duarte Dias pela preocupação, apoio e paciência, por estarem sempre a meu lado;

- Ao Marcelo pelo incansável otimismo e motivação, pela força, companheirismo, compreensão e disponibilidade.

Índice Geral

Agradecimentos	2
Índice Geral	3
Índice de Anexos	5
Índice de Quadros	6
Resumo	7
Abstract	8
Introdução	9
1.1. A Instituição	13
1.2. O Espaço Educativo	13
1.3. O Grupo	14
1.4. Síntese do Projeto Educativo	16
1.5. Síntese do Projeto Curricular de Grupo	17
2.1. Desenvolvimento Humano	19
2.1.1. Desenvolvimento na segunda infância	21
2.1.1.1. Desenvolvimento psicossocial.....	21
2.1.1.2. Desenvolvimento cognitivo.....	26
2.1.1.3. Desenvolvimento motor	28
2.2. A Pertinência da Dança Educativa no Desenvolvimento Global da Criança em Idade Pré-Escolar	30
2.2.1. Definição e breve história da dança.....	30
2.2.2. Educação pela arte.....	31
2.2.3. Dança educativa	33
2.2.3.1. Definição.....	33
2.2.3.2. Origem	34
2.2.3.3. As características da dança educativa	35
2.2.3.4. Dança criativa.....	38
2.2.4. A Importância da dança educativa no desenvolvimento global das crianças.....	39
2.2.4.1. Desenvolvimento motor	40
2.2.4.2. Desenvolvimento social	41
2.2.4.3. Desenvolvimento emocional.....	42
2.2.4.4. Desenvolvimento cognitivo.....	43
2.2.5. Papel do educador	44
3.1. Natureza do Estudo	47
3.1.1. Abordagem geral	47
3.1.2. Características da investigação qualitativa.....	48
3.1.3. Processos utilizados pela abordagem quantitativa	49
3.1.4. Fases de uma investigação qualitativa	50
3.1.5. Procedimentos metodológicos da investigação qualitativa	51

3.2. Objetivos	53
3.3. Questões de Pesquisa.....	54
3.4. Opções e Procedimentos Metodológicos	54
3.4.1. Delineamento do estudo.....	54
3.4.2. Recolha e tratamento de dados	54
3º Momento: Questionário 2 às crianças de apreciação das sessões de dança educativa (Anexo I).....	57
3.4.3. Análise e interpretação de dados	57
4.1. Questionário 1 às Crianças (Anexo A)	58
4.1.1. Gosto pela dança	58
4.1.2 Música que as crianças gostam de dançar	58
4.1.3. Com quem as crianças dançam	60
4.1.4. Local onde as crianças dançam.....	61
4.1.5. Como se sentem quando dançam	61
4.1.6. Análise de Conjunto	62
4.2 As Sessões de Dança Educativa.....	63
4.2.1. Sessão I.....	63
4.2.2. Sessão II.....	65
4.2.3. Sessão III.....	67
4.2.4. Sessão IV	70
4.2.6. Análise de conjunto do desempenho das crianças nas sessões de dança educativa.....	75
4.3. Avaliação das Sessões de Dança Educativa pelas Crianças	78
4.3.1 Sessão I (Anexo J).....	78
4.3.2. Sessão II (Anexo k)	79
4.3.3. Sessão III (Anexo L)	81
4.3.4. Sessão IV (Anexo M)	82
4.3.5. Sessão V (Anexo N)	83
4.3.6. Análise de conjunto da avaliação das crianças às sessões de dança educativa.....	84
Bibliografia.....	94
Anexos	98

Índice de Anexos

Anexo A- Questionário 1	99
Anexo B- Quadro Síntese das respostas ao Questionário 1	100
Anexo C- Planificação da Sessão I.....	101
Anexo D- Planificação da Sessão II.....	103
Anexo E- Planificação da Sessão III.....	104
Anexo F – Planificação da Sessão IV	106
Anexo G- Planificação da Sessão V	107
Anexo H- Ficha de avaliação do desempenho das crianças.....	108
Anexo I- Questionário 2 de avaliação das sessões de dança educativa pelas crianças. 109	
Anexo J- Síntese de respostas da avaliação da sessão I de dança educativa pelas crianças	110
Anexo K- Síntese de respostas da avaliação da sessão II de dança educativa pelas crianças.....	111
Anexo L- Síntese de respostas da avaliação da sessão III de dança educativa pelas crianças.....	112
Anexo M- Síntese de respostas da avaliação da sessão IV de dança educativa pelas crianças.....	113
Anexo N- Síntese de respostas da avaliação da sessão V de dança educativa pelas crianças.....	114

Índice de Quadros

Quadro 1 : Gosto pela dança.	58
Quadro 2: Música que as crianças gostam de dançar.	59
Quadro 3: Com quem as crianças dançam	60
Quadro 4: Local onde as crianças dançam.	61
Quadro 5: Como as crianças se sentem quando dançam.....	61
Quadro 6: Síntese de Planificação da Sessão I (Anexo C).....	63
Quadro 7: Registo de observação do desempenho das crianças na Sessão I	64
Quadro 8: Síntese de Planificação da Sessão II (Anexo D)	65
Quadro 9: Registo de observação do desempenho das crianças na Sessão II	66
Quadro 10: Síntese de planificação da sessão III (Anexo E)	67
Quadro 11:Registo de observação do desempenho das crianças na Sessão III.....	68
Quadro 12: síntese da planificação da sessão IV (Anexo F)	70
Quadro 13: Registo de observação do desempenho das crianças na Sessão IV.....	71
Quadro 14: Síntese da planificação da sessão V (Anexo G).....	72
Quadro 15: Registo de observação do desempenho das crianças na Sessão V	73

Resumo

RESUMO: A presente investigação, de caráter qualitativo, tem como título: “Dança Educativa no Jardim de Infância: do vivido ao refletido em contexto de prática educativa” e surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionado do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade do Algarve.

A investigação teve como objetivo principal estudar a importância da dança educativa numa sala de jardim de infância.

Para atingir este objetivo começámos por realizar uma entrevista a algumas crianças. Numa fase posterior planificamos e desenvolvemos um conjunto de sessões de dança educativa que foram alvo de observação, a partir de uma grelha criada para o efeito.

De seguida, realizamos novas entrevistas às crianças tendo em vista a análise de dados, feita com base no quadro teórico que suporta o estudo.

Por último procurou-se, ainda, a partir da globalidade do trabalho realizado, extrair algumas ilações educativas sobre a problemática versada no quadro da educação pré-escolar.

Palavras - chave: dança educativa; criatividade; movimento expressivo; criança; prática educativa.

Abstract

ABSTRACT: This current investigation has a qualitative character to it. The title is “Educational Dance in the Kindergarten”, reflected within the context of practical education. It appears within the Practical Curricular Unit of Supervised Education of a Masters Degree in Pre-School Education from University of the Algarve.

The main goal of this investigation was to study the importance of educational dance in a kindergarten classroom.

To meet this goal we started by interviewing some children. At a later phase we planned and developed number of educational dance sessions, which were observed.

We then interviewed some children again, keeping in mind our data base that was based upon a theory board that supports our study.

Lastly, we tried to extract some educational conclusions about the problems faced at the preschool educational board

Key words: Educational dance; Creativity; Expressed movements; Child; Educational practice.

Introdução

Dado que a “dança educativa reside em possibilitar que a criança satisfaça as suas necessidades de ludismo, de expressão e de criação, para que a sua personalidade se possa desenvolver de modo equilibrado” (Sousa, 2003, p.115), esta acaba por englobar os elementos necessários para promover o desenvolvimento saudável de uma criança.

Assim tornou-se para nós importante desenvolver este aspeto, estudando como a dança educativa pode ser importante numa sala de jardim de infância. Com o nosso estudo, realizado no quadro da unidade curricular de prática de ensino supervisionada, quisemos começar por perceber qual a opinião do grupo de crianças sobre a dança. Numa fase seguinte, tentamos compreender como as crianças do grupo dançavam e como se sentiam ao fazê-lo, bem como verificar que capacidades que esta atividade pode ativar, no desenvolvimento global destas crianças.

Importa desde já referir, que a dança educativa nos interessa como uma forma de atuação pedagógica, enquadrando-se numa forma de educação pela arte, que promove “(...) a formação humanística do individuo, pela integração e harmonia de experimentações e aquisições, facilitando mesmo o aproveitamento escolar geral e especial, num equilíbrio físico e psíquico.” (Arquimedes Santos, cit. in Santos, 2003, p.30).

Estas e tantas outras considerações sobre a importância da dança educativa e da educação pela arte, para as crianças, constituem uma motivação para a realização desta investigação, assim como o conjunto de vivências pessoais com a dança educativa, que nos levam a acreditar que esta será uma mais valia no desempenho do papel de educadora de infância. A dança educativa, do nosso ponto de vista, poderá constituir-se como um auxílio na tarefa de promover o desenvolvimento global de cada criança, na sua individualidade, podendo assim ser ativado o seu desenvolvimento global e harmonioso.

Foi a partir do conjunto de experiências vivenciadas, com e através da dança educativa, e do contacto que se estabeleceu com o grupo, que surgiu a necessidade de aprofundar os conhecimentos interligados com: a relação das crianças com a dança, o comportamento destas quando dançam e as competências que a dança educativa pode ativar no desenvolvimento das crianças.

Organizámos, então, o trabalho de forma a aprofundar estes tópicos, dividindo-o em duas partes, subdivididas em diversos capítulos e subcapítulos.

A primeira parte do trabalho diz respeito ao quadro teórico que suporta o tema, enquanto a segunda, se reporta ao estudo empírico.

Tentando manter uma linha coerente ao longo de todo o trabalho, na primeira fase podemos encontrar dois capítulos principais. Tendo em atenção que “estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas (...) características individuais, [leva a um] desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas”(Ministério da Educação, 1997,p.18), no primeiro capítulo referimos as características da instituição e do espaço educativo em questão, bem como as características mais pertinentes do grupo. Neste sentido, também, os princípios, definidos no projeto educativo e projeto curricular de grupo, são avaliados para compreender os princípios subjacentes à ação educativa desenvolvida com o grupo de crianças. É então inicialmente feita uma caracterização do grupo, com o qual foi desenvolvida a prática de ensino supervisionado, com vista a serem conhecidas e respeitadas as características individuais das crianças.

Num segundo capítulo, apresentamos a revisão da literatura, incidindo, inicialmente, nas características do desenvolvimento global da criança e nas diferentes dimensões em que ele ocorre. Posteriormente referenciamos os fundamentos em relação à dança, e à dança educativa, de modo a que a relação entre a dança e a educação seja corretamente fundamentada e justificada.

Desta forma, após uma breve introdução sobre a dança em geral, enquadramo-la numa perspetiva de educação pela arte, que nos leva inequivocamente à dança educativa, designadamente: a sua definição e a sua origem, concebendo-a como um importante estímulo à criatividade da criança, mas também focando-nos nas características e nos benefícios que podem ocorrer para a criança desta faixa etária.

Sendo que “cabe ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras (...) para que [a criança] chegue a níveis de realização que não chegaria por si só” (OCEPE, 1997, p.26) os últimos subtópicos desta primeira parte, são dedicados ao papel do educador no desenvolvimento das sessões educativas e nos limites de preparação de uma mesma sessão.

A segunda parte deste relatório, foi então dedicada à fase de estudo empírico e encontra-se dividida em três pontos. No primeiro, voltado para uma exposição, descrição e justificação dos procedimentos metodológicos adotados ao longo de toda a

investigação desenvolvida; Um segundo em que apresentamos os pressupostos metodológicos, os objetivos e questões de pesquisa, bem como, as opções e os procedimentos metodológicos utilizados na recolha, tratamento e análise de dados.

A terceira parte do estudo diz respeito à apresentação e análise interpretativa dos dados recolhidos, terminando este subcapítulo com uma síntese final e global.

Por fim, apresentamos as considerações finais, constituídas pelo conjunto de resultados obtidos, referências aos limites e relevância do estudo, com sugestão de algumas pistas de trabalho e contributos do estudo a nível pessoal e profissional.

PARTE 1- Quadro conceptual

1. Contexto de investigação

1.1. A Instituição

A instituição onde estou a exercer a minha prática de ensino supervisionada pertence à rede pública do Ministério da Educação e está inserida num agrupamento vertical de escolas.

Localiza-se numa freguesia rural pertencente ao concelho de Faro. Apesar do reduzido número de habitantes, a localidade possui alguma tradição nas artes, nomeadamente na escultura e na música.

As características de ruralidade da localidade influenciam e determinam a forma de estar e ser da sua população que estabelece uma relação muito próxima com a instituição – escola. Por outro lado, esta instituição representa um elemento essencial na vida da população local, pois trata-se de um elo de ligação entre a população. Os espaços da freguesia podem e são frequentemente utilizados como uma extensão do espaço escola, assim como a escola é igualmente a extensão da comunidade. A comunidade local torna-se, assim, também ela uma comunidade educativa.

1.2. O Espaço Educativo

A sala de atividades onde estou a realizar a Prática de Ensino Supervisionada é a única na instituição. A sala de atividades encontra-se no mesmo espaço físico do 1º ciclo do ensino básico, o qual conta com quatro salas, uma para cada ano de ensino do respetivo ciclo.

O espaço destinado ao pré-escolar tem uma construção mais recente do que os restantes edifícios, assim como o espaço de cantina, cozinha e casas de banho para as crianças da educação pré-escolar e adultos, construídos de acordo com as necessidades que a instituição apresentava.

A sala de atividades tem como principal característica física apresentar forte presença de luz natural. Contudo, as dimensões bastante reduzidas condicionam os diferentes espaços que se podem criar, tornando-se necessário alterar por diversas vezes a disposição do mobiliário presente na sala. Estas mudanças são necessárias, sobretudo, aquando da realização de atividades que impliquem movimento.

Contudo, na perspectiva de rentabilização dos espaços existentes, podem também ser utilizados os espaços exteriores e o espaço do refeitório, para atividades que exijam mais área livre.

No que diz respeito aos recursos materiais, a sala encontra-se bem equipada, dispondo de todo o tipo de materiais de desgaste, assim como todos os materiais e equipamentos necessários à realização de atividades diversificadas. Quanto aos recursos humanos, todos estão contemplados e são eles: a educadora responsável pela sala, uma animadora sócio - educativa que faz o acompanhamento em horário não letivo e na componente de apoio à família, e, ainda, uma assistente operacional, uma educadora de educação especial e um professor de expressão física e motora. Os dois últimos elementos da equipa educativa deslocam-se duas vezes por semana à instituição.

1.3. O Grupo

O grupo é composto por 25 crianças com idades entre os 5 e os 6 anos de idade. Apenas uma criança apresenta necessidades educativas especiais comprovadas, no entanto, uma outra criança apresenta dificuldades de locomoção e, como tal, tem dificuldades na realização de atividades de expressão motora.

A heterogeneidade das crianças não se deve exclusivamente à diferença de idades, mas também, aos diferentes locais onde residem e às vivências que lhes são proporcionadas. Apesar de o jardim de infância se situar numa zona rural, a distância das zonas citadinas permite a frequência de crianças oriundas das cidades mais próximas. Este fator é, sem dúvida, uma marca muito importante entre o grupo, pois permite que as referências que entram na sala de atividades sejam muito diversas e que todas as crianças se desenvolvam nos diferentes domínios, a partir de variados estímulos

A diversidade verifica-se também nos encarregados de educação e nas relações destes com a instituição. As relações são familiares e de partilha, mostrando estes total disponibilidade para participar nos projetos que se desenvolvem na instituição.

Esta diversidade é ainda enriquecida com a presença de algumas crianças de etnia cigana que, devido às suas crenças, tradições e modos de vida, condicionam algumas propostas, mas trazem grande riqueza cultural, como por exemplo a sua forma e estilos de dança.

Tal heterogeneidade permite, no entanto, identificar um conjunto de interesses e necessidades comuns ao grupo. Assim, como principais interesses surgem os jogos de

construção, como puzzles ou simplesmente materiais de desperdício que possam servir para construir algo.

A música é um outro domínio pelo qual as crianças revelam muito interesse. Gostam de qualquer género musical, demonstrando muita facilidade em aprender novas canções levadas para a sala e até mesmo em inventá-las. Quando utilizada como recurso e como estratégia, a música parece proporcionar uma maior facilidade nas aprendizagens, que se traduz na assimilação e consolidação das aprendizagens. O mesmo acontece quando é apresentado algum texto, história ou poema, pois as crianças facilmente associam o tema a situações da sua vida e propõem atividades associadas a essas produções, formulando, muitas vezes, diferentes questões e linhas de raciocínio.

Segundo as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação é desejável que no final da educação pré-escolar a criança experimente movimentos locomotores e não locomotores básicos e se movimente e expresse de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas. Contudo, no que respeita ao grupo em questão, verifica-se que as crianças demonstram, na sua generalidade, algumas dificuldades em atingir este objetivo. Segundo o mesmo documento, as crianças deverão “comunica[r] através do movimento expressivo, vivências individuais, ideias, temas, histórias e mensagens do quotidiano” e esta é também uma dificuldade que encontramos neste grupo de crianças, para além de muitas crianças revelarem, igualmente, alguma insegurança em atividades de mímica.

Na verdade, consideramos que tais dificuldades se devem, talvez, ao facto de realizarem poucas atividades de expressão motora global, promotoras do movimento e a sua relação com o espaço, o que se reflete numa necessidade evidente de desenvolver atividades que reforcem a sua capacidade de expressão e comunicação corporal. Contudo, as dificuldades apresentadas ao nível da expressão e comunicação não se revelam apenas ao nível corporal, pois algumas crianças demonstram-nas, também, ao nível da expressão e comunicação oral, sendo, por vezes, difícil discriminar o que é dito pelas mesmas, assim como também se revela para as mesmas muito difícil entender as indicações que lhes são dadas.

A maioria das crianças que revela dificuldades na expressão e compreensão oral são de etnia cigana. Julgamos, pois, que esta dificuldade poderá advir da sua própria cultura, pois na especificidade do seu ambiente familiar as crianças utilizam a linguagem com ritmos, entoações, significados e pronúncias, por vezes, bastante diferentes das utilizadas no contexto de jardim de infância.

Ainda no que respeita à área de expressões e comunicação, podemos observar que, no domínio da expressão plástica, o grupo encontra-se num nível de desenvolvimento correspondente ao esperado para a sua faixa etária. Na verdade, sendo esta uma atividade que estão habituados a desenvolver regularmente, as crianças não apresentam dificuldades a este nível.

Quanto à expressão dramática, as competências que o grupo revela dificuldade em atingir são as que estão relacionadas com comunicação e expressão corporal. Talvez por este motivo as atividades de expressão dramática não sejam espontaneamente escolhidas pelas crianças. Contudo, uma vez sugeridas e conduzidas pelo adulto são bem aceites e desenvolvidas por todo o grupo, em geral.

Ainda na mesma área de conteúdo, se nos centramos no domínio da matemática, verificamos que as crianças revelam interesse e entusiasmo em participar em atividades matemáticas.

Na área de formação pessoal e social, apesar de se verificar nalguns elementos do grupo marcas bastante acentuadas de um comportamento egocêntrico, há um grande número de elementos que revela alguma capacidade em trabalhar em equipa, demonstra espírito de ajuda e consegue realizar raciocínio sobre o seu comportamento menos correto corrigindo-o, não por medo dos castigos e punições, mas por conseguir avaliar o seu comportamento em relação aos outros. Como seria de esperar, algumas crianças revelam, ainda, dificuldade em avaliar o comportamento e em cumprir regras em situação de jogo.

Por fim, em relação à área de conhecimento do mundo as crianças demonstram sobretudo conhecimentos acerca do meio envolvente e das suas vivências. No geral, são muito curiosas e, como tal, é também sua característica, o interesse por situações novas, que impliquem novas aventuras e novas experiências e descobertas.

1.4. Síntese do Projeto Educativo

O projeto educativo revela as suas principais preocupações associadas à necessidade de criar uma identidade comum nas escolas do agrupamento. Na verdade, assim como na instituição em que realizei a prática de ensino supervisionada, muitas outras se encontram distantes geograficamente da escola sede e das outras escolas, o que aumenta a distância nas relações e dificulta a obtenção de resultados positivos.

O insucesso escolar é outro problema identificado. Este, de acordo com os autores do projeto educativo, está relacionado com os ambientes familiares que, muitas

vezes, não oferecem às crianças as condições propícias ao seu desenvolvimento individual e social. Mais uma vez a diversidade do grupo de crianças e das suas famílias revela-se sobretudo pela negativa, existindo casos em que esta preocupação do projeto educativo do agrupamento se justifica e pede uma ação urgente. No entanto, são também apontados neste documento de gestão da política educativa do agrupamento, casos em que a influência da família no processo educativo é extremamente positiva e promotora do desenvolvimento saudável das crianças, com influência positiva na comunidade educativa.

1.5. Síntese do Projeto Curricular de Grupo

Analisando o projeto curricular de grupo é possível distinguir as pretensões da educadora em definir e aplicar um “modelo educativo mais centrado na riqueza dos estímulos e na autonomia da criança” (Projeto Curricular de Grupo, 2010/2011 p.4) que, segundo ela, é possível através de uma boa organização do espaço e dos recursos, permitindo a livre circulação, escolha dos materiais e organização por parte das crianças, mas, acima de tudo, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades, tornando o ambiente estimulante para as crianças.

Os elementos que compõem o espaço de sala de aula, os recursos humanos e materiais, são tidos em conta, pois é em contacto com estes que as crianças desenvolvem as suas conceções sobre o mundo. Esta preocupação é também sinónima de uma preocupação com a individualidade de cada criança e com uma construção do saber alicerçada em várias experiências que estão relacionadas com as diferentes áreas de desenvolvimento.

No projeto curricular de grupo a educadora define ainda objetivos e estratégias para desenvolver competências nas diferentes áreas e domínios. Para ir ao encontro das necessidades identificadas ao nível da comunicação e expressão corporal a educadora define como objetivos a exploração de diferentes formas de movimento e o desenvolvimento de relações coerentes entre o corpo e o espaço, utilizando os jogos de movimento, bem como o recurso a materiais do quotidiano, ou outros criados para a prática de exercícios de expressão física e motora, como estratégias para atingir os objetivos.

Para o desenvolvimento da expressão corporal através da dança a educadora define, ainda, como objetivos o desenvolvimento de uma comunicação através do movimento expressivo, a interpretação, recriação e criação de movimentos simples,

segundo temas e ritmos. Para tal, assume como estratégias para desenvolver os objetivos definidos a audição de diferentes ritmos e melodias, o visionamento de danças e a prática de jogos de movimentos ritmados.

A expressão oral define-se também como um domínio que necessita ser desenvolvido com especial atenção. Demonstrando atenção para com este facto, a educadora vê a linguagem oral como forma de comunicação dos sentimentos, emoções, desejos e experiências. Por conseguinte, para promover o útil uso da linguagem oral pretende-se o uso de jogos de linguagem e diferentes tipos de texto.

Os interesses identificados no grupo em relação à música deverão ser desenvolvidos através da exploração de diferentes instrumentos, sons e materiais, bem como o registo e reprodução de músicas com o objetivo de promover o contacto com os diferentes aspetos e características da música e o conhecimento de diferentes géneros musicais.

2. Enquadramento conceptual

2.1. Desenvolvimento Humano

O desenvolvimento humano engloba a forma “como as pessoas mudam, e também como ficam iguais, desde a concepção até à morte”. (Papalia, 2000,p.25)

O desenvolvimento do ser humano e o seu estudo são ambos muito complexos, devido ao número de influências que recebem. A sua complexidade deve-se ainda às várias dimensões onde este ocorre, sendo, com vista à sua simplificação, separado em desenvolvimento físico, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento psicossocial. Contudo estas três dimensões do desenvolvimento estão absolutamente interligadas e interpenetram-se em todas as fases etárias do ser humano.

Em qualquer uma das dimensões, segundo Tavares e Alarcão (1992), “o desenvolvimento humano pressupõe uma estrutura humana, a estrutura da personalidade, que se desenvolve no tempo, de um modo progressivo, diferencial e globalizante” (p. 25)

Esta estrutura é, segundo Tavares (2007), referida por vários autores que estudaram o desenvolvimento humano, mas este autor (Tavares, 2007) utiliza a denominação de estádios para “as estruturas internas, com características próprias” (Tavares, 2007, p.38) pelas quais o desenvolvimento humano evolui.

Os estádios têm como função permitir uma melhor adaptação do sujeito ao meio e este processo de adaptação tem como base dois processos que alteram as estruturas mentais, para uma melhor perceção, compreensão e adaptação ao meio. A estes processos que constituem a adaptação chama-se assimilação e acomodação. Além de existirem momentos em que um processo possa sobressair, nenhum momento pode ocorrer sem a complementaridade do outro.

A assimilação integra os novos dados recebidos a partir do meio, nas estruturas mentais já existentes e, de seguida, a acomodação constitui o processo em que o organismo, após a integração das novas experiências, se submete às exigências e circunstâncias do meio. Para tornar este processo equilibrado e, conseqüentemente, provocar um bom processo de adaptação, surge ainda a equilibração, que ao impor um processo de adaptação cada vez mais estável, promoverá um pensamento, progressivamente, mais complexo.

Desta forma, o meio constitui, sem dúvida, um importante fator para o desenvolvimento humano. Segundo Papalia (2000), podemos distinguir algumas influências do meio, tais como, as influências normativas, ou seja, influências que a maioria das pessoas sofrem, como, as influências normativas etárias, muito semelhantes entre pessoas da mesma faixa etária e as influências normativas históricas, biológicas e ambientais, partilhadas por pessoas que vivem uma determinada experiência.

Em oposição às experiências normativas podem existir as influências não - normativas do desenvolvimento, como experiências incomuns, experienciadas por um indivíduo e que têm um grande impacto no seu desenvolvimento, causando marco na vida de um indivíduo.

Papalia (2000) assinala, ainda, os períodos críticos do desenvolvimento, que descreve como “tempo específico durante o desenvolvimento, quando um determinado evento tem maior impacto” (p.28). Se determinadas experiências ocorrem em momentos de período crítico, tal aparenta uma influência no desenvolvimento, superior à que teria caso ocorresse noutro momento.

Por fim, a autora (Papalia, 2000), apoiada na abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1986,1994), analisa as influências segundo a proximidade do impacto, que pode variar entre cinco níveis de proximidade, do mais amplo ao mais restrito, sendo estes, o microsistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema.

Por um lado, quanto mais restrito for o sistema em que determinado evento ocorre maior a sua influência, logo, as experiências ocorridas no âmbito do microsistema, onde se incluem as relações com a família, amigos e ambiente de contacto quotidiano e próximo, são as que mais marcarão um ser humano.

Por outro lado, à medida que nos afastamos do centro do sistema, que é o próprio indivíduo, e percorremos o mesossistema, o exossistema, o macrossistema, todos incluídos num cronossistema, menor é o impacto que um evento tem na vida e no desenvolvimento humano. Mas mudanças ocorridas num sistema mais amplo poderão sempre influenciar os restantes sistemas até chegar ao indivíduo.

No entanto, a influência de cada sistema definido na abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1986,1994), é determinada pelo grupo social e cultural onde cada indivíduo se insere.

Além das influências do meio, existem ainda outras diferenças que influenciam o desenvolvimento humano, como as diferenças pessoais. Apesar de ser possível associar alguns fenômenos a uma determinada idade ou fase, o desenvolvimento humano apresenta características que o impede de ser igual para todos indivíduos, as diferenças individuais. Estas diferenças influenciam a velocidade do desenvolvimento psicopessoal, mas também os resultados do desenvolvimento.

Desta forma, no desenvolvimento humano estabelece-se uma estreita relação entre as características individuais e o meio. Para Tavares (2007) “As (...) capacidades internas [do ser humano] necessitam de um meio estruturado que permita a sua realização, tal como os processos de aprendizagem se torna[m] difíceis, senão impossíveis, na ausência de estruturas internas para essa aquisição.” (p. 35)

Em todas as idades se podem verificar evoluções do ser humano, verificar desenvolvimento, mas em cada fase este desenvolvimento é marcado por diferentes características. Na infância, as mudanças estão essencialmente ligadas à maturação do cérebro e do corpo. Papalia (2000) caracteriza assim este período por ser aquele onde o desenvolvimento se dá de maneira muito semelhante de indivíduo para indivíduo e, diferenciando-se da idade adulta, pois à medida que as pessoas envelhecem o desenvolvimento é mais individual e distinto.

2.1.1. Desenvolvimento na segunda infância

O período da infância pode ser dividido em várias fases, uma delas, da qual nos ocupamos, é a segunda infância.

A segunda infância situa-se na faixa etária entre os três e os seis anos de idade. Nesta faixa etária, o desenvolvimento, tal como em qualquer outra fase de desenvolvimento, dá-se ao nível de todas as dimensões do desenvolvimento humano, mas nesta fase o desenvolvimento significa um maior domínio do corpo e de si, logo uma maior autonomia. Podemos, então, destacar a aquisição de diferentes fatores, característicos desta fase da vida do ser humano que contribuem para o seu desenvolvimento psicossocial, cognitivo e físico.

2.1.1.1. Desenvolvimento psicossocial

Na segunda infância, ao nível do desenvolvimento psicossocial, as crianças encontram-se no estágio pré-operatório. Quando as crianças acedem a este estágio têm

uma forma particular de se ver em si mesmas, de lidar com as emoções, de desenvolver a iniciativa e a autoestima.

Autoconceito

Todos nós temos um autoconceito, ou seja, uma imagem acerca de nós mesmos e apesar de ser uma opinião nossa, sobre nós mesmos, esta é em muito influenciada pela opinião que os outros revelam sobre nós.

As crianças com idades entre os três e os seis anos também possuem esta visão de si mesmas, no entanto, a descrição que fazem de si mesmas é principalmente a descrição de comportamentos concretos externos, habilidades que conseguem executar, a sua figura física. Normalmente utilizam demonstrações, pois para as crianças aquilo que fazem é impossível de separar daquilo que são.

Em idade pré-escolar as crianças caracterizam-se por serem egocêntricas, ou seja, elas estão no centro de todos os acontecimentos, são a referência de tudo o que acontece no mundo. Por este motivo, devido à sua incapacidade de descentração, é-lhes difícil definir dois aspetos ao mesmo tempo. A criança “não pode imaginar como ser bom em algumas coisas e não noutras” (Papalia, 2000, p.217), descrevendo apenas aspetos positivos e valorativos, pois o desenvolvimento da autoestima está ainda incompleto.

Sentimentos e emoções

Da construção do seu autoconhecimento faz também parte a compreensão e domínio das emoções. As emoções em relação a si, ao eu, só surgem com o desenvolvimento da consciência e este acontecimento depende do contexto cultural. A forma como a criança desenvolve as suas emoções e, aquelas a que dá mais importância, depende dos padrões comportamentais com que interage.

A dificuldade em exprimir emoções em relação a si mesma está, como refere Papalia (2000), ligado à dificuldade em compreender que podem experimentar dois sentimentos ao mesmo tempo e que estes podem ser positivos e negativos em simultâneo, como podem ser em relação a um mesmo objeto.

Além desta incapacidade de identificar dois sentimentos em simultâneo, no estágio pré-operatório, uma das características da criança é o animismo, o facto de atribuir ao que a rodeia, sentimentos e emoções semelhante aos dela. (Simões, 2009). Esta característica leva a criança a deparar-se com um conflito entre o que quer fazer e

as consequências e os limites desse ato, pois se tudo é como ela sente e vê não existem limites.

Brincar

Um aspeto que é encarado como a principal forma que a criança tem de se desenvolver nas diversas dimensões do desenvolvimento é o brincar e, para Papalia (2000), através dele podemos caracterizar uma criança, por exemplo, no que diz respeito às suas interações com os outros, denominado de o brincar social. Trata-se de brincadeiras realizadas em grupo e que envolvem interação social. Mas, em oposição, existe também o brincar não social, que apesar de não envolver interações com outros, é também construtivo e pode revelar uma superior maturidade.

Pode referir-se ainda um brincar cognitivo e imaginativo que se desenvolve pelo estímulo que é dado à imaginação das crianças e, como o nome indica, promove elevado desenvolvimento cognitivo.

Todos os tipos de brincar, assim como já se referiu, que ocorrem no desenvolvimento, são influenciados pela cultura em que cada criança se insere, mas todos os tipos de brincar são verificáveis independentemente do meio sociocultural.

Género

O sexo é um fator que influencia a forma de ser de qualquer criança já na segunda infância. Mesmo em crianças da mesma idade, o género comporta diferenças sexuais, biológicas e de género, ligadas à vertente psicológica e comportamental.

Papalia (2000) desmistifica afirmando que não existe na idade pré-escolar diferenças significativas das capacidades de meninos ou meninas. No que diz respeito à personalidade, apenas se regista uma maior agressividade por parte do sexo masculino e uma personalidade mais empática nas crianças do sexo feminino, mas estes dados apenas se revelam em estudos com grandes amostras. Assim como também são de notar algumas diferenças, na forma de brincar: escolha de brincadeiras, companheiros e o modo como brincam.

A consciência do género é muito importante na definição do autoconceito de cada criança, mas os papéis de cada género são essencialmente estereotipados e definidos pelas culturas. Esta definição de género, que cada criança realiza dá-se por identificação do progenitor do mesmo sexo, observando e copiando exemplos com que

contacta, e ainda pensando sobre experiências ou até mesmo através do agrado ou desagrado demonstrado pelos outros.

A definição do género e do seu papel deve-se ainda às estruturas biológicas, mas ainda assim a grande responsabilidade é atribuída ao contacto social, com os pais e com a sociedade.

Disciplina

No contacto com os adultos as crianças são sempre acompanhadas pela disciplina. A disciplina é o “método de ensinar o carácter o controle e o comportamento aceitável” (Papalia, 2000, p.28). A disciplina apresenta-se como uma forma de inclusão na sociedade.

A disciplina pode ser estabelecida através de reforços ou punições. Ambos se podem revelar úteis, dependendo da forma como são aplicados. Quanto aos reforços é necessário ter em atenção, se se está a valorizar as atitudes que são desejadas na criança, ou se está a dar mais importância às que não se devem repetir.

O castigo, por sua vez, se for aplicado através da agressividade e de punições físicas, a criança pode revelar consequências, reproduzindo comportamentos agressivos, ou pode isolar-se e o objetivo de correção de uma determinada ação pode não ter, à partida um efeito real. Mas, se ao contrário, o castigo não for agressivo e tiver em conta, o momento da aplicação, a explicação, a regularidade e a pessoa que o aplica, será mais eficaz.

Pode então detetar-se três formas de disciplina; (i) por afirmação de poder, quando inclui castigos físicos, por técnicas indutivas; (ii) através da explicação verbal e estabelecimento de limites; (iii) ou, ainda, por negação, isolando e ignorando a criança para que se sinta afetado e compreenda que tal comportamento não é o adequado.

Altruísmo

O altruísmo, em conjunto com o controlo da agressividade e dos modos, são objetivos que se desenvolvem na segunda infância, no que diz respeito às interações e desenvolvimento psicossocial da criança.

O altruísmo pode ser definido como a preocupação com os outros, sem expectativas de ser recompensado. Esta forma de comportamento, como apelida Papalia (2000), é pós-social, nasce com a capacidade de representação e de imaginar os

sentimentos de outras pessoas e sofre influências. Estas influências podem ser de ordem genética, podem ser modelos que as crianças recebem da família, da escola e da cultura. De realçar que até atingir esta forma de preocupação desinteressada com os outros, a criança que encontra-se no estágio pré-operatório, onde predomina o egocentrismo, o qual está também associado ao artificialismo e ao finalismo.

O artificialismo e o finalismo são, respetivamente, o acreditar da criança que a justificação para fenómenos naturais é a satisfação das suas necessidades, assim como, no finalismo também são as suas necessidades e vontades que dão origem a algo ou a determinado facto. (Simões, 2009). Estas características justificam amplamente o comportamento das crianças na segunda infância, quanto à conceção que ela tem das origens e dos fins das coisas.

Agressividade

A agressividade é também um fator considerado necessário para o desenvolvimento das crianças. Trata-se de uma agressividade essencialmente instrumental, que tem como propósito atingir um objetivo, que não o de magoar, e tende a desvanecer-se quando o domínio linguístico aumenta. É de referir que a agressividade na segunda infância pode ter realmente o objetivo de magoar e ferir, é também ela muito intensa nesta faixa etária e depois reduz a intensidade. Se esta tendência aumentar, então, terá por base problemas graves na vida das crianças, como a frustração e sentimento de dor e humilhação, castigos severos e consecutivo reforço de más ações, embora também possa ser explicada, no sexo masculino, pela presença de testosterona.

Medo

Os medos, são, também eles, um aspeto que influencia o desenvolvimento psicossocial. Podem distinguir-se em medos temporários, ligados ao poder de imaginação e que diminui com a perda do sentimento de impotência, e os medos com base em experiências, provocados por uma má vivência, e que apenas desaparecem com a exposição prolongada à situação, ou à observação de outros a fazer aquilo de que eles revelam medo.

Por fim, falta referir que as relações mais importantes para o desenvolvimento psicossocial das crianças são as relações com os seus pares, colegas de escola ou irmãos, pois quase todas as características das crianças na faixa etária abordada

envolvem outras crianças como, personalidade, brincar, identidade sexual e comportamento, mencionadas anteriormente.

Na relação com irmãos, os mais novos tendem a imitar o mais velho e este, por sua vez, tende a ser mais amistoso, proporcionando o desenvolvimento do altruísmo do mais novo. As relações com os irmãos tendem a ser diferentes das que as crianças estabelecem com os amigos.

2.1.1.2. Desenvolvimento cognitivo

Linguagem

Uma das principais dimensões que se desenvolvem na segunda infância, ligadas ao desenvolvimento cognitivo, é a aquisição da linguagem, uma linguagem social que permite transmitir informação e comunicar. Nesta fase, não só se verifica o aumento do vocabulário, como também a linguagem se torna mais sofisticada.

Além da fala ter uma vertente muito social, com objetivo na comunicação e interação, a criança usa uma forma de fala privada, em voz alta e apenas para si, que tem como propósito a organização das suas ações.

Muita desta rápida evolução da linguagem, deve-se ao rápido mapeamento mental que as crianças conseguem fazer de todas as regras e, assim, a rápida incorporação de novas palavras. As crianças que revelam dificuldades no desenvolvimento podem ter algum problema neste mapeamento e este facto deve ser cuidado, pois a linguagem pode afetar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Além do mapeamento, o contacto com os adultos permite o desenvolvimento e a apropriação de novas regras e vocábulos.

Segundo Sousa (1993), “a linguagem tem importância, na medida em que se sucede às aquisições cognitivas básicas que a criança faz sobre o plano sensório-motor”(p.1).

Uma vez que, de acordo com Tavares e Alarcão (1992), o desenvolvimento se dá do plano sensório-motor para o operatório, para Sousa (1993) a linguagem é um útil utensílio que ajuda a criança neste processo de se desligar do plano sensório-motor.

Inteligência

“A inteligência da criança assume um caráter eminentemente prático, estando centrada na resolução de problemas de ação.” (Sousa, 1993, p. 1)

A inteligência, na segunda infância desenvolve-se de uma forma rápida, evoluindo através de seis subestádios. Nesta fase a criança constrói um conjunto de subestruturas cognitivas, da construção do real e do desenvolvimento da função semiótica que promove a aquisição da linguagem. Durante a idade pré- escolar a criança começa a desenvolver o jogo simbólico e a imagem mental. Por sua vez a criança apresenta, ainda, dificuldade em ver os conjuntos e unidades descontínuos, apenas compreende a continuidade, e apreende o próprio conceito de conjunto na sua forma pura.

Para Piaget, referido por Sousa (1993), o pensamento das crianças entre os 4 e os 6 anos é irreversível, a criança entende cada momento ou experiência como um só e único momento.

Memória

Liga-se facilmente a memória ao desenvolvimento cognitivo. Relacionada com esta podemos destacar o reconhecimento, isto é, “a capacidade de identificar algo visto anteriormente” e a recordação que se define como sendo “a capacidade de reproduzir conhecimento a partir da memória”. (Papalia, 2000, p. 202)

Tanto o relacionamento como a recordação se desenvolvem na segunda infância embora desta fase não restem grandes recordações. Devido as serem codificadas, as experiências servem de fio condutor das ações das crianças em idades posteriores.

As memórias autobiográficas, as que formam a história de um indivíduo, são normalmente recordadas e são formadas por memórias episódicas. Trata-se de lembrança de momentos marcantes, normalmente pouco comuns, que envolveram a criança e que foram muito importantes para ela. Este tipo de lembranças começa, normalmente, a formar-se com o desenvolvimento da linguagem, sendo este, uma forma de organizar o pensamento. Neste enquadramento, o diálogo com adultos, favorece o desenvolvimento da memória autobiográfica.

Além do diálogo sobre situações marcantes existem outros fatores que podem marcar a formação de uma memória, como: a importância do mesmo e o papel ativo que tiveram no momento recordado. Quanto maior a participação ativa, mais fácil é para as crianças recordarem um episódio. A realização de desenhos sobre as experiências é

também um fator que influencia a memória das crianças, assim como a inteligência revelada pelas crianças.

Sobre o desenvolvimento do nível cognitivo que é realizado em contexto educativo, Papalia (2000) refere que as boas instituições devem preocupar-se em desenvolver as necessidades cognitivas em conjunto com as sociais, emocionais e físicas, através do uso de boas relações e de uma boa gestão do ambiente educativo.

Por fim, para Vygotsky (1930), “a percepção, a atenção, a memória, a imaginação, a consciência e a ação deixam de ser consideradas como propriedades mentais simples, eternas e inatas e começam a ser entendidas como formas complexas de processos mentais na criança.” (Sousa, 2005, p.5).

2.1.1.3. Desenvolvimento motor

Na segunda infância, o crescimento físico dá-se de uma forma mais lenta do que nas idades anteriores, pois os seus sistemas vitais estão completamente amadurecidos, dando assim oportunidade ao desenvolvimento das capacidades motoras. As crianças, nesta fase, desenvolvem rapidamente as habilidades motoras globais e finas, assim como a coordenação entre diferentes elementos corporais, definindo-se neste momento, por exemplo, a mão dominante. (Papalia, 2000).

As crianças em idade pré-escolar, situam-se na fase de desenvolvimento motor dos movimentos básicos e fundamentais, que são determinados geneticamente. Neste estágio, segundo Nanni (1998), normalmente, as crianças executam movimentos básicos e fundamentais que podem ser dividido em locomotores, não-locomotores e manipulativos.

Os movimentos locomotores são movimentos que têm como objetivo uma deslocação, como por exemplo, andar, correr, saltar, deslizar, enquanto os não locomotores são ações como o puxar, empurrar, balançar, girar, agachar, esticar. Os movimentos manipulativos são essencialmente as ações que implicam a manipulação de objetos.

Estes três tipos de movimentos que caracterizam, normalmente, o nível de desenvolvimento motor de uma criança, na fase de desenvolvimento motor dos movimentos básicos e fundamentais, são “formas de movimentos inatos [,] formados a partir de uma combinação de movimentos reflexos e básicos [com] movimentos especializados complexos”. (Nanni, 1998, p.28)

Os diferentes tipos de movimentos integram uma das dimensões através das quais as crianças desenvolvem a sua psicomotricidade, pois o desenvolvimento das estruturas físicas, não se dão por si só, dão-se em simultâneo, com a construção do esquema corporal, com a evolução sensório-motora e na relação com o corpo do outro (Tavares, 1995)

Assim sendo, num processo de desenvolvimento motor há alguns dados que não podem ser esquecidos:

- 1- O desenvolvimento motor dá-se pela mesma ordem, em todas as crianças, mas não com a mesma velocidade. Esta velocidade depende muito do estímulo e experiências proporcionados à criança, bem como das suas características individuais.
- 2- A ordem de desenvolvimento não é reversível, ou seja, não é possível que a criança consiga correr antes de andar. “A denominação de habilidades básicas dentro da sequência de desenvolvimento motor constituem pré-requisito fundamental para que toda aquisição posterior seja possível e efetiva.” (Nanni, 1998, p.43).
- 3- O sentido do desenvolvimento é na direção de um maior domínio dos movimentos e habilidades motoras.
- 4- O desenvolvimento motor dá-se numa direção cabeça, membro inferiores, que se pode denominar de direção cefalocaudal, bem como o movimento se desenvolve num sentido próximo-distal do centro do corpo humano para as extremidades. (Nanni, 1998; Gesell, 1979)
- 5- O grau de interdependência dos domínios, é algo que caracteriza o desenvolvimento do comportamento motor, ou seja o a interdependência entre o domínio motor, psicossocial e cognitivo pois, segundo Nanni (1998), no início da vida do ser humano os domínios estão muito interligados, “tudo o que o bebé faz é um exemplo da atividade da sua mente”(p. 44)

O desenvolvimento físico engloba ainda outras características, como as características fisiológicas, padrões de sono e alimentares, que se alteram ajustando-se às novas necessidades físicas da criança; reforçando também o sistema imunitário, bem como as doenças contagiosas, que diminuem a sua regularidade (Papalia, 2000; Gesell 1979)

As doenças que surgem nas crianças que estão em idade pré-escolar são, normalmente, de menor gravidade e os acidentes tornam-se a principal causa de morte,

sendo de total importância a segurança que se oferece as crianças, mantendo-as no ambiente mais seguros e adequado.

O desenvolvimento físico, como já foi referido, encontra-se extremamente ligado aos outros domínios do desenvolvimento, mas no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, podemos dizer que é através das experiências principalmente físicas, que as crianças desenvolvem o seu intelecto, alias, é de reforçar a importância de experiências de ordem física e ativa.

Quanto à sua relação com o domínio psicossocial, o movimento e o corpo apresentam-se em contacto com o meio, com a cultura e é a traves do corpo que ela vive e experimenta os acontecimentos do meio, desenvolvendo-se à medida que o explora.

2.2. A Pertinência da Dança Educativa no Desenvolvimento Global da Criança em Idade Pré-Escolar

2.2.1. Definição e breve história da dança

Ao longo dos tempos a definição de dança tem vindo a ser alvo de discussão e em volta dela, têm sido criadas teorias que oscilam entre, a crença de que esta era o ato de imitar os elementos da natureza, excluindo as representações de emoções, e a oposta convicção de que esta é, precisamente, a expressão das emoções. Atualmente a definição de dança mostra-se flexível e discutível, sendo caracterizada pelo uso do corpo de forma livre, ou representando movimentos previamente definidos. Normalmente associada a uma música ou compasso que incute a expressão de sentimentos e emoções, a dança é assim, desde a antiguidade, identificada como uma das três artes cénicas, em simultâneo da Música e do Teatro.

Já os egípcios faziam uso da dança como forma de homenagem ao seu Deus Osíris. Mas, antes destes, já na pré-história, com o mesmo objetivo, esta forma de expressão era realizada, sendo possível verificar que não se tratavam apenas de movimentos espontâneos, mas de sequências rítmicas com a preocupação de impressionar os espectadores, neste caso os deuses. Também os asiáticos, como meio de demonstração da fé, e os gregos de uma forma mais artística, utilizavam a dança como uma linguagem, uma forma de comunicação.

Para Sousa (1979) a presença do movimento livre, mais ou menos artístico e não funcional, antes de 1800, era abordado apenas em jogos de mímica, rodas, danças

folclóricas e em alguns desportos. Apenas a partir desta data se revelou um maior interesse por este movimento, e só podemos começar a considerar esta mudança após grandes revoluções a vários níveis da sociedade, que originaram uma alteração do pensamento e a conseqüente criação de novos conceitos na educação, de forma a que podemos passar a considerar o movimento como parte integrante do sistema educacional.

A dança educativa sofreu uma evolução, de acordo com os objetivos que a humanidade lhe atribuía, assim como também a humanidade superou etapas do seu desenvolvimento tentando superar os objetivos que a dança queria atingir.

Neste momento os objetivos da dança podem prender-se à necessidade de expressar de uma forma livre, os sentimentos e as emoções, ou ajudar no desenvolvimento da consciência corporal. Todas as formas e objetivos se unem na definição de dança.

Com a influência de várias culturas e povos a dança é uma arte que se desenvolve em todo o mundo e que se torna num elemento caracterizador dessas próprias culturas. Como tal, em Portugal também surge este marco, que participa na construção da nossa identidade. Podemos encontrar no nosso país diferentes formas de dança pertencentes às diferentes zonas demarcadas do país, como o corridinho no Algarve ou o fandango no Ribatejo. Devido às diversas interações culturais que Portugal realiza, os traços culturais dos outros povos influenciam, cada vez mais, as formas de dança utilizadas em Portugal.

Atualmente, podemos dizer que a dança pode definir-se quanto à sua forma, dimensão e níveis. A forma representa os diferentes estilos de dança desde o arcaico, às danças de salão, clássica ou contemporânea; as suas dimensões podem ser artísticas, de lazer, terapêuticas ou lúdicas, sendo associadas estas dimensões aos respetivos domínios, da arte, educação, terapia e lazer, tal como nos diz Santos, A. (1997).

2.2.2. Educação pela arte

As expressões artísticas “são também meios de comunicação” (OCEPE,1997) que através das experiências que proporcionam, ajudam a criança a compreender o meio que as rodeia pois, como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar (1997),

“o domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos.”(p.57)

Podemos então dizer que as diferentes expressões artísticas assumem um papel educativo sendo, por isso, a palavra expressão substituída por educação. Uma educação pela arte que nada mais é do que a expressão pela arte, ou seja, a utilização das expressões artísticas como meio promotor da expressão e desenvolvimento das crianças.

Educação pela arte ou educação artística, pode então ser definida como uma educação que pretende o desenvolvimento harmonioso da personalidade (art.73.º,2., da constituição; art.º2.º, 4. E 3º,b) da Lei de Bases do Sistema Educativo), pois age em todas as dimensões do ser humano de igual forma. Dando atenção às dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras a educação pela arte promove o desenvolvimento saudável de qualquer criança.

Já Platão (in «*Fredo*»), referido por Sousa (2003), dizia que residia na arte o alimento do espírito, pois para o autor a arte é o belo, e só produz o belo quem tem beleza em si e que “o belo torna-se belo por meio do belo (...)” (p.20), ou seja, para produzir arte é necessário sentir prazer e alegria, que só se atinge através da contemplação da própria arte e através do envolvimento num meio e numa cultura artísticos.

Se ficar de lado esta dimensão artística, que Sousa (2003) refere, faltará o prazer e a alegria em produzir e criar algo, levando-nos a um conjunto de valores materialistas, pobres e padronizados.

A educação artística além de contemplar todas as dimensões do ser humano, trabalha lado a lado com quem produz e com as suas criações, de espírito inteiramente livre e sem fazer qualquer tipo de julgamento, o que origina um maior domínio do eu e aumento da autoestima.

A educação pela arte não é o ensino de técnicas artísticas em disciplinas artísticas estanques. Esta forma de educação é feita através de uma interdisciplinariedade entre todas as formas artísticas e uma integração destas com todas as outras áreas de conteúdo. Precisa de “harmonia estética na harmonia educacional” (Sousa, 2003, p.63).

H. Read (1958) distingue três atividades dentro da educação artística: a atividade de expressão pessoal, isto é, a necessidade que qualquer ser humano tem de se expressar; a atividade de observação, o ato de registar tudo o que nos envolve e que nos

ajuda a clarificar e a organizar; a atividade crítica, ou seja, qualquer indivíduo tem uma forma de reagir à expressão do outro. Segundo o autor, é uma forma de expressão de reação aos valores do mundo. Esta última, a atividade crítica, pressupõe uma adaptação à sociedade e portanto só se revela no período da adolescência.

Qualquer uma destas três atividades é transversal a todos os domínios do desenvolvimento do ser humano e necessária a qualquer área de conteúdo.

Também Leandro e Torres (2000) referem que as artes na sua globalidade são importantes no “desenvolvimento integral do indivíduo”(p. 655) pois, segundo os mesmos autores, as expressões de arte implicam uma representação criativa que proporciona a reorganização e construção de um sistema comunicativo, que permite à criança expressar-se e comunicar com o mundo que a rodeia.

Assim justificada a importância de uma educação pela arte, é fácil compreender porque os educadores tendem a desenvolver as competências das suas crianças através das artes. Pois as experiências que forem “perspetivadas numa construção articulada do saber, utilizando como veículo as expressões artísticas, [resultarão em] aprendizagens [,] não serão registos estanques mas sim vivenciadas de forma globalizante, integrada e interdisciplinar”. (Leandro e Torres, 2000, p. 656)

A consciência da definição e da importância da educação pela arte, a consciência da forma de como é essencial a todos os domínios, deve fazer entender que não se pode ensinar a ler uma pauta sem que a criança tenha experimentado e explorado o som, não se pode querer que uma criança dance uma determinada coreografia se nunca lhe foi dada a liberdade de explorar o seu corpo e a imensidão de movimentos que este pode fazer.

2.2.3. Dança educativa

2.2.3.1. Definição

Sendo a dança considerada uma arte, a dança educativa pretende seguir a forma de educação pela arte, no espírito livre do criador e de abordagem a todas as dimensões do ser humano. Segundo Sousa (1979), a dança educativa surge como um conjunto de “propostas de movimento, organizadas, integradas e objetivadas por forma a tornarem-se expressivas.” (p.9).

Tal como nas restantes artes, a dança quando ligada a um fim educativo do ser, não existem pretensões de criação de coreografias absolutamente coordenadas e

corretas, nem que todas as crianças sigam aquilo que o adulto faz, ou a forma como ele faz. Para a criança chegar a este nível de execução de movimentos é necessário que seja dada à criança a possibilidade de, segundo Sousa (1979), “experimentar os movimentos do corpo, de jogar com o ritmo, de explorar o espaço e de se relacionarem entre si” (p.13) é necessário, como diz Laban (1973), que as crianças desenvolvam a sua própria forma de se expressar através do movimento sem condições ou imposições, definindo a sua forma de interpretação através da passagem pelas fases de exploração, interpretação e repetição do movimento e da música.

Através da dança podemos promover o desenvolvimento de diversas competências, em diversas dimensões, explorando os movimentos que as crianças mais gostam de fazer, ao mesmo tempo que se proporciona a experiência e o contacto com movimentos que nunca tenham realizado. Pretendendo-se assim que desenvolvam as suas competências e que descubram novas possibilidades do corpo e do meio.

De acordo com Laban (1973), “o valor educativo da dança é duplo: primeiro, em razão do seu domínio do movimento e, segundo, ao facilitar o aperfeiçoamento da harmonia pessoal e social que fomenta a observação exata do esforço” (p.121), pois a dança educativa concentra-se inicialmente nos elementos de cada movimento e posteriormente no conjunto dos movimentos, no ritmo, no modo, na figura e no desenho.

Partindo das referências que Laban (1973) deixa, as sessões de dança educativa devem centrar-se em aspetos concretos, como o movimento o ritmo, o modo, a figura, ou no desenho, permitindo que cada criança tenha oportunidade de os explorar e de se debater com eles e, assim, através da sua experiência pessoal construam efetivamente novos conhecimentos. (Sousa, 1979)

2.2.3.2. Origem

Inicialmente as várias ações que se desenvolveram relacionadas com a pedagogia do movimento, com a dança na educação, preocupavam-se essencialmente, por um lado, com o ponto de vista biomecânico, e por outro com a expressividade e a estética. O ponto de vista biomecânico preocupa-se apenas com a perspetiva do corpo, dos elementos exatos que compõem os movimentos, não deixando muito espaço para as emoções e teve início com Guth Muths, influenciado por Rosseau, Basedow e Salzman, com os fundamentos de ginástica pedagógica. O movimento pela estética e a

expressividade surgiu muito associado à dança clássica e à ginástica artística até ao momento em que autores como Laban e Wigman desenvolveram a vertente da dança expressionista e Bode, Medan, Hilman deram continuidade à face ligada à ginástica moderna.

Foi em Inglaterra e nos países de expressão inglesa que teve origem a dança educativa, incluída na educação pelo movimento expressivo, segundo a qual autores como Russel, Carrol e Gates, entre outros, desenvolveram diferentes métodos.

2.2.3.3. As características da dança educativa

Verderi (2000) identifica três características da dança educativa: o movimento, o ritmo e a música.

Movimento

Qualquer ação implica movimentos, que ajudam a explorar o ambiente e a desenvolver diversas competências pelo contacto e exploração que proporciona, não só ao nível cognitivo como emocional e social.

“Os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e alargamento da linguagem. (...) permitem igualmente que a criança aprenda a utilizar melhor o seu corpo e vá progressivamente interiorizando a sua imagem(...) tomando consciência de condições essenciais para uma vida saudável”.

(OCEPE,1997, p. 59)

Segundo Mónica Savá (2011) o movimento é essencial para que todos os níveis de desenvolvimento se desenvolvam na criança de forma saudável e consistente, mas o movimento é também importante para que os adultos possam conhecer melhor as crianças e assim corresponder às suas necessidades, estabelecendo uma etapa na tarefa do desenvolvimento.

Para que os jogos de movimento se tornem eficazes é necessário não esquecer que “cada ação consiste numa combinação de elementos de esforço que provem que as atitudes das pessoas que se movem segundo os fatores de movimento esforço, tempo, espaço e fluxo”(Laban citado por Sousa, 1979, p.122)

Peso/ Força – Relacionado com a força e pressão ou com a delicadeza e a leveza dos movimentos, esta qualidade pode descrever um movimento como forte ou leve. É denominado de fator intencional, que nos remete para a questão a cerca do *O que?*.

Tempo – Reflete a duração de uma ação, podendo este ser de improviso, ou seja, rápido e instantâneo ou prolongado, um movimento que se realiza tempo ponderado e continuado. Esta qualidade leva-nos a pensar sobre o *Quando?* de cada ação, sendo este um facto que determina a intuição e a decisão.

Espaço – “É o trajeto percorrido pelo movimento, onde se inicia seu percurso e onde termina” (Verderi, 1998, p55). Descreve a forma como a energia é colocada numa ação ou movimento, podendo este tornar-se direto ou monofocal, apenas com uma direção ou foco, mas também pode ser indireto ou multifocal quando a energia é colocada em várias direções e focos do espaço. Quando nos referimos ao tempo procuramos o *Onde?* de uma determinada ação. Este é o fator que nos diz a cerca da atenção e do pensamento.

Fluxo – “É a ligação sem interrupção ente um movimento e outro” (Verderi, 2000, p. 55). Esta qualidade do movimento dá uma perceção sobre o fator emocional, o *como?*, tendo por base a tenção muscular que é aplicada no uso corporal e que pode tornar um movimento obrigado ou então livre e fluido.

Estes elementos o qualidades do movimento identificados podem ajudar o adulto a conhecer a criança se os souber identificar, a perceber a forma como a criança se move, quanto ao peso, tempo, espaço, fluxo. Cada uma destas qualidades possui diversas qualificações do movimento, as extremas como, por exemplo, na qualidade peso, leve e pesado, mas também as intermédias que podemos encontrar entre estas extremas.

Assim sendo, cada indivíduo é capaz de possuir uma caracterização do movimento diferente e única. Esta caracterização está relacionada com as diferentes qualidades do movimento e os seus fatores: o *quê?*, *quando?*, *onde?* e *como?*, que se alteram ao longo da vida do ser humano, de acordo a sua história ou emoções. Logo, apesar de cada pessoa ter um conjunto de qualidades únicas, também cada idade se aproxima mais de uma determinada caracterização do movimento influenciado, muitas vezes, pelo desenvolvimento da visão e perceção do tempo. Assim como também a cultura e o povo podem determinar um diferente conjunto de características.

Utilizando como fonte Mónica Savá (2011), poder-se-á referir que as qualidades do movimento podem definir o movimento de uma pessoa de qualquer idade, mas o movimento possui ainda parâmetros e tipologias. Na infância, o movimento é denominado de primitivo, ou seja, arquetípico, com fonte na natureza e nos instintos que tem inicialmente como objetivo a sobrevivência. Está mais próximo do inconsciente mas, apesar de caracterizar a infância, é uma tipologia a que qualquer indivíduo regressa em situações de stress ou regressão.

Por o movimento primitivo revelar as emoções primárias e ser geneticamente transmitido é mais fácil perceber nas crianças as suas emoções através do movimento.

Este fator deve ser uma ferramenta na relação com as crianças e nunca deve ser esquecido. Segundo Monica Savá (2011), é importante dar a conhecer outros movimentos, outras posturas, outras qualidades de movimento, que a crianças não está habituada a utilizar e com as quais também se pode sentir bem. Por exemplo, a uma criança que normalmente anda muito depressa é importante que lhe seja dada a possibilidade de se mover devagar, pois esta forma pode ser mais agradável. A partir do momento em que a criança experienciou as duas formas de se movimentar pode decidir e optar por aquele que a faz sentir melhor.

Desta forma pode referir-se que a dança pode ser encarada como uma atividade de exploração das diferentes dimensões do movimento que, devido à relação próxima com as emoções, leva a criança a experimentar outras formas de estar. Nunca obrigando uma determinada postura, que é imposta muitas vezes pelo movimento técnico, é importante que na infância se explore e conheça todas as suas potencialidades e dimensões corporais e emocionais (Monica Savá, 2011).

Música

Para Verderi (2000) “a música é um fenómeno corporal de grande recetividade” (p. 51) pois, desde os primeiros momentos de existência como ser humano, este é influenciado por ela.

Independentemente de a cultura ter a capacidade de influenciar as capacidades sensoriais e afetivas de qualquer indivíduo, a dança educativa, exerce um enorme “fator estimulante, pois é muito bom dançar com música, e a criança canta, dança e se movimenta; se realiza”(Verderi, 2000, p. 52).

Pode então distinguir-se nesta característica da dança educativa os seus elementos básicos como a harmonia, que é uma sucessão de sons que surgem ao mesmo

tempo e de forma combinada e representa o sentimento do compositor; a melodia, que “possibilita que reconheçamos a composição executada ”(p.52) e que é definida pela harmonia; o ritmo que é um elemento da música mas também uma característica da dança educativa.

Ritmo

Verderi (2000) define o ritmo como algo que “faz parte do universo, (...) um impulso, o estímulo que caracteriza a vida” (p.53). O ritmo, tal como a melodia, é determinada pela harmonia, é determinado pela melodia e ainda por dois fatores e uma ordem, respetivamente, a intensidade e a duração e a métrica.

A intensidade pode obter variações entre o forte e o fraco que se prolongam por uma determinada duração de tempo. A métrica diz respeito à ordem e medida do ritmo.

2.2.3.4. Dança criativa

A Dança educativa inclui, como já foi referido anteriormente, a expressão e, também, a criatividade. Para Duffi (1998) definir criatividade não é simples. Desta forma, partindo de diversas definições recolhidas em estudos em educação e junto de pessoas que abordava na rua, a autora concluiu que uma definição de criatividade envolve:

- A capacidade de ver as coisas de diferentes perspetivas;
- Aprender com as experiências passadas, aplicando esses conhecimentos em novas aprendizagens;
- Pensar de formas menos convencionais e quebrar barreiras;
- Utilizar processos pouco comuns para resolver problemas;
- Ir além da informação dada;
- Criar algo único e original.

Aliando as suas conclusões às afirmações que referem que a criatividade não ocorre no vazio, mas sim que esta decorre de “fontes externas”¹ (Duffy, 1998, p.18) que são rearranjadas e relacionados, no processo criativo, a autora define criatividade como

¹ external sources (Duffi, 1998, p. 18)

“o conectar dos dados anteriormente desconectados, de forma a que adquiram um novo significado”², para o individuo em causa.

Já, para Sousa (2003), criatividade é muitas vezes referida como uma das principais características das crianças. Segundo o autor, tal justifica-se por a criança possuir um grande número de energias emocionais armazenadas que constantemente apelam à libertação. Esta necessidade irá definir as capacidades criativas, pois a criança irá improvisar movimentos que melhor satisfaçam as suas emoções, por forma a libertá-las.

É desta forma que se torna impossível dissociar a expressão da criatividade, sendo que uma faz uso da outra, e que, tal como a expressão, a criatividade não se ensina, apenas se pode ajudar a desenvolver, oferecendo condições e estímulos para tal.

Por estes motivos, a dança educativa desenvolve-se no sentido da criatividade proveniente das áreas emocionais “procurando [desenvolver] pela criatividade um processo de aliviar tensões e de resolver problemas, [ensinando] sempre novos caminhos expressivos” (Sousa, 2003, p.117)

A dança educativa deve partir da criação individual mas, também, da criação em grupo e deve ter em atenção que estas criações vão evoluindo à medida que as crianças completam as diferentes etapas do seu desenvolvimento, de acordo com cada ritmo pessoal ou do grupo. O ato de copiar é então encarado como o oposto do ato criador e seria um limitador do movimento e da expressão.

2.2.4. A Importância da dança educativa no desenvolvimento global das crianças

Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar (1997) Os jogos de movimento ligam-se à dança quando abordamos os ritmos e os sons produzidos pelo corpo e os acompanharmos de música, encarados como jogos de movimento ou como dança e acentuando mais uma vez os propósitos da educação pela arte, podemos referir, tal como Bertoni (1992) citando Santos, Lucerevsk e Silva (2005), que a dança educativa irá contribuir para um desenvolvimento bio-psico-socio-motor.

² “connecting the previously unconnected in ways that are new and meaningful to the individual concerned.” (Duffi, 1998, p.)

2.2.4.1. Desenvolvimento motor

“O comportamento motor é o resultado do processo adaptativo do indivíduo pela completa interação entre duas forças do indivíduo; forças integradas pelos domínios cognitivos sócio-afetivo e motor e a outra em relação com o meio ambiente.” (Nanni, 1998, p. 11)

Sendo o movimento o fundamento essencial do comportamento motor, segundo Nanni (1998), apresenta-se como elemento essencial para desenvolver as dimensões orgânicas e emocionais do ser humano bem como para estabelecer a relação entre estas dimensões. Está então inerente ao movimento uma “função de relação” (p. 10), ou seja, as nossas estruturas corporais desenvolvem-se para atingir um objetivo, desenvolvem-se com uma função, criando então tantas formas diferentes de movimento quantas as necessidades sentidas.

Através do domínio do movimento a criança atinge liberdade para explorar o espaço e o tempo, procurando satisfazer todas as necessidades físicas e emocionais. Favorecendo o movimento, desenvolvendo-o e tornando-o mais eficaz noutras tarefas.

O domínio do corpo e o desenvolvimento motor é então muito importante para as crianças pois ao perceber o seu corpo ela consegue, através do movimento, conhecer e tornar-se consciente das suas relações, das suas capacidades de comunicar emoções e sentimentos.

Sendo o movimento essencial para a dança educativa, e imprescindível para a criança, para que ela possa executar tarefas e resolver problemas, a dança surge como uma possibilidade para desenvolver estas competências, mas também como construtora da imagem global e sentimentos que a criança tem acerca de si, que se divide entre a imagem corporal física e real do corpo, o autoconceito, a auto confiança e a autoestima.

A dança educativa é uma forma de desenvolver estas ações em todas as direções possíveis, não só como meio de executar as tarefas simples de subsistência, de “expressar-se e comunicar com os outros seres e estabelecer relação com o ambiente” (Nanni, 1998, p.10), mas também como meio para satisfazer as necessidades corporais e emocionais, onde este desenvolvimento e exploração das ações organizadas se torna mais refinado e cada vez mais especializado.

Assume-se assim como importante que qualquer educador compreenda as ações organizadas de manipular, deslocar e de locomoção, que não só definem o desempenho motor como são alvo do desenvolvimento que ocorre nesta área, motora e assim reflexo do desenvolvimento que ocorre ao nível motor.

Segundo Sousa (2003) baseado nos estudos de Gesell (1940/1954), as crianças com 5 anos de idade conseguem coordenar os movimentos dos pés com o das mãos e com a música, brincar, saltar num pé e movimentar-se ao som da música e ainda realizar danças de imitação dos adultos. Aos 6 anos de idade a criança adiciona a capacidade de dançar danças imaginárias, representando figuras ou personagens. Existindo a evolução marcada para uma abordagem mais expressiva do movimento, a dança educativa tem a capacidade de fundir e desenvolver em simultâneo o lado expressivo e mecânico de cada criança.

Assim podemos dizer que através da dança educativa se pode desenvolver nas crianças todos estes aspetos do desenvolvimento expressivo do corpo, que facilita a comunicação da criança, logo a sua relação com o meio e o mundo, mas também um desenvolvimento de capacidades motoras físicas que além de necessárias para esta atividade expressiva e criativa, são-no igualmente para outras atividades motoras, a partir do aumento da resistência corporal, melhoramentos ao nível da estética, da postura e da flexibilidade.

2.2.4.2. Desenvolvimento social

“O corpo é ao mesmo tempo instrumento de manifestação (relação com o meio ambiente) e reflexo da estrutura social (Contexto determina padrões).” (Nanni, 1998, p. 22)

Todos os níveis se desenvolvem mutuamente e estão relacionados, logo ao desenvolver-se o nível motor e a expressividade, que é, como já vimos, uma necessidade da criança, vamos favorecer, por exemplo, a sua comunicação com o meio.

Olhando então para a dança e a expressão corporal, como uma forma de linguagem, podemos afirmar que a dança irá promover relações interpessoais.

As relações interpessoais são possíveis quando se compreende a linguagem adotada no meio, o que, conseqüentemente promove a definição das motivações e da hierarquia de valores das crianças. Após desenvolvidas as relações interpessoais, devido a um domínio da linguagem existe uma apropriação dos valores culturais e artísticos que a dança transmite, componentes que irão contribuir para a definição da personalidade de cada criança.

Uma das principais dimensões sociais que sai beneficiada pela prática de dança educativa é a relação com o grupo. Ajudando a definir o seu espaço e os seus limites físicos, a dança permite que a criança conheça também os limites dos outros, tornando-se capaz de os respeitar e compreender. Mas também o contacto entre pares ou entre grande grupo aumenta as interações o que vai, logicamente, desenvolver-las.

A partilha de diferentes aptidões e dificuldades possibilita a natural aquisição de novas competências, como afirma Horta (2007) , as primeiras etapas para a aquisição de competências são mediadas por um indivíduo mais capaz, até que a criança automatize a competência e posteriormente consiga desconstruí-la para evoluir. Através do contacto com colegas que estão numa zona de desenvolvimento superior a criança, segundo o conceito de desenvolvimento proximal de Vygotski (1934/1998), consegue evoluir, desenvolvendo as suas competências.

Esta faceta de partilha que o contacto social apresenta estende-se ainda mais quando falamos em “questões sociais vitais de prazer (sexualidade), energia (agressividade) [e] alegria (lúdico)” que, segundo Nanni (1998) e indo ao encontro de descrições de Papalia (2000), fazem parte daquilo que define o ser humano e são influenciados pela sociedade, por valores pré-estabelecidos. Os movimentos extraídos destas práticas são manipulados pelo corpo com a função de facilitar a possibilidade de comunicação com o mundo exterior.

Desta forma a dança pode servir como forma de acomodação dos valores descritos pela sociedade, ensinando a criança a trabalhar e a incorporar as influências do meio quando o corpo está numa posição recetiva, ou mediando e participando nos momentos em que o corpo age e interfere com os padrões e relações que se estabelecem à sua volta.

2.2.4.3. Desenvolvimento emocional

Para Nanni (1998, p. 11) “a aprendizagem dos comportamentos do domínio afetivo os aspetos de motivação, interesses, responsabilidades, cooperação, respeito ao próximo [são] os mais importantes”

É quase impossível separar as diferentes frentes em que o desenvolvimento ocorre. No caso do desenvolvimento emocional, muito já foi dito na abordagem ao desenvolvimento motor, mas é necessário destaca-lo pois é esta dimensão que diferencia a dança educativa de outras atividades físicas, ou seja, a capacidade de desenvolver ou

de se preocupar em desenvolver de forma saudável as emoções e sentimentos das crianças e a forma como eles ligam com estes.

Ao possibilitar à criança que através do movimento livre adquirira um melhor domínio do seu corpo e do espaço, a dança educativa possibilita a definição de valores e de motivações, encontrando o seu espaço no meio em que se encontra, aumentando a sua autoestima e a confiança.

O domínio pleno de uma determinada competência dá à criança a possibilidade de a desconstruir, adaptando-a a si e ao seu espaço, tornando-a própria e única construindo a identidade da criança. O conhecimento desta identidade, por sua vez, e o seu domínio, oferece à criança confiança no relacionamento com os outros e consigo mesmo, uma vez que se sente capaz e com desejo de passar para outros níveis de desenvolvimento.

2.2.4.4. Desenvolvimento cognitivo

O desenvolvimento intelectual através da ampliação dos conhecimentos, não apenas como resultados independentes da prática da dança e desenvolvimento de áreas de conteúdo relacionadas com as atividades, mas também como resultado do desenvolvimento motor que a criança vivencia é, também, um dos efeitos verificados através da prática de dança educativa.

Todo o processo intelectual que a criança realiza, segundo Vygotsky, cit. in Sousa, 2005, na aquisição de uma competência, proporciona à criança algum desenvolvimento. A criança aprende através da ação, sendo indissociável o movimento do desenvolvimento intelectual, qualquer que seja a aprendizagem que a criança adquira. Esta só está interiorizada quando a criança a realiza de forma independente, em contextos diferentes.

Como refere Nanni (1998) além do desenvolvimento das estruturas neurocerebrais que todo este processo envolve, e da evolução das operações mentais que realiza e desenvolve, a dança permite desenvolver aspetos cognitivos específicos como as capacidades de identificação, interpretação, e a capacidade de memorização, a construção de uma memória, aspeto importante do desenvolvimento na segunda infância como indica Papalia (2000).

2.2.5. Papel do educador

Tal como referido na Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) o educador tem um papel fundamental nos processos de aprendizagem das crianças. A forma como cada criança se desenvolve depende da forma como o educador observa, age e avalia em qualquer situação educativa. Cabe ao educador inculcar em todas as ações uma intencionalidade pedagógica, e a dança deve ser, também ela, uma atividade da qual o educador faz uso para promover o desenvolvimento progressivo e integral das crianças. Desta forma podemos dizer, tal como Sousa (1979, p.30), que “a principal função do educador na Dança Educativa é a de libertar as capacidades artísticas das crianças, facultando-lhe os meios necessários e encorajando-a nas suas explorações do movimento expressivo e criativo”.

Desta forma, segundo Nanni (1998), o processo de ensino aprendizagem utilizado na dinamização da dança educativa possibilita o desenvolvimento da criatividade. Mas, para tal, também aqui o educador assume um papel importante. Para Duffi (2000, p. 94) o papel do adulto é fornecer o “andaime”³ por onde a criança pode desenvolver-se e evoluir, tornando-se assim imprescindível que durante um processo criativo o educador:

- Preste atenção na capacidade que ele demonstra;
- Proporcione uma estrutura flexível;
- Esteja atento e consciente do percurso que a criança está a fazer;
- Responder e acompanhar observações e comentários das crianças.

Neste sentido, o educador não pode esquecer a necessidade de motivar o grupo de crianças, para que, se possa chegar a tudo o que cada criança nos pode dar, fazendo com que ela mesmo procure e aplique todos os recursos que possui.

Para atingir um estado de motivação que leve as crianças a envolverem-se na atividade e na busca de soluções aos desafios colocados pela dança, é necessário que o educador estude e conheça os interesses e necessidades do grupo de crianças mas também na sua individualidade. A individualidade deve ser sempre preservada e ponderada, não esquecendo que cada criança poderá reagir de forma diferente à mesma ação.

³ “the adult’s role is to provide [the] scaffold” (Duffi, 2000, p.94)

As atividades devem assim ser hábeis o suficiente para que as crianças tenham espaço para tornar as ações e as atividades como suas, num processo de interpretação e adaptação a si mesmas.

Para tal, importa não esquecer que a definição clara de objetivos é essencial. Depois de clarificados os princípios básicos da atividade e do que se pretende é necessário dar espaço às crianças para que elas explorem, façam e refaçam movimentos. Dar liberdade à criatividade afastando movimentos imitativos é uma regra extremamente importante pela qual todos os educadores que desenvolvam a dança educativa devem lutar.

Através de uma postura aberta, carinhosa, cuidada de leveza, tranquilidade e respeito Peters cit. in Russel (1975), diz-nos que, ao longo da sessão, o educador deve formular questões, deve dar dicas, ou fazer mesmo sugestões para encaminhar as crianças, mas o que o educador diz deve ser centrado na natureza do movimento, na direção pretendida, aberta o suficiente para deixar às crianças as possibilidades de fazerem novas descobertas.

Cabe ainda ao educador, nas atividades de dança educativa, ter preocupação com a organização espacial, procurando encontrar as características aconselhadas para a prática desta atividade, ou seja, um espaço com uma boa iluminação, amplitude e espaço suficiente para todas as crianças, sem barreiras físicas que impossibilitem determinado movimento, com um soalho apropriado e limpo, boas condições acústicas e deve encontrar-se ainda instrumentos de fácil manuseamento com um acesso facilitado para as crianças.

Assim,

“O ponto de partida para o educador será então o mistério infinitamente atraente e árduo – o Educando com todas as suas potencialidades, capacidades a serem desenvolvidas harmonicamente e globalmente através de estímulos que articulam o pensar, agir, expressar, reagir, respeitando entretanto as muitas diferenças individuais e vendo-o como um ser social atuando e recebendo influências de seu contexto é que o educador estará desenvolvendo a educação pelo movimento.”

(Nanni, 1998, p.9)

PARTE 2- Estudio Empírico

3. Metodologia

3.1. Natureza do Estudo

De acordo com o objeto e os objetivos de estudo podemos classificar o mesmo como um estudo de natureza qualitativa.

3.1.1. Abordagem geral

Uma investigação ou estudo de natureza qualitativa guia-se pelo modelo de investigação das ciências humanas e engloba características, processos, fases e procedimentos específicos, que definem este tipo de investigação.

A forma como, segundo a metodologia qualitativa, se estrutura uma investigação, ou mesmo o modo como os dados são recolhidos e analisados é muito própria.

Quanto à estruturação de uma investigação qualitativa, importa referir que esta surge “com a intenção de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Ludovico, 2007, p.82). Não se pretende com este tipo de investigação dar resposta a hipóteses previamente formuladas, pretende-se sim, compreender comportamentos e perceber a perspetiva dos sujeitos da investigação (Ludovico, 2007).

Na recolha de dados, o investigador representa um elemento muito importante, uma vez que esta fase é orientada pelo conhecimento e pela relação que este estabelece com os sujeitos e com o meio. É no contexto natural que a recolha de dados se desenvolve (Estrela, 1994).

Com a recolha de dados pretende-se, portanto, uma busca de significados, conhecer os sujeitos, viver e entender o que eles experimentam, para dar sentido às suas ações e à organização dos seus contextos.

Desta forma, podemos dizer que o plano da investigação qualitativa é flexível, pois deve ser sensível e adequar-se ao contexto e aos sujeitos.

Devido ao principal interesse ser “conhecer os pontos de vista e o comportamento dos protagonistas do estudo, a partir da sua perspetiva” (Ludovico, 2007, p. 83), “a investigação qualitativa é descritiva (...) [e deve] resultar diretamente dos dados recolhidos. Porque tendo sido eles recolhidos do contacto com os sujeitos e contextos só eles respondem correta e rigorosamente às questões (Carmo e Ferreira, 1998).

Por fim, a análise e interpretação de dados numa investigação qualitativa, apesar da inevitável subjetividade, devem-se pautar pelo rigor e objetividade. Estas devem ser marcas presentes em todas as fases deste tipo de investigação.

3.1.2. Características da investigação qualitativa

A investigação qualitativa define-se, segundo Bogdan e Biklen (1994) em cinco características que, segundo estes autores, não têm de estar todas presentes numa investigação. São, então, as seguintes características as que definem uma investigação qualitativa, na sua perspectiva:

1- Os dados são obtidos em contexto real e o investigador define-se como o instrumento principal, ou seja, a investigação qualitativa preocupa-se com o contexto, pretendendo compreendê-lo, como tal, só interessam os dados recolhidos no ambiente de estudo.

Observar um facto fora do contexto onde este ocorre é para uma investigação qualitativa, “perder de vista o significado” (Bogdan e Biklen, 1994, p.48). Fora da história e das características do ambiente natural um dado facto pode alterar-se, se a preocupação de um investigador é precisamente com esse ambiente, não fará sentido a ausência do contexto.

Na captação de informação através de instrumentos ou através da observação direta, é “o entendimento que [o investigador] tem [dessa informação,] o instrumento chave de investigação”. (Bogdan e Biklen, 1994, p.48)

2- A investigação qualitativa é caracterizada, ao contrário da investigação quantitativa, por ser descritiva e não fazer uso exclusivo dos números.

Para este tipo de investigação a forma descritiva é a única maneira de fazer uma investigação minuciosa, dando atenção a todos os detalhes, pois a investigação qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49)

A descrição é utilizada quer na recolha de dados, quer na sua análise, permitindo que não passem despercebidos dados que podem ajudar à compreensão de um determinado facto.

3- Os investigadores que utilizam a abordagem qualitativa interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou consequências; interessam-se mais pelo como, pela forma como algo acontece, do que com os resultados que se obtêm.

4- Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, o que significa que a investigação qualitativa não formula hipóteses antes de recolher os dados e de os analisar. As respostas às questões da investigação vão sendo adquiridas ao longo do processo de recolha e tratamento de dados. Durante este processo vão se trabalhando os dados de forma cada vez mais concreta, confrontando dados recolhidos em diferentes momentos e de diferentes formas, até chegar à resposta pretendida.

5- Na abordagem qualitativa é muito importante o significado que se atribui a um determinado facto. O investigador deste tipo de abordagem tem a preocupação de entender as diferentes perspetivas, que podem existir nos seus intervenientes. Assim sendo todos os dados importam e influenciam as respostas que se procuram, logo, as perspetivas são importantes na interpretação dos dados.

O investigador não só se importa com a forma como os intervenientes experimentam determinada situação, como, com a forma como a sua presença afeta os sujeitos, tendendo a anular ao máximo as suas crenças, preocupações e opiniões.

3.1.3. Processos utilizados pela abordagem qualitativa

Hérbert, Goyette e Boutin (2005) definem quatro pólos do processo da investigação qualitativa:

- Pólo epistemológico
- Pólo teórico
- Pólo morfológico
- Pólo técnico

O pólo epistemológico consiste na “ construção do objeto científico e a delimitação da problemática da investigação” (Hérbert, Goyette e Boutin, 2005) e preocupa-se com as questões e com os objetivos.

Cabe ao pólo teórico a organização dos conceitos nas instâncias metodológicas. Este pólo incide sobre o contexto teórico, sobre a lógica do processo de investigação. O pólo

teórico pode, assim, assumir diferentes funções, não só a de orientar a recolha dos dados, preparando-a, mas também assumindo uma função da sua análise e interpretação.

O pólo morfológico, por sua vez, preocupa-se com a estruturação do objeto científico e apresenta algumas preocupações, para desempenhar as suas funções: o nível de exposição do objeto, a lógica, a coerência, o significado deste e permitir uma objetivação dos resultados.

Por fim, nesta forma de organização dos processos de investigação, temos o pólo técnico que “é a dimensão em que são recolhidas as informações sobre o mundo real na qual essas são convertidas em dados pertinentes face à problemática da investigação”(p. 25), isto é, o pólo técnico ocupa-se da recolha de dados.

3.1.4. Fases de uma investigação qualitativa

Segundo Ludovico (2007) a investigação qualitativa comporta quatro diferentes fases, que se podem desenvolver em diferentes momentos, mas de forma interligada e articulada, permitindo manter os objetivos presentes.

Inicialmente desenvolve-se a fase preparatória que se pode dividir em duas etapas, a de reflexão, ou seja, definição do quadro teórico-conceitual, tendo por base a experiência profissional e pessoal do investigador, e ainda a etapa de planeamento dos momentos a desenvolver nas fases que se seguem.

A fase do trabalho de campo enquadra-se no pólo técnico dos procedimentos metodológicos referidos anteriormente. Segundo Ludovico (2007) esta fase do trabalho inicia-se com a inserção do investigador no ambiente de investigação e, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), este processo deve desenvolver-se de forma progressiva.

Na fase de trabalho de campo “o investigador terá de tomar toda uma série de decisões, modificando alterando e redesenhando o seu trabalho” (Ludovico, 2007, pg.86), se necessário.

Por fim, surge, na sequência da fase de trabalho de campo, a fase de análise e tratamento dos dados. Para Bogdan e Biklen (1994), as técnicas para desempenhar esta tarefa “são inestimáveis porque dão uma direção aos (...) esforços após o trabalho de campo” (p. 232) mas, ainda assim, pode ser organizada segundo um “processo analítico básico” que se organiza na seguinte sequência: “redução de dados, disposição e transformação de dados, obtenção de resultados e verificação de conclusões, culminando o processo de investigação com a apresentação dos resultados” ou fase informativa.

3.1.5. Procedimentos metodológicos da investigação qualitativa

“A maioria dos estudos qualitativos envolve mais do que uma técnica de recolha de dados” (Bogan e Biklen 1994, p.114) mas, de acordo com Mucchielli (1979), podemos dividir os procedimentos da investigação qualitativa entre a observação, a entrevista e o questionário.

3.1.5.1. A observação

Podemos dizer que estamos perante uma observação participante, quando a observação se realiza enquanto o investigador participa nas atividades do grupo (Estrela, 1994). A função de observador participante pode ou não, ser conhecida do grupo em estudo.

Estrela (1994), recordando Wilson (1977), diz-nos que “a observação participante é (...) centrada na interpretação dos fenómenos, a partir das diversas significações que os participantes na ação lhe conferem”(p. 34). Sendo que os fenómenos referidos, para Estrela (1994), devem tratar-se de situações específicas, nas quais o interveniente está concentrado.

Durante o período de observação, o investigador não deve esquecer-se da sua posição e deve manter presentes os seus objetivos.

Para a observação participante, Estrela (1994) sugere que primeiro se observe de uma forma mais distanciada e só depois comece a interagir. Especificamente para preparação da ação é importante ter protocolos de observação que guiem a mesma.

Para a concretização deste tipo de observação é essencial o envolvimento do investigador no ambiente e, após esta fase, Estrela (1994) sugere que este realize anotações discretas, durante a ocorrência da atividade e, imediatamente após o final se registem todos os factos de acordo com os objetivos anteriormente delineados.

Estrela (1994) sugere ainda, uma comparação de resultados de análise e anotações finais.

3.1.5.2. A Entrevista

A entrevista, para Gil (1999), trata-se de uma “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação.” (p.117).

A entrevista pela “sua flexibilidade é adotada como a técnica fundamental na investigação” (Gil, 1999, p. 117). Devido à sua flexibilidade de estruturação podem ser

definidos diversos tipos de entrevistas. As entrevistas mais estruturadas preestabelecem mais pormenorizadamente aquilo que se vai obter, enquanto que, as menos estruturadas permitem uma maior espontaneidade e liberdade de execução.

Um instrumento de recolha de dados como a entrevista pressupõe a elaboração de um roteiro. Este roteiro define-se de acordo com a flexibilidade e com o tipo de entrevista, mas existem algumas características comuns a todos os tipos de entrevista que se podem definir para a construção de um roteiro (Gil, 1999):

- a) Um roteiro deve conter instruções claras para o investigador, acerca de questões como a forma como se inicia a entrevista, o tempo, locais e circunstâncias.
- b) As questões devem ser elaboradas de forma clara para o entrevistador e para quem está a ser entrevistado, de maneira a que não seja necessário fornecer-lhe informações adicionais.
- c) É necessário tomar atenção a questões que possam ser ameaçadoras e que possam causar algum constrangimento.
- d) Na entrevista, devem ser evitadas as questões abertas quando, segundo Gil, (1999), é necessário anotar as respostas, pois existe a probabilidade de desfasamento entre aquilo que o entrevistado diz e aquilo que se está a registar.
- e) As questões devem ser ordenadas de forma a que, para o entrevistado seja fácil encadear o raciocínio.

Após a fase de planeamento e estruturação da entrevista, existem factos a ter em conta, no momento de aplicação da entrevista.

As características do entrevistador devem também elas estar de acordo com tipo de entrevista, mas independentemente da natureza mais ou menos estruturada, qualquer entrevistador deve ter em conta: a formulação das perguntas, o estímulo para respostas completas, o registo das respostas e a forma de conclusão da entrevista.

3.1.5.3. O Questionário

Mucchielli (1979) indica ainda o questionário como um dos procedimentos de recolha de dados numa investigação qualitativa. O autor classifica o questionário, não como um conjunto de perguntas, mas sim como um meio “de pesquisa de reações psicossociais” (p.49). Mucchielli utiliza a definição de questionário de que este é a “sequência de proposições que têm uma forma determinada e distribuídas numa certa

ordem, para as quais se solicita a opinião, o julgamento ou a avaliação do sujeito que se interroga.” (p. V).

Na construção de um questionário, no contexto de uma pesquisa do tipo qualitativa, as questões não devem ser na sua maioria diretas “porque os fenômenos se tornam inúteis”(p. 49) e “é preciso não sucumbir à tentação de colocar os objetivos da [investigação] diretamente sob forma de perguntas”(R. Daval citado por Mucchielli, 1979, p. 49)

Quanto à aplicação do questionário podemos destacar, segundo Mucchielli (1979), dois tipos de questionário: o questionário de autoaplicação e o questionário por pesquisadores.

O questionário de autoaplicação é o questionário em que o sujeito responde sozinho, sem a presença do investigador.

Por sua vez, o questionário por pesquisadores, como o nome indica, é realizado pelo investigador e é este que registra as respostas obtidas.

Na análise de questionário, Mucchielli (1979) distingue três fases de análise: a análise primária, a análise secundária e a análise qualitativa.

A análise primária “consiste em analisar as informações recolhidas, colocando-nos no ponto de vista exato dos objetivos” (p.72) e nesta fase a aplicação de algum cálculo estatístico pode vir a torna-se necessário.

A avaliação secundária, tenta procurar correlações entre indicações inesperadas e poderá também ela exigir o uso de alguns cálculos.

Por último, o autor sugere a análise qualitativa que, ao contrario das anteriores, “orienta-se (...) para a análise psicológica das observações recolhidas”(p.74). Esta análise realiza uma configuração global dos dados e informações recolhidas, explica o conjunto, as relações entre as indicações que surgiram.

3.2. Objetivos

Com o objetivo geral de estudar a importância da dança educativa junto de um grupo de crianças dos 4 aos 6 anos, definiram-se como objetivos específicos do presente estudo:

- Conhecer as opiniões das crianças em relação à dança;
- Conhecer as predisposições das crianças para a dança;
- Observar o desempenho das crianças em diferentes sessões de dança;

- Conhecer os sentimentos das crianças quando dançam;
- Aprofundar conhecimentos acerca do modo como a dança educativa pode promover e ativar o desenvolvimento das crianças;

3.3. Questões de Pesquisa

Tendo em conta os objetivos definidos surgiram as seguintes questões de pesquisa:

- Quais as opiniões das crianças acerca da dança?
- Que tipo de experiências têm as crianças com a dança?
- Qual o comportamento das crianças quando dançam?
- Como se sentem as crianças quando dançam?
- Que competências poderá a dança educativa ativar no desenvolvimento das crianças?

3.4. Opções e Procedimentos Metodológicos

3.4.1. Delineamento do estudo

De acordo com os objetivos delineados e o quadro teórico que o suporta, estudo desenvolveu-se em três momentos: o primeiro momento, de aplicação de um questionário 1 às crianças, para recolha das opiniões das crianças em relação à dança; o segundo momento de planificação, dinamização e ativação de um conjunto de sessões de dança educativa; e o terceiro momento de aplicação de um questionário 2 às crianças com a finalidade de conhecer a avaliação que fizeram dessas sessões.

3.4.2. Recolha e tratamento de dados

Dos três momentos que compõem esta fase da investigação o primeiro e o terceiro momento destinaram-se à criação e aplicação de questionários às crianças, enquanto no segundo, se desenvolveram, aplicaram e avaliaram cinco sessões de dança educativa.

1º Momento: Questionário 1 às crianças (Anexo A)

Este questionário 1 foi elaborado com o objetivo de conhecer as opiniões que as crianças tinham sobre a dança. Assim sendo, foi aplicado ao grupo da sala onde me encontrava a realizar a prática de ensino supervisionada.

O referido questionário 1 era constituído por cinco questões, tratando-se a primeira de uma questão fechada e as restantes de questões abertas. Este instrumento foi aplicado junto de cada criança do grupo, num momento de reunião individual com a criança. Este procedimento teve como objetivo evitar que as respostas das crianças fossem influenciadas pelas dos seus pares.

Após a sua aplicação junto de cada criança do grupo, foi criada uma tabela, onde organizámos todas as respostas recolhidas. A partir deste procedimento, foram criadas categorias, tendo em vista uma melhor organização e compreensão dos dados obtidos.

Para a análise dos dados recolhidos com o questionário 1, recorreremos a alguns procedimentos de carácter quantitativo, quantificando as unidades de sentido em cada categoria. Embora bastante elementares, estes procedimentos quantitativos permitiram alguma complementaridade aos métodos de carácter qualitativo, de carácter mais descritivo (Ludovico, 2007).

Este conjunto de procedimentos permitiu-nos obter informações acerca das representações, vivências e predisposições das crianças acerca da dança, que serviram de ponto de partida para a planificação das sessões de dança educativa.

2º Momento: Sessões de Dança Educativa

A partir dos dados recolhidos no questionário 1 foram planificadas cinco sessões de dança educativa, com o objetivo de conhecer o modo como as crianças dançavam.

O desenvolvimento das sessões verificou-se em 3 etapas:

a) Planificação

Através do questionário 1 foi possível identificar estilos musicais pelos quais as crianças mostravam mais interesse. Desta forma, foram selecionados alguns dos estilos identificados, passando estes a fazer parte das sessões de dança desenvolvidas.

As primeiras quatro sessões incluíram os estilos musicais que iam ao encontro das preferências das crianças, sucedendo-se assim a música tradicional algarvia, música cigana, música infantil e música típica brasileira. Na quinta e última sessão optámos por

incluir um estilo que nenhuma criança tivesse referido, com o objetivo de observar qual a qual a reação das crianças face ao referido estilo musical: a música clássica.

Na planificação das cinco sessões (anexos: C,D,E,F,G), mais propriamente na definição dos objetivos, foram tidos em conta, para além das características das crianças, os elementos do movimento definidos por Laban (1973): tempo, peso, direção, fluxo e consciência corporal. Este último elemento, apesar de não pertencer aos quatro elementos definidos inicialmente, é também considerado importante para o autor.

b) Desenvolvimentos das sessões

A realização das sessões teve como orientação as planificações previamente elaboradas. Contudo, procurámos não “perder de vista” as crianças, ou seja, tentámos dinamizar cada sessão, adequando as propostas aos seus intervenientes. Neste sentido, foi adotada, como refere Sousa (1979), uma postura motivadora e encorajadora, tentando entrever o menos possível nas atividades, evitando, assim, que as nossas ações influenciassem as das crianças.

Por conseguinte, as indicações que iam sendo dadas para o desenrolar das atividades eram claras, simples e abertas, no sentido de permitir às crianças a exploração das suas capacidades expressivas e criativas.

c) Avaliação

A avaliação das sessões foi realizada a partir uma ficha de registo global do desempenho global das crianças, (Anexo H) elaborada de acordo com as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar (Ministério da Educação, 2011).

Esta avaliação foi realizada após a conclusão de cada uma das sessões.

Estes dados foram posteriormente interpretados à luz dos objetivos e do quadro teórico que sustenta o estudo.

A análise dos dados recolhidos nas sessões teve, também, como suporte a avaliação de cada sessão realizada, com o auxílio das fichas de registo global do desempenho da criança. Além deste instrumento, foi possível recorrer às anotações realizadas.

Foi ainda realizada uma comparação dos indicadores de avaliação contemplados nas planificações das diferentes sessões, com o fim de detetar alguns aspetos comuns ou que se relacionassem ao longo das cinco sessões.

A avaliação destas sessões tinha necessariamente de ser complementada com uma avaliação realizada pelos seus intervenientes. Desta forma, após as fases de planeamento, desenvolvimento e avaliação das sessões de dança educativa foi aplicado o Questionário de apreciação das sessões de dança educativa pelas crianças (Anexo I), como a seguir explicamos.

3º Momento: Questionário 2 às crianças de apreciação das sessões de dança educativa (Anexo I)

Num terceiro momento foi aplicado, como já referimos, individualmente a cada criança, o questionário 2 de apreciação das sessões de dança educativa. Este pretendia conhecer os sentimentos das crianças quando dançavam, bem como as suas opiniões em relação a cada uma das sessões desenvolvidas.

Este questionário foi aplicado após cada uma das cinco sessões de dança educativa desenvolvidas. Cada criança do grupo que participou na sessão respondeu de forma individual às questões, sem a presença dos colegas, a fim de evitar que as suas respostas fossem influenciadas.

Para tratamento dos dados recolhidos com este questionário 2 para apreciação das sessões de dança educativa, após a transcrição das respostas obtidas, aplicaram-se alguns métodos quantitativos, tal como a contagem de categorias,

Por fim, realizámos uma análise de conjunto das respostas ao referido questionário 2 para apreciação das sessões de dança educativa pelas crianças, onde foram reunidas as respostas dadas pelas crianças, ao longo das cinco sessões. Foi possível, desta forma, estabelecer uma relação entre alguns elementos referidos pelas crianças e analisar a forma como as respostas a cada questão evoluíram ao longo das sessões.

3.4.3. Análise e interpretação de dados

Após a realização de uma análise interpretativa de cada momento da investigação, realizou-se uma análise globalizada, procurando o cruzamento e a triangulação de dados recolhidos nas diferentes fases.

4. Apresentação e análise interpretativa dos dados

4.1. Questionário 1 às Crianças (Anexo A)

O questionário 1 foi aplicado ao conjunto das crianças que constituíam o grupo com quem estávamos a realizar a prática de ensino supervisionada e tinha como objetivo perceber quais as opiniões das crianças em relação à dança e predisposições para a mesma.

4.1.1. Gosto pela dança

A primeira questão colocada às crianças tinha como objetivo tomar conhecimento acerca do seu gosto, por dançar.

Quadro 1 : Gosto pela dança.

Categorias	Frequência de respostas
Sim	18
Não	1
Total	19

Como o quadro 1 mostra, apenas uma criança referiu não gostar de dançar. Nas 18 respostas restantes foi possível verificar que todas as restantes crianças questionadas referiram gostar de dançar, reforçando a convicção de que “(...) a criança em idade pré - escolar [é] essencialmente interessada na exploração expressiva (...)” (Brito e Godinho, 2010, p. 63).

4.1.2 Música que as crianças gostam de dançar

As respostas relativamente à música que as crianças mais gostam de dançar, que se apresentam no quadro 2, constituem indicadores das experiências e dos estímulos que as crianças recebem.

Quadro 2: Música que as crianças gostam de dançar.

Categorias	Traços indicadores	Unidades de Sentido (f)
Música Infantil		Sub total:
	(...) Gosto de dançar a música da vaquinha (...) (C.2)	14
	(...) Músicas dos bonecos (C. 5)	
	(...) Gosto de dançar a música dos piratas (...) (C.6)	
	(...) Gosto da música da bailarina (...) (C.8)	
	(...) do pai natal (...) (C. 8)	
	(...) mais da música da Kitty (...) (C.13)	
	(...) Gosto da música do pimpão (...) (C. 14)	
	(...) Gosto de dançar as músicas da Leopoldina (...) (C.11) (C. 16)	
	(...) Músicas para crianças (...) (C.19)	
	(...) músicas do filme dos cavalos (...) (C. 19)	
(...)Costumo dançar a música da princesa(...) (C.15)		
(...)Música do capuchinho vermelho(...) (C.9)		
(...)A Musica das wick(...) (C.10)		
Música pop		Sub total:
	(...) Gosto muito de dançar a música: Baby olha bem para mim” (...) (C. 1)	4
	(...) Gosto das músicas da Shakira (...) (C.10) (C.18)	
(...) gosto mais das <i>Just Girls</i> (...) (C.12)		
Música cigana		Sub total:
	(...) Gosto das músicas dos casamentos (...) (C. 3)	3
	(...) que se dança no acampamento (...) (C. 3)	
(...) Música cigana (...) (C.17)		
Todo o tipo de música		Sub total:
	(...) Gosto de dançar todas as músicas (...) (C. 4) (C. 12) (C.13)	3
Música tradicional		Sub total:
	(...) música do rancho(...) (C.15)	1
Total		25

Agrupando as respostas obtidas por diferentes categorias podemos verificar que catorze respostas fizeram referência a músicas infantis, sendo que foi esta a categoria com um maior número de respostas, eis alguns exemplos:

“Gosto de dançar a música da vaquinha.” (C2);

“Gosto de dançar a música dos piratas.” (C6);

“Gosto de dançar as músicas da Leopoldina.” (C11, C16).

Em seguida, quatro das respostas apontam para músicas que fazem parte do panorama musical atual. Logo a seguir, sem especificar nenhum estilo de músicas, três respostas indicaram todos os estilos de música para dançar e outras três respostas apontaram a preferência pela música cigana.

Apenas uma resposta apontou a música tradicional como a preferida.

Estas preferências musicais manifestadas pelas crianças parecem ser o reflexo das suas vivências e da sua cultura pois, tal como podemos ler na Brochura de Educação pela Arte (Brito e Godinho, 2010), o estímulo artístico que cada criança receber permite a construção de linguagens comunicativas e expressivas e de atribuir significados simbólicos.

4.1.3. Com quem as crianças dançam

No Quadro 3 podemos encontrar os dados sobre com quem as crianças referem que costumam dançar:

Quadro 3: Com quem as crianças dançam

Categorias	Traços indicadores	Unidades de sentido (f)
Irmãos	(...) Danço com o mano (...) (C.1) (C.4) (C.19)	7
	(...) Costumo dançar com a mana (...) (C.5) (C.13) (C.17) (C.18)	
Sozinho/a	(...) Gosto de dançar sozinha (...) (C.2) (C.3) (C.8) (C.9) (C.10) (C.11) (C.12)	7
Mãe/Pai	(...) Gosto de dançar com a minha mãe (...) (C.16)	4
	(...) Gosto de dançar com o pai (...) (C.15)	
	(...) a mãe e o pai (...) (C.4) (C.10)	
Outros	(...) Gosto de dançar com os bonecos (...) (C.14)	4
	(...) Gosto de dançar com a Marisa (...) (C.6)	
	(...) com os meus primos (...) (C.3)	
	(...) com uma amiga que vive em baixo da minha casa (...) (C.19)	
	Total	22

Segundo Bronfenbrenner (1979,1986,1994), o desenvolvimento do ser humano é influenciado por cinco sistemas que se formam no contexto de cada criança. Deste, o microsistema que contem os elementos como os pais, os irmãos, a escola ou os amigos, é o mais interior e intimo de todos os sistemas, o que está mais próximo de cada um. Para dançar, as crianças escolhem precisamente elementos deste microsistema. Na verdade, sete respostas referem os irmãos. Existiram sete respostas que indicam que as crianças dançam sozinhas e quatro que referiram a mãe, o pai e outros.

Como se pode verificar pela leitura do referido quadro, é sobretudo com os irmãos ou com os pais que as crianças costumam dançar.

Estas respostas das crianças enquadram-se na perspetiva de Bronfenbrenner, de que é sobretudo ao nível do microsistema que se estabelecem as vivências mais intensas.

4.1.4. Local onde as crianças dançam

Podemos encontrar as respostas relativamente aos locais onde as crianças dançam no Quadro 4:

Quadro 4: Local onde as crianças dançam.

Categorias	Traços indicadores	Unidades de sentido (f)
Em casa		Sub total:
	(...) Na minha casa(...) (C.1) (C.5) (C.6) (C.12) (C.14) (C.17)	14
	(...) Danço na sala (...) (C.4) (C.16) (C.18)	
	(...) Em casa na marquise (...) (C.13)	
	(...) Danço no quarto (...) (C.2) (C.11) (C.19)	
(...) Danço no meu quarto de brincar com uma saia e meias de bailarina (...) (C.8)		
Outros locais		Sub total:
	(...) Nas lojas onde dão música e em casa (...) (C.9)	3
	(...) No quintal da vizinha e em casa (...) (C.10)	
(...) Costumo dançar no rancho (...) (C.15)		
Casamento e quadro de dança		Sub total:
	(...) Gosto de dançar nos casamentos e no quadrado de dança (...) (C.3)	1
Total		18

Após questionar as crianças sobre o sítio onde dançavam podemos verificar que é no contexto da sua própria casa que as crianças têm mais vivências ao nível da dança.

4.1.5. Como se sentem quando dançam

O resultado das respostas à questão de como se sentem as crianças quando dançam encontra-se no Quadro 5:

Quadro 5: Como as crianças se sentem quando dançam

Categorias	Traços indicadores	Unidades de sentido (f)
Bem/feliz		Sub total:
	(...) Sinto-me bem / feliz (...) (C.2) (C.3) (C.5) (C.6) (C.7) (C.9) (C.10) (C.11) (C.12) (C.13) (C.14) (C.15) (C.16) (C.17) (C.18) (C.19) (C.9) (C.13) (C.1) (C.4)	21
	(...) gosto muito de dançar (...) (C.13)	
Cansada		Sub total:
	(...) cansada (...) (C.9)	1
Total		22

Como o quadro bem evidencia, à exceção de uma criança que diz sentir-se cansada, as restantes referiram-se a sentimentos de bem-estar e felicidade em relação ao modo como se sentem quando dançam.

4.1.6. Análise de Conjunto

Tendo sido o objetivo do questionário 1 às crianças perceber quais as opiniões destas em relação à dança, podemos concluir que a maioria gosta de dançar, tendo existido apenas uma criança que afirmou não gostar.

O mesmo questionário serviu também para perceber quais as perceções e ligações das crianças com a dança. Com as suas respostas podemos verificar que é a música infantil que recolhe a maioria das preferências. É possível também perceber que, quanto à companhia, as crianças optam por dançar sozinhas ou com os irmãos e, quanto ao local, a casa é o sítio onde as crianças mais se expressam através da dança. Apenas uma criança revelou um sentimento negativo em relação ao momento em que dançava, todas as outras mostraram sentimentos positivos e de satisfação quando estavam a dançar.

Fazendo uma abordagem conjunta das respostas, podemos concluir que as relações das crianças com a dança são, na sua maioria, positivas. As respostas revelam, a nosso ver, uma ligação natural, com o seu meio próximo e as suas vivências.

4.2 As Sessões de Dança Educativa

4.2.1. Sessão I

A sessão I (Anexo C) tinha como objetivo desenvolver a consciência corporal das crianças. Neste sentido, foi incluída uma música correspondente à cultura da maioria das crianças, ou seja, foi apresentada uma música tradicional algarvia.

Quadro 6: Síntese de Planificação da Sessão I (Anexo C)

Sessão	I- Vamos Ajudar o Afonso.
Data	15/06/2011
Objetivos	Favorecer o desenvolvimento da consciência corporal;
	Promover o contacto com as diferentes formas que o corpo pode assumir;
	Possibilitar a exploração das diversas ações que o corpo pode realizar.
Música	Musica tradicional algarvia
Recursos	Aparelhagem de som
	Microfone
	Guizos
	Boneco: Afonso
Atividades/ Dança	Utilizou-se como estratégia de motivação um boneco que perdia as partes do corpo e desenvolveram-se as seguintes atividades:
	<ul style="list-style-type: none">• Correr no local e procurar as partes do corpo que o Afonso tinha perdido. Mobilizar a parte do corpo que se colocou no corpo do boneco;• Ensinar o Afonso a utilizar o corpo - Cumprimentar com várias partes do corpo; Em comboio, cada criança indica um movimento.

Quadro 7: Registo de observação do desempenho das crianças na Sessão I

Indicadores	Sessão I		Observações
	Verificado	Não verificado	
As crianças:			
- Mostram-se interessadas para a realização das atividades;	X		
- Participam na atividade;	X		À exceção de C7;
- Dançam em grupo:			
- Espontaneamente		X	Sem que fosse solicitado as crianças não reagiam;
- Quando solicitadas	X		
- Dançam sozinhos:			
- Espontaneamente			
- Quando solicitadas	X		
- Utilizam todo o corpo no seu movimento;	X		Revelam algumas dificuldades em isolar os diferentes segmentos corporais;
- Realizam os movimentos locomotores e não locomotores básicos	X		
- Revelam autonomia e criatividade;		X	As crianças esperavam sempre que as fossem dadas indicações e não as exploravam
- Seguem/imitam os colegas ou os adultos;	X		
- Utilizam o espaço em toda sua amplitude;	X		
- Sincronizam-se com as estruturas rítmicas simples;	X		
- Comunicam através do movimento expressivo vivências, temas, histórias ou mensagens.		X	Os movimentos eram maioritariamente biomecânicos sendo pouco expressivo.

4.2.1.1 Síntese do desempenho das crianças na Sessão I

Na avaliação da sessão I é possível verificar que existiram algumas dificuldades, principalmente em dançarem de forma espontânea, em fazer uso da sua criatividade e em revelar autonomia nas suas ações e movimentos. As crianças encontravam-se muito presos às indicações dadas e tentavam imitar os primeiros movimentos que surgissem no grupo.

As crianças revelaram ainda dificuldade em comunicar e em expressar-se através do movimento. Estando mais habituados a fazer atividades onde imitavam os movimentos, tornou-se difícil para o grupo explorar o corpo de forma expressiva e livre

Nesta sessão é de destacar que a criança 7 permaneceu imóvel e assim continuou apesar de incentivada pelos colegas a mover-se. Esta criança, apenas no momento final realizou alguns movimentos, ainda que demonstrando pouco entusiasmo. Segundo Mónica Savá (2011), o ato de não se mexer, constitui por si só um movimento

expressivo, que consegue transmitir a forma como a criança se sente e como ela reage a determinadas situações.

Quanto à música tradicional algarvia incluída num dos momentos desenvolvidos, esta provocou uma reação mais livre e espontânea por parte das crianças mas, a nosso ver, esta reação prendeu-se principalmente à sonoridade da música, o que não significa um reconhecimento da mesma como algo familiar.

4.2.2. Sessão II

Para a sessão II (Anexo D) tinha sido determinado o objetivo de desenvolver a qualidade do movimento: o tempo (Laban, 1973). Ao planificar esta sessão, foi tida em conta a cultura brasileira que era muitas vezes abordada na sala de atividades por existir uma criança de origem brasileira.

Quadro 8: Síntese de Planificação da Sessão II (Anexo D)

Sessão	II- Somos Exploradores
Data	21/06/2011
Objetivos	Promover a exploração da qualidade do movimento tempo;
	Propor situações que implicam a utilização de movimentos rápidos e improvisados;
	Promover momentos que suscitem movimentos lentos.
Música	Música brasileira.
Recursos	Cd com músicas selecionadas;
	Aparelhagem de som;
	Microfone;
	Fantoches de urso, tartaruga, caracol e rato.
Atividades	A atividade foram introduzidas utilizando como estratégia de motivação a ideia de que se tinham transformado em exploradores e estavam numa ilha perdida. Na ilha foram encontrando alguns animais que eram introduzidos com os seus fantoches, desta forma:
	• Dançaram com os ursos de forma rápida;
	• Observaram as tartarugas e mexeram-se lentamente, como elas;
	• Encontraram os ratos e os caracóis e alteram o movimento que faziam, entre um mais rápido e outro mais lento.

Quadro 9: Registo de observação do desempenho das crianças na Sessão II

Indicadores	Sessão II		Observações
	Verificado	Não verificado	
As crianças:			
- Mostram-se interessadas para a realização das atividades;	X		
- Participam na atividade;	X		
- Dançam em grupo:			
- Espontaneamente	X		Verificou-se a formação de pares em alguns momentos;
- Quando solicitadas			Não foi dada uma indicação específica quanto a forma como se deviam organizar
- Dançam sozinhos:			
- Espontaneamente	X		Após terem sido explorados os objetivos.
- Quando solicitadas			Não foi dada uma indicação específica quanto a forma como se deviam organizar
- Utilizam todo o corpo no seu movimento;	X		
- Realizam os movimentos locomotores e não locomotores básicos	X		
- Revelam autonomia e criatividade;	X		Sozinhos as crianças começaram a realizar os movimentos associados aos animais.
- Seguem/imitam os colegas ou os adultos;	X		
- Utilizam o espaço em toda sua amplitude;	X		
- Sincronizam-se com as estruturas rítmicas simples;	X		Percebem as alterações dos ritmos das músicas
- Comunicam através do movimento expressivo vivências, temas, histórias ou mensagens.	X		

4.2.2.1 Síntese do desempenho das crianças na Sessão II

Na sessão II foi possível verificar que as crianças reagiram de forma mais espontânea às propostas, mostraram grande interesse e entusiasmo em participar.

Foi possível verificar que as crianças mais velhas formaram pequenos grupos, de forma espontânea, ainda que a maioria do grupo de crianças tenha dançado sozinha. As crianças entraram realmente na história criada e exploraram o corpo, o espaço e o tempo. Algumas crianças, como C5 e C15 apresentaram, inclusive, movimentos criativos e visivelmente livres e expressivos, sincronizados com as estruturas rítmicas simples. Mas, por outro lado, crianças como por exemplo C1 e C9 ainda revelaram uma forte tendência para copiar os movimentos dos colegas.

No geral, os movimentos foram muito expressivos e foi possível verificar quais os movimentos a que cada criança mais recorria, a nosso ver por lhes transmitirem mais segurança e conforto.

A presença da música brasileira foi notada, não pela criança que tem essa origem, mas sim por outras crianças do grupo que identificaram não só a origem da música, como os movimentos rítmicos que lhe são culturalmente associados.

4.2.3. Sessão III

Na sessão III (Anexo E) pretendeu-se desenvolver a qualidade do movimento definido por Laban (1973): o fluxo e que foi aliada à música da cultura cigana, que tem um fluxo marcadamente controlado.

Quadro 10: Síntese de planificação da sessão III (Anexo E)

Sessão	III- O lenço onde vai?
Data	28/06/2011
Objetivos	Promover a exploração da qualidade do movimento fluxo;
	Propor situações que implicam a utilização de movimentos com fluxo leve e fluxo obrigado;
	Promover a experimentação de variações de fluxos corporais.
Música	Música cigana.
Recursos	Cd com músicas selecionadas;
	Aparelhagem de som;
	Microfone;
	Lenços
Atividades	As atividades foram introduzidas tendo como estratégia de motivação de um poema sobre um lenço e as atividades desenrolaram-se de acordo com o que era sugerido por este. Desta forma, o lenço toma a forma de diversos objetos:
	<ul style="list-style-type: none"> • Inicialmente, está frio e o lenço serve de manta para nos taparmos e como estão gelados têm dificuldade em mexer-se;
	<ul style="list-style-type: none"> • Brincam com o lenço com o objetivo de que se deixem influenciar pelo fluxo livre do lenço.
	<ul style="list-style-type: none"> • Alguém tira o lenço e ficam zangados;
	<ul style="list-style-type: none"> • Encontram os lenço que se transforma em coroas e cada criança em príncipes e princesas, onde o ritmo da musica induz a vários tipos de fluxo corporal.

Quadro 11: Registo de observação do desempenho das crianças na Sessão III

Indicadores	Sessão III		Observações
	Verificado	Não verificado	
As crianças:			
- Mostram-se interessadas para a realização das atividades;	X		
- Participam na atividade;	X		Dispersam-se das indicações que estão a ser dadas quando é introduzido o lenço;
- Dançam em grupo:			
- Espontaneamente	X		As crianças mais velhas formam grupos de duas e três pessoas;
- Quando solicitadas	X		
- Dançam sozinhos:			
- Espontaneamente	X		C7 só começou a dançar quando foi introduzido o lenço;
- Quando solicitadas			
- Utilizam todo o corpo no seu movimento;	X		
- Realizam os movimentos locomotores e não locomotores básicos	X		
- Revelam autonomia e criatividade;	X		As crianças apresentaram propostas criativas e deram continuação às indicações fornecidas
- Seguem/imitam os colegas ou os adultos;	X		As crianças dançaram de forma mais individual quando tinham de manipular o lenço;
- Utilizam o espaço em toda sua amplitude;	X		
- Sincronizam-se com as estruturas rítmicas simples;		X	As crianças não estavam concentradas no ritmo ou mesmo na música;
- Comunicam através do movimento expressivo vivências, temas, histórias ou mensagens.	X		

4.2.3.1. Síntese do desempenho das crianças na Sessão III

Na sessão III, apesar de ter existido uma grande motivação e interesse das crianças em realizar as atividades, estas não estavam concentradas nas indicações que iam sendo dadas. Participaram na atividade, mas de forma desorganizada e desatenta. Este facto, deve-se, a nosso ver, com a necessidade de extrapolar os limites dos seus movimentos, principalmente quando introduzido um novo elemento, neste caso lenços. Pode, também, ter estado relacionado com a agitação que existia na sala, provocado por elementos nela presentes, que não participaram na sessão, mas que desencadearam vários focos de atenção e interesse.

No entanto, foi possível verificar a exploração dos vários elementos corporais, de todos os movimentos e do espaço disponível. Foi também visível a formação de alguns grupos de crianças que repetiram os mesmos movimentos.

Apesar de terem sido dadas apenas algumas indicações sobre a história, e da pouca concentração nas músicas que iam surgindo, as crianças desenvolveram os momentos da história de forma criativa.

Foi de notar, então, que as ações desenvolvidas não tiveram, por vezes, em conta a música. Os momentos em que as crianças prestaram mais atenção à música foram quando esta tinha um ritmo mais forte. Observámos que a música menos forte e menos marcada ritmicamente levava as crianças a concentrarem-se mais na história e nas ações.

Mais uma vez, nesta sessão, a criança 7 ao início não mostrou vontade em participar, contudo, quando a começou a manipular o lenço, começou a libertar-se e a participar livremente nas atividades. A importância do material fica, assim, aqui representada pois, tal como diz João dos Santos (1966), cit. in Sousa (2003), “o material didático deve ser considerado essencialmente como um meio de estabelecer relações” (p.148)

A introdução de um novo recurso na atividade - o lenço - revelou-se também importante para o resto do grupo, pois, permitiu que as crianças explorassem outro tipo de movimentos.

A música característica da cultura cigana foi identificada como tal pela criança que provém desta cultura, tendo esta identificado, inclusive, o seu intérprete. À música, a criança associou os movimentos e elementos corporais, naturais desta cultura, tais como o batimento forte das palmas, o batimento forte das pernas e a tensão corporal.

4.2.4. Sessão IV

A sessão IV (Anexo F) foi planejada com o objetivo de promover o desenvolvimento da direção, enquanto qualidade do movimento (Laban,1973), assim como introduzir a música infantil, referência para a maioria das crianças.

Quadro 12: síntese da planificação da sessão IV (Anexo F)

Sessão	IV- Vem ai o pirata!
Data	29/06/2011
Objetivos	Promover a exploração da qualidade do movimento: Espaço; Incentivar à exploração das diferentes linhas do espaço, direções.
Música	Música infantil.
Recursos	Cd com músicas selecionadas; Aparelhagem de som; Microfone; Tambor.
Atividades	As atividades foram propostas tendo como estratégia de motivação a apresentação de um pirata (pessoa disfarçada) que ia guiando as crianças numa viagem no seu barco imaginário: <ul style="list-style-type: none">• Existe uma festa no barco e as crianças devem dançar a pares;• Dançar como se fossem piratas.• Devem andar como se estivessem na borda do barco e quando caranguejos imaginários entram no barco devem tentar fugir deles.

Quadro 13: Registo de observação do desempenho das crianças na Sessão IV

Indicadores	Sessão IV		Observações
	Verificado	Não verificado	
As crianças:			
- Mostram-se interessadas para a realização das atividades;	X		Ficaram muito interessadas com a personagem do pirata que surgiu na sala;
- Participam na atividade;	X		
- Dançam em grupo:			
- Espontaneamente		X	
- Quando solicitadas		X	Quando solicitado as crianças não conseguiram formar grupos sem a intervenção de um adulto;
- Dançam sozinhas:			
- Espontaneamente	X		
- Quando solicitadas			
- Utilizam todo o corpo no seu movimento;	X		
- Realizam os movimentos locomotores e não locomotores básicos	X		
- Revelam autonomia e criatividade;	X		
- Seguem/imitam os colegas ou os adultos;	X		
- Utilizam o espaço em toda sua amplitude;	X		Recorrem a novos espaços;
- Sincronizam-se com as estruturas rítmicas simples;	X		
- Comunicam através do movimento expressivo vivências, temas, histórias ou mensagens.	X		Começam a dar continuidade aos seus movimentos segundo as histórias.

4.2.4.1. Síntese da Sessão IV

As crianças mostraram-se muito interessadas em participar tendo, contudo, demonstrado algumas dificuldades para se organizarem enquanto grande grupo e quando solicitado. Optaram, em grande maioria, por dançar sozinhas.

Nesta sessão, as crianças exploraram o seu corpo e realizaram diversos movimentos locomotores básicos e não básicos, tais como, andar correr e saltitar.

Ao serviço da sua criatividade, muito revelada nestes momentos, as crianças exploraram muito o espaço e os diversos níveis, desde o plano do chão a planos mais altos.

Apesar de continuar a ser visível a imitação dos movimentos e ações dos colegas, as crianças sincronizaram-se com as estruturas rítmicas e deram continuidade às indicações dadas, criando novas situações. Os seus movimentos eram muito expressivos em todas estas situações. Exemplo disso foi quando a sessão acabou mas as

crianças continuaram a representar o papel de piratas, ou quando disseram que os caranguejos haviam voltado ao barco e continuaram a fugir deles e a tentar apanhá-los.

A música infantil escolhida era conhecida do grupo e abordava temas muito comuns ao mesmo, já trabalhados em atividades desenvolvidas anteriormente. Desta forma, foi reconhecida por algumas crianças, mas não a sua maioria.

4.2.5. Sessão V

A última sessão pretendia desenvolver mais uma qualidade do movimento, desta vez o peso (Anexo G). Ao contrário das outras sessões, nesta explorou-se a música clássica, que não foi indicada por nenhuma das crianças no questionário 1.

Quadro 14: Síntese da planificação da sessão V (Anexo G)

Sessão	V- Bolas de sabão.
Data	30/06/2011
Objetivos	Facilitar a exploração da qualidade do movimento peso;
	Proporcionar experiência que envolvam movimentos de força e de leveza.
Música	Música clássica.
Recursos	• Cd com músicas selecionadas;
	• Aparelhagem de som;
	• Microfone;
	• Bolas de Sabão;
	• Guizos;
	• Tambor.
Atividades	As atividades foram introduzidas tendo como estratégia de motivação a história: “monstros das bolas de sabão”. Após a livre exploração das bolas que eram lançadas para o ar, seguem-se os seguintes momentos:
	• As crianças em grupo devem unir-se e formar um monstro disforme;
	• Entrar agora no papel de bola de sabão e as crianças devem mover-se como elas;
	• Metade do grupo deve fazer de bolas de sabão a outra metade deve fazer de monstros;
	• Encontram os lenço que se transforma em coroas e cada criança em príncipes e princesas, onde o ritmo da música induz a vários tipos de fluxo corporal.

Quadro 15: Registo de observação do desempenho das crianças na Sessão V

Indicadores	Sessão V		Observações
	Verificado	Não verificado	
As crianças:			
- Mostram-se interessadas para a realização das atividades;	X		As bolas de sabão provocaram alguma distração inicial.
- Participam na atividade;	X		
- Dançam em grupo:			
- Espontaneamente	X		
- Quando solicitadas	X		
- Dançam sozinhos:			
- Espontaneamente	X		As crianças eram capazes de formar grupos mas quando esta organização era sugerida revelavam dificuldades;
- Quando solicitadas		X	
- Utilizam todo o corpo no seu movimento;	X		
- Realizam os movimentos locomotores e não locomotores básicos	X		
- Revelam autonomia e criatividade;	X		
- Seguem/imitam os colegas ou os adultos;	X		
- Utilizam o espaço em toda sua amplitude;	X		
- Sincronizam-se com as estruturas rítmicas simples;		X	As crianças mostraram dificuldade em interpretar os ritmos e não pareciam escutar as músicas.
- Comunicam através do movimento expressivo vivências, temas, histórias ou mensagens.	X		

4.2.5.1. Síntese da Sessão V

No decorrer de toda a sessão V o grupo mostrou-se interessado e participativo. Contudo, as crianças apresentaram dificuldades quando foi pedido que desenvolvessem um movimento em grupos. Perante essa solicitação um dos grupos levou algum tempo a começar e quando o fez surgiram conflitos no seu interior, ao passo que o outro grupo só realizou a atividade imitando os colegas.

Nos restantes momentos da sessão as crianças experimentaram diferentes formas de locomoção e, utilizando todo o corpo, exploraram o espaço e os seus diferentes níveis.

Apesar de demonstrarem criatividade na exploração dos espaços, não a revelaram nos movimentos utilizados, tendo sido feito uso de muitas repetições e imitações de movimentos estereotipados. As crianças também apresentaram dificuldades em sincronizarem-se com as estruturas rítmicas apresentadas.

A sua concentração estava mais dirigida para os recursos existentes no espaço, para as interações que estabeleciam entre si e para os seus movimentos, pois estes, apesar de repetidos, eram feitos com intenção e concentração.

Conseguiam, no entanto, quando solicitado, associar os seus movimentos à história. Constatou-se, no entanto, uma maior dificuldade nesta associação, quando se tratavam de movimentos leves. No que se respeita aos movimentos pesados, as crianças concretizavam-nos sem qualquer hesitação.

Apesar de não ter sido indicada no questionário 1 por nenhuma criança, durante a sessão a música clássica foi identificada como:

“(...) a música das bailarinas(...)” **C2**

4.2.6. Análise de conjunto do desempenho das crianças nas sessões de dança educativa

4.2.6.1. Interesse e participação

Na maior parte das atividades desenvolvidas a maiorias crianças mostrou-se interessada e expectante. Também é possível afirmar que participaram na maior parte das atividades.

4.2.6.2. Dança em grupo

Quanto a dançar em grupo, na primeira sessão, poucos foram os momentos que espontaneamente as crianças optaram por dançar em grupos. Efetivamente, as crianças dançavam em grupo, sobretudo quando solicitados. No final, principalmente na última sessão, foi possível verificar a dificuldade em formar grupos quando era solicitado, já que as crianças faziam-no mais facilmente de forma espontânea e sem intervenção do adulto.

As crianças começaram a organizar-se, espontaneamente em grupo, a partir da segunda sessão. Começou por ser um número reduzido de crianças a conseguir fazê-lo, mas este número foi aumentando ao longo das sessões. O número de elementos do grupo nunca foi superior a quatro crianças e foram normalmente as crianças mais velhas que formaram esses pequenos grupos, o que não foge ao que nos indica Sousa (2003, p. 209) quando refere que, “Na idade Pré- Escolar (...) [as crianças] gostam de brincar ao pé do outro, gostam de brincar com o outro, às vezes pelos 5 anos, já conseguem alguma cooperação interativa em grupos de 3 ou 4 elementos (...).”

Na última sessão, pudemos verificar que não só as crianças se organizavam em grupo espontaneamente, como o conseguiram fazer de forma mais rápida. No entanto, nesta última sessão, assim como na sessão 4, existiram dificuldade em organizarem-se em grupos quando solicitado e, após formados os grupos, existiu dificuldade de realização de um movimento.

4.6.2.3. Dança individual

No que diz respeito à dança individual, as crianças nas primeiras sessões apenas o faziam quando solicitadas. No entanto, de forma progressiva, começaram a surgir movimentos individuais, sem que fosse necessária indicação para qualquer movimento. De tal forma que, na última sessão, parecia não ser prestada grande atenção às estruturas

rítmicas, pois as crianças revelavam-se muito concentradas nos movimentos que executavam, no espaço e nas direções.

Nos movimentos executados, as crianças foram constantes na utilização de todo o corpo para a sua realização.

Apesar de terem revelado alguma dificuldade em isolar apenas partes do corpo, conseguiram utiliza-lo na sua globalidade.

4.2.6.4. Movimentos locomotores e não locomotores básicos

Todas as crianças que participaram nas sessões desenvolvidas realizavam os movimentos locomotores e não locomotores básicos, embora alguns movimentos surgissem de forma mais espontâneo que outros. Assim, ao nível dos movimentos locomotores as crianças foram capazes de se deslocar segundo diversas formas como a andar, a correr ou a saltitar. No que toca aos movimentos não locomotores as crianças conseguiram rodopiar, agachar, esticar, entre outros.

4.2.6.5. Criatividade e autonomia

No que diz respeito à criatividade, segundo Sousa 2003 (baseado em Andrews, 1930; Grippen 1933; Markey, 1935), a faixa etária entre os quatro e os seis anos “é o grande período de criatividade expressiva, espontânea viva e produtiva” (p. 193). As crianças, à exceção da primeira sessão, e de uma forma marcadamente progressiva, fizeram uso desta criatividade que as caracteriza. As crianças demonstraram ao longo do tempo, mais autonomia na realização dos movimentos e interpretação da música, utilizando, inclusive na última sessão, objetos e materiais da sala para dançar e se expressarem. Exemplo disso eram os bancos para atingir novas alturas, as janelas e objetos que constituem apontamentos em alguns espaços da sala.

4.2.6.6. Imitação

No desenvolvimento das atividades o grupo revelou sempre alguma tendência para imitar os adultos e os colegas, mas principalmente estes últimos. As crianças mais velhas imitavam-se quando formavam grupos, enquanto que as mais novas copiavam os movimentos sem que fosse uma ação partilhada.

4.2.6.7. Exploração do espaço

A maioria das crianças procurou sempre explorar o máximo do espaço que lhes era disponibilizado. Deslocar-se por todo o espaço da sala de atividades, explorando os seus recantos, acontecia, portanto, sem qualquer dificuldade.

Muitas das crianças conseguiam alterar a sua posição entre os diferentes níveis do espaço: médio alto ou baixo, mas todas revelaram mais facilidades de interpretação no plano mais baixo, do chão. No entanto, algumas recorriam de forma mais frequente ao plano inferior, enquanto outras dificilmente chegavam ou permaneciam lá.

4.2.6.8. O ritmo

Pode dizer-se que as crianças conseguiram compreender as diferenças de ritmos e características das músicas, movimentando-se de acordo com estas. Na última sessão, porem, pareciam, por vezes, esquecer a música, pois em alguns momentos das atividades estavam concentrados no movimento, preocupando-se com o que queriam transmitir, como se a música se tivesse tornado algo muito mais natural e integrado naquele ambiente.

4.2.6.9. Movimento Expressivo

Com o desenvolvimento das sessões, baseadas em acontecimentos ou histórias, pretendia-se que as crianças pudessem utilizar o jogo simbólico, ou seja, utilizar “a expressão e a comunicação através do próprio corpo (...) permitindo (...) recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias, e utilizar, os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos” (OCEPE, 2003, p. 60), uma das principais competências que a dança educativa ambiciona desenvolver.

Podemos dizer que foi na sessão 4 existiu um maior envolvimento: as crianças desenvolveram uma história propondo a sua continuação e a criação de mais situações, o que contrastou com a sessão 1, onde as crianças não se mostram tão envolvidos com a história.

4.2.6.10. Relações culturais

As sessões foram planeadas respeitando as características culturais do grupo, procurando agir com base na diferenciação pedagógica, a partir das informações recolhidas no questionário 1.

Na sessão I fizemos alusão, num dos momentos, à música regional algarvia, que não foi identificada por nenhuma criança do grupo, nem mesmo por aquele que dançava

num grupo folclórico. No entanto, apesar deste facto, considerámos importante iniciar com uma proposta que representa-se uma nova situação, que fosse assim, para as crianças um desafio, que traria mais motivação para realizar as atividades.

Na sessão II foi introduzido um ritmo brasileiro que se identificava com a origem de uma das crianças, contudo esta criança não identificou o referido ritmo. Curioso foi, no entanto, verificar que um pequeno grupo de crianças identificou não só o ritmo brasileiro, como lhe fizeram corresponder movimento. Tal facto poderá ser um indicador de forte presença de algumas marcas da cultura brasileira na nossa sociedade.

Na sessão III desenvolvemos, num dos momentos, um ritmo de etnia cigana. Este foi identificado pela criança desta etnia que se encontrava a realizar a atividade. Deste modo, os movimentos por si utilizados continham mais características culturais. As crianças expressavam-se de acordo com o ritmo, utilizando movimentos pesados.

Na sessão IV incluímos uma música infantil, alusiva ao nome da sala e do grupo. Nesta sessão as crianças identificaram a música e alguns movimentos que já haviam explorado anteriormente, para acompanhar a letra da mesma.

Na sessão V pretendíamos conhecer a reação das crianças à música clássica. Após a escutarem algumas crianças identificaram-na como sendo “a música das bailarinas”, existindo ainda outro grupo que mostrou dificuldades em se expressar ao som da referida música. Estes últimos tinham movimentos mais controlados e pesados, enquanto as crianças que reconheceram a música, balançavam-se, rodopiavam, em pontas dos pés e com os braços no ar, à semelhança, daquela que é a imagem das dançarinas de ballet, de música clássica.

4.3. Avaliação das Sessões de Dança Educativa pelas Crianças

4.3.1 Sessão I (Anexo J)

Na primeira sessão apenas uma criança não esteve presente. Das que estavam presentes todas responderam ter gostado das atividades, no entanto, quando se pediu que justificassem porque tinham gostado, a maioria não respondeu àquilo que se pretendia e três crianças responderam.

“Porque vocês fazem coisas bonitas” (C2, C8, C18).

Na terceira pergunta, dez crianças disseram não conhecer as músicas utilizadas na sessão e seis crianças afirmaram conhecer ou ter já ouvido as músicas.

Quando se perguntou às crianças o que mais tinham gostado nesta sessão a maioria das respostas dividiu-se entre as músicas exploradas e ações que desempenharam. Quando questionados sobre o que não tinham gostado a maioria disse não ter existido nada que não tivessem gostado, os restantes enunciaram ações que tinham realizado, como refere **C7**:

“quando estávamos à procura das partes do corpo”

Quanto ao modo como se tinham sentido no decorrer da sessão, todas as crianças responderam ter-se sentido bem e uma respondeu:

“mais ou menos, porque estava cansada”. (**C9**)

Nenhuma criança acrescentou algo no seu discurso, limitaram-se a responder às questões que lhes eram colocadas. Interpretamos este comportamento como um possível reflexo da falta de hábito de dar oportunidades às crianças para expressarem a sua opinião face ao que lhes é proposto.

4.3.2. Sessão II (Anexo k)

Na sessão 2 duas crianças faltaram pelo que, apenas dezassete participaram na mesma. Destes, todas responderam ter gostado da sessão e para justificar tal opinião alguns expressaram-se do seguinte modo:

“Porque foi giro” (**C13**) e

“Foi divertido” (**C19**).

No entanto, um significativo número de crianças não respondeu, ou não conseguiu justificar porque razão tinha gostado das atividades.

Das dezassete crianças, quatro responderam já conhecerem as músicas. Destas, duas crianças conseguiram explicitar a situação onde tinham contactado com as músicas, outras treze crianças não identificaram as músicas.

Para definir o que mais tinham gostado as crianças recorreram aos animais que foram abordados em cada atividade. Podemos concluir que, à exceção da criança que afirmou ter gostado de tudo, a maioria das crianças gostou mais

”do rato” (C1);(C3);(C8);(C15),

Pelo facto deste animal ter sido associado a movimentos mais rápidos e espontâneo, aspeto que Mónica Sáva (2011) define como ser o tipo de movimento que caracteriza a criança em idade pré-escolar. A mesma situação se verificou com o movimento que era associado à música

“do urso”(C16),(C19),

Este movimento rápido foi contrário ao associado à

“tartaruga” (C10); (C14) ou

“do Caracol” (C4)

também referidos pelas crianças. Evidenciando, assim, a sua capacidade de distinguir movimentos rápidos de movimentos lentos.

No que diz respeito àquilo que as crianças não gostaram de fazer, a maioria das crianças afirmou ter gostado de tudo. Nos restantes é visível que gostaram menos dos animais que simbolizavam movimentos mais lentos como o

“ da tartaruga.” (C1),(C6),(C15),(C16).

Mas existiram ainda crianças que revelaram maior desagrado por ter

“de andar depressa” (C8), ou

quando o movimento

“ era muito rápido” (C9).

Quando questionados em relação à forma como se sentiram, quinze crianças responderam ter-se sentido bem, enquanto **C18** disse ter-se sentido

“mais ou menos, porque [es]tive cansada”

e **C2**

“um bocadinho bem, porque me estavam a aleijar os sapatos”.

Por o calçado ou a roupa poder causar um transtorno para o movimento da criança, Sousa (2003) diz que “é aconselhável que as crianças tenham um fato próprio para as sessões de dança educativa.” (p. 131)

4.3.3. Sessão III (Anexo L)

Na sessão III, faltaram seis crianças, pelo que, apenas onze participaram na sessão. Todas elas disseram ter gostado da sessão, contudo quando solicitadas para justificar, a maioria não responde. Ainda assim, quatro crianças tentaram produzir alguma justificação como

“Porque foi tudo muito giro” (**C13**) ou

“Gostei tanto” (**C15**).

Cinco crianças afirmaram já conhecer as músicas que haviam sido utilizadas sendo que, destas, apenas uma não esclareceu o contexto em que tal tinha acontecido. As restantes afirmaram tê-lo ouvido em contexto escolar ou em casa, em contexto familiar.

Quando foi pedido às crianças que dissessem o que tinham gostado mais, a grande maioria referiu algum tipo de interação com o lenço, acontecimentos que faziam parte dos momentos desenvolvidos como:

“de perder os lenços” (**C1**),

“de dançar com o lenço”(**C2**)

Duas crianças referiram ainda aquilo em que o lenço as transformava, as personagens que elas haviam interpretado,

“de ser velha” (**C16**)

ou

“de ser princesa” (**C18**).

Deixando, assim, transparecer a importância que os recursos/objetos adquirem enquanto veículos que potencializam as atividades e impulsionam as crianças para níveis superiores.

Quanto àquilo que não gostavam, apenas duas das onze crianças não disseram ter gostado de tudo, como, por exemplo, **C1** que afirmou não ter gostado

“da princesa”.

4.3.4. Sessão IV (Anexo M)

Na sessão IV- “Vem ai o pirata”, participaram dez crianças, que disseram ter gostado da mesma, justificando com frases com por exemplo:

“Porque foi tudo giro”. (**C1**)

À questão se já tinham ouvido as músicas antes, seis crianças responderam que já tinham ouvido indicando as suas casas como os espaços onde as ouviam. Três crianças nunca tinham contactado com essas músicas.

Por um lado, como resposta à pergunta 5, sobre como se tinham sentido durante a sessão de dança educativa, uma parte do grupo de crianças indicou ter gostado de tudo mas a outra parte indicou ter gostado

“da música dos piratas, mesmo” (**C7**)

mas também de ações muito concretas, como:

“de esconder” (**C1**)

e

“de remar” (**C8**).

Todas as crianças disseram ter gostado de tudo e apenas duas indicaram algo que não gostaram como, foi o caso de **C1** e **C16**, que respetivamente responderam,

”do caranguejo”

e

“de esconder debaixo da mesa”.

Na generalidade todas as crianças disseram terem-se sentido bem.

4.3.5. Sessão V (Anexo N)

Na quinta e última sessão realizada participaram treze crianças. Todas as crianças gostaram da sessão de dança educativa, que tinha por título as “bolas de sabão”

Das treze crianças, apenas duas já conheciam ou já tinham ouvido as músicas. Esclareceu **C8**, que a havia ouvido,

“quando danço no meu quarto”.

Nesta sessão pudemos verificar que as crianças conseguiram identificar mais claramente aquilo que mais tinham gostado e o que não tinham gostado, tendo sido as bolas de sabão e de fazer de monstros quilo que elas mais gostaram. Quanto ao que menos gostaram foram respostas muito variadas, referindo-se a ações concretas ou as personagens que desempenharam, tais como:

“de estar deitada” (**C18**)

“dos monstros” (**C11**)

ou ainda referindo-se a comportamentos ,tais como:

“de nos termos portado mal e não te termos respeitado” (**C5**) e

“quando eles fizeram com força” (**C15**).

4.3.6. Análise de conjunto da avaliação das crianças às sessões de dança educativa

Analisando a mesma pergunta ao longo de todos os questionários podemos dizer que em todas as sessões as crianças disseram ter gostado daquilo que fizeram, dos momentos que se sucederam durante as mesmas. Para justificar porque gostaram das sessões existiram muitas dificuldades. Poucas foram as crianças que o fizeram e fizeram-no de forma simples, sendo que, algumas respostas foram repetidas ao longo dos questionários aplicados. Atribuímos esta dificuldade à falta de hábito de dar a palavra às crianças para justificarem os seus sentimentos.

Na pergunta dois pretendia-se perceber se as crianças já tinham contactado com algumas músicas, dado que, em cada sessão existia uma música relacionada com um aspeto cultural revelado por algumas crianças do grupo, mas, também, para perceber como era o contacto com a música. A esta pergunta a maioria das crianças respondeu negativamente, disse não conhecer, nem ter tido contacto com as músicas utilizadas ao longo das sessões. O que poderá indicar que as crianças não são chamadas à atenção acerca do diferentes tipos de música que ouvem.

As terceiras e quartas questões tinham como objetivo saber, respetivamente, o que as crianças tinham gostado mais e menos em cada sessão. É difícil avaliar o que as crianças expressaram pois as suas respostas prendem-se àquilo que aconteceu em cada uma das sessões, ou seja, muito relacionado com o tema.

Inicialmente pode notar-se alguma dificuldade em ser explícito, em dar respostas concretas, no entanto, esta tendência foi-se alterando e as respostas tornaram-se mais claras e concretas. Sendo possível verificar que inicialmente as crianças revelavam principalmente as músicas ou as personagens criadas para dinamizar a sessão, como aquilo que mais gostaram, mas ao longo destas sessões passaram a avaliar mais as ações que realizavam.

As respostas à pergunta 5 foram, na sua maioria, positivas, ou seja, a maior parte das crianças sentiu-se bem, à exceção de C9 que nunca afirmou ter-se sentido totalmente bem ou de uma forma positiva. Esta justificou, em algumas respostas, com o sentimento de cansaço sentido.

O último item do questionário, tinha o propósito registar opiniões que as crianças acrescentassem para além das questões formuladas, no entanto, esta questão foi

preenchida apenas quando as crianças indicavam o local ou situação em que haviam contactado com as músicas exploradas.

5. Síntese Final

Estabelecendo uma relação global entre as diferentes dimensões desenvolvidas ao longo da investigação tentamos agora dar respostas aos objetivos delineados inicialmente, procurando atribuir uma justificação a todo o trabalho. Não perdendo então de vista o objetivo de conhecer as opiniões e predisposições das crianças em relação à dança, podemos verificar que a maioria das crianças gosta de dançar. Sendo que apenas uma delas disse não gostar de dançar, sem ter apresentado uma justificação.

Na nossa opinião, o facto de a criança não gostar de dançar poderá prende-se com alguma falta de estímulo para a prática de atividades de expressão motora. A criança em questão encontra-se muito estimulada para os domínios de desenvolvimento e aquisição da linguagem, assim como para o domínio da matemática, assim, os interesses que revela estão pouco relacionados com as expressões artísticas.

Tanto no caso desta criança como nas restantes, parece estar muito presente nas suas respostas a influência do ambiente familiar e do meio. As respostas revelaram que a casa era o local onde dançavam e os elementos da família eram os seus parceiros quando não dançavam sozinhos, assim como os estilos de música se prendiam com as do seu ambiente natural.

Outro objetivo da investigação era perceber como as crianças dançam, e, aqui, foram de assinalar vários aspetos. O primeiro prende-se com a criança que havia indicado não gostar de dançar. Esta criança destacou-se pelo seu comportamento durante as sessões de dança educativa, mas também pela sua evolução ao longo delas. Inicialmente não existia uma resposta ou reação à música e às indicações dadas. Posteriormente, verificámos que os recursos da sala de atividades, ou os introduzidos para o momento de dança educativa em concreto, permitiram que a criança se libertasse e começasse a dar respostas, quando solicitado. Foi ainda possível verificar que no contacto com colegas ou em atividades de grupo, era mais fácil para a criança começar a apresentar movimentos mais criativos, a criar e a integrar-se nas histórias que estavam a ser desenvolvidas.

A evolução, apesar de se terem realizado apenas cinco sessões, foi notória, pois a criança passou, progressivamente, a participar mais abertamente nas sessões de dança educativa, a aceitar mais rapidamente indicações e a desenvolve-las, revelando sentido

criativo. Pudemos perceber, na última sessão, que a criança estava muito concentrada e preocupada com os movimentos.

Consideramos então poder dizer, que a resposta dada inicialmente pela criança, em que afirmou não gostar de dançar era, na nossa opinião, sinónimo de desconhecimento e de nunca ter explorado o seu corpo, uma perspetiva criativa e de movimento livre. Neste sentido, os recursos introduzidos representaram recursos de inserção numa nova experiência, que ofereceram segurança e confiança. Assim que a criança se apercebeu da sua capacidade de realizar movimentos criativos e livres esta procurou conhecê-los e desenvolvê-los.

Outro ponto que se pode destacar do desenvolvimento das sessões é a evolução em relação à forma com as crianças aceitaram as atividades propostas. Na primeira sessão o grupo de crianças mostrou dificuldade em perceber o que era pedido e em explorar a criatividade, a partir das propostas apresentadas. No entanto, ao longo das sessões, o grupo de crianças demonstrou conseguir associar mais facilmente a criatividade aos seus movimentos. As sessões começaram, a nosso ver, a tornar-se um momento de libertação e de expressão dos movimentos, onde bastava que a música começasse a tocar para que as crianças comesçassem a dançar e a demonstrar movimentos criativos.

As propostas de movimento que as crianças apresentaram, na maioria das sessões, revelaram-se, segundo a nossa observação, repletas de sentimentos e emoções, criados ou realmente vivenciados pelas crianças no momento. Julgamos que, ao ser permitido à criança, que expressasse nos seus movimentos sentimentos e emoções, estávamos a proporcionar-lhe o conhecimento dos mesmos e a descoberta de como lidar com eles.

É de referir, ainda, a autonomia que as crianças progressivamente passavam a revelar, na realização das atividades. Consideramos que, através da exploração livre do corpo, do espaço e das emoções, a criança atingiu um maior e mais elaborado autoconceito, o que conduziu a um maior domínio sobre si e, conseqüentemente a uma maior confiança e autonomia.

Nas duas últimas sessões foi possível verificar que a música passou a ser um elemento secundário e que as crianças estavam mais concentradas nos seus movimentos e na forma como se mexiam. Ao contrário do que se verificou nas restantes sessões, não existiu uma explosão eufórica assim que começava a música. A relação com esta pareceu-nos ter-se tornado mais natural. As crianças estavam agora conscientes dos sons

que preenchiam o espaço mas, na nossa opinião, pareciam tentar coordena-la consigo mesmos, como se sentiam e com a forma como andavam, corriam ou rodopiavam.

Quando a relação com a música se tornou, na nossa opinião, mais natural e imediata, foi possível verificar que as relações entre as crianças se foram estreitando. Nas duas últimas sessões, as crianças estabeleceram laços entre si criando, espontaneamente, movimentos conjuntos e complementares.

Uma vez tendo sido definido como objetivo, conhecer os sentimentos das crianças em relação à dança, consideramos ter ficado visível o sentimento de bem-estar que a dança educativa pode trazer, pois a maioria das crianças revelou ter-se sentido bem e mostrou mais facilidade em identificar momentos de que tinha gostado, do que o oposto.

Na nossa opinião, foi perceptível que cada criança tem movimentos ou atividades nas quais se sente melhor. Para nós, a realização ou não, das atividades e movimentos com que as crianças mais se identificam, influenciam o facto destas terem uma opinião mais ou menos positiva das sessões. No entanto, a baixa referencia a momentos menos positivos, prende-se, a nosso ver, com a liberdade que as sessões de que a dança educativa proporcionaram, permitindo que todas as crianças fizessem aquilo que sentiam e explorassem novos momentos, sensações e movimentos.

O último objetivo definido com este estudo era o de conhecer as capacidades que a dança educativa pode ativar.

Através das metodologias adotadas foi possível considerar a relação da dança com algumas evoluções constatadas, designadamente com a ativação de algumas capacidades. Estas capacidades encontram-se ligadas às diversas dimensões do desenvolvimento humano.

Inicialmente, podemos destacar que a maior concentração nos movimentos e na sua coordenação com algumas estruturas rítmicas, leva a um desenvolvimento da qualidade e eficácia dos movimentos, o que nos conduz a acreditar que a dança educativa pode representar uma proposta de expressão física e motora.

Não nos referimos às estruturas corporais das crianças, uma vez que o tempo de investigação seria insuficiente para dar uma resposta credível, referimo-nos sim desenvolvimento do lado criativo e expressivo dos movimentos da criança, constituindo um meio de contacto com o meio. Além de, por si só, ativar um conjunto de capacidades ao nível do domínio motor do desenvolvimento humano, existe, também, uma relação com os restantes domínios e dimensões.

Desta forma, segundo aquilo que foi observado, na dimensão psicossocial a dança educativa pode, na nossa perspetiva, ativar a criatividade, que é estimulada através das histórias criadas e que a criança se vê obrigada a recorrer, para encontrar formas de exprimir o que sente.

Na nossa opinião, baseada a partir do que podemos verificar, a dança contribui para incentivar a criança para a compreensão e domínio dos seus sentimentos. Este facto leva-nos, assim, a refletir sobre o impacto que as atividades de dança educativa podem ter no domínio que as crianças têm dos seus sentimentos e emoções.

O progressivo domínio das emoções e conseqüentemente domínio de si mesmo leva-nos assim a acreditar que o resultado pode ser uma maior autonomia, sendo difícil acreditar que esta não se prolongue pelas outras atividades e experiências com que as crianças contactam no seu dia a dia, além da dança educativa.

Na nossa opinião, a partir do vivido, do observado e do refletido, promove a relação da criança com a música, permitindo que ela beneficie de tudo o que esta tem de positivo, pois foi visível a alteração da forma como as crianças se relacionavam com ela.

Esta sincronização e adaptação aos esquemas rítmicos, irá conduzir ao desenvolvimento da dimensão cognitiva, segundo a crença de que o exercício de coordenação e concentração permite ativar a evolução das estruturas mentais, visto que em contacto com novos dados e experiências, estas vão trabalhar no sentido de os integrar.

Consideramos ser possível referir que, se as sessões tivessem sido prolongadas no tempo, a tendência de melhoria das relações entre o grupo se teria desenvolvido amplamente, ativando assim, a integração social e o fortalecimento das relações entre as crianças.

Considerações Finais

Resultados do Estudo

Na presente investigação, desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Educação pré-escolar, pretendeu-se estudar a importância da dança educativa numa sala de jardim de infância, com um grupo de crianças entre os 4 e os 5 anos.

Para tal, foram delineadas cinco sessões de dança educativa que, além de permitirem conhecer as opiniões das crianças, possibilitaram conhecer a forma como as crianças dançavam.

Por fim, visávamos conhecer quais as capacidades que a dança educativa pode ativar numa criança em idade pré-escolar.

Para obter a resposta às questões delineadas, optámos pela realização de uma investigação de carácter qualitativo, recorrendo a alguns referentes numéricos, utilizados essencialmente na contagem de categorias, para uma análise mais rigorosa e fiel.

A recolha dos dados da investigação foi feita através de questionários e através da observação participada, das sessões de dança educativa desenvolvidas.

Da análise dos dados foi possível extrair constatar:

A- Opinião sobre a dança

- A maioria das crianças revelou sentir-se familiarizada com a atividade de dança;
- Os familiares são os que são mais referidos pelas crianças, sendo possível notar que, a dança praticada pelas crianças não tem movimentos impostos e permite-lhes uma exploração livre dos movimentos.

B- Como dançam

A forma como as crianças dançam não é marcadamente contínua ao longo das 5 sessões desenvolvidas. Desta forma, a avaliação da forma como as crianças dançam divide-se em dois momentos, um inicial, entre a primeira e a segunda sessão, e um momento posterior que engloba as últimas sessões.

- Inicialmente o grupo de crianças revelou algumas dificuldades em se expressar livremente e de forma autónoma, aguardando sempre indicações para dirigirem os seus movimentos. Posteriormente as crianças começaram a revelar maior autonomia na

execução dos movimentos e das atividades, sendo possível reduzir o número de indicações.

- Verificou-se, ainda, uma vontade de explorar e quebrar barreiras dos espaços e do corpo;

- Foi possível identificar que as crianças mais velhas formavam grupos de forma mais espontânea, enquanto que as mais novas não utilizavam esta forma de organização. Foi, apesar disto, observado que, em geral, as crianças mostraram dificuldades em organizar-se segundo grupos, quando isto era solicitado. Na nossa opinião, este aspeto prende-se com as próprias características de desenvolvimento da faixa etária;

- Outro dado recolhido foi a clara libertação dos movimentos expressivos, fazendo uso dos movimentos locomotores e não locomotores, quando introduzidos recursos físicos, objetos com que as crianças pudessem interagir.

C- Sentimentos das crianças

Os sentimentos das crianças podem ser avaliados em duas perspetivas: através das respostas das crianças e através das perceções que pudemos recolher, a partir da observação das atividades. Desta forma:

- Podemos referir que, como resultados das sessões de dança educativa desenvolvidas, a maioria das crianças disse sentir-se bem e ter gostado das atividades. Apenas uma criança referiu sentir-se sempre cansada, o que encaramos como um reflexo das suas características pessoais.

- Da nossa observação, foi possível verificar que as crianças, principalmente nas sessões III, IV e V, se mostraram muito empenhadas e nos pareceram realmente felizes e satisfeitas, pedindo para que existisse uma continuação das sessões.

D- Competências ativadas pela dança

Através da análise do comportamento motor e expressivo assim como das evoluções registadas, podemos apontar um conjunto de aspetos que a dança educativa pode ativar:

- Uma das dimensões em que nos parece possível verificar uma influência da dança é ao nível do desenvolvimento motor. Referimo-nos à promoção do movimento livre e expressivo, ao domínio e maior conhecimento do corpo e das suas potencialidades.
- Ao nível do desenvolvimento psicossocial, julgamos poder destacar o maior domínio das emoções e dos sentimentos, que poderá contribuir para um maior domínio e conhecimento de si mesmo. Este domínio resulta do frequente recurso às sensações que a criança pode sentir, do facto de ser dada a liberdade de se mover, de acordo com aquilo que sente;
- O domínio e o conhecimento sobre o seu corpo e sobre as suas emoções poderá, ainda, no âmbito da dimensão psicossocial, conduzir ao desenvolvimento da autonomia das crianças que, com a exploração de diferentes situações, se tornam mais capazes e eficazes nos movimentos e ações que desempenham;
- Podemos também inferir que a dança poderá estimular a criatividade, ao ser dada total liberdade para a exploração desta através do corpo, do espaço e através das histórias e situações como as que foram criadas.
- Podemos, ainda, considerar que a dança pode facilitar a relação da criança com os outros, promovendo, de forma geral, a integração num grupo e fortalecendo as relações de um conjunto de crianças.
- Por fim, a nível cognitivo, a dança promove novas experiências, novos contactos e novos movimentos que, como qualquer outra experiência, promovem uma reestruturação das estruturas mentais das crianças, constituindo desafios a novas aprendizagens.

Limites e Relevância o Estudo

Durante o percurso decorrido na realização deste estudo existiram algumas questões que limitaram a sua realização. A questão que mais lamentamos é o facto de não ter sido possível reunir o mesmo número de crianças em todas as sessões de dança educativa desenvolvida. Devido à pouca assiduidade de algumas crianças, no período em que foram realizadas as sessões, fomos obrigados a reduzir o número de crianças, que inicialmente faziam parte de grupo em estudo.

No entanto, consideramos que o desenvolvimento deste estudo nos aproximou mais do grupo de crianças e nos permitiu um maior conhecimento das características de cada criança. O estudo propiciou momentos em que as crianças podiam ser escutadas e

momentos em que elas se podiam expressar corporalmente transmitindo informação que, por vezes ao nível da oralidade não são possíveis.

Portanto, consideramos que com o estudo desenvolvido as crianças podem ter adquirido novas ferramentas para se expressarem. Também ao explorarem dimensões corporais diferentes, podem ter desenvolvido o seu domínio e consciência corporal. Como refere Fontana cit. in Sousa, 2003 “O autoconhecimento é a única prenda real que os professores podem dar aos seus alunos ... e este conhecimento de si próprio não pode ser transmitido, somente os meios pelos quais ele pode ser adquirido” (p.111).

Pistas de Trabalho

Considerando a importância que a dança educativa tem no desenvolvimento global das crianças, assinalamos como pistas de trabalho e ação a desenvolver na nossa futura prática profissional:

- Uma maior aplicação da dança educativa em contexto educativo, desenvolvido de forma integrada nas práticas diárias e, de acordo com uma continuidade pedagógica,
- Utilização da dança educativa no processo de identificação das características de cada criança e do grupo, uma vez que as crianças através delas nos revelaram algumas características pessoais e de funcionamento enquanto grupo;
- Destacamos, também, a necessidade de educadores mais conscientes de como desenvolver a dança educativa em sala de atividade e da sua importância para o desenvolvimento global das crianças.

Contributos do estudo, a nível pessoal e profissional

A investigação desenvolvida contribuiu, de forma irrefutável, para o nosso desenvolvimento quer pessoal, quer profissional, sendo que ambos são para nós inseparáveis.

A investigação desenvolvida promoveu o desenvolvimento de conhecimentos quer no âmbito do desenvolvimento da criança quer sobre a dança educativa.

Todos estes conhecimentos, e a prática desenvolvida, alterarão certamente a forma de lidar com as crianças e de organizar o ambiente educativo, possibilitando uma prática educativa mais intencional, ao nível da expressão e comunicação. Este crescimento fará com que possamos desenvolver novas e fundamentadas ferramentas de trabalho e de relacionamento com as crianças.

Bibliografia

- Bertoni, I (1992). *A Dança e a Evolução - O Ballet e o seu Contexto Teórico - Programação Didática*. São Paulo: Tranz do Brasil.
- Bogdan, R e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria dos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspective*. Developmental Psychology.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of Potlethwaite*. Eds., *International Encyclopedia of Education* (2ed. , vol 3). Oxford: Pergomon Press / Elsevier Science.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologias da Investigação - Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cohen, S. (1974). *Dance as a Theatre Art*. New York: Dance Books Ltd.
- Daval, R e cool. (1963). *Traité de Psychologie- 2º Volume*. Logos: P.U.F.
- Duffy, B. (1998). *Supporting Creativity and Imagination in the Early Years*. Buckingham- Philadelphia: Open University Press.
- Fontana, D. (1989). *Personality*. In A. Ramasut (Ed) *Whole School Approaches to Special Needs*. London Palmer Press.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Gesell, A. (1979). *A Criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gesell, A. (1929). *Maturation and Infant Behavior Patterns*. Psychologia Review.
- Gesell, A. (1958). *Youth, the Years From Ten to Sixteen*. New York: Harper.
- Gesell, A. (1940). *The first five years of live*. New York: Harper.

- Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Editora Atlas S.A.: São Paulo
- Godinho, J., Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim- de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Horta, M. H. (2007). *A Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar: que realidade?* Penafiel: Editorial novembro.
- Laban, R.(1973). *Modern dance*. London: Macdonald and Evans.
- Laban,R (1975). *Modern Educational Dance* (3ºed.). Macdonald and Evans.
- Leandro, C.; Torres, M. (2000). *As Expressões Artísticas na Educação de Infância - Duas Experiências Interdisciplinares*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra- Escola Superior de Educação.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e supervisão*. Editorial novembro: Penafiel.
- Moreira, dr. V.(1986). *A Criança dos Dois aos Seis Anos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Moll, L. C. (1996). *Vygotsky e a Educação. Implicações Pedagógicas da Psicologia*. Porto Alegre: Artes Mágicas.
- Mucchielli, R. (1978). *O Questionário na Pesquisa Psicossocial*. São- Paulo: Martins Fontes.
- Nanni, D. (1998). *Dança Educação - Pré-escola à Universidade* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Editora sprint Ltda.
- Nanni, D. (1998). *Dança Educação – Princípios, Métodos e Técnica* (2ª ed.); s. Rio de Janeiro: Editora sprint Ltda.
- Papalia, D. E., OLDS, Sally Wendkos (2000). *Desenvolvimento Humano*(7ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.

- Peters, R. S. *The concept of Education*. Humanities Press.
- Preston-Dulop, V. (1984). *Handbook for dance in Education*. Macdonald and Evans.
- Read, H. (1943). *Education Through Art*. London; Farber and Farber.
- Russel, J. (1975). *Creative Dance in the Primary School (2º Ed.)*. Macdonald and Evans.
- Santos, A (1997). *O Contributo da Dança no Desenvolvimento da Coordenação das Crianças e Jovens*. Universidade do Porto: Faculdade de Ciências do Porto e de Educação Física.
- Santos, J; Lucarevski, J; Silva, R (2005). *Dança na Escola: Benefícios e Contribuições na Fase do Pré- Escolar*. Portal do Psicólogos.
- Savá, M. (2011). Textos de apoio facultados em workshop *Efforts em contacto*. Faro: Jardim de Infância Oficina Divertida.
- Simões, H. (2009). *Psicologia de Educação – Manual de Apoio ao Curso de Educação Básica*. Faro: Universidade do Algarve.
- Sousa, A. de (1979). *Dança Educativa na Escola - Movimento educativo, Expressão Corporal, Dança Criativa (II Vol.)*. Básica Editora.
- Sousa, A. de (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Drama e Dança - II Volume*. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. de (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases Psicopedagógicas - I Volume*. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, C. (1993). *Ativação do desenvolvimento cognitivo e facilitação da aprendizagem: Ensino das ciências no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho, Dissertação de Doutoramento.
- Sousa, C. (2005). *A Teoria Sociocultural de Vygotsky: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. G. Miranda & S. Bahia (Edi). Lisboa: Relógio de Água
- Tavares, J. ; Pereira, A.; Gomes, A.; Monteiro, S. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

- Tavares, J.; Bonboir, A.; Pinho, L. ; Cró, M; Sousa, C. (1995). *Ativação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação*. Aveiro: CIDIne
- Tavares, J. ; Alarcão, I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Verderi, E. (2000). *Dança na escola* (2ª ed.). Rio de Janeiro; Sprint.
- Vygotsky, L.S. (1934/1998). *Pensamento e Linguagem* (2ª Ed. , 3ªtri.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wilson, S. (1977). *The Use of Ethnographic Techniques in Educational Series: a Second Level Course in Review of Educational Research- volume 47 nºi .* Whinter.

Legislação Consultada:

- Lei de Bases do Sistema Educativo. Art.73.º,2.

Anexos

Anexo A- Questionário 1 às crianças

QUESTIONÁRIO 1 ÀS CRIANÇAS

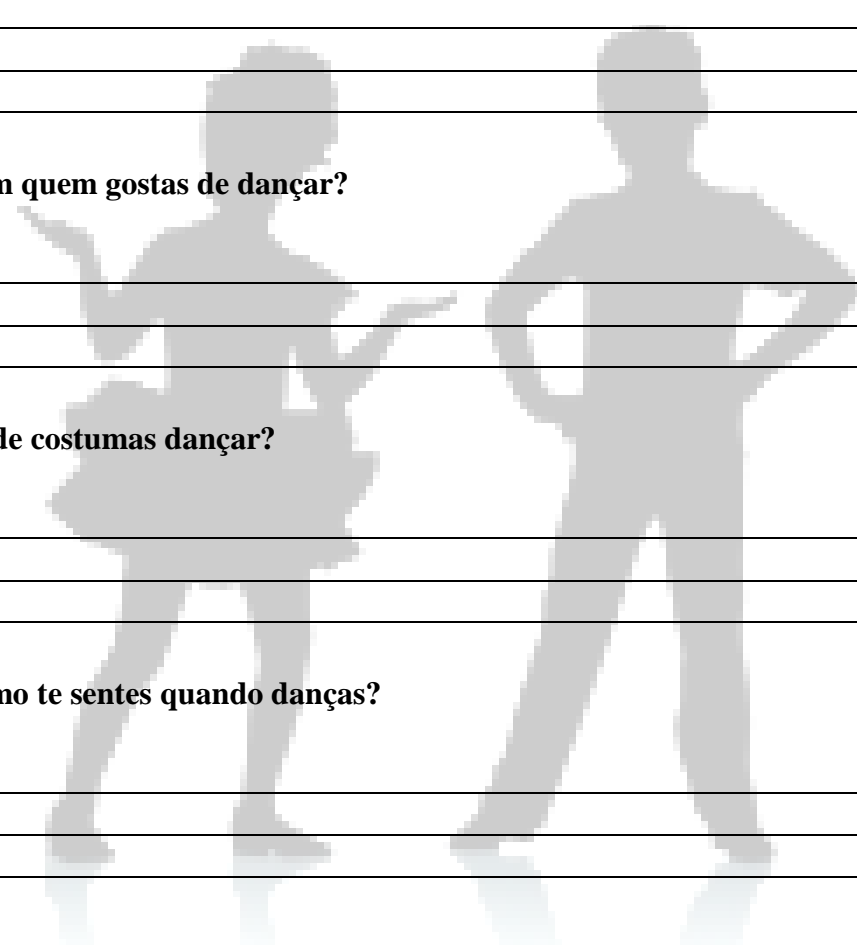
1. **Gostas de dançar** sim não

2. **Que músicas gostas de dançar?**

3. **Com quem gostas de dançar?**

4. **Onde costumavas dançar?**

5. **Como te sentes quando danças?**



Anexo B- Quadro Síntese das respostas ao Questionário 1 às crianças

	Pergunta 1		Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
	S	N				
Q1	X		Gosto muito de dançar a música: “Baby olha bem para mim”.	Danço com o mano.	Em casa.	Sinto-me boa.
Q2	X		Gosto de dançar a música da vaquinha.	Gosto de dançar sozinha.	Danço no quarto.	Sinto-me bem.
Q3	X		Gosto das músicas dos casamentos e que se dança no acampamento.	Gosto de dançar sozinha e com os meus primos.	Gosto de dançar nos casamentos e no quadrado de dança.	Sinto-me bem.
Q4	X		Gosto de dançar todas as músicas.	Com o meu mano, a mãe e o pai.	Na sala.	Sinto-me melhor.
Q5	X		Músicas dos Bonecos.	Costumo dançar com a mana Aline.	Na minha casa.	Sinto-me bem.
Q6	X		Gosto de dançar a música dos piratas.	Gosto de dançar com a Marisa.	Costumo dançar em casa.	Sinto-me bem quando danço.
Q7		X				
Q8	X		Gosto da música da bailarina e do pai natal.	Gosto de dançar sozinha.	Danço no meu quarto de brincar com uma saia e meias de bailarina.	Sinto-me bem.
Q9	X		Música do capuchinho vermelho e ferro.	Sozinha.	Nas lojas onde dão música e em casa.	Bem, feliz e cansada.
Q10	X		A Musica das wick e da Shakira	Danço sozinha e às vezes, com a mãe e o Luís.	No quintal da vizinha e em casa.	Sinto-me bem.
Q11	X		Leopoldina.	Danço sozinha.	Danço mais no quarto.	Sinto-me bem.
Q12	X		Gosto de todas as músicas, mas gosto mais das <i>Just Girls</i>	Gosto mais de dançar sozinha.	Costumo dançar em casa.	Sinto-me bem.
Q13	X		Todas mas gosto mais da música da Kitty.	Com a mana.	Em casa na marquise	Sinto-me bem, gosto muito de dançar, sinto-me feliz.
Q14	X		Gosto da música do pimpão.	Gosto de dançar com os bonecos.	Costumo dançar em casa	Sinto-me bem.
Q15	X		Costumo dançar a música da princesa e a música do rancho.	Gosto de dançar com o pai.	Costumo dançar no rancho.	Sinto-me muito bem.
Q16	X		Gosto de dançar as músicas da Leopoldina.	Gosto de dançar com a minha mãe.	Danço na sala.	Sinto-me bem
Q17	X		Música cigana.	Com a minha mana.	Em casa	Sinto-me bem
Q18	X		Gosto das músicas da Shakira.	Gosto de dançar com a minha irmã.	Costumo dançar na sala.	Sinto-me bem quando danço.
Q19	X		Músicas para crianças e músicas do filme dos cavalos	Com o mano e com uma amiga que vive em baixo da minha casa).	No quarto.	Bem.
Total:	Sim: 18	Não: 1	Música infantil: 12 Música pop: 4 Todo o tipo de música: 3 Música cigana: 2 Música tradicional: 1 Não respondeu: 1	Irmãos: 7 Sozinho/a: 6 Mãe / Pai: 2 Outros: 7	Casa: 7 Quarto: 4 Sala: 3 Outros: 6	Bem: 16 Feliz: 2 Outros 4

Anexo C- Planificação da Sessão I

Objetivos	Competências (saberes/capacidades/ atitudes)	Estratégias/Atividades	Gestão do Ambiente Educativo		Avaliação	
			Espaço/Tempo	Recursos Humanos e Materiais	Instrumentos	Indicadores
<p>Favorecer o desenvolvimento da consciência corporal;</p> <p>Promover o contacto com as diferentes formas que o corpo pode assumir;</p> <p>Possibilitar a exploração das diversas ações que o corpo pode realizar.</p>	<p>Reconhecer as diferentes partes do corpo;</p> <p>Controlar os movimentos corporais que realiza com as diferentes partes do corpo;</p> <p>Associar os movimentos corporais a diversas ações do seu quotidiano.</p>	<p>O que precisamos para dançar:</p> <p>Questionar as crianças sobre o que precisamos para dançar;</p> <p>Fazer circular o microfone por quem está a falar.</p> <p>Para e recomeça:</p> <p><i>Tarantella Veloce- Monica savá</i></p> <p><u>Apresentar o boneco Afonso que não tem algumas parte do corpo e precisa de ajuda para as encontrar;</u></p> <p>Correr no seu local e parar, (ficando completamente imóveis), ao som das palmas;</p> <p>Após indicação, movimentar só a parte do corpo colocada no boneco, que será a que encontraram para ajudar o “Afonso”.</p> <p>Ao som dos guizos retomar a corrida no seu lugar e repetir a sequencia até termos encontrado todas as parte do corpo que faltavam.</p> <p>Jogo do Olá:</p> <p><i>Carola- Mónica Savá</i></p> <p><u>Depois de encontradas todas as partes do corpo do “Afonso” ele precisa de aprender a cumprimentar, para agradecer a ajuda;</u></p> <p>Circular pelo espaço e ao som dos guizos e indicação de uma parte do corpo devem cumprimentar o colega que estiver mais próximo com essa parte do corpo;</p> <p>Depois de agrupar a pares, fazer o mesmo exercício com grupos de três e cinco, terminando com um cumprimento entre todo o grupo;</p> <p>(Devem ser valorizadas as opções criativas)</p> <p>O Comboio:</p> <p><i>Corridinho¹</i></p> <p><u>Para o Afonso co nseguir mexer-se muito bem é necessário que ele mexa varias partes do corpo em simultâneo, então vão fazer um comboio e ensinar como ele pode faze-lo</u></p> <p>Em fila devem seguir o movimento do colega que vai no início da fila;</p>	Sala de atividades / refeitório (5min.)	<p>Cd’s com músicas selecionadas:</p> <p><i>Tarantella Veloce- Monica savá;</i></p> <p><i>Carola- Mónica Savá;</i></p> <p><i>Corridinho¹</i></p> <p><i>Mister Curiosity- Jason Mraz;</i></p> <p>Aparelhagem de som;</p> <p>Microfone;</p> <p>Guizos;</p> <p>Boneco: Afonso.</p>	<p>Observação;</p> <p>Questionário de avaliação das sessões de dança educativa pelas crianças (Anexo I)</p> <p>Preenchimento da ficha de avaliação do desempenho das crianças (Anexo H)</p>	(Ver anexo H)
			Sala de atividades / refeitório (8min.)			
			Sala de atividades / refeitório (10 min.)			
			Sala de atividades (5 min.)			

		<p>Ao som dos guizos, quem está na frente deve correr para o fim do comboio e quem fica na frente deve sugerir outro movimento;</p>				
--	--	---	--	--	--	--

Relaxamento:

Mister Curiosity- Jason Mraz

Sentados no chão, mexer diferentes partes do corpo lentamente;

Deitar lentamente no chão, fechar os olhos e fazer de conta que está a derreter como os gelados.

Anexo D- Planificação da Sessão II

Objetivos	Competências (saberes/capacidades/attitudes)	Estratégias/Atividades	Gestão do Ambiente Educativo		Avaliação	
			Espaço/Tempo/Grupo	Recursos Humanos e Materiais	Instrumentos	Indicadores
<p>Promover a exploração qualidade do movimento tempo;</p> <p>Propor situações que implicam a realização de movimentos rápidos e improvisados;</p> <p>Promover momentos que suscitam movimentos lentos.</p>	<p>Conseguir deslocar-se segundo um movimento de improvisado ou prolongado.</p> <p>Ser autónomo na opção por uma forma de movimento.</p> <p>Conseguir fazer uma mudança de movimento com tempo de improvisado para um tempo prolongado e vice-versa.</p>	<p><u>Contar histórias da viagem dos “Exploradores pela ilha dos animais”</u></p> <p>Dançar com os ursos:</p> <p><i>Samba – Batucada</i>²</p> <p>Quando a música começa imaginar que está na selva a fugir dos ursos;</p> <p>Ao som dos guizos percebem que os ursos também querem dançar e dançam todos;</p> <p>Somos tartarugas:</p> <p><i>Calma maré – Mónica Savá</i></p> <p>No plano baixo (chão) deslocar-se e agir como tartarugas.</p> <p>Explorar as características do movimento das tartarugas.</p> <p>Caracóis e ratinhos:</p> <p><i>Lumache e Topolini- Mónica Savá</i></p> <p>De acordo com o ritmo lento ou mais rápido da música, sugerir às crianças que se transformem em caracóis ou em ratinhos.</p> <p>Relaxamento:</p> <p><i>Cascata - Mónica Savá</i></p> <p>Imitar um Kuala nas árvores a descansar.</p>	<p>Sala de atividades/ refeitório (5 min.)</p> <p>Sala de atividades/ refeitório (8 min.)</p> <p>Sala de atividades/ refeitório (7 min.)</p> <p>Sala de atividades/ refeitório (5 min.)</p>	<p>Recursos Humanos e Materiais</p> <p>Cd's com músicas selecionadas:</p> <p><i>Samba – Batucada</i>²;</p> <p><i>Calma maré – Mónica Savá</i>;</p> <p><i>Lumache e Topolini- Mónica Savá</i></p> <p><i>Cascata - Mónica Savá</i>;</p> <p>Aparelhagem de som;</p> <p>Microfone;</p> <p>Fantoches de urso , tartaruga, caracol e rato;</p>	<p>Instrumentos</p> <p>Observação;</p> <p>Questionário de avaliação das sessões de dança educativa pelas crianças (Anexo I)</p> <p>Preenchimento da ficha de avaliação do desempenho das crianças (Anexo H)</p>	<p>Indicadores</p> <p>(ver anexo H)</p>

²<http://www.youtube.com/watch?v=2QxSxEDxi5A&feature=related>

Anexo E- Planificação da Sessão III

Objetivos	Competências (saberes/capacidades/atitude)	Estratégias/Atividades	Gestão do Ambiente Educativo		Avaliação	
			Espaço/Tempo/Grupo	Recursos Humanos e Materiais	Instrumentos	Indicadores
<p>Promover a exploração da qualidade do movimento fluxo:</p> <p>Promover movimentos com fluxo leve e fluxo obrigado;</p> <p>Proporcionar a experimentação de variações de fluxos corporais.</p>	<p>Imaginar e interpretar as situações;</p> <p>Desenvolver variações no uso da tensão corporal:</p> <p>Realizar movimentos com o fluxo leve;</p> <p>Realizar movimentos com o fluxo obrigado.</p>	<p>Ler e explorar o <i>Poema do Lenço</i>⁶</p> <p>Gelados, geladinhos:</p> <p><i>Bufera articas - Mónica Savá</i></p> <p>Propor a situação: Estamos num sítio onde só existe gelo, estamos congelados e é difícil mexer-mo-nos.</p> <p>Brincar com o lenço:</p> <p><i>Disney's Enchanted- So Close</i>³</p> <p>Dançar com o lenço, manusear o lenço de forma suave e leve;</p> <p>Danço como quero:</p> <p><i>Joaquim Cortez</i>⁴</p> <p>Demonstrar como estamos tristes e chateados por não encontrarmos os lenços.</p> <p>Príncipes e princesas:</p> <p><i>La princesa nel bosco- Mónica Savá</i></p> <p>As princesas procuram os seus príncipes e os príncipes as princesas;</p> <p>Quando se encontram dançam felizes;</p> <p>Percebem que alguém os esta a espiar - zangados, procuram quem é.</p> <p>Aproveitam o vento que está para voar para outro sítio que é leve e suave.</p> <p>Relaxamento:</p> <p><i>Carla Bruni- Quequ'un m'a dit</i>⁵</p> <p>Imaginar que estamos a baloiçar.</p>	<p>Sala de atividades/ refeitório (5 min)</p> <p>Sala de atividades/ refeitório (7 min.)</p> <p>Sala de atividades/ refeitório (8 min.)</p> <p>Sala de atividades/ refeitório (8 min.)</p> <p>Sala de atividades/ refeitório (4 min.)</p>	<p>Cd's com músicas selecionadas:</p> <p><i>Bufera articas - Mónica Savá;</i></p> <p><i>Disney's Enchanted- So Close</i>³;</p> <p><i>Joaquim Cortez</i>⁴;</p> <p><i>La princesa nel bosco- Mónica Savá;</i></p> <p><i>Carla Bruni- Quequ'un m'a dit</i>⁵;</p> <p>Aparelhagem de som;</p> <p>Microfone;</p> <p>Lenços;</p>	<p>Observação;</p> <p>Questionário de avaliação das sessões de dança educativa pelas crianças (Anexo I);</p> <p>Preenchimento da ficha de avaliação do desempenho da crianças (Anexo H).</p>	(ver anexo H)

³ <http://www.youtube.com/watch?v=Xs7tUAXZVTw>

⁴ <http://www.youtube.com/watch?v=OqGfQOJE2q8&feature=related>

⁵ http://www.youtube.com/watch?v=hR_O0vzQj4k&feature=related

6 Poema: O lençinho

Esta frio mesmo friozinho,
Para me tapar só tenho um lençinho.
Mal consigo andar,
Nem dá para mexer.

O vento veio,
O lençinho voou
E pela mão
Para outro cantinho me levou.

Mas aqui a música é bonita
Da vontade de dançar.
Leve leve,
Com o meu lenço vou brincar

Ai que susto apanhei
Do meu lenço não sei
Fiquei chateado pois então
E chateado então dancei.

Ahhh! Feliz agora o encontrei e
Na cabeça o coloquei,
Eu sou princesa e tu rei e
Tu gostas de mim que eu sei...

Anexo F – Planificação da Sessão IV

Objetivos	Competências (saberes/capacidades/atitudes)	Estratégias/Atividades	Gestão do Ambiente Educativo		Avaliação	
			Espaço/Tempo/Grupo	Recursos Humanos e Materiais	Instrumentos	Indicadores
<p>Proporcionar a exploração da qualidade do movimento: Espaço</p> <p>Incentivar à exploração das diferentes linhas do espaço e das diferentes direções;</p>	<p>Ser capaz de se deslocar sempre na mesma direção, de acordo com as situações propostas</p> <p>Ser capaz de alterar e alternar as direções do seu deslocamento.</p> <p>Conseguir conferir diferentes formas ao seu deslocamento.</p>	<p><u>O pirata zombotopos visita a sala dos piratas e convida-os a entrar no seu barco</u></p> <p>Dança a pares:</p> <p><i>Ups dra la la- Mónica Savá</i> As crianças dançam a pares e sempre que se ouve o tambor devem trocar de par.</p> <p>Piratas:</p> <p><i>Somos os piratas - Inventomusical</i></p> <p>Dançar como os piratas e segundo o que a música diz, numa posição monofocal, como se estivéssemos a navegar em direção a uma ilha que está à nossa frente.</p> <p>Loucura a bordo:</p> <p><i>Circuspaarden- Monica Savá</i></p> <p>Andamos como se estiverem na borda do barco a fazer equilíbrio e quando a musica se altera correm dos caranguejos que, com uma onda, entraram no barco e querem morder.</p> <p>Relaxamento:</p> <p>Na posição deitada, imaginar que estamos num sítio muito bonito.</p>	<p>Sala de atividades/ refeitório</p> <p>(5 min.)</p> <p>Sala de atividades/ refeitório</p> <p>(8 min.)</p> <p>Sala de atividades/ refeitório</p> <p>(7min.)</p> <p>Sala de atividades/ refeitório</p> <p>(5 min.)</p>	<p>Cd's com músicas selecionadas:</p> <p><i>Ups dra la la- Mónica Savá;</i></p> <p><i>Somos os piratas - Inventomusical</i></p> <p><i>Circuspaarden- Monica Savá;</i></p> <p><i>Caixa de Música - Sininho;</i></p> <p>Aparelhagem de som;</p> <p>Microfone;</p> <p>Tambor.</p>	<p>Observação;</p> <p>Questionário de avaliação das sessões de dança educativa pelas crianças (Anexo I);</p> <p>Preenchimento da ficha de avaliação das crianças (Anexo II)</p>	(ver anexo H)

Anexo G- Planificação da Sessão V

Objetivos	Competências (saberes/capacidades/ atitudes)	Estratégias/Atividades	Gestão do Ambiente Educativo		Avaliação	
			Espaço/Tempo/ Grupo	Recursos Humanos e Materiais	Instrumentos	Indicadores
<p>Facilitar a exploração da qualidade do movimento: Peso</p> <p>Proporcionar experiência que envolvam movimentos de força e de leveza.</p>	<p>Distinguir e realizar movimentos leves e pesados;</p> <p>Ser capaz de escolher e realizar o movimento com que mais se identifica.</p>	<p><u>Soltar bolas de Sabão e permitir que as crianças as explorem, podendo rebenta-las e observá-las.</u></p> <p>Somos monstros que comem Bolas de Sabão:</p> <p><i>Banda sonora dos Piratas das Caraíbas</i></p> <p>Cada um pensa num monstro grande e pesado e faz de conta que é ele;</p> <p>Formar quatro grupos e cada grupo tem se agrupar e formar um monstro grande e pesado;</p> <p>Somos bolinhas de sabão:</p> <p><i>Sawn lake ballet</i>⁶</p> <p>Andar sobre o algodão, as nuvens e a água, como se fossemos bolas de sabão a viajar;</p> <p>Sentir-se tão leves como bolas de sabão;</p> <p>Bolas e Monstros:</p> <p><i>Cavalos e Borboletas -Mónica Savá</i></p> <p>Dividir o grupo em dois:</p> <p>Uns fazem de bolas de sabão e outros de monstros.</p> <p>Cada um dança de acordo com a música e a personagem que interpreta;</p> <p>Invertem os papéis;</p> <p>Cada um escolhe o que mais gostou de dançar e dança de acordo com o mesmo.</p> <p>Relaxamento:</p> <p><i>La talpa- Monica Savá</i></p> <p>As bolas de sabão caem no chão e os monstros estão cansados e deitam-se a descansar.</p>	<p>Sala de atividades/ refeitório</p> <p>(7 min.)</p>	<p>Cd's com músicas selecionadas:</p> <p><i>Banda sonora dos Piratas das Caraíbas;</i></p> <p><i>Sawn lake ballet</i>⁶</p> <p><i>Cavalos e Borboletas- Mónica Savá;</i></p> <p><i>La talpa- Monica Savá;</i></p> <p>Aparelhagem de som;</p> <p>Microfone;</p> <p>Bolas de Sabão;</p> <p>Guizos;</p> <p>Tambor.</p>	<p>Observação;</p> <p>Questionário de avaliação das sessões de dança educativa pelas crianças (Anexo I);</p> <p>Preenchimento da ficha de avaliação das crianças (Anexo II)</p>	(ver anexo H)
		<p>Sala de atividades/ refeitório</p> <p>(8 min.)</p>	<p>Sala de atividades/ refeitório</p> <p>(8 min.)</p>			
		<p>Sala de atividades/ refeitório</p> <p>(4 min.)</p>				

Anexo H- Ficha de registo global do desempenho das crianças

Atividade: _____ **Data:** / /2011

Indicadores	Critérios		Observações
	Verificado	Não verificado	
As crianças:			
- Mostram-se interessadas para a realização das atividades;			
- Participam na atividade;			
- Dançam em grupo:			
- Espontaneamente			
- Quando solicitadas			
- Dançam sozinhos:			
- Espontaneamente			
- Quando solicitadas			
- Utilizam todo o corpo no seu movimento;			
- Realizam os movimentos locomotores e não locomotores básicos			
- Revelam autonomia e criatividade			
- Seguem/imitam os colegas ou os adultos;			
- Utilizam o espaço em toda sua amplitude;			
- Sincronizam-se com as estruturas rítmicas simples;			
- Comunicam através do movimento expressivo vivências, temas, histórias ou mensagens.			

(1) Indicadores definidos com base nas *Metas de Aprendizagem* do Ministério de Educação.

Anexo I- Questionário 2 de apreciação das sessões de dança educativa pelas crianças

1. Gostei de dançar ? sim não

1.1 Porquê?

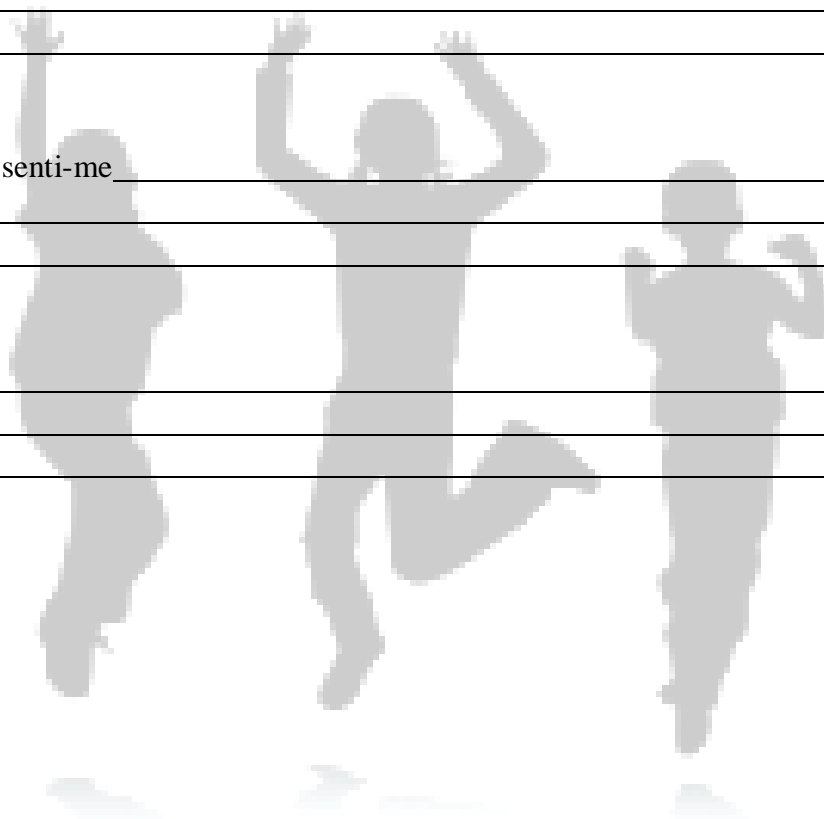
2. Já tinha dançado esta música antes? sim não

3. O que mais gostei foi _____

4. O que menos gostei foi _____

5. Quando dancei senti-me _____

6. E ainda... _____



Anexo J- Síntese da apreciação da sessão I de dança educativa pelas crianças

Sessão 2- Somos Exploradores									
Questões Crianças	1. Gostei de Dançar?		1.1. Porquê?	2. Já tinha dançado esta música antes?		3. O que mais gostei foi...	4. O que menos gostei foi...	5. Quando dancei senti-me...	6. Ainda ...
	Sim	Não		Sim	Não				
C1	x		<i>Não responde u</i>		x	“do rato”	“da tartaruga”	“bem”	
C2	x		“Porque vocês(...) fazem coisas bonitas”			“tudo”	“nada”	“um bocadinho bem, porque me estavam a aleijar os sapatos”	
C3	x		<i>Não responde u</i>		x	“dos ratos”	“do caracol”	“bem”	
C4	x		“Não sei”		x	“do caracol”	“de nada”	“bem”	
C5	x		“Eu gostei”	x		“quando nós dançamos [e dos animais] o Kuala	“gostei de tudo”	“bem”	“já tinha dançado na outra escola”
C6	x		<i>Não responde u</i>	x		“de estar na praia”	“da tartaruga”	“bem”	
C7	<i>Faltou</i>								
C8	x		“Não sei”	x		“do rato”	“de andar depressa”	“bem”	“já tinha dançado as músicas no Mac Donalds”
C9	x		<i>Não responde u</i>		x	“da música da vaquinha (...) da primeira	“do cão (...) que era muito rápido” [rato]	“Maiores ou menos, mal e bem”	
C10	x		<i>Não responde u</i>		x	“da tartaruga”	“de nada”	“bem”	
C11	x		<i>Não responde u</i>		x	“de tudo”	“de nada”	“bem”	
C12	<i>Faltou</i>								
C13	x		“Porque foi giro”		x	“tudo”	“de nada”	“bem”	
C14	x		“Não sei”		x	“da tartaruga”	“[nada] gostei de tudo”	“bem”	
C15	x		<i>Não responde u</i>		x	“do rato”	“da tartaruga”	“bem”	
C16	x		“Não sei”		x	“do urso”	“da tartaruga”	“bem”	
C17	x		<i>Não responde u</i>		x	“de dançar com força”		“bem”	
C18	x		<i>Não responde u</i>		x	“de todas as músicas”	“de nada”	“mais ou menos, porque tive cansada”	
C19	x		“Foi divertido”	x		“da música do urso”	“do Kuala”	“bem”	

Anexo K- Síntese da apreciação da sessão II de dança educativa pelas crianças

Sessão 3- O lenço onde vai?									
Questões Crianças	1. Gostei de Dançar?		1.1 Porquê?	2. Já tinha dançado esta música antes?		3. O que mais gostei foi...	4. O que menos gostei foi...	5. Quando dancei senti-me...	6. Ainda ...
	Sim	Não		Sim	Não				
C1	x		<i>Não respondeu</i>	x		“de perder os lenços”	“da princesa”	“bem”	“já tinha dançado em casa”
C2	x		“Vocês fazem coisas muito bonitas sempre”		x	“de dançar com o lenço”	“de nada, gostei de tudo”	“bem”	
C3	<i>Faltou</i>								
C4	<i>Faltou</i>								
C5	x		<i>Não respondeu</i>		x	“do lenço”	“de nada”	“bem”	
C6			<i>Não respondeu</i>						
C7	x		<i>Não respondeu</i>		x	“de brincar com o lenço”	“de nada”	“bem”	
C8	x		<i>Não respondeu</i>	x		“do lenço voar”	“de nada, gostei de tudo”	“bem”	“já tinha dançado na minha casa”
C9	x		<i>Não respondeu</i>	x		“sei lá, da música, gosto de ti”	“gosto de tudo”	Bem, mal e mais ou menos, porque fiquei um pouco cansada quando dancei”	
C10	x		“Porque foi tudo muito giro”	x		“de tudo”	“de nada”	“bem”	“já tinha dançado na minha outra escola”
C11	<i>Faltou</i>								
C12	<i>Faltou</i>								
C13	x		“Porque era giro”	x		“tudo”	“nada”	“bem”	“Já tinha dançado na Irene”
C14	x		<i>Não respondeu</i>		x	“de tudo”	“de nada”	“bem”	
C15	x		“Gostei tanto”		x	“de tudo porque era muito bonito”	“dos lenços porque eram um pouco feios”	“bem”	
C16	x		<i>Não respondeu</i>		x	“de ser velha”	“de nada”	“bem”	
C17	<i>Faltou</i>								
C18	x		<i>Não respondeu</i>		x	“de ser princesa”	“de nada”	“bem”	
C19	<i>Faltou</i>								

Anexo L- Síntese da apreciação da sessão III de dança educativa pelas crianças

Sessão 3- O lenço onde vai?									
Questões Crianças	1. Gostei de Dançar?		1.1 Porquê?	2. Já tinha dançado esta música antes?		3. O que mais gostei foi...	4. O que menos gostei foi...	5. Quando dancei senti-me...	6. Ainda ...
	Sim	Não		Sim	Não				
C1	x		<i>Não respondeu</i>	x		“de perder os lenços”	“da princesa”	“bem”	“já tinha dançado em casa”
C2	x		“Vocês fazem coisas muito bonitas sempre”		x	“de dançar com o lenço”	“de nada, gostei de tudo”	“bem”	
C3	<i>Faltou</i>								
C4	<i>Faltou</i>								
C5	x		<i>Não respondeu</i>		x	“do lenço”	“de nada”	“bem”	
C6			<i>Não respondeu</i>						
C7	x		<i>Não respondeu</i>		x	“de brincar com o lenço”	“de nada”	“bem”	
C8	x		<i>Não respondeu</i>	x		“do lenço voar”	“de nada, gostei de tudo”	“bem”	“já tinha dançado na minha casa”
C9	x		<i>Não respondeu</i>	x		“sei lá, da música, gosto de ti”	“gosto de tudo”	Bem, mal e mais ou menos, porque fiquei um pouco cansada quando dancei”	
C10	x		“Porque foi tudo muito giro”	x		“de tudo”	“de nada”	“bem”	“já tinha dançado na minha outra escola”
C11	<i>Faltou</i>								
C12	<i>Faltou</i>								
C13	x		“Porque era giro”	x		“tudo”	“nada”	“bem”	“Já tinha dançado na Irene”
C14	x		<i>Não respondeu</i>		x	“de tudo”	“de nada”	“bem”	
C15	x		“Gostei tanto”		x	“de tudo porque era muito bonito”	“dos lenços porque eram um pouco feios”	“bem”	
C16	x		<i>Não respondeu</i>		x	“de ser velha”	“de nada”	“bem”	
C17	<i>Faltou</i>								
C18	x		<i>Não respondeu</i>		x	“de ser princesa”	“de nada”	“bem”	
C19	<i>Faltou</i>								

Anexo M- Síntese da apreciação da sessão IV de dança educativa pelas crianças

Sessão 4- <i>Vem ai o pirata</i>									
Questões Crianças	1. Gostei de Dançar?		1.1. Porquê?	2. Já tinha dançado esta música antes?		3. O que mais gostei foi...	4. O que menos gostei foi...	5. Quando dancei senti-me...	6. Ainda ...
	Sim	Não		Sim	Não				
C1	x		<i>Não respondeu</i>	x		“de esconder”	“do caranguejo”	“bem”	“Já tinha dançado na escola”
C2	x		“Gosto do que vocês fazem, são sempre coisas giras”	x		“de tudo”	“de nada”	“bem”	
C3	<i>Faltou</i>								
C4	<i>Faltou</i>								
C5	x		“Não sei”	x		“do pirata”	“de nada, gostei de tudo”	“bem”	“Já tinha dançado em casa.”
C6	<i>Faltou</i>								
C7	x		<i>Não respondeu</i>		x	“da música dos piratas, mesmo”	“gostei de tudo”	“bem”	
C8	x		<i>Não respondeu</i>	x		“de remar”	“de nada, gostei de tudo”		“já tinha dançado na sala”
C9	x		<i>Não respondeu</i>	x		“tudo, até da música do pirata”	“de nada, gostei de tudo”	“bem, mal e mais ou menos”	“já tinha dançado na sala e em casa”
C10	x		“Porque foi tudo giro”		x	“de fazer tudo”	“de nada”	“bem”	
C11	<i>Faltou</i>								
C12	<i>Faltou</i>								
C13	x		“Foi giro”	x		“de tudo”	“de nada”	“bem”	“Já tinha dançado à da Irene”
C14	<i>Faltou</i>								
C15	x		<i>Não respondeu</i>			“da música”	“não sei”	“bem”	
C16	x		<i>Não respondeu</i>		x	“da música dos piratas”	“de esconder debaixo da mesa”	“bem”	
C17	<i>Faltou</i>								
C18	<i>Faltou</i>								
C19	<i>Faltou</i>								

Anexo N- Síntese da apreciação da sessão V de dança educativa pelas crianças

Sessão 5- Bolas de Sabão									
Questões Crianças	1. Gostei de Dançar?		1.1. Porquê?	2. Já tinha dançado esta música antes?		3. O que mais gostei foi...	4. O que menos gostei foi...	5. Quando dancei senti-me...	6. Ainda ...
	Sim	Não		Sim	Não				
C1	x		<i>Não respondeu</i>		x	“das bolas de sabão”	“da música da bailarina”	“bem”	
C2	x		“Porque vocês fazem coisas bonitas”		x	“de fazer de bolinha”	“de nada”	“bem”	
C3	<i>Faltou</i>								
C4	<i>Faltou</i>								
C5	x		<i>Não respondeu</i>		x	“dos monstros”	“de nos termos portado mal e não te termos respeitado”	“bem”	
C6	<i>Faltou</i>								
C7	x		<i>Não respondeu</i>		x	“dos monstros”	“deitar”	“bem”	
C8	x		<i>Não respondeu</i>	x		“da música da bailarina”	“de nada”	“bem”	“Quando danço no meu quarto”
C9	x		<i>Não respondeu</i>		x	“deitar na janela”	“de estar cansada”	“bem e mais ou menos mal, porque fiquei muito cansada”	
C10	x		<i>Não respondeu</i>	x		“de fazer de bola de sabão”	“de nada, gostei de tudo”	“bem”	
C11	x		<i>Não respondeu</i>		x	“de fazer de bolinha”	“dos monstros”	“bem”	
C12	<i>Faltou</i>								
C13	x		“Porque foi giro”		x	“de marchar”	“não sei”	“bem”	
C14	x		<i>Não respondeu</i>		x	“de tudo”	“de nada”	“bem”	
C15	x		<i>Não respondeu</i>		x	“da bailarina”	“quando eles fizeram com força”	“bem”	
C16	x		<i>Não respondeu</i>		x	“de tudo”	“nada”	“bem”	
C17	<i>Faltou</i>								
C18	x		<i>Não respondeu</i>		x	“dos monstros”	“de estar deitada”	“bem, mas muito cansada”	
C19	<i>Faltou</i>								