

**COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora

Anielly Bastos Vaz de Jesus

**A DANÇA NA ESCOLA SOB UM OLHAR  
PSICOMOTOR**

Por uma pedagogia do movimento no ensino médio

Rio de Janeiro  
2019



Anielly Bastos Vaz de Jesus

**A DANÇA NA ESCOLA SOB UM OLHAR PSICOMOTOR**

Por uma pedagogia do movimento no ensino médio

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Psicomotora.

Orientador Professor Me. Ricardo Carlos Santos Alves.

Rio de Janeiro  
2019

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**  
**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

J58 Jesus, Anielly Bastos Vaz de

A dança na escola sob um olhar psicomotor: por uma pedagogia do movimento no ensino médio / Anielly Bastos Vaz de Jesus. - Rio de Janeiro, 2019

56 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Ricardo Carlos Santos Alves.

1. Educação psicomotora – Estudo e ensino. 2. Dança – Estudo e ensino. 3. Ensino médio – Estudo e ensino. I. Alves, Ricardo Carlos Santos. II. Título.

CDD 152.385

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Anielly Bastos Vaz de Jesus

**A DANÇA NA ESCOLA SOB UM OLHAR PSICOMOTOR**

Por uma pedagogia do movimento no ensino médio

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Psicomotora.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Me. Ricardo Carlos Santos Alves (Orientador)  
Colégio Pedro II

---

Dr. Germano Nogueira Prado  
Colégio Pedro II

---

Dra. Isabela Maria Azevedo Gama Buarque  
UFRJ

*Dedico este trabalho ao amigo Cristiano Vidal,  
por toda inspiração de ser humano e profissional  
que carrega em si.*

## AGRADECIMENTOS

À vida, pela oportunidade de desfrutar a beleza da existência e acordar todos os dias para construir o meu porvir.

Ao meu querido orientador, Me. Ricardo C. S. Alves, rico em conhecimento e afeto, por tornar cada encontro uma fonte de pequenas transformações internas em mim, que fazia do meu retorno para casa momentos de grandes reflexões.

À banca examinadora, Dr. Germano Nogueira Prado, por exalar docência de qualidade ao abordar filosofia com leveza, mostrando ser possível notá-la e usá-la na vida cotidiana; e a Dra. Isabela Buarque, por participar de mais esse ciclo acadêmico em minha formação e me agradecer com a honra de suas contribuições, sempre muito significativas, a mais este trabalho.

Ao Corpo Docente desta Pós-Graduação que contribuiu significativamente para minha formação enquanto pessoa e profissional, em especial ao grandioso Osvaldo Luiz pelo legado que deixou em vida e por partilhar sua psicomotricidade com tanto louvor em poucos encontros.

Aos amigos da terceira turma em Educação Psicomotora do Colégio Pedro II que tornaram cada sábado único e especial.

Às amigas Rachel Stutz, Karina Reis, Erika Godoy, Edmila Bernardo e Liliane Barbosa, que na reta final do curso me acolheram e transpassaram esse encontro para além das paredes do Pedro II.

À Ingrid Soares e Rodrigo Ferreira, por serem frequentemente minha escuta e acompanharem todo o processo contido nas entrelinhas dessa formação.

As três mulheres da minha vida, Sandra, Letícia e Valéria, por serem incansáveis em me ajudar.

À minha família, por ser minha maior torcida.

A Deus, meu lugar fundamental.

*“Aparecer é ser sensivelmente reconhecido para além de atributos orgânicos, econômicos, étnicos, religiosos ou sexuais. É mais do que aparecer fisicamente. É aparecer simbolicamente, é transcender a matéria e os demais condicionantes. É ter a existência reconhecida, não só a presença corporal.”*

*(Renato Dente Luz, 2013)*

## RESUMO

JESUS, Anielly Bastos Vaz de. **A dança na escola sob um olhar psicomotor:** por uma pedagogia do movimento. 2019. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2019.

O presente trabalho propõe um diálogo entre a dança e a psicomotricidade na educação, buscando analisar sob uma perspectiva psicomotora como a dança na escola pode auxiliar no desenvolvimento psicomotor do adolescente no ensino médio. Paralelamente, procura verificar como a relação professor-aluno no ensino dessa disciplina é favorecida por um trabalho psicomotor. Em somatório, analisar as leis que regem a arte nas escolas a fim de identificar respaldos ou limitações na atuação do professor de dança. A pesquisa é qualitativa baseada na técnica sistemática de revisão bibliográfica que priorizou trabalhos dos últimos dez anos com amostras recolhidas da Base de Dados da CAPES, BDTD e Scielo. A análise do estudo mostrou que a dança e a psicomotricidade sob viés escolar caminham juntas e suas aplicações em sala de aula por meio de dinâmicas, improvisações, criações coreográficas entre outros são capazes de contribuir no desenvolvimento da identidade do aluno a partir da integração corporal e afetiva e na interrelação com o outro. Tal estudo resultou em um planejamento anual com propostas aplicáveis para dar solidez a discussão e contribuir com profissionais e pesquisadores da área.

**Palavras-chave:** Psicomotricidade. Dança. Ensino Médio. Adolescente.

## ABSTRACT

JESUS, Anielly Bastos Vaz de. **Dance at school under a psychomotor look: for a movement pedagogy.** 2019. 58 f. Course Conclusion Paper (Specialization in Psychomotor Education) - Pedro II College, Dean of Graduate Studies, Research, Extension and Culture, Rio de Janeiro, 2019.

This paper proposes a dialogue between dance and psychomotor education, seeking to analyze from a psychomotor perspective how dance in school can help the psychomotor development of adolescents in high school. At the same time, it seeks to verify how the teacher-student relationship in the teaching of this subject is favored by a psychomotor work. In sum, analyze the laws governing art in schools in order to identify support or limitations in the performance of dance teachers. The research is qualitative based on the systematic technique of literature review that prioritized works from the last ten years with samples collected from the CAPES Database, BDTD and Scielo. The analysis of the study showed that dance and psychomotricity under school bias go together and their applications in the classroom through dynamics, improvisations, choreographic creations among others are able to contribute to the development of the student's identity through body integration and affective and interrelated with each other. This study resulted in an annual plan with applicable proposals to solidify the discussion and contribute to professionals and researchers in the area.

**Keywords:** Psychomotor. Dance. High school. Teenager.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1</b>	<b>Objetivo Geral .....</b>	<b>11</b>
<b>1.2</b>	<b>Objetivos Específicos .....</b>	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>JUSTIFICATIVA .....</b>	<b>12</b>
<b>4</b>	<b>PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>13</b>
<b>5</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.16</b>
<b>5.1</b>	<b>Da Psicomotricidade aos discursos dançantes.....</b>	<b>16</b>
<b>5.2</b>	<b>O olhar para o ensino médio.....</b>	<b>23</b>
<b>5.2.1</b>	<b>O adolescente.....</b>	<b>24</b>
<b>5.2.2</b>	<b>O professor.....</b>	<b>27</b>
<b>5.2.3</b>	<b>Relação professor-aluno. ....</b>	<b>32</b>
<b>5.3. Entre afetos, conteúdos e corpos presentes: o que a relação dialética entre Psicomotricidade e a dança propõe .....</b>		<b>35</b>
<b>5.3.1</b>	<b>Planejamento anual com propostas aplicáveis em dança.....</b>	<b>37</b>
<b>6</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>47</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>50</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>52</b>
	<b>APÊNDICE A – CONTEÚDO DE DANÇA .....</b>	<b>55</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em educação psicomotora tem se ampliado apesar de ser uma ciência recente, sua prática tem conseguido cada vez mais espaço nas escolas e clínicas e o momento atual é de legitimação da profissão de psicomotricista. A realidade atual da dança no que diz respeito a escola é parecida, pois se encontra no período de adaptação de cinco anos que as instituições de ensino têm para cumprir a Lei N°13.278/2016 que estabelece a dança, artes visuais e teatro como obrigatórias no ensino básico do país, unindo-se a música que já constava como obrigatória no currículo. Já a lei atual define cada disciplina ministrada separadamente atendendo as suas especificidades.

Diante da realidade contemporânea em que se encontra a dança em nível escolar e dos estudos sobre o benefício da psicomotricidade na vida do ser humano, o presente trabalho foca seu olhar para a relevância de ambos os conceitos atuando na escola, especificamente no ensino médio, analisando o período da adolescência e buscando entender a necessidade do aluno nesse período da vida. A partir desse levantamento, discute-se as contribuições da dança enquanto disciplina curricular no ensino desses jovens, dialogando com a prática da psicomotricidade em sala de aula na abordagem dos conteúdos, tendo como finalidade intervenções positivas no desenvolvimento psicomotor do aluno.

Este trabalho irá fundamentar suas discussões através de autores como Alves (2013) e Mastrascusa (2012) que abordam a importância da psicomotricidade na vida do sujeito sob um viés educacional, seguido pela busca de relações entre tais conceitos e a dança na escola segundo a proposta de Marques (2003; 2012) a fim de aproximá-los dos conteúdos aplicáveis definidos por Motta (2006) citados nas páginas finais dessa pesquisa.

A conjuntura da discussão percorre alguns assuntos antes de entrar no tema principal, primeiro esclarecendo a relevância da psicomotricidade no contexto escolar como uma apresentação a pesquisa, seguido pela busca em compreender minimamente quem é este adolescente e em que momento da vida o aluno vivencia o ensino médio, o que a escola quer formar baseando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (N°9396/1996) e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) que rege essa etapa da formação do aluno, passando brevemente pelo PCN (1997) e Currículo Mínimo (2013).

A pesquisa segue argumentando sobre a importância do professor neste contexto, figura que é ponto de encontro e diálogo entre o que parecem dois opostos, a escola e o

adolescente, e como a disposição de seu olhar para o aluno influenciará na construção e no comportamento do educando, para isso é necessário uma disponibilização por parte (inicialmente) do professor para estabelecer uma relação potente entre docente-discente que fará toda a diferença no processo educacional.

Após ampla análise referencial dos temas mencionados o estudo pretende analisar sob uma perspectiva psicomotora como a dança na escola pode auxiliar no desenvolvimento psicomotor do aluno. Paralelamente, encontrar possíveis diálogos entre a dança e a psicomotricidade a fim de propor uma aplicabilidade diante de um planejamento anual e propostas práticas, sinalizando a necessidade de sua condução a partir de um profissional atento ao corpo do aluno e suas falas não verbais, ou seja, um professor que esteja disposto a mediar aluno e conteúdo, a partir do afeto, objetivando a aprendizagem e o desenvolvimento humano do aluno.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

Analisar como a psicomotricidade aliada à dança na escola, no ensino médio, pode auxiliar no desenvolvimento psicomotor do aluno.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Verificar como a relação professor-aluno no ensino da dança, no ensino médio, é favorecida pela psicomotricidade.
- Levantar referências que abordem a psicomotricidade em diálogo com a prática da disciplina de dança no ensino médio, e suas possibilidades no desenvolvimento psicomotor do aluno.

### 3 JUSTIFICATIVA

O ponto de encontro das escritas deste trabalho vem de um longo trajeto de vivências pessoais que desencadearam inquietações profissionais. A primeira experiência vem do ensino médio, de uma educação em tempo integral que deixou muitas marcas positivas na construção do 'eu' que se formou diante de relações em aula, entre as aulas e significativamente através de professores essenciais em suas atuações enquanto educadores; a segunda vem da graduação em dança e as diversas vivências em aulas fundamentais para a compreensão de si, entre elas a corporeidade e dança-educação, que escancararam a potencialidade que a dança pode ter na vida de qualquer sujeito; e por último, mas distante de concluído, a Pós-graduação em Educação Psicomotora e o encontro com a psicomotricidade e a amplitude de descobertas do próprio eu que se pode ter a partir da presença e da relação com o outro.

A busca pela profundidade dessas provocações vividas até hoje trazem à existência a discussão deste trabalho que acredita e defende firmemente no levantamento das contribuições de uma pedagogia pelo movimento, de um corpo que não apenas está presente, mas que é com toda sua capacidade e globalidade de ser, entendendo que quanto mais o sujeito se identifica e se relaciona com seu corpo, mais ele se posiciona de maneira autônoma no mundo. De igual modo, o foco em adolescentes está intimamente relacionado a minha experiência no ensino médio que até hoje trazem muitas contribuições positivas desse período. Tais vivências me fazem creditar a essa fase da vida uma potência significativa que irá influenciar (de forma boa ou ruim) o futuro do educando.

Durante a busca por referências bibliográficas foi perceptível que apesar de poucos estudos relacionados a psicomotricidade, essa falta se torna mais evidente quando não está voltada a crianças desde a educação infantil até o ensino fundamental. O foco em adolescentes ainda é escasso, isso torna este trabalho uma contribuição relevante à área de educação psicomotora e à dança. A frente desta dificuldade, algumas menções realizadas adiante são de trajetórias elaboradas por um viés geral, ou seja, não está completamente focada ao adolescente, mas que é papel fundamental desta pesquisa construir diálogos voltados para o adolescente. Também faz parte da construção deste trabalho expor as contribuições e limitações das leis em relação a arte/dança na escola.

#### 4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Foi utilizado como procedimento metodológico à pesquisa bibliográfica sistemática cuja amostra foi composta pelos autores principais Alves (2013), Mastrascusa (2012) e Marques (2003; 2012), utilizando a análise dos discursos feitos por Alves (2013) sobre a importância do autoconhecimento do professor, de seu olhar e comportamento diante do aluno e o conjunto de habilidades que irão auxiliar suas práticas educativas, assim como Mastrascusa (2012) com sua colaboração para o entendimento do corpo-sujeito e sua globalidade, criando diálogos com os discursos de Marques (2003; 2012) sobre os valores e significados da dança e sua contribuição com o processo educacional e os objetivos gerais de seu conteúdo que a autora aponta como conexões entre dança-educação-sociedade.

A abordagem da pesquisa é qualitativa e priorizou trabalhos recentes, porém os conteúdos sobre dança-educação ainda são escassos e mesmo com pesquisadores contemporâneos sobre arte e dança-educação, como a autora Isabel Marques utilizada nesta proposta, algumas abordagens relevantes e acessíveis para este trabalho possui mais que dez anos (tempo de pesquisa bibliográfica proposta para o estudo).

Também compôs a amostra pesquisas em Bases de Dados da CAPES, BDTD e Scielo utilizando os seguintes descritores: “Adolescentes”, “Escola ensino médio”, “Psicomotricidade relacional na educação” e “Relação professor-aluno”, foram encontrados e selecionados um total de 118 trabalhos e filtrados a partir dos últimos dez anos e das leituras dos resumos e análise dos contextos de cada um, selecionando aqueles que se adequavam mais ao tema escolhido a fim de gerar novas conclusões a partir do que foi escrito. Sobre os descritores para dança não foi encontrado nenhum trabalho de interesse significativo para o presente trabalho, sendo assim, em relação a essa abordagem foram utilizados textos bibliográficos citados acima e a dissertação de mestrado de Motta (2006).

Quadro 1 – Busca de referências nas bases de dados

<b>Base de dados utilizada</b>	<b>Resumos lidos</b>	<b>Trabalhos selecionados para uso</b>	<b>Trabalhos utilizados</b>
Scielo	20	5	1
CAPES	56	13	4
BDTD	42	8	2
Total	118	26	7

Fonte: Base de dados CAPES, BDTD e Scielo

Após filtrar todos os temas e textos pertinentes para a composição deste trabalho foram utilizados os seguintes trabalhos:

Quadro 2 - Referenciais teóricos utilizados na pesquisa

<b>Autor, ano.</b>	<b>Título</b>	<b>Descritores</b>	<b>Base de dados</b>
LIMA, Flávia Évelin Bandeira (2013).	Imagem corporal e desempenho motor de adolescentes escolares	Adolescente	CAPES
DIAS, Juliana Rocha Adelino, (2013).	Culturas escolares e adolescentes: imagem corporal e relações sociais	Adolescente	CAPES
KRAWCZYK, Nora (2011).	Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje	Escola AND Ensino médio	Scielo
Mastrascusa, Celso Luiz (2012).	O verbal e o não verbal na sala de aula: a linguagem do corpo e suas expressões – contribuições da psicomotricidade relacional e da psicanálise na educação	Psicomotricidade Relacional na educação	BDTD
KURYLAK, Edson Luís (2009).	A formação pessoal do educador pela via corporal: uma inovação pedagógica.	Psicomotricidade Relacional na educação	CAPES
HERCULANO, Marcia Cipriano (2011).	Afetividade na relação professor-aluno: significados sob o olhar do professor do ensino médio	Relação professor-aluno	CAPES
JESUS, Cícero Ramon Cunha de. (2016).	A relação professor-aluno e a constituição do self educacional em adolescentes do ensino médio	Relação professor-aluno	BDTD

Fonte: Base de dados CAPES, BDTD e Scielo

Foram analisados também os discursos de documentos relacionados à educação, como a LDB (1996), PCN (1997), Currículo Mínimo (2013) e BCNN (2017) e a importância que é dada à arte e ao pensamento crítico e reflexivo produzido por ela diante de seus textos.

Utilizando também como análise dos discursos através de Salgado (2018), Dias (2013), Costa (2013), que aborda o comportamento do adolescente e as contribuições das escolas sobre esse sujeito. Jesus (2016) e Herculano (2011) que trata diretamente sobre a relação professor-aluno e suas afetações na prática educacional. Juntamente com Vieira, P. (2015) e suas contribuições sobre perfeita linguagem que podem contribuir significativamente na relação com o outro. Por último, as propostas sugeridas ao final deste trabalho estão embasadas na importância que Nunes (2011) dá ao jogo e em suas práticas na adolescência.

## 5 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### 5.1. Da Psicomotricidade aos discursos dançantes

“O corpo não é feito para a informação objetiva, mas para a comunicação.”

(Lapierre, 2010)

A psicomotricidade percorreu um longo caminho até chegar aos conceitos de hoje. Seu estudo surge da necessidade de responder questionamentos clínicos neurológicos detectados no córtex cerebral no início do século XIX. Por intermédio da neurofisiologia foram detectadas disfunções nas atividades gestuais sem nenhuma lesão cerebral visível. Tais descobertas não respondiam aos fenômenos patológicos de lesão focal. O termo psicomotricidade é utilizado pela primeira vez em 1870, pela necessidade de nomear áreas cerebrais que não estavam relacionadas a funções motoras (ABP, 2007).

Segundo Xisto e Benetti (2012), o neuropsiquiatra Dupré atenta em 1909 para o quadro de debilidade motriz, que evidenciou relações entre distúrbios psicológicos e anomalias motrizes, apontando o vínculo entre movimento e pensamento e utilizando o conceito ‘psicomotricidade’.

Henry Wallon em 1925, médico psicólogo, que defende a construção do psiquismo a partir do movimento humano como base dessa formação, associando o “movimento ao afeto, à emoção, ao meio ambiente e aos hábitos do indivíduo” (ABP, 2007). Ainda na área da saúde surgem mais dois pesquisadores cruciais para fortalecer conceitos da psicomotricidade:

Em 1935, Edouard Guilmain, neurologista, desenvolve um exame psicomotor para fins de diagnóstico, de indicação da terapêutica e de prognóstico. Em 1947, Julian de Ajuriaguerra, psiquiatra, redefine o conceito de debilidade motora, considerando-a como uma síndrome com suas próprias particularidades. É ele quem delimita com clareza os transtornos psicomotores que oscilam entre o neurológico e o psiquiátrico. Com estas novas contribuições, a psicomotricidade diferencia-se de outras disciplinas, adquirindo sua própria especificidade e autonomia (ABP, 2007).

Os conceitos psicomotores construídos ao longo dos anos desde suas primeiras descobertas se posicionam veementemente contra o plano cartesiano que seguiu a humanidade por séculos em uma cultura dualista carregada pelos filósofos da época. Santos (2011) contextualiza esse período da sociedade:

Nesta esfera filosófica a dicotomia entre corpo e alma é clara e objetiva, cabendo ao corpo o papel de um organismo a ser usado pela Alma, essa sim,

revelando condição de superioridade, de comando, o status da eternidade, a representante do Ser pensante. Inseridos neste contexto temos, na era pré-cristã, Sócrates (470 ou 469 a.C) e Platão (427-347 a.C) com a imortalidade da alma, restando ao corpo o lugar transitório da alma imortal. Aristóteles (384-322 a.C) vendo o Homem como um Ser formado inseparavelmente pelos elementos matéria e forma, sendo o corpo a matéria moldada pela alma, a forma, sendo esta a responsável pelos movimentos corporais (SANTOS, 2011, p.7).

Costa e Britto (2013) cita Lapierre (2004) sobre a psicomotricidade ser “uma reação contra 20 séculos de cultura dualista, contra uma mística teológica que culpabilizou o corpo separando-o da alma, contra a fria lógica cartesiana que pensou poder fazer do homem um puro espírito racionalista.” São anos de uma herança cultural que pune o corpo pelo ser e sentir carregados da dualidade ainda notável na contemporaneidade, refletidos nos corpos mecanizados e ocupados com o fazer e produzir ou no contexto educacional tradicional que aprisiona os corpos em carteiras para que a mente possa pensar. A psicomotricidade vem dar luz ao corpo e mostrar que o psíquico e corpóreo anda junto.

A psicomotricidade existe bem antes de possuir um nome referencial e definições científicas, uma vez que todo sujeito é um ser psicomotor. Essa ciência acompanha a subsistência humana e sua capacidade de se relacionar com o mundo que a rodeia; seu objeto de estudo é o indivíduo em sua totalidade, ou seja, sua manifestação comportamental, psíquica e motora. Compreende principalmente que o corpo-sujeito não atua fragmentado, todo corpo presente é um corpo global manifestado em sua linguagem verbal e não-verbal, consciente e inconsciente, afetiva, cognitiva e motora.

A Associação Brasileira de Psicomotricidade define a psicomotricidade como:

A ciência que tem como objetivo de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto (ABP, 2007).

Os três pilares citados pela ABP como básicos para esse estudo ajuda a esclarecer de maneira introdutória o corpo global: o movimento, a forma como o sujeito se coloca no mundo, se manifesta e comunica ao outro; o intelecto, o ‘eu’ pensante e crítico, modo como se compreende o mundo, a racionalidade que difere o humano de outros seres vivos; e o afeto, sentimento presente no encontro com o outro, que não se trata exclusivamente de uma característica qualitativa positiva, mas que atende as sensações em geral, seja prazer ou desprazer, que não se pode isentar voluntariamente, mas que está presente na

relação, desde a mais simples à mais intensa, seja com um lugar, uma pessoa ou uma memória, viver pressupõe a ser afetado pelo meio.

As experiências vividas irão modular a individualidade, linguagem e socialização de cada sujeito, cujo objetivo psicomotor é conceber um movimento integrado e organizado para se compreender melhor no mundo (ABP, 2007). Diante das inúmeras possibilidades de vivências, rodeadas de diferentes contextos e das mais diversas experiências que o indivíduo se constrói enquanto sujeito, essa variação que torna cada pessoa um universo particular diferenciado, com múltiplas visões e interpretações de mundo.

A formação do indivíduo e seu comportamento diante do mundo externo diz incontestavelmente sobre sua construção de sujeito, que está vinculada diretamente com o meio em que vive e suas relações culturais e sociais. A partir das experiências vividas que surge a imagem corporal, definição importante na abordagem psicomotora. Para Salgado (2018, p.15.) “compreender o aspecto social da imagem corporal significa considerar que o corpo é um reflexo do ambiente ao qual ele está inserido”.

Uma das vertentes psicomotoras é a Psicomotricidade Relacional. Essa não se limita apenas em dar o protagonismo ao corpo, mas também busca leituras construídas prioritariamente a partir da relação com o outro, cujo campo de reflexão centraliza o corpo e o movimento, não desassociados, mas manifestos de maneira orgânica, física ou psíquica, definida por Mastrascusa (2012) como corpo-sujeito. O autor aponta como um dos objetivos dessa prática o desenvolvimento global do ser que abrange áreas cognitiva, psicomotora, psicoafetiva e da espiritualidade e define cada uma delas:

[...] **Psicoafetivos**, partido do pressuposto que, por meio das relações, pode-se qualificar a aprendizagem e o desenvolvimento harmônico do ser humano em busca da autonomia. Com os mediadores da comunicação, como o olhar, o gesto, o toque, as vocalizações, busca-se a desculpabilização do corpo e das relações. Destaca-se o fator imponderável do inconsciente na Educação como essencial para as aprendizagens. [...] **Psicomotor** como sendo o movimento como propulsor das ações, de nossas vivências, atuando de forma livre e espontânea, criativa, valorizando a expressividade psicomotora, suas capacidades, habilidades, possibilidades e potencialidades. [...] As questões **Cognitivas** são ressaltadas com a busca da reflexão, do pensamento crítico e do raciocínio lógico, fundamentais para autocrítica. Também na resolução de problemas, vencendo obstáculos, superando seus medos e frustrações com inteligência criativa, na construção e na desconstrução de projetos [...] **Espiritualidade**, ou seja, o Desenvolvimento de Valores de Solidariedade, de Respeito às diferenças, de Fraternidade, de Cooperação, de Sustentabilidade, com atitude pró-ativa e participativa, respeitando para ser respeitado (MASTRASCUSA, 2012, p. 48-49. Grifo do autor).

Cada área é fundamental para o aprendizado, a Psicomotricidade Relacional entende a importância do olhar para o movimento que traz à tona o inconsciente, o que não é verbalizado por vergonha, medo ou por outras questões que foge ao conhecimento do outro. O gesto que expõe o subjetivo não mente, não externaliza o que é funcional ou orgânico e sim as mais diversas e profundas sensações. Mastrascusa afirma:

Entendemos que todo movimento corporal vem carregado de sensações psíquicas, de desejos, de satisfações e prazeres, de frustrações e proibições; conflitos inconscientes recalcados. Esses fantasmas são produções inconscientes capazes de motivar comportamentos sem que o sujeito tenha consciência deles, escapando ao controle, surgindo, inesperados (MASTRASCUSA, 2012, p.47).

É imprescindível a afinidade do profissional com a corporeidade para uma leitura eficaz do corpo que se apresenta e seu comportamento, um bom olhar psicomotor não deixa escapar a expressão corporal que frequentemente foge do raciocínio lógico e consciente pelo qual a fala é filtrada. Saber olhar o outro para além do que é dito requer um objetivo fundamental que Santos (2011) cita como “salientar a busca do saudável, do positivo, da capacidade, da eficiência que há em cada indivíduo, não se deixando apegar aos aspectos que trazem dificuldade, a incapacidade, e a deficiência.” A autora entende como formas possíveis desses resultados “a vivência em grupo, o compartilhar do diverso, do diferente, a percepção dos reflexos das próprias ações, a aceitação do outro, a necessidade e busca da relação e do acordo” (SANTOS, 2011, p.31).

A Psicomotricidade Relacional, segundo Vieira, J. (2011), tem ocupado um lugar de responsabilidade social e atuando de forma preventiva nas escolas, desocupando o cargo de apenas solucionar dificuldades psicomotoras de base, como equilíbrio, noções espaço-temporais, lateralidade e afins, mas agora sendo efetivo na transformação social desse aluno no auxílio à construção saudável da personalidade, construção de valores, saúde emocional e na autonomia em prol do exercício da cidadania.

Uma pesquisa foi realizada pelo curso de Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional em parceria com a Faculdade de Artes do Paraná – Brasil em diversas escolas públicas totalizando 3.660 crianças, entre sete e treze anos do Ensino Fundamental, em 113 escolas públicas sobre a eficácia da Psicomotricidade Relacional no contexto escolar como forma preventiva e estimuladora ao desenvolvimento da criança. Se obteve os seguintes resultados:

Tabela 1 – Contribuições da Psicomotricidade Relacional na escola

<b>Contribuições</b>	<b>Excelente</b>	<b>Ótimo</b>	<b>Bom</b>	<b>Regular</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>não contribuiu</b>
<b>Comunicação e desempenho</b>	43,40%	29,10%	17,90%	4,10%	2,00%	3,10%
<b>Redução dos índices de comportamento destrutivo</b>	48,00%	28,10%	8,20%	5,10%	1,50%	3,10%
<b>Aceitação de limites</b>	51,00%	26,00%	14,80%	4,10%	1,00%	2,00%
<b>Autoestima e autoconfiança</b>	52,00%	29,60%	11,70%	3,10%	1,00%	1,00%
<b>Relação professor-aluno</b>	54,60%	28,60%	12,80%	1,50%	0,00%	2,00%
<b>Relação aluno-aluno</b>	45,40%	28,60%	19,40%	3,60%	0,00%	3,10%
<b>Desejo de aprender</b>	48,00%	28,10%	8,20%	5,10%	1,50%	3,10%

Fonte: Autora, a partir de Vieira, J. (2011)

Os resultados apresentados não deixam dúvidas sobre os benefícios da Psicomotricidade Relacional na escola. Para Nunes (2010) “O desenvolvimento psicomotor é um processo racional e relacional complexo caracterizado pela integração de movimento, ritmo, construção espacial, esquema corporal e imagem corporal com afetividade.”

Os interesses psicomotores estão muito familiarizados com a proposta da dança na escola, que não visa um aperfeiçoamento técnico, mas sim de uma consciência do próprio corpo, do ser e do fazer reflexivo e crítico. A improvisação e composição coreográfica disponibilizam ao aluno o sentir, experimentar articular e pensar arte como criadores e participantes do mundo, seu papel é construir conhecimento e instrumentalizar o aluno por meio da dança para a educação do ser social (MARQUES, 2012). Vale salientar que os interesses supracitados, tanto psicomotores como à dança, caminham paralelamente a um conteúdo específico da disciplina a serem trabalhados. Logo, ambas as atuações nesse contexto não possuem finalidade terapêutica, mas sim como parte constituinte de um processo educacional indispensável.

A dança sob olhar psicomotor abordada por este trabalho deseja dar voz ao corpo do aluno, tornar a sala de aula um ambiente acolhedor e livre de julgamentos e cargas que o educando carrega nessa fase da vida. A começar derrubando dois estereótipos que acompanham a dança por um longo período histórico-cultural: a dança na escola como recreativa e/ou coreografias prontas que compõem as festinhas de final de ano, que se baseiam nas reproduções coreográficas, cujo repertório é repetido e preparado para as

turmas sem pensar em processo e na construção, fomentando o que Marques (2012, p.29) chama de “verdadeiras prisões dos sentidos”; e construção estereotipada dos “corpos ideais” recrutados por tradicionais estilos e aplicações na dança não cabem nas propostas educacionais. O conceito de corpo ideal pode também permear o velho discurso do espaço para o corpo feminino.

A dança e as outras linguagens artísticas ganham forte respaldo escolar diante da aprovação da lei N°13.278, de 2 de maio de 2016 que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB<sup>1</sup>, tornando artes visuais, dança, música e teatro linguagens obrigatórias no componente curricular da educação básica, sendo trabalhadas separadamente, cada uma com suas especificidades. Existem ainda outros documentos oficiais para nortear o ensino de arte na escola, como a Base Nacional Comum Curricular - BCNN<sup>2</sup> (2017), os PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCN (1997) e o Currículo Mínimo (2013) elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, a SEEDUC.

O número de documentos que abrangem o ensino de arte nas escolas é significativo, porém todos foram elaborados anteriormente a lei que viabiliza as linguagens atuando separadamente no currículo. Isso reflete na abordagem que tais documentos traçam sobre a educação artística, falando da arte de maneira geral e citando brevemente cada conteúdo e suas especificidades. Afinal, o que dizem os documentos de educação sobre a arte? Alguns levantamentos de interesse para essa discussão foram feitos para olhar expectativas dos documentos nacionais sobre o ensino da arte/dança na escola.

A LDB (1996) diz que é dever do Estado o acesso a criação artística segundo a capacidade de cada um, diz ainda no art. 26, § 2º “que ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”, tendo a dança como parte componente qual se refere tal cláusula. Outro fator que chama atenção é sobre o aprimoramento do aluno como pessoa humana, integrando a formação ética e o desenvolvimento autônomo intelectual e crítico citado (BRASIL, 1996). Essa descrição já está direcionada ao ensino médio e tem na arte um potencial incontestável sobre essa busca na formação do aluno.

Seguindo a análise documental, existe a Base Nacional Comum Curricular (2017), que busca um sistema de ensino nas instituições que seja harmônico com suas propostas.

---

<sup>1</sup> N°9.396, de 20 de dezembro de 1996.

<sup>2</sup> Portaria n°1.570, de 20 de dezembro de 2017.

Além de propor um espaço acolhedor das diferenças, que preze o respeito cultural e a pluralidade nas formas de existência, traz à tona de maneira não intencional as semelhanças, conteúdo de interesse entre a psicomotricidade e a dança ou arte em geral.

A Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas. (BRASIL, 2017, p. 482).

O PCN (BRASIL, 1997) em arte não se distancia dos objetivos da BNCC (BRASIL, 2017), mas soma informações importantes sobre o “fazer pedagógico” nas competências de produção, exemplificando, como trabalhar improvisação e composição coreográfica a partir de diversas fontes de criação como notícias de jornais, literárias, sonoras ou visuais, permitindo que o processo traga interesses e inquietações como pontos de conexão para o fazer e criar (BRASIL, 1997.).

O último documento observado é de cunho estadual, o Currículo Mínimo, que discorda sobre o ensino da arte apenas como desenvolvedor sensível, mas também intelectual, afetivo e social através da “percepção sensorial, curiosidade, fruição, experimentação, imaginação, capacidade de argumentar, refletir, criticar, confrontar ideias, abrir mão do individual em prol do coletivo”, diz ainda que “Por meio da arte, aprende-se que há inúmeras respostas para as nossas perguntas e problemas; a arte amplia o nosso universo e nosso olhar sobre o universo, ajudando-nos a saltar sobre as coisas do cotidiano, abrindo caminho para o novo”. (BRASIL, 2013).

O ensino da arte hoje tem respaldo teórico a nível nacional para atuar na escola, entretanto ainda é preciso lidar com muitas questões na prática, o corpo tradicionalmente ignorado enquanto lugar de produção de discurso no âmbito educacional, sempre atribuído a representatividade informal das emoções e desvinculado da razão (MIRANDA, 2018, p.219). Implementar a dança em uma cultural escolar tradicional é ter que se posicionar politicamente sobre a importância dessa linguagem na formação do aluno.

## 5.2.O olhar para o ensino médio

Educar para compreender uma dada matéria de uma disciplina é uma coisa, educar para compreensão humana é outra [...].

(Morin apud. Alves, 2013)

Muito além de um local exclusivo de transmissão de conteúdos científicos contidos no currículo pedagógico, a escola é um ambiente de construção social do sujeito. Nela ocorrem as mais diversas relações interpessoais entre alunos, professores e agentes educacionais inseridos nesse contexto. Na fase adolescente é onde, sobretudo, há uma busca pelos pares na formação de grupos e na aceitação por seus “iguais” (DIAS, 2013 p.32). Para a autora é no cotidiano escolar (além das disciplinas clássicas) que se adquire conhecimentos, valores, rituais, normas e hábitos de funcionamento da instituição, caracterizado por ela como uma forma de aprendizagem. A autora atenta para importância de focar na imagem corporal deste aluno, ela afirma:

Dentre os aspectos a serem considerados nesta cultura, destaca-se, neste estudo, a imagem corporal enquanto agente socializador na escola. Considerando que é nessa instituição que acontece grande parte das experiências corporais e sociais na adolescência, é preciso salientar que a cultura dos jovens deve ser melhor entendida, os diversos aspectos presentes em suas trajetórias devem ser levados em consideração, sejam eles sociais, biológicos, afetivos ou cognitivos (DIAS, 2013, p.41).

Dias (2013) faz menção ao termo cultura escolar, em que se baseia por duas definições: a primeira, associada a ideia iluminista da totalidade de soma de saberes transmitida e acumulada ao longo da história e a segunda ao conjunto de valores, símbolos, comportamentos e ideias que se constrói um coletivo de indivíduos. Quando se trata de ensino médio, a diversidade cultural carregada pela identidade de cada atuante na escola é rico e deve ser levado em consideração, a começar pelos alunos que estão de passagem na escola, mas que as influências desse ambiente os marcarão significativamente por toda vida adulta.

O padrão escolar visto na atualidade é de um abismo entre conteúdo disciplinar e a cultura trazida pelo estudante para a sala de aula, que frequentemente não é levada em consideração. Dias (2013) fala sobre a “necessidade de examinar atentamente a bagagem cultural que cada aluno traz consigo, pois esses elementos articulados ao currículo formal servirão para ampliar a dimensão formativa dos estudantes”. Colocar o aluno no foco do conteúdo não é um mero luxo, mas sim potencializar o processo de aprendizagem do aluno por acionar seu interesse pelo conteúdo. A ponte de ligação entre aluno e conteúdo

se dá pelo professor, mediador fundamental para tornar o assunto abordado um atrativo para o educando e a escola um lugar de interesse. De acordo com Krawczyk:

O sentido da escola para os estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e à sua identificação com os professores. [...] Quanto ao interesse intelectual, na maioria dos casos, a atração ou rejeição dos alunos por uma ou por outra disciplina está vinculada à experiência e aos resultados escolares. O interesse pela disciplina está diretamente associado à atitude do docente: seu modo de ensinar; a paciência com os alunos; e a capacidade de estimulá-los e dialogar com eles. (KRAWCZYK, 2011, p.756)

### 5.2.1. O adolescente

A fim de incluir determinado grupo de pessoas sob proteção da lei, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) considera adolescência a fase entre doze e dezoito anos de um indivíduo. Alguns outros órgãos também definem esta fase, como a Organização Mundial da Saúde (OMS) engloba neste ciclo a segunda década de vida, entre 10 e 19 anos, e a Organização das Nações Unidas (ONU) utilizam da faixa etária de 15 a 24 anos, principalmente para fins políticos e estatísticos (EISENSTEIN, 2005). Apesar das definições cronológicas se fazerem necessárias para os contextos, é fato que a adolescência vai muito além de números estipulados.

As primeiras características que dão início a fase adolescente ocorrem no corpo durante a puberdade. Biologicamente são mudanças morfológicas e fisiológicas que ocorrem diante de uma reativação neuro-hormonal pelas interações do eixo hipotalâmico-hipofisário e os sistemas gonadal e adrenal que finalizam o ciclo de maturação iniciado na vida fetal, identificadas pelo crescimento completo da diáfise óssea e pela maturação sexual secundária, ou seja, ovulação em mulheres, espermatogênese em homens, permitindo a capacidade de fecundação (TANNER, 1962 apud EISENSTEIN, 2005). Identificados também diante do crescimento dos seios e alargamento dos quadris em mulheres e mudança no tom de voz e crescimento da barba nos homens (PAIXÃO et al., 1998 apud LIMA, 2013).

Apesar da transformação corporal ser notável nesse período, essa fase da vida também envolve transformações psicológicas, sociais e culturais. Diante disso, é importante entender que quando se trata de contexto e meio em que o adolescente vive, são diversos os fatores influenciáveis, como o modelo familiar e seu convívio, o quadro socioeconômico, ciclos de amizade, ambiente escolar, a cultura e a sociedade em que está inserido. A busca pela compreensão do adolescente é mais complexa que apontamentos

orgânicos e transpassa influências sociais e culturais (mesmo diante da necessidade em considerá-las) que afetam sua vivência e estar no mundo. É provável que a diferença entre o adolescente e a fase adulta seja a intensidade que as experimentações são vivenciadas. Dias (2013) aponta:

Percebe-se que a adolescência possui uma relação dialética intensa e direta com o momento cultural, social e político de cada época. Essa relação depende e é influenciada pelo momento no qual o jovem está inserido, o que demonstra que essa fase da vida não é um fenômeno universal, determinado apenas por fatores biológicos (DIAS, 2013 p.49).

Sendo assim, o corpo fisiológico não está isolado do meio que vive, Dias (2013) concorda com Le Breton quando diz que por meio do corpo é possível visualizar o meio ao qual ele faz parte, pois é um espelho da sociedade em que vive. A autora afirma que “O corpo é algo que vai além do orgânico, do fisiológico, do anatômico. Ele é social, político e recorrente à cultura do tempo e do espaço onde está inserido” (DIAS, 2013, p.53). Na adolescência o entorno influencia significativamente comportamentos e o desenvolvimento da identidade e a dinâmica das transformações do sujeito.

Há uma série de possibilidades para a construção do sujeito, que não passa só pela vontade de ser, mas por todo ambiente que o cerca unido as modificações fisiológicas corporais na fase adolescente. Entender a subjetividade desse processo facilita a compreensão sobre a imagem corporal, conceito diretamente ligado as relações com o meio e com o outro que passarão por modificações significativas durante a adolescência, mas que podem ser alteradas durante toda a vida adulta e que acompanha o indivíduo desde a infância, ou seja, é uma modulação contínua. A imagem corporal refere-se ao aspecto libidinal manifestado pelo desejo do sujeito pelo próprio corpo e pelo interesse que os outros demonstram por ele a partir do seu contexto histórico de vida (SALGADO, 2018, p.14). Segundo a autora é o que sustenta a individualidade e as mudanças do ser humano a partir de um fenômeno multidimensional.

Salgado (2018) ressalta juntamente que o esquema corporal pode ser confundido com imagem corporal, mas apesar de dialogarem são diferentes em suas abordagens. A respeito do assunto ela escreve:

A imagem corporal consiste nos sentimentos e percepções sobre o corpo, é individual e organiza-se na comunicação com os sujeitos. Porém, o esquema corporal é comum a espécie humana, vem da evolução, relaciona-se com o modelo postural do corpo e estrutura-se pela aprendizagem. Os conceitos têm funções complementares, pois permitem ao sujeito situar-se no mundo em que vive (SALGADO, 2018, p.15-16).

A escola é um lugar de grande potencial na vida do adolescente, primeiro por ser um ambiente em que ele pode ir e vir sem questionamentos, pois culturalmente é o ambiente onde a sociedade em geral visa o bom adolescente, em segundo porque a escola é o lugar dos encontros, é na instituição de ensino onde ocorrem as mais diversas relações sociais, influenciando na modulação da imagem corporal do aluno, principalmente extraclasse. Dias (2013) ainda pontua:

Nesse território de desenvolvimento, o adolescente passa a questionar valores e passa a construir seus projetos futuros de vida. Sendo a escola um espaço sociocultural, ela se configura, como um lugar privilegiado, onde são tecidas tramas sociais com diversos atores, com diversas visões e concepções, e é nesse ambiente de vivências múltiplas que acontecem os relacionamentos que, como aponta ViñaoFrago (1998), integram a cultura escolar (DIAS, 2013, p.43).

O grande desafio da escola em relação ao adolescente é diferente da criança. A criança está tendo o primeiro contato com a escola, ainda se encontra na construção de sua personalidade, sua grande influência é familiar e absorve muito sobre o meio que tem contato. O adolescente, por sua vez, já viveu muitos processos, geralmente passou por outras instituições, ou seja, chega com fortes influências de seu entorno, sua cultura e sua personalidade já estão moduladas, tem uma concepção de autoimagem que está em transformação e muitos precisam passar por um processo de aceitação do corpo.

Dias (2013, p.59) relata que a “escola consolidou-se como instituição responsável pela coesão social, como fonte de propagação de um conjunto de princípios que irradia os valores necessários à vida social”. Para que a escola tenha um papel fundamental na construção do educando dessa faixa etária é preciso “observar a adolescência pelo caminho do desenvolvimento e entendê-la como um período de oportunidades, pode transformar os espaços de convivência em locais acolhedores.” (COSTA, 2013, p.20). O papel de intermediário entre a escola e o aluno, das transformações possíveis e necessárias na vida do educando é principalmente do professor, não exclusivamente, porém a forma como se porta, atua e cria as relações irá influenciar significativamente o aluno.

Logo, o objetivo pelo desenvolvimento psicomotor do aluno busca a maturação física, intelectual e social do sujeito na qual passa por modulações específicas em cada etapa de vida. Segundo Fonseca (2008), tal desenvolvimento está intimamente ligado a um ajustamento ao meio ambiente e suas condições sociais, pois é sob condições externas que a motricidade se relaciona através de sua tonicidade que é diretamente influenciada

pelo emocional. Logo, a motricidade possui dimensão psíquica “e é um deslocamento no espaço de uma totalidade motora, afetiva e cognitiva” (FONSECA, 2008).

### 5.2.2. O Professor

Os próximos tópicos deste estudo irão abordar reflexões sobre a atuação do educador em sala de aula baseados em apontamentos de Alves (2013) que dá atenção a necessidade do autoconhecimento desse profissional, essencial para o exercício eficiente de sua função. Em seguida, discutir a importância da relação professor-aluno na prática pedagógica e suas influências na eficácia do processo de aprendizagem sob a contribuição de outros autores. Vale lembrar que o professor é uma figura significativa para o aluno na escola, dele parte o desafio de tornar o ensino um momento de prazer independente da complexidade do conteúdo.

Alves (2013) aborda as nove habilidades técnicas de ensino baseado em estudos de Flavia Sant’Anna (1979) que consistem em um conjunto de estratégias que auxiliam os professores nas práticas educativas, visando o conteúdo para o aluno e em como aplicar esse conhecimento pelo professor. Tal organização comportamental possui padrões sistemáticos e flexíveis aproximados para garantir uma relação professor-aluno (SANT’ANNA apud. ALVES, 2013).

A primeira é a habilidade de organizar o contexto. Essa carrega características como uma boa organização e conexão entre conteúdo, objetivos e meios e sua adequação a fim de estimular o aluno, com isso o educando irá relacionar os aprendizados anteriores com os atuais, isso ajuda a estabelecer ELOS COGNITIVOS. Alguns pontos são fundamentais para formular essa habilidade: 1. A forma como o professor introduz a aula, que pode ser clara em relação aos objetivos, sugestiva para estimular o aluno a conhecer, interessante a ponto de prender a atenção do aluno ou facilitadora, aproveitando as experiências anteriores; 2. O modo como o professor encaminha as tarefas, essa pode aguçar a percepção, iniciar rapidamente ou atuar em continuidade; 3. Recursos de estimulação alinhados aos objetivos para facilitar a compreensão dos conteúdos; 4. A seleção dos conteúdos de maneira conectada com os objetivos e ajustada ao nível do aluno; 5. Os conteúdos apresentados e desenvolvidos em sequência permitindo a revisão de pré-requisito (ibid., 2013, p.60).

A segunda habilidade é de formular perguntas para desenvolver o pensamento crítico do aluno, esse tópico funciona de maneira a colocar o professor como questionador

para estimular a reflexão ou instigar o aluno a vontade de perguntar. As perguntas mais interessantes nesse processo são as que estimulam uma resposta do aluno em que ele precise elaborar ou repensar a partir de fatos, conceitos e generalizações. Para isso o professor precisa formular perguntas que foquem ideias principais, agucem e desencadeiem pensamentos e façam o aluno se sentir integrado a atividade que está sendo desenvolvida. “Ensinar então passa a ser mais do que saber conteúdos, pois se não sabemos administrá-los, ou seja, como, a quem e quando passá-los, não construiremos conhecimentos” (ibid., 2013, p. 62)

A terceira é a habilidade de variar a situação-estímulo, essa sustenta e intensifica a atenção do aluno e o comportamento do professor tem a capacidade de potencializar e prolongar essa atenção. São componentes participantes desse item: 1. O professor e seu comportamento como um recurso-estímulo, que pode dar relevância ao conteúdo impedindo a monotonia através de gestos, movimentos e focalização; 2. A variação do uso dos canais receptores, abandonando o uso somente do canal audiovisual e explorando os estímulos olfativos, gustativos, táteis e até mesmo outras possibilidades visuais e auditivas na atuação; 3. Explorar estilos de interações diversificados como professor-grupo, professor-aluno e aluno-aluno; 4. A necessidade da pausa, ordenando assim um ritmo de informações e preparar grupo para o próximo assunto ou refletir sobre o primeiro (ibid., 2013, p.63).

A quarta é a habilidade de conduzir o conteúdo e atingir o fechamento. Essa habilidade se relaciona com a construção e conclusão do que está sendo ensinado para que o aluno se sinta realizado no processo de ensino-aprendizagem, mostrar ao aluno para que serve o que ele está aprendendo é um caminho eficaz. O fechamento bem feito é capaz de produzir elo cognitivo entre o conhecimento atual e o anterior, gerando no aluno sentimento de realização e é complemento na habilidade de organizar os contextos. “O fechamento ocorre quando os principais propósitos da aula e os conhecimentos em exame são relacionados às experiências anteriores do aluno” (ibid., 2013, p.63).

A quinta é a habilidade do professor de ilustrar com exemplos, quando usados adequadamente para compreensão do processo irá promover clareza ao aluno sobre o assunto. A exemplificação ocorre de duas maneiras, enfoque dedutivo, que são aqueles esclarecedores de conceitos ou no retorno ao mesmo através dos exemplos e enfoque indutivo, que através dos exemplos chegam ao conhecimento que pode ser usado também como ponto de estimulação ao conhecimento. Alguns pontos eficientes nessa abordagem é iniciar com exemplos simples e aumentar gradativamente sua complexidade até

alcançar o objetivo, trazer conexão entre exemplo e conteúdo e desafiar os alunos a criarem exemplos para construção de conhecimento (ibid., 2013, p.65).

A sexta é a habilidade de proporcionar feedback aos alunos. Para isso é necessário elaborar etapas curtas no processo de ensino-aprendizagem orientadas pelos objetivos comportamentais e analisando o desempenho dos alunos, reformulando as etapas quando os objetivos não forem alcançados e comunicar aos alunos os desempenhos alcançados. Para que isso ocorra bem é necessário que o professor tenha determinado metas relevantes na sua prática (ibid., 2013, p.65). O autor ainda relata:

Quando o mestre não informa ao aluno sobre seu processo na aprendizagem, ele cada vez sente mais solto e livre, totalmente ignorante ao conhecimento da sua própria realidade sobre os assuntos estudados. Com isso não faz referências, não faz analogias, não faz reflexões sobre o que necessita para ser adulto, ou cidadão do mundo em que vive (ibid., 2013, p.65).

Entre tantos feedbacks é importante na prática do educador que ele tenha o olhar aguçado a ponto de notar quando o objetivo não for alcançado por determinado aluno, estimular para alcançá-lo, isso deve ser bem medido para não soar como uma cobrança não saudável, ou seja, cuidar para que tal não se torne um peso para o aluno, de maneira que para ele resulte numa exposição da sua “incapacidade”.

Uma pesquisa realizou experimentos matemáticos que avaliaram interações positivas e negativas feitas por pessoas de alto desempenho nas relações humanas, sendo interações positivas elogios, sorrisos, gestos verbais e não verbais em geral e as interações negativas de igual modo, através de repreensões verbais, gestos crítico e feedbacks mais duros. O que os números mostraram na modelagem matemática da Linha de Losada foi que na proporção de 3 para 1 (sendo três comunicações positivas e uma negativa), se mantém a relação e resultados mínimos de qualidade, conforme aumenta as interações positivas e mantém a negativa, quem recebeu as interações terá seu desempenho e performance melhorados. Os números que mais atingiram a qualidade no desempenho foi entre 6 e 8 interações positivas para uma negativa, porém quando se acresce mais que esses números a tendência do desempenho é decair a ponto das interações positivas acima de 11 faz a performance cair abaixo do mínimo aceitável (VIEIRA, P., 2015, p.175). O estudo deixa evidente o poder das interações nas inter-relações, essa comunicação se usada responsabilmente pode se tornar uma ferramenta eficiente nas mãos do professor.

A sétima é a habilidade de empregar reforços a partir do que o professor observa em seus alunos. Tais reforços são capazes de afastar comportamentos indesejáveis e manter os desejáveis, os reforços positivos podem ser feitos através de elogios, gestos de

aprovação com a cabeça, mãos, olhar, sorrisos e etc., ou reforços negativos realizando todo o oposto do citado. É preciso ter alguns cuidados para não utilizar expressões desencorajadoras nem usar reforço positivo em excesso, nem utilizar o método somente em alunos com bom rendimento, os alunos que mais precisam de sucesso são os que precisam desse discurso sobre eles e principalmente, não colocar os alunos dependentes de reforços.

A oitava habilidade é favorecer experiências integradas no aprendizado. Essa proposta sugere ensino integrativo aos seguintes tipos curriculares: 1. Atividade centradas em objetivos principais como determinada habilidade ou capacidade e conteúdos diversificados; 2. Ênfase no conteúdo através de abordagens como a integração horizontal dos conteúdos através de inter-relações num centro de interesses, tema amplo e desenvolvimento de uma unidade didática operacional e através de integração vertical de conteúdos por associação (ter pelo menos um elemento em comum entre dois princípios, por vínculo de indução e dedução – causa e efeito) e discriminação (ter para além de um ponto em comum, ter pontos importantes que diferem, exclusão e oposição); 3. Trabalho centrado na solução de problemas através de desenvolvimento de habilidades e atitudes e na forma de investigar e trabalhar (ALVES, 2013, p.67).

Por último, a habilidade de facilitar a comunicação transmitindo a informação através da interação, sendo influente e recíproco, na forma de se comunicar com foco, adequação, sequência e linguagem, assim como é papel do professor identificar um foco de interesse comum e adequar à estrutura da mensagem ao contexto da turma, ser original na passagem do conteúdo e estabelecer uma sequência para organizar as ideias. É papel do educador estimular construções de significados e significantes na aprendizagem, isso requer do docente autoavaliação constante do próprio trabalho, uma metodologia de investigação (ibid., 2013, p.68).

O ponto de partida para uma revolução educacional pessoal/profissional, no que diz respeito ao professor, é questionar se tal como educando está formando pensadores sobre o conhecimento ou meros reprodutores de um “conhecimento” que é descartado assim que a prova é realizada. Trata-se de um grande desafio que tira o profissional de um estado confortável, pois notavelmente é mais fácil reproduzir por anos a mesma metodologia de ensino rígida e tradicional, porém não se pode ignorar o fato que cada turma é diferente e cada sujeito em sua particularidade contribui para a formação de grupos diversificados. A escola em geral precisa mudar o discurso de que o aluno é o único responsável por seu insucesso escolar e precisa atentar que, como Alves (2013,

p.49) sinaliza, “Em algum momento houve falha e a escola não tem tempo para esclarecer isso, que acumula, cresce, adocece, e o pior, o que poderia tornar o sujeito livre, muitas vezes o aprisiona”. O autor atenta que:

Muitos conteúdos, mesmo tendo significados para os professores, não terão para os alunos, há necessidade de os educadores estabelecerem uma relação que dê significados aos significantes desse novo momento da vida desse sujeito e de seu desenvolvimento e estruturação, sem colocarem as suas crenças ou desejos, a frente do processo (ibid., 2013, p.49).

Ensinar está distante de ser uma mera passagem de conteúdo, muitas vezes maçante, desconexo com a realidade do aluno e inútil a sua vida futura, ensinar está intimamente ligado a despertar no aluno o desejo de aprender e em como ele pode utilizar tal conhecimento em sua relação com o mundo, e principalmente, despertar o desejo pelo saber, refletir, criticar e criar suas próprias conclusões sobre o que aprendeu, é evidenciar sua capacidade de se colocar no mundo de forma criativa e autônoma contribuindo para seu desenvolvimento enquanto sujeito.

Cabe esclarecer que em nenhum momento deste estudo os conteúdos pedagógicos são desqualificados, mas colocamos em pauta como esses são transmitidos e como fazer tal conhecimento se tornar relevante para o aluno. Se faz necessário discutir a “Teoria do conhecimento” e abrir mão da quantidade de conteúdos em prol da qualidade deles (ALVES, 2013, p.51). O professor jamais será uma figura neutra e sem influências no trajeto educacional do aluno, pelo contrário, tem nas mãos a reponsabilidade de desenvolver e estruturar os conhecimentos aos alunos de forma que, conforme Alves (2013) concorda com Stephen Kanitz, a passividade também se aprende e as salas de aula tem formado alunos intelectualmente passivos.

O corpo do professor precisa ser um corpo disponível e compromissado com o outro, o modo como ele se dispõe à relação docente-discente e a criação vínculos afetivos irá refletir na aprendizagem do educando. A afetividade descrita está além de um relacionamento de carinho e amizade com o discente, mas diz sobre o respeito pelo aluno e em como esse educador se compromete na prática da sua escolha social, é o que Alves (2013) chama de comprometimento existencial que o ensino exige do profissional e que gera solidariedade entre professor e aluno, pois em sua essência, ensinar é uma forma de intervenção no mundo. Sendo assim, o encontro caracterizado por uma relação potente entre sujeitos na sala de aula irá potencializar a construção de conhecimento no aluno.

### 5.2.3. A relação professor-aluno

Sob um olhar inicial para a vida humana em geral, nota-se que toda existência se inicia pelo encontro, movimento e relação. Percorrendo brevemente o trajeto do início da existência de um sujeito, pelo qual todo humano passa antes de ter acesso direto com o mundo, se dá a partir da fecundação (encontro entre duas células), enquanto o embrião se move pela tuba uterina (movimento), suas células começam a se multiplicar desenfreadamente, ao final da tuba está o útero, no sexto dia de desenvolvimento o embrião implanta-se no endométrio uterino, contato direto com o corpo que o abriga (relação). A partir da 4ª semana surge o cordão umbilical cuja função é nutrir o feto, conexão que permanece até o momento do parto em que o recém-nascido entra em contato direto com o mundo externo (SCHOENWOLF et al., 2016).

A condição natural da vida é o movimento, quando se trata do sujeito, é seguido inevitavelmente da relação. Um corpo vivo, mesmo que visivelmente inerte, está em constante movimento através de suas movimentações orgânicas, seja pela respiração, pulsação cardíaca, movimentos peristálticos, sinapses cerebrais, tudo isso acontece de forma involuntária que reagem a estímulos externos que o corpo recebe a cada instante, estar vivo pressupõe mover-se. De igual modo, não é possível se isentar da relação, a começar pela vida uterina como primeira experiência e posteriormente seguido de diversos vínculos presentes na vida social desde a infância e durante toda a vida.

Até que este indivíduo entre na escola sua organização psicomotora será baseada através da relação com o outro em seu contexto familiar. De acordo com Alves (2013) posteriormente será o educador a marcá-lo através do toque, do olhar e do discurso, ou seja, na relação que se constrói com esse sujeito. Apesar de tamanha influência sobre o aluno, o professor deve cuidar para não se colocar numa posição que não seja a dele e acabar por ocupar uma função parental que não lhe pertence. É preciso se apresentar diante dessa perspectiva, assumindo o papel real de estimulador de aprendizado e descobertas, “aprendendo a lidar com a falta, com a impaciência, ou a incapacidade do aluno, com seu próprio ‘não saber’”(ALVES, 2013, p.46). Observando sempre que:

A relação entre o professor e o aluno não se constitui a partir apenas da transmissão do conhecimento pelo primeiro e a absorção do conteúdo pelo segundo. O professor é, antes de tudo, um organizador do meio social visto que a relação do aluno com os elementos do ambiente que age sobre ele é mediada pelo professor. É na interação com as pessoas que o cercam que o indivíduo constrói o seu discurso, a sua reflexão e a sua vontade. O processo de ensino e aprendizagem é apenas uma parte do processo educativo. É

esperado do professor dinamismo, entusiasmo e a busca pela formação de um aluno autônomo, independente, que mantenha o contato o mais estreito possível com o aluno e tenha uma íntima comunicação com a vida. O trabalho do professor deve ser baseado na criação e na socialização. Não se trata apenas de educar, mas de colaborar com a constituição do outro (JESUS, 2016, p. 2).

Entende-se então que mesmo que o professor não tenha vínculo parietal com o aluno, sua contribuição no desenvolvimento do sujeito é essencial, não fazer de maneira autoritária, compreendendo a singularidade e subjetividade do aluno, dando voz aos mesmos, contribuirá não só em um desenvolvimento humanizado como na obtenção de conhecimento. Diante disso, nota-se que a afetividade é uma ferramenta significativa no ensino, não como atributo terapêutico suprimindo carências afetivas do aluno, até porque a realidade das turmas lotadas da contemporaneidade não permitiria o professor dar conta mesmo que fosse seu papel, mas cumprindo a função de uma aprendizagem integradora que não se resume aos elementos intelectuais, mas que leve em conta sentimentos e emoções que surgem na sala de aula (HERCULANO, 2011). Mesmo que inconscientemente ou numa tentativa de passividade no vínculo, tanto aluno como professor são modulados a partir da presença do outro. Como aborda a autora:

No compartilhar do espaço físico da sala de aula, professores e alunos, a todo tempo, são afetados um pelo outro; portanto, mesmo que de maneira involuntária, a presença do outro interfere no nosso metabolismo, na nossa personalidade e influencia as nossas ações, em movimentos de aproximação ou afastamento, dependendo do evento que acontece (HERCULANO, 2011, p.58).

Visto que a relação é uma via de mão dupla, no processo podem surgir conflitos e caberá ao professor mais uma vez o desafio de saber conduzir a situação. Para Alves (2013) quanto mais conhecedor de sua imagem corporal for o professor, melhor ele irá se relacionar com os alunos. O autor também fala sobre o profissional que tem dificuldade com desafios relacionados a autoridade do professor e sua inabilidade diante da indisciplina do aluno, descreve que essa ineficácia pode ser influência da falta de referência em sua infância. Herculano (2011) sugere comportamentos que podem reduzir essas ocorrências dizendo:

Não pretendemos adotar um olhar simplista para resolver o problema da indisciplina; no entanto, supomos que o professor possa, na interação com seus alunos, tomar algumas medidas que podem reduzir o problema, como por exemplo: ser receptivo e comprometido com seu aluno, criar um clima que propicie o diálogo e a expressão de dificuldades e emoções, o respeito e a valorização de cada um. Dessa forma, os conflitos podem ser amenizados e aula poderá fluir. É a esse tipo de interação que estamos chamando de relação afetiva. (HERCULANO, 2011, p.57)

Vieira, P. (2015) fala sobre fundamentos da perfeita linguagem que é abordado pelo autor de maneira geral e não especificamente para a educação, mas que cabe bem a essa relação diante do posicionamento do professor. Tal linguagem é caracterizada pelo autor pelo seu conteúdo e os sentimentos produzidos por ele, ou seja, o que é gerado na pessoa que recebe a comunicação. O conteúdo da perfeita linguagem contém quatro fundamentos: pertencimento, importância, significado e distinção. Esses têm a capacidade de construir ou destruir, aproximar ou afastar, curar ou adoecer, motivar ou desmotivar.

O pertencimento é gerado pelo sujeito que “ao se comunicar, passam para as pessoas a certeza de que elas fazem parte de algo maior [...] que eles não estão só no mundo” (VIEIRA, P., 2015, p.166), o padrão de comunicação que transmite importância mostra a quem recebe essa comunicação que ele é relevante e faz ou pode fazer a diferença onde está; a linguagem carregada de significado mostra o papel de quem comunica e o papel dos outros no mundo, fazendo muitas vezes as pessoas ao redor descobrirem o real significado do que fazem ou até mesmo da própria vida; e por último faz distinção para que cada um se sinta único e diferente (Ibid., 2015, p.167).

As intervenções realizadas pelo professor sobre o aluno são evidentemente um posicionamento verbal e não verbal, pois está relacionado a sua comunicação e diálogo com o aluno e sobre ser um lugar de escuta que não descarta a história nem o contexto do aluno, juntamente com seu posicionamento diante do mesmo, suas expressões e gestos e essencialmente seu olhar psicomotor sobre o educando. Paralelamente a isso, o conteúdo, que a partir de fatores fundamentais já citados terá como consequência o conhecimento adquirido pelo estudante. Como Herculano (2011) diz:

Nessa nova visão de educação, a tarefa do educador é de se lançar no contato com o outro e convidar o educando a também se presentificar nesse encontro, numa relação autêntica de vivências que se constroem no “aqui e agora” e que são integradoras na medida em que favorecem a curiosidade, a criatividade, ativando o desenvolvimento da percepção e da capacidade de sentir e pensar (HERCULANO, 2011, p. 59).

Em meio a educação contemporânea que ainda é extremamente rígida no seu modo de atuar, o professor tem o desafio de ressignificar o contexto escolar que para muitos alunos está carregada de pejorativos. De fato não se trata de um caminho fácil e não se pode fazê-lo sozinho, o educador precisa se unir a pessoas que tenham crenças parecidas sobre a educação, criar ambientes que possam compartilhar as conquistas e

aflições de modo que possa ter opiniões de olhares de fora, pois muitas vezes ele mesmo não consegue sair de um impasse profissional, isso auxiliará a não ceder a um sistema educacional que costuma ser desgastante.

### **5.3. Entre afetos, conteúdos e corpos presentes: o que a relação dialética entre Psicomotricidade e a dança propõe**

“O corpo contém e produz aquilo que somos...”  
(Mastrascusa e Franch, 2012)

Este capítulo traz diálogos possíveis entre a dança e a psicomotricidade com foco relacional na educação, uma vez que a lei N°13.278 de 2 de maio de 2016 tornou a dança uma das linguagens obrigatórias a serem trabalhadas separadamente na escola, é uma porta de entrada importante para o trabalho psicomotor com alunos já que tal disciplina trabalha diretamente com corpo e movimento, facilitando a abordagem. Para tornar essa prática mais nítida de se visualizar, este tópico apresenta uma proposta baseada em uma escola modelo do Estado, com uma turma hipotética de primeiro ano do ensino médio. A partir disso expõe propostas bimestrais de um planejamento anual junto a seus objetivos e formas de avaliação na disciplina de dança.

O projeto apresentado tem como foco o corpo do aluno e sua compreensão de si, sua forma de ser e estar no mundo, sua imagem corporal, a relação com o outro a fim de respeitar e conviver com as diferenças, mostrando solidariedade e respeito ao próximo, compreendendo sobretudo que nenhum ser é capaz de viver sozinho e precisa do outro para se construir como indivíduo e conviver em sociedade. Esse trabalho será realizado paralelamente aos conteúdos programáticos decorrentes no ano, os relacionando durante todo o processo. As formas avaliativas serão pensadas sob formação conjunta da obtenção de conhecimento dos conteúdos e desenvolvimento humanizado do aluno.

A dança na escola irá visionar o que Marques (2003) declara em relação ao seu potencial educacional e transformador:

A dança, enquanto arte, já incorpora valores e significados que são, em si, relevantes para o processo educacional. Não podemos nos esquecer, no entanto, que a dança também é uma arma poderosa para compreender, criticar e recriar o mundo que nos rodeia. Na sociedade contemporânea, relações mais diretas entre a dança e a sociedade são necessárias, para que nossos alunos possam aprender como engajar-se criticamente nas rápidas transformações tecnológicas, políticas e sociais (MARQUES, 2003, p.146).

É indispensável que a prática em sala de aula não descarte o contexto histórico social atual nem o que o aluno traz sobre suas vivências, isso dará significado ao que é

discutido em aula e conseqüentemente facilitará seu aprendizado. Os objetivos gerais dos conteúdos trabalhados dizem respeito ao que Marques (2003) chama de conexões entre dança-educação- sociedade, que são esses: conectar-se ao corpo, conectar-se ao outro ou aos outros, conectar-se à dança, conectar-se aos conteúdos de dança em si e conectar-se à sociedade.

Para a autora, conectar-se ao corpo é estabelecer conexões com o próprio corpo através do compreender, sentir e pensar diante de proposições de sensações, percepções e sentimentos ligados ao próprio corpo, para depois pensá-lo em sociedade. Cabe ao professor incentivar reflexões críticas e narrativas pessoais entre o corpo e o corpo social. Quando o sujeito estabelece uma conexão consigo mesmo, sua relação com o outro flui com mais facilidade. Conectar-se ao outro propõe conectar-se significativamente as pessoas no processo da aula, lidando com diferenças, alteridade e problematizando a relação eu-outro a partir do toque, do olhar, a presença, o diálogo com movimento através de duplas, trios e grupos, todo o processo irá refletir sobre o eu social do aluno fora do âmbito educacional no seu modo de ser e estar o mundo (MARQUES, 2003).

Conectar-se a dança e seu conteúdo em si, compreendendo essa como uma forma de conhecimento, que deve ser abordada vinculando teoria e prática paralelamente, permitindo aos alunos ler, interpretar, discutir e estabelecer relações significativas com o que estão criando e apreciando em sala de aula. Por último, conectar-se a sociedade que a autora descreve como:

Conectar-se ao corpo, às outras pessoas, relacionar os conteúdos da dança entre si são também formas de conectar-se ao mundo e pertencer a ele. Precisamos reconhecer nas aulas de dança que nossos corpos – assim como nossas danças – não estão isolados do mundo em que existimos. Tanto o corpo quanto a dança, nessa proposta, assumem sua identidade cultural e social e, portanto, precisam ser compreendidos e problematizados nas aulas de dança para que possamos fazer escolhas seguras, éticas e responsáveis em sociedade (MARQUES, 2003, p.154).

As conexões que a autora descreve para um trabalho eficaz no ensino de dança na escola possibilitam novas concepções do eu e esbarra no que Costa e Britto (2013) relatam sobre movimento e expressão da mente através do corpo:

Uma forma de observação da expressão da mente por meio do corpo é através do movimento. A cada etapa de realização de um gesto a mente muda de foco, ou seja, é dada atenção a diferentes áreas do corpo. Isso permite que se conheçam novos caminhos favoráveis ao contato consigo próprio e com o ambiente. Essa pode ser uma maneira de produzir mudanças, proporcionando um aprendizado cognitivo dos sistemas e apurando o conhecimento corporal (Freire, 2001). Movimentar-se alimenta o sistema nervoso com informações

proprioceptivas, exteroceptivas e emocionais, que são estímulos fundamentais para formação e desenvolvimento da imagem que o indivíduo tem de si mesmo. (COSTA; BRITTO, 2013, p.26)

Durante o decorrer das aulas na execução das metodologias em busca dos objetivos predispostos em um ambiente onde os discentes se sintam confortáveis, a tendência é que durante as propostas os alunos se mostrem cada vez mais, sendo possível identificar personalidades e comportamentos através de um olhar psicomotor atento do professor. Kurylak (2009) fala sobre personalidade suas implicações nas relações:

A personalidade é o nosso modo de agir e de estruturar nossas relações, nossa maneira de perceber e de reagir frente às situações. As perturbações de nossa personalidade são efeitos dessas relações, ou seja, a nossa personalidade se organiza e se modifica a partir das experiências e se estrutura a partir das experiências corporais [...] A personalidade organiza-se, segundo Lapierre e Aucouturier, a partir de experiências psicomotoras, ou seja, uma vivência feita de sensações com conotações tônico-afetivas e emocionais. Faz-se necessário refletir no sentido de que é preciso falar outra linguagem; uma linguagem corporal, psicomotora e psicotônica (KURYLAK, 2009, p.34).

A intenção principal que essa pesquisa propõe é que os alunos saiam das aulas de dança refletindo sobre os temas abordados, de modo que além de um conteúdo prático teórico em dança, possam refletir também e principalmente sobre a vida, questões sociais e contextos em que este aluno se encontra inserido e a partir disso enfrentar realidades cotidianas em que será desafiado ao longo da vida. Parte do pressuposto da missão espiritual da educação e sobre educar para a vida que Morin propõe (apud. ALVES, 2013).

### 5.3.1. Planejamento anual com propostas aplicáveis em dança

As aplicações propostas neste trabalho na disciplina de dança na escola passam pelos eixos ‘Contextualizar, apreciar e experimentar’ ao longo de todo processo. Tal modelo de planejamento foi pensado sob estrutura do Currículo Mínimo, mas desassociada a seu conteúdo pois seus direcionamentos são para 2ª série do ensino médio e a presente pesquisa foi pensada para 1ª série do ensino médio. As abordagens foram separadas por bimestres, visando uma construção gradativa até o final do ano letivo. A turma hipotética parte do princípio que são adolescentes que estão tendo o primeiro contato com a escola e com o grupo, ou seja, a escola em questão é uma escola que só trabalha com ensino médio. As aulas ocorrerão uma vez por semana em dois tempos de 40 minutos, totalizando uma hora e vinte semanal.

O 1º Bimestre irá trabalhar as diversas possibilidades de conhecimento de si e do próprio corpo e como esse se coloca no espaço e se relaciona com o outro. Os eixos irão propor: contextualização, de modo a compreender as relações entre o próprio corpo, o corpo do outro e os vínculos sociais; apreciação, analisando e discutindo o movimento e a dança a partir do que é trazido para a aula, seja na produção realizada em sala pelo próprio grupo ou em conteúdos trazidos de fora; e experimentação, desenvolvendo a consciência corporal e experimentando as relações entre corpo, espaço, tempo, fluxo e a relação com o corpo do outro.

Algumas atividades serão descritas para melhor compreensão da proposta. No primeiro momento de contato com o grupo será sugerida a seguinte dinâmica: Todos irão caminhar pelo espaço, atentando para não deixar ‘buracos’, ou seja, mantendo o fluxo bem distribuído pela sala de forma que não haja parte da sala com muita gente, enquanto outra parte vazia. Os alunos também precisarão atentar para uma bolinha (do tamanho de uma de tênis) que estará circulando entre as pessoas, de maneira que seja jogada e não passada de mão em mão entre o grupo. A tal bolinha circulante dá a quem a possui o direito de fala, nesta fala deve conter uma apresentação de si que pode ser estipulada pelo professor como nome, idade e o que gosta de fazer, após a apresentação a bolinha é jogada para outra pessoa, a apresentação pode começar pelo professor para que desde o início dessa relação ele já se coloque como um corpo disponível.

No meio da dinâmica o professor pode marcar pontos de pausa com uma palavra chave qualquer, por exemplo “parou”, nesse momento todos param no exato local que estão e observam o espaço e se surgiram os buracos na sala ou não. Isso irá trabalhar a noção de espaço juntamente ao ponto inicial do trabalho coletivo. O olhar do professor nesse momento deve ser avaliativo, não no sentido de qualificar um ou outro, mas sim identificando as particularidades do grupo, tons, como cada corpo se posiciona, como a voz se coloca e afins. Essas identificações são importantes, pois cada turma é uma turma e os conteúdos precisam ser flexibilizados e contextualizados para cada realidade.

Nesse primeiro ciclo do ano serão trabalhadas dinâmicas que irão voltar o olhar para si, seu próprio corpo e depois trazer o outro para a relação, a seguir algumas propostas utilizadas no decorrer do 1º Bimestre:

Sugestões de dinâmicas individuais, em duplas e em grupos

Proposição 1:

- Espalhados pela sala, deitados, de olhos fechados, os alunos serão convidados a relaxar no chão, tentando não tensionar nenhuma parte do corpo, o professor pode utilizar

imagens para facilitar o relaxamento como ‘abandonar o corpo ao chão’, ‘ceder ao chão’, ‘sentir o chão abraçar o corpo’, ‘afundar’. Em seguida serão dadas indicações para o aluno focar a atenção no próprio corpo como as partes do corpo que estão em contato com o chão e as partes que não estão, perceber seus movimentos internos, pulsos, ritmos, ciclos, atentar para a respiração no encher e esvaziar dos pulmões, sentir a pulsação do coração, tentar perceber o sangue circulando pelo corpo. No segundo momento eles são convidados a movimentar partes do corpo lentamente, até que esse movimento ganhe amplitude em todo o corpo, pode-se trabalhar imagem como expansão e recolhimento, espreguiçar e outros.

Proposição 2:

- Os alunos de olhos vendados serão guiados para um espaço com diversos estímulos sensoriais, táteis a partir de texturas como folhas secas, tecidos pelo chão, espumas, penas; sonoros como sons de mar, chuva, vento e outros; olfativos com alguns cheiros como pó de café e outras possibilidades de acordo com que o grupo traz no decorrer das aulas. Para essa experimentação é ideal que os alunos sejam orientados a usarem shorts, camisas e estarem descalços.

Ambas as propostas visam trazer um olhar para o próprio corpo, essa percepção é fisiológica, mas que passeia o psicológico, pois podem acessar memórias ou pensamentos. No decorrer das aulas, durante algumas dinâmicas os alunos serão desafiados constantemente a perceber o corpo a partir das proposições até que o exercício se torne natural no grupo. Novamente o termo missão espiritual da educação se adequa perfeitamente, pois a finalidade desses trabalhos de consciência corporal é dar ao aluno acesso a seu corpo, que é sua casa (abrigo do eu), mas que muitas vezes é mecanizado pela rotina acelerada e excesso de produção cotidiana, isso acaba distanciando o sujeito do próprio corpo.

Proposição 3:

- Em dupla, uma pessoa terá os olhos vendados e a outra irá conduzi-la pelo espaço. A princípio, apenas caminhando ao som de uma música calma e depois com uma música agitada e dançante, o condutor poderá manipular o conduzido de maneira mais dançante pelo espaço. Em seguida, troca o papel de condutor e conduzido. A finalidade é trabalhar confiança e o ideal é que essa dupla se encontre aleatoriamente para evitar que cada aluno trabalhe com outro do seu vínculo mais próximo, pois o objetivo é criar uma relação próxima entre toda a turma. Essa escolha pode ser feita a partir da dinâmica de caminhar pelo espaço, num dado momento o professor sugere a pausa e convida os alunos a se

juntarem com alguém que se posicionou próximo a ele, mas que não tenha tanta intimidade.

Proposição 4:

- Sombra e espelho: Essa dinâmica é realizada em dupla e pode ser trabalhada gradativamente ou separadamente. Na proposta do espelho os alunos ficam um de frente para o outro, um é a pessoa enquanto o outro é o reflexo, a pessoa que conduz realiza o movimento e a pessoa que “reflete” tem que fazer o mais fiel possível, essa dinâmica ocorre sem locomoção pelo espaço. Na dinâmica da sombra um aluno fica a frente e o outro atrás executando o mesmo movimento e pode ter locomoção pelo espaço. Ambas as propostas podem estimular os alunos a fazerem movimentações difíceis que desafiem seu par (espelho/sombra) a executar exatamente igual.

Proposição 5:

-Em dupla, a dinâmica começa com duas fileiras, uma de frente para a outra, cada um com sua dupla. Preferencialmente o professor não participa, mas caso a turma esteja num quantitativo ímpar ele entra para completar. A dinâmica visa trabalhar a relação a partir do olhar e é conduzida verbalmente pelo professor. Primeiro momento: Alunos em pé, imóveis, se olhando, em silêncio. O espaço entre as duplas é de aproximadamente um passo largo. O professor precisa explicar e orientar a seriedade da dinâmica antes de executá-la. No início do processo é natural surgirem risos e tiques da parte dos alunos, é uma tentativa de tirar o foco daquele desconforto de ser encarado, o professor intervém com a sinalização dos tiques, para serem evitados e depois silencia, os risos geralmente são controlados no decorrer da atividade. Após o professor identificar a concentração do grupo deixa correr um certo tempo e posteriormente orienta cada aluno a pensar em uma sensação, que pode ser uma sensação qualquer e não necessariamente a que esteja sentindo. O professor orienta cada aluno a passar essa sensação a partir do olhar, sem falas ou gestos. No segundo momento da dinâmica os alunos são orientados a se movimentarem pelo espaço sem perder a sensação que estipulou. Essa movimentação pode distanciar ou aproximar do seu par, trabalhar os diferentes níveis no espaço (baixo, médio, alto<sup>3</sup>), pensando diversas bases (de pé, deitado, sentado, invertido) e as

---

<sup>3</sup> Os níveis orientam o corpo e o movimento horizontalmente em relação ao plano vertical (MOTTA, 2006, p. 149.). Sendo o nível baixo quando os movimentos aproximam o corpo do chão, o nível alto quando os movimentos estão distanciados do chão e o nível médio é a variação entre esses dois níveis.

possibilidades de movimentos (giros, saltos, quedas e elevações)<sup>4</sup>, desde que não percam o olhar um do outro.

Proposição 6:

Esta dinâmica aborda o trabalho de contato e apoio baseado no estudo do Parâmetro Movimento<sup>5</sup>, onde *contato* pode ser realizado através do toque das partes do corpo entre si, iguais ou distintas, entre o próprio corpo, o corpo do outro ou com o meio, e *apoio* faz-se a partir do contato com transferência de peso corporal (MOTTA, 2006, p.145).

- Essa dinâmica pode ser trabalhada individualmente, em dupla ou grupo, para abordar bem esse conteúdo é importante utilizar mais de uma aula, o intuito de sua aplicação é trabalhar as possibilidades de movimento e criação a partir da relação com o próprio corpo, com o corpo do outro, com o ambiente e com objetos a fim de refletir diferentes texturas, corporais, de objetos ou do meio. O estímulo dado a essa experimentação é flexível, cabe ao professor identificar a necessidade do grupo e como eles se sentem mais à vontade para a criação.

Proposição 7:

- Em grupo, pode ser trabalhado com toda a turma ou dividida em duas (observar a dinâmica é uma sugestão interessante). Essa dinâmica é um trabalho de campo de visão, que é definida pela capacidade de angulação que cada olho vê vertical e horizontalmente.<sup>6</sup> Para dar uma noção para o aluno do campo visual, pede-se que eles se posicionem em pé, olhando para frente e com os braços da altura do ombro, sem direcionar o olhar para qualquer lado, o aluno deverá movimentar os braços para frente e para trás até que perca as mãos da visão periférica (mais lateralizada). A dinâmica é realizada com um indivíduo no comando, ele se movimenta de maneira que todo grupo o acompanha (reproduzindo a movimentação), dependendo da sua movimentação e localização no espaço, o movimento que ele realiza faz com que parte do grupo perca ele de vista e quando isso acontece, as pessoas que perdem o condutor de vista precisam ficar em Estado Potencial<sup>7</sup> até que o condutor reapareça no seu campo de visão. Veja no exemplo:

---

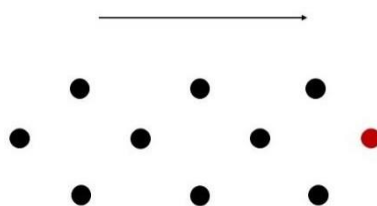
<sup>4</sup> Elementos contidos no estudo das famílias da dança realizado por Helenita Sá Earp. Vide Apêndice A (Conteúdos de Dança).

<sup>5</sup> Estudo baseado na Teoria dos Fundamentos da Dança anteriormente conhecida como Sistema Universal da Dança que norteia os cursos de licenciatura, bacharelado e teoria da dança na Universidade Federal do Rio de Janeiro, criada por Helenita Sá Earp, uma das professoras pioneiras do curso de dança da UFRJ. O estudo é dividido em Parâmetros: Movimento, Espaço, Forma, Dinâmica e Tempo (MOTTA, 2006, p.93).

<sup>6</sup> Dicionário Informal, 2006 – 2019.

<sup>7</sup> Estático, parado. Vide Apêndice A (Conteúdos de Dança).

Figura 1: Ilustração da dinâmica



Fonte: Elaborada pela autora

Suponha que quem está no comando é o ponto vermelho e ele se movimenta virado para direita, ou seja, todos os outros alunos (pontos pretos) estão atrás do comandante. Se quem comanda fizer um movimento de meia volta, após a repetição todos os outros alunos o perderão de seu campo de visão, pois logo ele ficará como último no grupo e não mais como o primeiro. Essa dinâmica desafia o aluno a pensar estratégias e novas possibilidades de movimentar o grupo, assim como o desafio de permanecer parado até reavistar o outro para ser parte do grupo novamente.

Muitas dinâmicas propostas por este trabalho tem uma função na vida do adolescente que se assemelha ao jogo, trazendo resultados relevantes para a vida do aluno. Os benefícios para vida desse jovem esbarram no que Nunes (2011) diz sobre a importância do jogo:

É importante reconhecer que o objetivo do jogo em trabalhar com eficiência em equipe requer do jovem confiança de suas próprias habilidades, na sua capacidade de contribuir, em autorregurar-se, ser criativo, responsável, enfim, pensar em não apenas repetir gestos robotizados. O pensamento consciente dá ao jovem poder de fazer escolhas e opções, participar do processo de elaboração e estabelecimento de regras, além de cooperar com o grupo (NUNES, 2011, p.242).

Nunes (2011) refere-se ao jogo como atividade social, visto que desenvolve de maneira integrada o conhecimento de si e da imagem corporal através da consciência e emoção modulando uma autoestima positiva. Segundo a autora ao jogar, o adolescente traz inconscientemente manifestações simbólicas de seus conflitos que contribuem para o conhecimento de si através das relações com o meio/objeto/outro que o jogo proporciona, assim como a afetividade que surge nas relações interpessoais que o jogo propõe. Durante o jogo, “o adolescente estabelece uma sintonia afetiva com o grupo, e o contágio emocional entre integrantes da equipe proporciona um sentido de coesão e

adaptação. Fica evidenciado que o fato de que as emoções surgem como a primeira forma de adaptação ao meio” (NUNES, 2011, p.243).

Proposição 8:

- Esta dinâmica é realizada com objetivo comparativo entre a primeira dinâmica de apresentação e essa. O professor irá observar a evolução, não a nível técnico, mas comportamental de cada corpo, como ele se dá para a proposta e seus avanços na forma de se colocar. Tal dinâmica é realizada em roda com todo o grupo, com uma bola do tamanho de uma de handball (é interessante que tenha peso adequado para a dinâmica), os alunos serão questionados “O que te move?”, o possuidor da bola responde a pergunta ao mesmo tempo que faz movimentos improvisados, em seguida joga a bola para outro aluno de sua escolha que repete o ritual até que todos tenham participado.

Essa proposta traz a importância o raciocínio sobre a subjetividade. Um questionamento onde não existe certo ou errado, que foge ao padrão da educação tradicional que ainda é predominante no processo educacional atual, o aluno nesse momento tem a autonomia de expressar os próprios conceitos, verdades e opiniões.

O método avaliativo desse bloco, somente a nível documental, pois para o professor que visa a construção do aluno o retorno mais significativo é o que surge no processo, será com escritas dos alunos a partir de um diário. O diário é uma proposta para todo ano letivo que a cada final de aula o aluno registre suas percepções e sensações. O que será entregue não é o diário, mas sim uma escrita da construção de uma sequência coreográfica a partir das sensações registradas no diário. A avaliação será teórico-prática dividida em duas aulas. Cada aluno irá elaborar um texto baseado na apreciação das apresentações dos colegas de classe de maneira geral.

A temática do 2º Bimestre é ‘Redescobrir-se’. A essa altura o grupo já tem um vínculo e uma intimidade melhor e cabe ao professor identificar a melhor maneira de abordar essa proposta, é preciso ser cuidadoso, pois trabalhar com histórias é mexer diretamente com o emocional. Esse ciclo será todo trabalhado a partir de memórias e pesquisas para a construção de uma árvore genealógica e acesso a diferentes culturas familiares. Este trabalho irá contemplar desde a infância do aluno até o máximo de informação das parentelas próximas. Alguns tópicos para a pesquisa:

- Nomes de pais, avós, bisavós, tios, primos, até onde tiver registro nos familiares próximos.

- Peça pais e avós para contar suas histórias, do que brincavam na infância, como cresceram, datas comemorativas e tudo que eles quiserem contar.

- Conte sua história, como era a infância, do que brincavam, que músicas ouviam, como era a casa que moravam, a escola, o que mais marcou.

- Costumes familiares, festas de aniversário, natal, festa juninas...

- Comidas marcantes

- Costumes religiosos

- Ouvir dos alunos sugestões de pesquisas

Proposição 9:

- Fazer uma aula com estímulo gustativo, cada aluno leva uma comida que remeta sua infância. Na aula cada um irá compartilhar suas memórias e porquês de cada alimento e sobre sua infância.

No decorrer do período a partir das construções de pesquisa, serão propostas criações individuais, em duplas e trios a partir das memórias e sensações, construções coreográficas com a junção das histórias, a criações serão compartilhadas com a turma a fim da apreciação. No final desse processo a turma será dividida em grupos maiores e cada um deles irá montar 15 minutos de apresentação diante dos trabalhos genealógicos e histórias pesquisadas.

A dança potencializa ações psicomotoras, um sujeito que cria relações com o movimento e se familiariza com ele construirá para si ganhos imprescindíveis. Nunes (2011) afirma:

O movimento é uma linguagem de comunicação social e é por meio da experiência do movimento que o indivíduo expressa sua afetividade. Ao interagir com seu mundo interno e o mundo externo dos objetos e dos outros, adquire maturidade psicológica. Portanto, é esta interação contínua que dá suporte ao comportamento do ser humano, a expressividade total da pessoa. Influência, também, sua autoimagem e autoconfiança, a partir da sua capacidade de reação em face das constantes modificações e descobertas espaço-temporais (NUNES, 2011, p.244).

A dança-educação, esta que não visa técnica, mas sim possibilidades de criação de novos movimentos a partir das singularidades dos corpos, que desafia e produz diante de provocações e estímulos, não pode colocar-se sem emoção, ou seja, o corpo dançante não se anula de exteriorizar o que é interno. Como Nunes (2011) diz “O movimento passa, então, a ser a exteriorização das sensações e percepções, transformando-se em comportamento significativo, em um elo entre as vivências pessoais e a espontaneidade da pessoa.” (NUNES, 2011, p.243).

O 3º Bimestre terá como tema corpo, cidade e sociedade, cujo objetivo é pensar o contexto histórico-cultural em que se está inserido, abordando temas atuais e trazendo

para o foco a importância em lidar com as diferenças. Nesta etapa é interessante levar os alunos para assistir espetáculos que envolvam essa temática, levar para aula textos e filmes para elaborar trabalhos em conjunto.

Proposição 10:

- Em dupla, um aluno irá se deitar sobre duas cartolinas coladas (de forma que dê seu tamanho) e o outro irá contornar seu corpo sobre a cartolina, cada aluno terá seu corpo contornado sobre sua própria cartolina. A partir dos contornos os alunos irão preencher as partes da sua cartografia corporal de acordo com proposições dadas pelo professor como: o ponto turístico mais bonito do seu corpo, como é a textura da tua pele, de onde fluem suas ideias e outras proposições que surgirem durante a dinâmica. Em seguida, os alunos serão instigados a pensar a cidade, que som ela produz, de que é feita, qual movimento possui. Posteriormente os alunos serão desafiados a criar relações entre corpo e cidade, o que se assemelha, o que se distancia e deverão construir uma cena a partir da relação entre sons que o corpo produz e a cidade e transformar movimentos cotidianos em movimentos cênicos.

Proposição 11:

- Várias imagens de noticiários serão disponibilizadas no chão, nenhuma imagem terá legenda ou indicativos das notícias. Com a turma disponibilizada em roda o grupo discutirá as possibilidades de notícias para cada imagem, posteriormente os textos reais serão disponibilizados e discutidos pontuando as concordâncias e discordâncias. A finalidade dessa dinâmica é colocar em *cash* verdades absolutas, visto que uma única história nunca possui uma única versão, qual o ponto de vista da mídia ao passar dada informação? A partir da discussão os alunos em grupos irão elaborar uma performance para trabalhar experimentação e apreciação.

A avaliação desse bloco será a partir de um vídeo elaborado por cada grupo com um tema social específico que trabalhe as relações de corpo, cidade e sociedade. O professor auxiliará cada grupo de acordo com a necessidade durante todo o processo.

O 4º Bimestre será específico para elaboração de espetáculo produzido pelos próprios alunos com auxílio do professor nas aulas. A ideia é que o espetáculo seja apresentado à escola e aberto aos pais e amigos dos alunos a fim de promover aproximação da comunidade e integração com a escola além do trabalho em conjunto dos educandos. Nunes (2011) fala da importância de incentivar a autoestima do adolescente através da autonomia, provocando autorresponsabilidade com exercícios de consciência, no relacionamento entre jovens e na qualidade desses encontros, “a fim de torná-lo capaz

de vencer confrontos e desafios, de viver com integridade e avançar na direção de suas melhores possibilidades.” (ibid., 2011, p.242).

A atuação da psicomotricidade e da dança na escola visa trabalhar o que Nunes (2011) e Motta (2006) descrevem sobre elas:

A Psicomotricidade ultrapassa os problemas motores e trabalha a relação entre o gesto, a afetividade e a qualidade de comunicação do ser humano. Tem por objetivo torná-lo um ser de comunicação, levando em conta a vivência integrada corporal e afetiva. (NUNES, 2011, p.238).

O corpo que dança, sendo uma unidade, é múltiplo. Nele, aspectos materiais (sua fisiologia), mentais (seus processos cognitivos), emocionais (suas vivências e sentimentos) e históricos (sua temporalidade) funcionam em uma simbiose inseparável e atualizada ao longo de sua existência. Cada um desses aspectos é singular, mas se remete a cada um dos outros, sem os quais não poderia ser (MOTTA, 2006, p.90).

A dança educação assim como a psicomotricidade está interessada no ser global do sujeito, ambas como processo educacional entendem que o sujeito não pode ser fragmentado em emocional e racional ou psicológico e corporal, mas defende que caminham juntos. Este trabalho concorda com Nunes (2011, p.242) quando diz que “A emoção é ponto de partida para o conhecimento de si.” e que as relações interpessoais garantem o processo de desenvolvimento de identidade, fundamental nesse contexto.

## 6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo explora as referências apresentadas neste trabalho a fim de trazer a discussão suas contribuições na busca de caminhos possíveis da dança na escola como influenciadora no desenvolvimento do aluno sob uma perspectiva psicomotora.

Notou-se a partir dos estudos que o papel do professor é significativo em sua relação com adolescente nos processos de aprendizagem e construções em sala de aula, além disso, foram traçados diálogos entre a prática da dança, seus conteúdos e a educação psicomotora no ensino médio.

Autores como Costa e Britto (2013), Santos (2011), Xisto e Benetti (2012) serviram de referencial para definir e relatar brevemente sobre a história da psicomotricidade junto a alguns textos da ABP (2007). No que diz respeito a psicomotricidade, Mastrascusa (2012) definiu o corpo e sua globalidade carregado de questões psicoafetivas, psicomotoras, cognitivas e espirituais formando assim o corpo-sujeito e dando importância ao olhar minucioso ao movimento que muito fala. Vieira, J. (2011), fortaleceu a importância da Psicomotricidade Relacional e seus benefícios com uma pesquisa sobre as contribuições da PR em escolas públicas no Pará.

Diante das análises documentais realizadas sobre o ensino da arte nas escolas foram encontrados discursos que convergem com a ideia de dança e psicomotricidade na escola através da criação artística segundo a capacidade de cada um (LDB, 1996), do aprimoramento como pessoa humana, integrando a eticidade e desenvolvimento autônomo intelectual e crítico, o acolhimento das diferenças, prezando o respeito, a cultura e pluralidade (BNCC, 2017) através de trabalhos de improvisação, composição coreográfica diante de diferentes estímulos (PCN, 1997) e da percepção sensorial, curiosidade, fruição, experimentação, imaginação, capacidade de argumentar, refletir, criticar e confrontar em prol do coletivo (BRASIL, 2013).

As análises documentais garantiram a esse trabalho além de uma discussão necessária, um aporte legal que converge com as ideias apresentadas neste estudo sobre as potencialidades construídas a partir de métodos educacionais, que agregam ao corpo caminhos para o aprendizado pela experiência através de estímulos que desafiem o aluno nas criações e improvisações englobando o que Marques (2012) atribui a dança como instrumentalização do sujeito para o ser social que na escolas tem a função de conscientizar, refletir e experimentar pelo corpo.

Dissertações como de Dias (2013) auxiliaram este trabalho na reflexão sobre o adolescente para além de suas transformações biológicas, mas que carrega em sua construção influências do espaço-tempo da época que vive e que é preciso observar sua bagagem cultural para elaborar diálogos e caminhos de acesso a esse sujeito. Tais leituras significativas levaram a compreensão de que cada turma se diferencia uma da outra e que são amplamente plurais diante do professor. Isso enfatiza a ineficácia de utilizar um padrão de ensino para todos os grupos, visto que cada sujeito é particular e diferente em suas experiências. Logo, cabe ao professor criar novas formas de diálogo e relação para cada turma, saindo do lugar confortável de um ensino tradicional.

Ainda nessa abordagem, segundo Alves (2013) o conteúdo precisa ter significado para aprendizagem do aluno, para criar relações o professor precisará entender que momento é esse na vida do aluno, só então conseguirá corroborar não só com seu conhecimento científico, mas também com seu desenvolvimento psicomotor. Elaborar um paralelo prático entre conhecimento e construção de si na educação é um desafio grande, mas não impossível. Entender o aluno é tornar essa realidade cada vez menos fantasiosa, que apesar da necessidade de conhecimento teórico só será desvendado em sua aplicação prática, pois cada turma é uma turma, visto que os grupos são diversos, influenciados pelos diferentes contextos em que estão inseridos. É atuando que a capacidade criativa do educador é formulada e a partir dela que se entende que não há mágica nem forma padronizada que funcione na prática pedagógica, pois cada ser é único.

Alves (2013) dá crédito à necessidade do autoconhecimento do profissional e de sua imagem corporal, pois isso facilitará sua prática pedagógica, o autor também descreve habilidades que induzem a boa relação professor-aluno que conseqüentemente irão refletir no processo de aprendizagem do aluno. Jesus (2016) afirma que a partir de tal relação que se constrói o sujeito diante do toque, do olhar, assim como os feedbacks positivos tratados por Vieira, P. (2015). Herculano (2011) reafirma os outros autores quando diz que a presença do outro interfere nossa personalidade e ações, o professor não educa apenas, mas contribui à construção do outro.

Os autores supracitados convergem com a prática defendida na dança sob olhar psicomotor, pois em parte o professor e sua atuação que irá desencadear numa disciplina libertadora ou que aprisiona o aluno. A escola não foi feita para uma técnica específica, ela deve abrigar e aceitar todos os corpos, suas marcas e relações, suas pluralidades e culturas, centralizando o corpo e o movimento e deixando ele se mostrar com todos os seus desejos, satisfações, prazeres, frustrações, proibições expostos pela prática não-

verbal relatada por Mastrascusa (2012) e a partir disso intervir positivamente e em sua vivência em grupo, compartilhando o diverso, o diferente, a percepção dos reflexos das próprias ações, aceitação do outro e a necessidade da busca da relação e do acordo sinalizada por Santos (2011).

Por intermédio das diversas leituras realizadas descobriu-se a íntima relação entre psicomotricidade e a dança que resultaram em um planejamento anual de propostas práticas aplicáveis a fim de dar solidez a discussão, baseados no desenvolvimento psicomotor como processo racional e relacional caracterizado pela integração de movimento, ritmo, construção espacial, esquema corporal e afetividade que relata Nunes (2011) dialogando com a improvisação e composição como formas de sentir, experimentar, participar do mundo, construindo conhecimento e educando para o ser social que atribui Marques (2012).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou fundamentar de forma significativa a possibilidade real de um trabalho psicomotor através da dança na escola no ensino médio, não através de um psicomotricista, mas pela potencialidade que o professor com olhar psicomotor pode exercer em sua função. A perspectiva psicomotora traz ao professor uma visão diferenciada sobre o adolescente que intervém na construção da relação com esse aluno e reflete de maneira eficaz no processo de aprendizagem e seu desenvolvimento psicomotor. No decorrer do estudo notou-se que o professor tem papel primordial na efetividade da proposta desse estudo.

Neste percurso, foram analisados que a dança sob uma perspectiva psicomotora no desenvolvimento psicomotor do aluno se dá a partir das atividades elaboradas em aula que trazem à tona através do movimento a manifestação simbólica de seus conflitos através das relações com o meio/objeto/outro. A afetividade é outro fator que se expõe nas relações interpessoais, essas contribuem para o conhecimento de si desencadeando maturidade psicológica, autoimagem, autoconfiança, integração corporal e afetiva através das aulas desenvolvendo assim a identidade e a autonomia do aluno.

Ficaram evidentes que as intervenções psicomotoras sobre o adolescente através da dança passam, antes de tudo, pelo olhar do professor sobre o aluno, levando em consideração não só as transformações fisiológicas, mas seu histórico e as influências recorrente do tempo-espço da época que está inserido influenciado pelos aspectos sociais, culturais e familiares do seu contexto. Logo, notou-se que só será possível a psicomotricidade aliada a dança cumprir seu papel no processo de aprendizagem do aluno diante da relação que esse profissional constrói entre a ambas as práticas e a forma como ele a aplica ao estudante, criando essencialmente significado e dando sentido sobre tal abordagem trabalhada, caso contrário, o objetivo em desenvolver o estudante não será alcançado.

Os pressupostos teóricos investigados na área da dança trouxeram à notoriedade a correlação possível entre a psicomotricidade e a dança no ensino médio, evidenciando seu diálogo através de proposições de dinâmicas corporais que transpassam jogos, improvisações e criações coreográficas a partir de reflexões sobre si e sobre o meio, tendo em vista durante o processo de aprendizagem as conexões com o corpo, com o outro, com a dança e seus conteúdos e com a sociedade auxiliando significativamente no desenvolvimento do aluno.

Os resultados desta pesquisa abrangem um planejamento anual com propostas aplicáveis cuja finalidade é tornar as discussões aqui contidas mais “visíveis”, e principalmente, contribuir com profissionais e pesquisadores que atuam ou futuramente irão atuar na área. Diante da fundamentação teórica obtida surge o desejo de levar este trabalho adiante com uma pesquisa de campo que esse estudo não tem tempo hábil para realizar na prática, mas que conseqüentemente é um impulsionador para realizá-lo num futuro breve.

## REFERÊNCIAS

ABP – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **O que é psicomotricidade.** c1980/2017 Disponível em: <<https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>>. Acesso em 14 de julho de 2019.

ALVES, Ricardo C. S. **O corpo do professor.** 1. ed. Curitiba, Editora CRV, 2013.

BRASIL. **Lei nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)> Acesso em 15 de setembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular,** 2017. Disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)> Acesso em 11 de setembro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em 11 de setembro de 2019.

BRASIL. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo:** Arte, 2013. Disponível em <[http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Rio\\_de\\_Jneiro\\_Curriculo\\_Minimo\\_2013\\_Arte\\_Livro.pdf](http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Rio_de_Jneiro_Curriculo_Minimo_2013_Arte_Livro.pdf)> Acesso em 11 de setembro de 2019.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte. Brasília, MEC/SEF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> Acesso em 11 de setembro de 2019.

COSTA, Nívea Pinto; BRITTO, Marcelo Dantas de. Análise da Idade Motora. **Revista Episteme Transversalis**, Rio de Janeiro, [S.I], v.4, n.1, ISSN 2236-2649, p. 35-50, 2013.

DIAS, Juliana Rocha Adelino. **Culturas Escolares e Adolescentes:** Imagem Corporal e Relações Sociais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, São Paulo, 2013.

DICIONÁRIO INFORMAL. 2006 – 2019. Disponível em <<https://www.dicionarioinformal.com.br/campo+visual/>> Acesso em 29 de setembro de 2019.

EISENSTEIN, E. **Adolescência:** definições, conceitos e critérios. *Adolescência e Saúde*, Rio de Janeiro, v 2, n2, p. 6-7, 2005.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem.** 1. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.

HERCULANO, Márcia Cipriano. **Afetividade na relação professor-aluno:** Significados sob olhar do professor no Ensino Médio. (Mestrado em educação) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, Ceará, 2011.

JESUS, Cícero Ramon Cunha de. **A relação professor-aluno e a *self* educacional em adolescentes do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Salvador, 2016.

KRAWCZYK, Nora. **Cadernos de Pesquisa** Reflexões sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. [online]. v.41, n.144, 2011, p.752-769. ISSN 0100-1574.

KURYLAK, Edson Luís. **A formação pessoal do educador pela via corporal: uma inovação pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Educacional La Salle. Canoas, 2009.

LAPIERRE, André. **Da Psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. 1. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

LIMA, Flávia Évelin Bandeira. **Imagem corporal e desempenho motor de adolescentes escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física, Maringá, 2013.

LUZ, Renato Dente. **Cenas surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?** São Paulo: Parábola Editorial, outubro de 2013.

MARQUES, Isabel A., **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

MARQUES, Isabel. **Metodologia para o ensino da dança: luxo ou necessidade?** In: *Lições de dança 4*. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003, p.135-159.

MASTRASCUSA, Celso Luiz. **O verbal e o não-verbal na sala de aula: a linguagem do corpo e suas expressões – contribuições da psicomotricidade relacional e da psicanálise na educação**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em educação, Porto Alegre, 2012

MIRANDA, Regina. Para incluir todos os corpos. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone. (Coord.). **Dança e educação em movimento**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 216-225.

MOTTA, Maria Alice. **Teoria Fundamentos da Dança: uma abordagem epistemológica à luz da Teoria das Estranhezas**. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Arte. Instituto de Arte e Comunicação Social, Niterói, 2006.

NUNES, Lucia Maria Falcão de Oliveira. **Psicomotricidade relacional na escola: ação de cidadania e transformação social**. In: FERREIRA, C.; HEINSIUS, A.; BARROS, D. (Org.). **Psicomotricidade Escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p. 231-247.

SALGADO, Roberta Carollo. **Imagem corporal em adolescentes: reflexões para a Educação Física escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, Hyeres Maria Pereira Caldas dos. **A Aplicabilidade da Psicomotricidade Relacional**. Monografia (Pós-graduação “Lato Sensu” em Psicomotricidade) - Universidade Candido Mendes e Faculdade Integrada AVM, Rio de Janeiro, 2011.

VIEIRA, José Leopoldo. **Psicomotricidade relacional na escola: ação de cidadania e transformação social**. In: FERREIRA, C.; HEINSIUS, A.; BARROS, D. (Org.). **Psicomotricidade Escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p. 53-64.

VIEIRA, Paulo. **O poder da ação**: faça sua vida ideal sair do papel. São Paulo: Editora Gente, 2015.

XISTO, Patricia Baldecera; BENETTI, Luciana Borba. **A Psicomotricidade**: Uma ferramenta de ajuda aos professores na aprendizagem escolar. Revista Monografias Ambientais, v (8), nº8, e-ISSN:2236-1308, p.1824 – 1836, ago, 2012.

## APÊNDICE A – CONTEÚDOS DE DANÇA

A Teoria dos Fundamentos da Dança criada por Helenita Sá Earp é ampla, porém este apêndice irá abordar apenas os conteúdos citados no trabalho para melhor clareza do que foi abordado, entre eles está o estudo do Parâmetro Movimento que contém estudo das famílias da dança, dos estados de movimento e das bases de apoio. Motta (2006) descreve:

A denominação família surgiu de uma analogia, desenvolvida por Earp, a partir de uma investigação das bases da Biologia, onde os seres vivos, ainda que pertencentes a diferentes gêneros, são classificados dentro de uma mesma família, por agruparem determinadas características comuns. Por exemplo, a onça, o leão e o gato pertencem a gêneros diferentes, mas fazem parte de uma mesma família – os felinos. Assim, temos que as famílias da dança reúnem movimentos do corpo global que possuem características semelhantes. Tais semelhanças são agrupadas em seis diferentes famílias: **transferência, locomoção, volta, salto, queda e elevação.**

**A família transferência** agrupa movimentos que caracterizam a mudança na distribuição do peso do corpo como um todo, de uma parte à outra.

**A família locomoção** agrupa movimentos que caracterizam o deslocamento do corpo como um todo, no espaço.

**A família volta** agrupa movimentos que caracterizam rotações do corpo como um todo, no espaço.

**A família salto** agrupa movimentos que caracterizam a perda do contato do corpo como um todo, em relação ao solo, gerados por um impulso em direção inversa à atuação da gravidade.

**A família queda** agrupa movimentos que caracterizam a mudança da base de apoio do corpo como um todo, no sentido favorável ao da atuação da força gravitacional.

**A família elevação** agrupa movimentos que caracterizam a mudança da base de apoio do corpo como um todo, no sentido contrário ao da atuação da força gravitacional.

Os movimentos podem assumir características diferenciadas, no que concerne às suas possibilidades de acontecimento, por variações enfocadas a partir do próprio parâmetro ou em afinidade aos demais parâmetros.

A partir do próprio parâmetro movimento, temos:

### A) Combinações

Os movimentos básicos, descritos no item anterior, podem acontecer **isolados** ou **combinados** com partes iguais ou diferentes.

### B) Contatos

Possibilidades de contato das partes do corpo entre si (partes iguais ou distintas), com o outro, com o meio externo. As diversas possibilidades de contato podem enriquecer o aporte da criação, além de auxiliar no desenvolvimento do trabalho físico.

### C) Apoios

Transferência do peso corporal para a parte na qual se estabeleceu um contato. Os apoios podem gerar alavancas para o trabalho físico e contribuir para a criação. A partir da relação do movimento em afinidade ao parâmetro dinâmica temos os estados do movimento:

### D) Estado Potencial

No estado potencial, o movimento se encontra latente e ativo por todo o corpo, porém não é percebido visualmente, dando a impressão de estar “parado”. É “incessante na vida celular, nas constantes transformações orgânicas, nas vísceras, na troca energética entre o corpo e o meio, no ato mental. É o

movimento de algo que está vivo e se mostra vivo, independente de uma manifestação ostensiva” (ibid, p.1). É o movimento de contração muscular isométrica ou estática.

#### **E) Estado Liberado**

Deslocamento dos segmentos do corpo ou do corpo global em relação a um referencial externo ao corpo. No movimento liberado, acontece uma relação entre contrações concêntricas e excêntricas, denominadas fisiologicamente como contrações isotônicas.

A partir das possibilidades de combinação do movimento em sua afinidade com parâmetro tempo temos duas formas de acontecimento temporal:

#### **F) Modo sucessivo**

Quando dois ou mais movimentos, de partes iguais ou diferentes, acontecem em sucessividade, ou seja, um posterior ao outro.

#### **G) Modo Simultâneo**

Quando dois ou mais movimentos, de partes iguais ou diferentes, acontecem simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo.

A partir de referenciais do parâmetro movimento, relacionados ao parâmetro forma, obtém-se as seguintes possibilidades variacionais: [...]

#### **J) Amplitude**

Na relação com o parâmetro **espaço**, quando os contatos se constituem em pontos de apoio para o corpo como um todo, estabelecendo uma tendência à estabilidade de sua massa corporal em relação ao ambiente que lhe serve de apoio, são delimitadas diferentes localizações destes apoios em relação às suas bases, que são denominadas **bases de apoio** do corpo. Ainda segundo Tozetto (ibid), estas se dividem em:

- **Base de pé:** peso do corpo distribuído entre os pés ou concentrado em um deles;
- **Base de joelhos:** apoio de ambos os joelhos ou de um deles;
- **Base sentada:** apoio dos quadris (cintura pélvica);
- **Base deitada:** apoio do tronco, nos decúbitos dorsal, ventral ou lateral;
- **Base invertida:** apoio da cabeça, dos membros superiores ou da parte superior do tronco (cintura escapular);
- **Base suspensa:** quando o corpo fica suspenso no ar (pendurado em uma corda, por exemplo);
- **Base combinada:** quando o apoio se distribui por duas ou mais partes surge uma base combinada, que pode ser: base combinada de joelho(s) e mão(s), base combinada de mão(s) e pé(s), base combinada de joelho, mão(s) e pé, base combinada de quadris e pé(s), base combinada de quadris e mão(s), dentre outras (MOTTA, 2006, p. 144 – 146, grifo do autor).