

# Dança lúdica: avaliação diagnóstica aplicada a crianças de 7 a 9 anos

Mariana Marques Kellermann

Simeí Santos Andrade

---

## Resumo

Relato de avaliação diagnóstica sobre a percepção corporal de crianças de 7 a 9 anos de idade no ensino-aprendizagem da dança, para se apreender o grau do desenvolvimento do esquema corporal, bem como possibilidades e habilidades motoras. A pesquisa-ação foi realizada em classe de preparatório do Curso Experimental de Formação para Bailarinos, da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (ETDUFPA). Conclui-se que a avaliação diagnóstica possibilita ao professor, por meio da observação cotidiana, superar os obstáculos que a criança apresenta na aula de dança em relação a sua imagem corporal.

Palavras-chave: dança lúdica; percepção corporal; esquema corporal; imagem corporal; criança.

---

## **Abstract**

### **Ludic dance: the diagnostic evaluation applied to 7-to-9-year-old children**

*This is the portrait of a diagnostic evaluation on body awareness in the dance teaching and learning with 7-to-9-year-old children, aimed to assess to what degree the students' body scheme and motor possibilities have developed. It was carried a research-action in the preparatory class of the Experimental Training Course for Dancers of the School of Theater and Dance of the Federal University of Pará (ETDUFPA). It is concluded that the diagnostic evaluation allows teachers, through daily observation, to overcome the obstacles that the child presents in the dance classroom regarding their body image.*

*Keywords: ludic dance; body perception; body scheme; body image; child.*

---

## **Resumen**

### **Danza lúdica: evaluación diagnóstica aplicada a niños de 7 a 9 años**

*Relato de evaluación diagnóstica sobre la percepción corporal de niños de 7 a 9 años de edad en la enseñanza-aprendizaje de la danza, para aprehender el grado de desarrollo del esquema corporal, así como posibilidades y habilidades motoras. La investigación-acción fue realizada en clase de preparatorio del Curso Experimental de Formación para Bailarines, de la Escuela de Teatro y Danza de la Universidad Federal de Pará (ETDUFPA). Se concluye que la evaluación diagnóstica posibilita al profesor, por medio de la observación cotidiana, superar los obstáculos que el niño presenta en el aula de danza en relación a su imagen corporal.*

*Palabras clave: danza lúdica; percepción corporal; esquema corporal; imagen corporal; niño.*

---

## Introdução

Na Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (ETDUFPA), desenvolvemos um trabalho pedagógico relativo à percepção corporal nas oficinas preparatórias aos estudos das técnicas específicas em dança e na formação dos alunos do curso de dança. Ao ingressarem no curso de dança, eles apresentam carência no conhecimento e no domínio dos segmentos corporais, da lateralidade, da coordenação dinâmica geral e da coordenação óculo-manual. Com apoio num inter-relacionamento de métodos, desenvolvemos atividades em contexto de oficina, visando ajudar as crianças de 7 a 9 anos de idade a compreenderem seus corpos sem que perdessem a poesia do conhecimento da dança, a espontaneidade e a criatividade.

### 1 Dança: educar integrando/interagindo

Com sua lúdica poesia, Morin (2000, p. 58-59) nos apresenta o conceito de corpo inteiro ou do homem complexo:

O ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta, se entrega, se dedica à dança, transes, mitos, magias, ritos; crê na virtude do sacrifício, viveu frequentemente para reparar sua outra vida além da morte. Por toda parte, uma atividade técnica, prática, intelectual testemunha a inteligência empírico-racional; em toda parte, festas cerimônias, cultos com suas possessões, exaltações, desperdícios, "consumismos", testemunham o *homo ludens*, *poeticus*, *consumans*, *imaginarius*, *demens*. As atividades de jogo, de festas, de ritos, não são apenas pausas antes de retornar a vida prática ou o trabalho; as crenças nos deuses e nas ideias não podem ser reduzidas à ilusão ou superstições: possuem raízes que mergulham nas profundezas antropológicas, referem-se ao ser humano em sua natureza. Há relação manifesta ou subterrânea entre o psiquismo, a afetividade, a magia, o mito, a religião. Existe ao mesmo tempo unidade e dualidade entre *Homo faber*, *Homo ludens*, *Homo sapiens* e *Homo demens*. E no ser humano, o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético.

As facetas dos momentos contemporâneos que pontuam as questões sobre a união de saberes levam-nos, como artistas/educadoras, a pensar e repensar acerca das propostas educativas para o atual ensino da dança. O corpo, que agora dança, estaria em busca dessa multiplicidade de linguagens apresentadas pelo ensino da dança, como a contemporânea?

O corpo atual é aquele que procura outros corpos, que redescobre o movimento para se recriar. A dança não faz o corpo; antes o corpo cria, arquiteta, pesquisa e divulga seu movimento. Segundo Morin (2001, p. 11), a missão de ensino não deve ser apenas transmitir o saber, mas também "uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, fornecendo ao mesmo tempo um modo de pensar aberto e livre".

O corpo desse indivíduo é o mesmo que se encontra exposto ao processo de transformação constante, surgido dos diálogos de linguagens de movimentos provenientes da relação sujeito-objeto e de suas percepções sensório-motoras. Melo (1997, p. 24) acrescenta que "a criança será beneficiada em seu desenvolvimento

se puder criar, aprender e descobrir, juntamente com o movimento que o corpo lhe possibilita". A questão é: como fazê-lo no contexto escolar de modo a superar as divisões e censuras ali existentes, portanto, sem se perder no racional, até porque a arte precede e determina a consciência?

Nesse sentido, ao considerar o papel da arte na educação do homem, Herbert Read (1986, p. 100) afirma:

A atividade artística pertence essencialmente aos estágios formativos de uma civilização, mas esta é renovada e revitalizada pela continuidade do processo pela inserção recorrente de novas imagens visuais e novas formas expressivas na linguagem e na imaginação de uma estirpe de homem. Tal é a função social e biológica básica da arte, e essa função é vitalmente necessária nos estágios formativos de uma nova civilização.

Isso porque "ninguém adquire novos conceitos se estes não se referirem às suas experiências de vida", pois "são modificados a partir de aquisição significativa, quando se inscrevem como mais uma experiência" (Duarte Júnior, 1995, p. 32), e se essa experiência não se tornar significativa e importante não fará parte do nosso quintal de aquisições. Falar da vivência no mundo é perceber com esses teóricos que não é possível não viver emocionalmente o mundo. Ou seja, uma valorização sempre é construída e ela vem responder à significação das coisas para a vida, de modo que não lhe é possível ser pautada somente pelo viés da racionalidade. Aos educadores, esse princípio cobrar a própria reeducação. Segundo Morin (2001, p. 152), existem educadores que trazem no íntimo o sentido de sua missão e sabem que ela "exige evidentemente competência, mas também requer, além de uma técnica, uma arte, no sentido de sensibilidade por referência ao contexto, mobilizando aquilo que o sujeito conhece e sabe do mundo".

## 2 Avaliação no ensino: alguns conceitos

Para permitir uma compreensão inicial sobre o assunto, Bloom, Hasting e Madaus (*apud* Sant'Anna, 2004, p. 28-29) asseveram que

o crescimento do professor depende de sua habilidade em garantir evidências de avaliação, informações e matérias, a fim de constantemente melhorar seu ensino e a aprendizagem do aluno. Ainda, a avaliação pode servir como meio, como controle de qualidade, para assegurar que cada ciclo novo de ensino-aprendizagem alcance resultados tão bons ou melhores que ensinos anteriores.

Para Libâneo (1994), a avaliação na escola é um instrumento que deve acompanhar o aluno e o professor "passo a passo" no processo de ensino e aprendizagem. Esclarece sobre o uso da avaliação todos os dias na sala de aula não como um ato opressor, mas como observação por meio da qual o professor sente e compreende, trabalhando em conjunto com os alunos, o "progresso" e as "dificuldades", obtendo nesse convívio a oportunidade de, principalmente, colaborar com eles, reorientando-os para que possam saltar livremente para um novo passo no conhecimento.

A função diagnóstica esvazia-se se não estiver referida à função pedagógico-didática e se não for suprida e alimentada pelo acompanhamento do processo de

ensino que ocorre na função de controle. Esta, sem a de diagnóstico e sem o seu significado pedagógico-didático, fica restringida a simples tarefa de atribuir notas e classificação.

Libâneo (1994) diz que a função diagnóstica é realizada não só no começo dos trabalhos escolares, mas durante e até o final deles, sendo inicialmente capaz de verificar as condições prévias dos alunos para poder introduzi-los em um novo assunto, levando o nome, nesse momento, de “sondagem”. A partir desse instante, o professor pode acompanhar o que está sendo transmitido e o que está sendo assimilado e auxiliar o aluno a superar as dificuldades encontradas, apreciando resultados, corrigindo falhas, esclarecendo dúvidas, estimulando-o aos resultados positivos. Com esse procedimento, o professor pode avaliar o seu trabalho, ou seja, se o que está ensinando está conduzindo o aluno para o objetivo a ser alcançado. Portanto, a avaliação diagnóstica deve ser

assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que ele possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. Deste modo a avaliação não seria tão somente um instrumento para a aprovação ou para reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem. Se um aluno está defasado, não há que pura e simplesmente reprová-lo e mantê-lo nesta situação. (Luckesi, 1990, p. 52).

### 3 Fundamentos técnico-teóricos

Apresentamos, a seguir, os fundamentos técnico-teóricos que consideramos importantes para a compreensão das atividades desenvolvidas: as características psicológicas da criança dos 7 aos 9 anos de idade, os elementos da psicocinética aplicados à dança e o teste do Desenho da Figura Humana.

#### 3.1 Características psicológicas da criança dos 7 aos 9 anos de idade

Segundo Piaget, crianças na faixa etária dos 7 aos 9 anos encontram-se no estágio operatório-concreto. Le Boulch (*apud* Melo, 1997, p. 21) denomina essa etapa de desenvolvimento psicomotor como a do corpo representado. Piaget (*apud* Le Boulch, 1983, p. 40) diz que, nessa faixa de idade, se a criança compreender seu esquema de ação, desenvolverá sua motricidade progressivamente e irá desempenhá-la conscientemente, visto ser o “esquema de ação” o aspecto dinâmico do “esquema corporal”.

Le Boulch (1983) explica que algumas condições terão que estar presentes para que essa atitude de desenvolver conscientemente sua motricidade se manifeste. São elas:

- uma experiência suficientemente variada do “corpo vivido” num bom clima emocional;

- possibilidades de interiorização e domínios das reações emotivas primitivas;
- um bom “esquema de atitude” que corresponde ao estágio da “imagem do corpo” de caráter estático;
- possibilidade de integrar o conjunto das informações proprioceptivas (que provêm do próprio corpo) e exteroceptivas de acordo com a sucessão temporal interiorizada e tornada consciente (aquisição inteligente da técnica).

Le Boulch alerta que essas seriam as condições mais aconselháveis para um melhor desenvolvimento do corpo e entendimento desse desenvolvimento na faixa etária de 7 a 9 anos, visto que, quando a criança atingir a idade de 10 a 12 anos, terá “consciência de si em forma de imagem”, o que possibilitará a ela obter a capacidade “da aquisição inteligente de técnicas”. Isso porque é “nesta faixa etária [que] as experiências tônicas e motoras, interiorizadas e verbalizadas, relacionadas com os dados exteriores, particularmente os dados usuais, produzem uma primeira imagem sintética do corpo”, progressivamente compondo um repertório de ação que a cada etapa a criança aprimora e amplia na construção de “esquemas” que, integrados, vão estruturando a sua percepção corporal (Le Boulch *apud* Melo, 1997, p. 21). Tendo esses elementos em vista, nas aulas desenvolvemos jogos e demais atividades lúdicas.

### 3.2 Elementos da psicocinética aplicados à dança

152

Le Boulch (1983, p. 15) apresenta um método para desenvolver a motricidade da criança mediante a espontaneidade e a ludicidade, pois, para ele, a “teoria psicocinética é uma teoria geral do movimento, que conduz ao enunciado de princípios metodológicos que permitem encarar sua utilização como meio de formação”, apontando as funções que compõem a estrutura do esquema corporal: interiorização, segmento corporal, lateralidade, coordenação óculo-manual, e, dinâmica geral.

Interiorização designa a forma de atenção voltada para o corpo em oposição à atenção exteriorizada. Se a criança já possui um esquema interiorizado, mantém perceptivamente localizada sua atenção sobre essa ou aquela parte do corpo, aumentando com isso as informações proprioceptivas e tornando-se consciente também do controle de seu gesto. Isso resultará na suscetibilidade da criança em remodelar seus gestos globais, coordenando os detalhes de execução, indo além da localização das partes do corpo, representando melhor mentalmente o modelo. Assim, ela adquire as condições para desenvolver o enriquecimento do imaginário diante das experimentações que oportunizam as suas descobertas.

Segundo Le Boulch (1987), é a partir dos 7 anos de idade que se assiste progressivamente na criança à integração gradual de um corpo atuado, encaminhando-se para uma tomada de consciência de seu “corpo próprio”. Nessa fase, há um desempenho metódico da função de interiorização, justamente com atividades mais globais, permitindo a passagem de um corpo vivido subjetivo para um corpo representado, situado no espaço e no tempo. Materializada e orientada, a imagem

do corpo torna-se uma verdadeira estrutura cognitiva, podendo servir de referencial à estrutura espaço-temporal.

A função de segmento corporal se baseia na relação corpo-espaço. Le Boulch (1982) diz que o espaço é o primeiro lugar ocupado pelo corpo e no qual se desenvolvem os movimentos desse corpo. O espaço postural começa sendo escalonado pela estação sentada; depois a estação de pé, que permite recolher informações cada vez mais numerosas até a descoberta do objeto. A locomoção permitirá estender a ação e, com mais propriedade, ter acesso a novas descobertas.

Pelo exposto, podemos inferir que, quando a criança começa a perceber o seu corpo nos exercícios de jogos de dança, de livre expressão ou teatrais, ela passa a descobrir as diversas formas de comunicar-se, ou seja, toma percepção não só de si, mas também do outro e dos objetos de seu entorno.

Sobre a função da lateralidade, Le Boulch (1983, p. 111-112) explica que ela é traduzida como “uma predominância motora, meramente funcional e que se manifesta na realização de praxias<sup>1</sup> e consolida-se normalmente através de prática de exercícios de coordenação global e de jogos”. Na dança, exercitamos nosso corpo tanto de um lado como do outro, ou seja, tanto para a direita como para a esquerda, o que no início parece ser sempre estranho para quem o pratica. Mas, como magia, o corpo tem várias possibilidades e habilidades que devem ser desenvolvidas.

A função da coordenação é classificada por Le Boulch (1987) em dois tipos: a óculo-manual e a coordenação global. Os exercícios de coordenação óculo-manual são dirigidos a ações mais diversificadas de precisão e manipulação, voltadas para os próprios objetos, uma vez que a criança já é dotada de um repertório de automatismos que deve permitir e manter suas relações espaciais com o mundo que a cerca. Le Boulch alerta quanto ao uso das mãos no que diz respeito à habilidade: a lateralização representa a predominância normal de uma delas, e mesmo que as mãos estejam presas ao corpo não deverão ficar soldadas a ele. Deve-se buscar independência braço-tronco, que é o fator da precisão óculo-manual.

Quanto à coordenação global, ou de dinâmica geral, Le Boulch (1987) diz que “o equilíbrio [é] a base essencial da coordenação dinâmica geral”. Exercícios de equilíbrio, como os saltos, as marchas e as quedas, têm como finalidade melhorar o comando nervoso, a precisão motora e o controle global dos deslocamentos do corpo no tempo e no espaço. Os exercícios dos saltos vão colocar a criança em situação de pesquisa. O aluno tenta encontrar um modo (resposta por ajustamento progressivo) de descoberta de uma nova praxia.

Le Boulch (1983, p. 124) apresenta as seguintes reflexões sobre cada uma das etapas da conscientização do “corpo próprio” nas crianças de 6 a 12 anos de idade:

*A interiorização é difícil de ser obtida com a criança de 6 a 8 anos; assim será preciso começar educando os segmentos mais fáceis de serem controlados pela criança. Desta forma, os primeiros exercícios deste tipo reporta-se-ão ao membro superior e, mais particularmente, à mão, partindo da posição sentada.*

<sup>1</sup> Praxia é um sistema de movimentos coordenados em função de um objetivo a ser atingido (Le Boulch, 1983, p. 47).

*Quando a "atenção interiorizada" tiver sido desenvolvida pelo trabalho com as mãos e os dedos, a conscientização dos outros segmentos poderá ser abordada. Desta forma, partida de uma atitude "sentida globalmente", poder-se-á obter: – uma conscientização da totalidade dos movimentos do membro superior, importante para aprendizagem da escrita; – a conscientização da mobilidade do eixo corporal: da coluna vertebral, da cabeça, da bacia e omoplatas.*

*À medida que a conscientização dos diferentes segmentos corporais se firma, a disponibilidade global do todo em via de estruturação torna-se melhor. Será possível então localizar melhor os movimentos, e desta forma poder-se-á buscar: – uma maior independência do braço em relação ao eixo corporal, preventiva de deformações escolares devidas na maioria das vezes a contrações musculares parasitas que, durante a escrita, constituem verdadeiras sincinesias; – a independência dos membros inferiores em relação à bacia, que na atitude ereta deverá estar solidária do tronco e não das coxas.*

*Para obter os efeitos de dissociação acima descritos, é indispensável levar a criança à descontração voluntária, que poderá ser trabalhada quer em atitudes de pé, ou, melhor ainda, em atitude deitada no chão. Esta última posição é, além disso, favorável ao trabalho respiratório e de relaxamento global que poderá ser iniciado a partir de 8/9 anos.*

*Este trabalho de conscientização do "corpo próprio" será coroado pela educação da atitude.*

Observamos que, por meio da atividade psicocinética inserida na dança, o aluno da escola de arte, principalmente o de pouca idade, poderá no futuro decidir-se por técnicas acadêmicas dentro das modalidades da dança ou do teatro, estando consciente de seu corpo, suas habilidades e possibilidades corporais para lançar-se ainda mais ao mundo da criatividade, da percepção e do domínio técnico.

Para observar a percepção corporal das crianças, aplicamos o método psicomotor constituído de elementos da psicocinética.

### **3.3 Teste do Desenho da Figura Humana**

O teste do Desenho da Figura Humana foi criado por Florence Goodenough, em 1926, que visava medir a inteligência geral pela análise da representação da figura humana, ao solicitar à criança que desenhasse um homem (Melo, 1997). Segundo Vam Kolk (*apud* Melo, 1997), tanto no original como na revisão, esse teste de representação da figura humana colocou ênfase na observação da criança e no desenvolvimento do pensamento conceitual, e não na habilidade artística.

Fonseca (1980 *apud* Melo, 1997, p. 25) afirma ser esse teste o meio pelo qual a criança "objetiva a representação do corpo (formal e simbólico)". Esclarece que os rabiscos dos desenhos produzidos pela criança dizem respeito ao corpo vivido ou ao seu nível de integração. Em seu trabalho de educação e reeducação psicomotora, aferiu a evolução das crianças no que diz respeito ao nível de noção e reconhecimento do corpo por meio desse teste, aplicado antes do início e no final do período de atendimento, obtendo, no confronto do pré com o pós-teste, significantes melhoras.

## 4 Metodologia

A avaliação diagnóstica foi desenvolvida num contexto de oficina com 9 crianças do Curso Experimental de Formação para Bailarinos da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (ETDUFPA). As aulas foram ministradas no horário das 14h30 às 15h30, duas vezes por semana, de abril a junho de 2003.

Optamos pela pesquisa-ação, pois éramos as professoras da classe de preparatório do curso e focamos em diagnosticar as condições de entrada e desenvolvimento da percepção corporal de alunos iniciantes.

Estabeleceu-se a hipótese de que o processo de avaliação diagnóstica, para ser eficaz, precisaria abranger, além dos aspectos técnicos, os elementos que os marcavam, como as limitações da educação escolar e do pensamento que rege a vida cotidiana da criança em relação ao entendimento do corpo e à percepção corporal.

Traçamos os seguintes objetivos:

- 1) descrever e refletir sobre uma experiência de avaliação diagnóstica da percepção corporal no ensino-aprendizagem da dança, de modo a apreender o grau do desenvolvimento do esquema corporal e as possibilidades e habilidades motoras;
- 2) relacionar o desenvolvimento da percepção corporal diagnosticada com o pensamento que rege a vida da criança (refletido em seu cotidiano e em sua história de vida), bem como as limitações de uma educação escolar;
- 3) discutir a importância da avaliação diagnóstica para o planejamento do trabalho pedagógico, voltado à percepção corporal, baseada nos resultados da aplicação da proposta, à luz de referencial teórico pertinente.

Utilizou-se o método etnográfico para observação sistemática das situações reais de campo. Algumas sessões de aula foram filmadas e as situações vivenciadas foram anotadas no diário de classe da pesquisa e registradas em fotografias.

O teste do Desenho da Figura Humana foi aplicado às alunas e questionários, aos pais ou responsáveis.

As atividades para observação do desempenho das alunas foram escolhidas tendo em vista as funções que compõem a estrutura do esquema corporal, segundo Le Boulch (1982, 1983).

## 5 Resultados da avaliação diagnóstica

Destacamos, na realização das atividades, a percepção corporal diagnosticada com base nos elementos da psicocinética e no teste do Desenho da Figura Humana.

### 5.1 *As marcas da escola básica*

As alunas que frequentavam a oficina de dança no nível preparatório I da ETDUFPA estavam matriculadas em escolas particulares. A maioria delas ingressou na escola com a idade de 4 anos.

Quase todos os pais responderam que preferiam trabalhar em casa com suas filhas as atividades escolares e especificaram algumas delas: matemática, português, trabalhos manuais e ciências. Informaram que essas crianças permaneciam somente um turno na escola, deixando outros momentos do dia para frequentarem aulas de música, dança ou teatro, por acharem importante para acréscimo do conhecimento cultural de suas filhas.

As crianças brincavam depois de terem efetuado suas tarefas escolares, sem um horário específico. Se, às vezes, insistiam em brincar sem tê-las cumprido, dialogavam com elas, fazendo-as entender a necessidade de primeiro concluir as tarefas. As mães viam os deveres de casa como hierarquicamente mais importantes do que as atividades lúdicas na vida da criança. Elas informaram que as crianças eram cuidadosas com os seus materiais escolares, tanto que faziam uso deles durante todo o ano letivo, não havendo necessidade de reposição. Nas oficinas, observamos que utilizavam adequadamente esse material, o que demonstrava que traziam os hábitos da escola básica para dentro da sala de aula de dança e do convívio familiar.

Quanto ao relacionamento dessas crianças no estabelecimento de ensino que frequentavam, no que diz respeito a professores e colegas de sala de aula, os pais declararam que nunca tiveram nenhuma reclamação por parte das escolas e dos professores em relação a comportamentos, não constando na história de vida escolar dessas alunas problemas de relacionamento e de disciplina.

A maioria das alunas disse que em suas escolas só brincavam na hora do recreio, não sendo permitido conversar em sala de aula com os outros colegas fora dos momentos indicados pelo professor, muito menos levantar de suas carteiras. No recreio, brincavam e comunicavam-se com os colegas. Todavia, as meninas de 9 anos disseram que, em vez de brincar, preferiam fazer um lanche, tomar refrigerante e conversar sobre variados assuntos com seus colegas. Já as meninas de 7 a 8 anos responderam que gostavam muito de brincar, aproveitavam o recreio para a brincadeira da pira-cola e passavam esse momento correndo. Outras, de 8 anos de idade, comentaram que não gostavam desse jogo, porque não queriam sujar suas roupas, ficar suadas e despenteadas, mesmo porque suas mães lhes pediam que conservassem seus uniformes limpos pelo menos por dois dias, para daí então poder trocá-los; por isso, preferiam brincar com suas bonecas ou álbuns de figurinhas ou jogar pingue-pongue.

Muitas vezes, nas aulas de dança, algumas alunas deixaram de deitar-se no chão para participar de exercícios por não quererem desmanchar o penteado, rasgar suas meias ou ficar sujas e suadas, comportamentos posteriormente superados.

## 5.2 Atividades da avaliação diagnóstica

### 5.2.1 Coordenação óculo-manual

A atividade utilizada para se observar a coordenação óculo-manual foi passar a baqueta. Solicitamos que inicialmente as alunas se colocassem em círculo e passassem uma a uma a baqueta, começando pelo lado direito, retornando pelo lado esquerdo, até chegar ao ponto de partida. Em seguida, pedimos que, em vez de passar a baqueta somente de mão em mão, as alunas jogassem-na umas para outras, colocando como regra não poder deixar cair no chão “tal pauzinho”. Riam muito e, por isso, algumas perdiam o momento de agarrar o lance da colega, levando ao chão a baqueta, o que revelava desconcentração.

Outro aspecto relativo à coordenação óculo-manual diz respeito ao foco. Quando o objeto estava na frente das alunas, menor número de vezes era derrubado no chão; mas quando variava o foco em relação ao objeto utilizado, a maioria das alunas mostraram dificuldades em mover seus corpos num outro sentido do espaço. Algumas até perdiam o equilíbrio. Em sessões posteriores, utilizamos essa mesma atividade, só que em deslocamentos. Ao sinal das palmas, as alunas deveriam estar atentas para focalizar com quem bateriam a sua baqueta e continuar caminhando.

Nesses exercícios, em que uma dinâmica mais lenta alternava com uma mais rápida, localizavam-se os maiores obstáculos, pois as alunas eram obrigadas a reagir prontamente. Elas tornavam-se lentas e pouco criativas em associações surgidas ou criadas propositadamente. Também observamos que essas alunas inicialmente protestavam na troca de pares, mas insistíamos para que tivessem o prazer de jogar com outros parceiros.

### 5.2.2 Dinâmica geral

Como uma das atividades para a diagnose desse aspecto, valemo-nos da marcha. Para a observação da dinâmica das alunas, colocamos mais um item nesse exercício. Solicitamos que ficassem atentas, pois, ao sinal de palmas, deveriam cair no chão e, com novo sinal, deveriam ficar de pé, dentro de um tempo pausado mais lento ou mais rápido.

Também fizeram parte dessa atividade saltos, saltitos, marchas lentas e aceleradas. Inicialmente, esses exercícios causavam bastante euforia entre elas e o ir para baixo e para cima fazia com que falassem, gritassem e se desequilibrassem. Em outras sessões, começaram a ter mais cuidado com o movimento de seu próprio corpo, surgindo uma concentração que evitava os choques entre elas. Especialmente, percebemos que, nos saltos, as alunas demonstraram certa dificuldade no que diz respeito à coordenação.

### 5.2.3 Interiorização

A função de interiorização foi avaliada por meio dos primeiros desenhos elaborados pelas alunas. Nessa ocasião, percebemos que a maioria desenhou a

figura humana incompleta, por exemplo, só com a parte superior do corpo, sem detalhes articulares, no caso, braços, antebraços, dedos, mãos e pés, ou até mesmo sem boca.

Apropriamo-nos do desenho da figura humana para aferir o grau da percepção corporal adquirida em termos do esquema corporal já interiorizado dessas alunas, acreditando que elas revelariam o que já tinham de conhecimento do seu corpo, e qual seria o seu envolvimento com o mundo que as cercava. Nos testes, notamos a necessidade de introduzir exercícios que possibilitassem o despertar para os segmentos corporais, membros superiores e inferiores, e, principalmente, a percepção de sua interdependência. Era necessário, também, recorrer a uma atividade que oportunizasse às alunas mostrar quais comunicações elas tinham com o seu mundo, e que contribuísse para uma atitude de interesse pelo assunto da aula. Ao mesmo tempo, a atividade deveria permitir às alunas espontaneidade, liberdade de comunicação e plenitude dentro da experiência oferecida.

#### 5.2.4 Ritmo

Em uma dessas atividades foi utilizado o jogo “Escravos de Jó”. Solicitamos que as alunas se sentassem no chão em círculo e usassem seus sapatos para jogarem e havia uma regra: quem que não conseguisse passar o sapato na pulsação saía desse círculo e esperava fora dele cantando a cantiga “Escravos de Jó”.

Em seguida, sugerimos que as alunas que conseguissem ficar até o fim do jogo no círculo continuassem a brincadeira e as meninas que fossem se acumulando do lado de fora se colocassem em pares em pé e tentassem fazer o mesmo movimento.

As alunas se esforçavam ao máximo umas com as outras para o acerto do ritmo e demonstravam imenso prazer na brincadeira. Por toda essa satisfação exposta na aula, solicitamos a presença de um professor de música da UFPA, para observar melhor o grau da percepção rítmica das alunas na sessão de aula seguinte.

Com o apoio do professor de música, pudemos notar que, até pela presença dele, as alunas demonstraram curiosidade pela execução dos ritmos.

#### 5.2.5 Orientação espaço-temporal

Na primeira parte da sessão, desenvolvemos um trabalho em dispersão sem material, dizendo às crianças que deveriam caminhar “por onde quisessem” ou “onde não houvesse ninguém”, isto é, em dispersão pelo terreno. O objetivo era que as crianças ocupassem a totalidade do espaço, mas obtivemos um caminhar dentro de um espaço aglomerado, confuso e quase sem deslocamento.

Na segunda parte da sessão, acrescentamos a corrida ao exercício de dispersão no espaço e percebermos que o grau de dificuldade foi maior do que o do momento do deslocamento. A corrida fez com que ficassem rapidamente cansadas; isso aconteceu devido à solicitação fisiológica ter ficado mais intensa no exercício. Percebemos a dificuldade de uma organização espacial entre elas nessa forma acelerada, provavelmente provocada pela sua dinâmica.

Numa terceira parte da sessão, já como maneira de voltar à calma, pois estávamos finalizando, acrescentamos que a um sinal (palmas) deviam se agrupar duas a duas, dando as mãos sem parar de andar, e que depois de mais um sinal deveriam se isolar, mas terminavam chocando-se umas com as outras, o que fazia com que falassem muito e perdessem a atenção sobre a troca do próximo par.

#### 5.2.6 Lateralidade

Inicialmente, observamos que as alunas utilizavam a mão direita como dominância de sua lateralidade. Para melhor apreender a realidade vivida por elas, aplicamos a “marcha” como teste quanto a essa função. Pedimos às alunas que começassem a andar no espaço e, em seguida, caminhassem deixando-se levar pelo ombro direito. Tivemos a mesma iniciativa com o lado esquerdo e, logo após, solicitamos que andassem também para frente e para trás. Nesse exercício, elas mostraram bastante dificuldade em controlar seus movimentos, principalmente para o lado esquerdo.

Para solucionar esse problema, na sessão seguinte, sugerimos que as alunas começassem os exercícios deitadas no chão. Pedimos que fossem movendo cada parte do corpo, começando pela posição deitada até ficarem de pé para marcharem. As dificuldades nesse exercício se deram principalmente quando aceleramos o ritmo da marcha e quando, nesse ritmo, modificamos as direções no espaço, solicitando que andassem para frente, para trás, para o lado direito e para o esquerdo.

Novamente, houve problemas de movimentação, pois, quando sugeríamos que se movimentassem para a esquerda, algumas moviam-se para o lado direito. Para finalizar a sessão, solicitamos que as alunas começassem a diminuir o ritmo da marcha até que se colocassem no ritmo normal de suas respirações. Após esse procedimento, pedimos que se sentassem em um círculo, para discutir suas dificuldades.

As alunas acharam o exercício muito complicado, principalmente ao realizá-lo com o lado esquerdo do seu corpo e essa atitude fazia com que confundissem se estavam movendo o braço, a mão, o pé ou a perna; assim, moviam tudo de uma vez. Também comentaram que era mais difícil andar para trás do que para frente, pois para trás não conseguiam ver a colega que estava vindo em sua direção, razão pela qual se chocavam umas com as outras.

A interferência com a voz de comando – “cuidado, não pode se chocar com a colega” – gerava nas alunas receio desses choques, e elas andavam sempre olhando para trás e, por isso, se colocavam com uma dinâmica mais lenta. Repetimos esses exercícios em outras sessões de aulas; porém, colocando objetos no espaço, como cadeira, banco, sapatos, vassouras, fazendo com que percebessem esses obstáculos. Tal solicitação exigia delas novas praxias e fazia com que começassem a utilizar com desenvoltura seu corpo de um lado e de outro, para frente e para trás, aguçando suas percepções para essas possibilidades.

## 5.2.7 Conhecimento do corpo: segmentos corporais, eixo corporal

Recorremos a atividades de livre expressão, como a dança e passeios a parques da cidade. Entretanto, consideramos mais importante o jogo, como o da “estátua”, da “marionete” e do “Escravos de Jó”. Pedimos às alunas que caminhassem pela sala e, ao comando de palmas, parassem em uma forma gestual expressiva qualquer, o que nos deu a oportunidade de perceber inicialmente que elas se colocavam em poses quase sempre no nível alto do espaço, obrigando-nos a guiar para um despertar do nível médio e do baixo em outras sessões em que repetimos essa atividade.

As alunas tiveram dificuldades em se manter na posição de estátua, por isso, sugerimos que percebessem seus corpos parados nesse exato momento. Algumas perceberam o gestual de seu corpo, achando engraçadas suas estátuas, pois uma das mãos ficava meio “quebrada”, a boca aberta etc. Nessa atividade, as alunas mostravam-se espontâneas, embora algumas apresentassem poses do balé clássico, demonstrando pouco conhecimento de seus segmentos e também da técnica da dança clássica.

Quando a criança toma percepção de seus membros inferiores e superiores, consegue explorar possibilidades biomecânicas novas, daí a grande importância dos exercícios de Bartenieff<sup>2</sup> utilizados, que provocaram percepção total de como o corpo se conecta dentro e fora, resultando, conseqüentemente, num melhor entendimento do corpo no espaço, o que estimulou o imaginar e o sentir e alterou a forma de a criança se expressar. Foram realizados os seguintes exercícios: a respiração com sonorização, a vibração homóloga com som e a irradiação central, que fazem parte dos exercícios preparatórios.

A atividade mediante a qual realizamos esses exercícios foi “Vamos brincar de respirar”, que consistiu em sugerir às alunas uma brincadeira de respirar por meio das vogais “A”, “E”, “I”, “O”, “U”, sendo que deveriam localizar cada vogal em uma parte do seu corpo: cabeça, pescoço, tórax, parte central ou mais precisamente o torso e parte genital. Explicamos que não deveriam gritar quando pronunciassem as vogais, mas sim senti-las em seu corpo como uma respiração.

Pela dificuldade observada no ato da respiração, até por ser essa forma de respirar desconhecida por elas, sugerimos que trabalhassem em dupla e comesçassem por perceber umas nas outras se sentiam vibrar a parte do corpo localizada pela vogal. Distribuímos as vogais no seguinte sentido: vogal “I”, sonorizando a cabeça (olhos, ouvidos, face, boca, nariz); vogal “E”, sonorizando o pescoço (faringe, laringe, tireoide, pregas vocais); vogal “A”, sonorizando o tórax (caixa torácica, pulmões, coração, intercostais, coluna torácica); vogal “O”, sonorizando o centro do torso (diafragma, estômago, pâncreas, baço e fígado); vogal “U”, sonorizando o abdômen (aparelho urinário e reprodutor, intestinos, músculos profundos do quadril). Em seguida, sugerimos que utilizassem essas vogais em uma canção, transformando esse som numa corrente de vibração.

<sup>2</sup> O método de Irmegard Bartenieff está apoiado em dez princípios básicos que abordam desde a respiração e a postura até a expressividade e a relação com o espaço (Fernandes, 2002, p. 19-40).

O resultado obtido não foi o entendimento das alunas do que fosse essa respiração, mas pudemos detectar o conhecimento delas sobre as partes de seus corpos, ou seja, sua anatomia, o hábito de tocar e a concentração acerca do que estavam sentido, vendo e fazendo.

Com essa atividade, percebemos que as alunas se aproximavam mais umas das outras e diminuíam a ansiedade, que resultava da falta do conhecimento de si mesmas e da pouca convivência entre elas.

Houve meninas que se recusaram a participar da atividade. Oferecemos, como visualização do que se estava desenvolvendo e ao mesmo tempo testando, um mapa do sistema locomotor-esqueleto para melhor compreensão das partes do corpo que estávamos tratando no exercício da respiração com as vogais. O resultado obtido com esse mapa foi gratificante. Pelo reconhecimento visual das partes do corpo, por onde passava a vogal com a respiração sonorizando essas partes, foi possível que pensassem internamente sobre elas e as sentissem pelo tato. Isso permitiu maior intimidade com o seu próprio corpo e respeito pelo corpo da colega, bem como uma maior aproximação entre elas e imediatamente o surgimento de um diálogo.

Em relação ao eixo corporal, as meninas de 8 e 9 anos mostraram um bom entendimento de eixo e as de 7 anos, bastante descontrole desse conhecimento.

Nos exercícios seguintes, elas foram solicitadas a deitar no chão e colocar seus corpos na forma do "X". Em seguida, pedíamos que se colocassem na forma do "C" e, logo após, que imaginassem seus corpos como uma "bola" ou um "tatu-bola". Porém, no retorno às aulas, observamos que as alunas não entendiam muito bem como colocar os seus corpos na forma do "X" e sempre nos mostravam o "T" em vez de "X". Resolvemos, então, que cada menina ajudasse a outra a se colocar nessas formas e, mais uma vez, conseguimos uma melhora de comunicação entre elas e um maior entusiasmo para o "conhecer" de seus corpos.

#### 5.2.8 Socialização

Solicitamos às alunas que se dividissem em 3 grupos por idade e cada um escolhesse uma história. Na aula seguinte, cada grupo teria um nome: as meninas de 7 anos escolheram "As margaridas", as de 8 anos, "As meninas fortes" e as de 9 anos, "Girl power". De forma teatral, uma ou duas meninas narravam e as outras praticamente obedeciam. As meninas de 9 anos apresentaram a melhor tarefa e foram as mais harmoniosas entre si contando a história do Chapeuzinho Vermelho de maneira bastante dramática. As de 8 anos narraram a história do "louco do hospício", da qual uma aluna não quis participar. As de 7 anos não conseguiram apresentar a atividade.

Na aula seguinte, sugerimos o jogo "Pega, gavião!". A turma escolhe uma menina para ser o gavião, e ela deve esperar fora da sala de aula, enquanto as demais combinam qual parte do corpo cada uma oferecerá ao gavião, permanecendo com a mão que está livre posta na cintura da colega da frente. Quando o gavião entra em cena, as alunas perguntam qual parte ele quer. A escolhida deveria ser protegida

pelas demais, que não podem largar a cintura da colega. Porém, o gavião facilmente conseguia pegar sua presa em virtude da dispersão das meninas no espaço. O jogo foi repetido em várias sessões de aula, o que possibilitou que as alunas inventassem novas estratégias para impedir que o gavião alcançasse sua presa.

A seguir, propusemos que as alunas fizessem uma flor utilizando jornais, lápis de cor, canetas nas cores preta e vermelha e tesouras de cortar papel. Solicitamos que se sentassem no chão e que cada uma procurasse o lugar preferido. Nessa atividade, os resultados foram significativos, pois as alunas mantiveram certa integração, os objetos de trabalho foram perfeitamente utilizados por elas e uma emprestava para outra o que estava usando, sem brigas ou atritos, bastante comuns em aulas passadas.

#### 5.2.9 Cooperação e afetividade

Inicialmente, era difícil acalmar as alunas. Elas não se conheciam e não nos conheciam. Dessa falta de integração entre elas surgiam desavenças e, buscando solucioná-las, organizamos um passeio a parques da cidade. Entretanto, por não termos como transportar as crianças, resolvemos usar o quintal da escola, bastante arborizado e com jardim florido. Assim, demos início aos desenhos e às brincadeiras mais livres em contato com a natureza. As alunas começaram a observar as árvores, as folhas que caíam, os pássaros de diversas espécies que ali chegavam com coloridos e cantares diferentes, muitas vezes imitados pelas alunas em exercícios, já em sala de aula.

A experiência de aulas em outras dependências da escola influenciou os desenhos que as alunas executaram. Aqueles feitos ao ar livre tinham a presença da natureza em seus temas, como florestas, árvore, sol, pássaros; os realizados em sala de aula constavam de barra, bailarinas, menina olhando pela janela.

Para realizar essas atividades, as alunas emprestavam lápis, pincéis, tintas e borrachas umas para as outras, e isso contribuiu para diminuir a ansiedade delas, aumentar a solidariedade e, conseqüentemente, eliminar a agressividade.

Também houve exercícios que permitiam a aproximação das professoras. Um deles consistiu em sugerir a uma aluna que fosse ao centro e, com gestos, expressasse o que estava sentindo naquele momento. Inicialmente, colocamo-nos no lugar dessa aluna, objetivando com esse ato que as demais perdessem a inibição. Ao mostrarem o que estavam sentindo, repetiam o que a colega fazia, auxiliando muito nesse observar do outro.

Com o jogo de “historinhas sem palavras”, laços afetivos foram evidenciados. O exercício consistiu em formar uma figura no centro da sala em que uma aluna compunha uma forma; as demais iam se colocando junto dela e uma imagem surgia com os corpos encaixados uns nos outros, tornando-os conectados e expressivos. Esse tocar e esse se aproximar foram criando certa intimidade entre aquelas crianças que não se conheciam e que muito menos nos conheciam. A ansiedade diminuiu ao perceberem que cada pessoa tinha sua vez e que era preciso observar os acréscimos na figura para saber em que lugar iriam se colocar e que história poderiam ainda contar. Inicialmente, algumas alunas ficaram de fora, porque não queriam sujar suas

roupas ou desarrumar seus cabelos, e também se inibiam de ficar numa posição embaixo da perna ou com o seu corpo muito próximo ao da companheira.

Com a leitura de um texto literário sobre Isadora Duncan, tivemos a oportunidade de verificar que as alunas já se dividiam para fazer essa leitura sem que fosse sugerido por nós em qual grupo ficar para discutirem sobre o tema.

Laços afetivos foram surgindo e instalando-se nas relações. As alunas disseram que gostavam muito de estar em aula com as colegas e constantemente pediam para ficar mais tempo nas aulas. Ali tiveram oportunidade de se sentir menos sozinhas e de conhecer coisas que em suas escolas jamais tinham conhecido, como a história de Isadora Duncan.

### **Considerações finais**

A avaliação diagnóstica foi importante para identificar o que as alunas já conheciam de seu próprio corpo, visto que não seria possível selecionar conteúdos, carga horária e metodologia sem essa informação.

As atividades lúdicas descritas foram relevantes porque as crianças puderam vivenciar plenamente suas criações e, como professoras, tivemos a oportunidade de apresentar outra forma de aprender a dançar – criando, sentindo prazer, se movimentando, descobrindo, jogando, brincando consigo mesmas, com os outros, com o meio físico. As crianças ampliaram a habilidade de comunicação não só por meio da fala, do rosto e das mãos, mas também das pernas, das costas, das nádegas, ou seja, de se fazer entender por todas as partes do corpo.

163

### **Referências bibliográficas**

---

DUARTE JÚNIOR, J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Papyrus, 1995.

FERNANDES, C. *O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. São Paulo: Annablume, 2002.

LE BOULCH, J. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos*. Trad. Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LE BOULCH, J. *A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LE BOUCH, Jean. *Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar*. Trad. Jeni Wolff. Porto: Arte Médicas, 1987.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez 1994.

LUCKESI, C. C. *Prática docente e avaliação*. Rio de Janeiro: ABT, 1990.

MELO, J. P. *Desenvolvimento da consciência corporal: uma experiência da educação física na idade pré-escolar*. São Paulo: Unicamp, 1997.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000. p. 58-59. Disponível em: <<https://bioetica.catedraunesco.unb.br/wp-content/uploads/2016/04/Edgar-Morin.-Sete-Saberes.pdf>>.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

READ, H. *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus, 1986.

SANT'ANNA, D. B. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. L. (Org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001.

---

Mariana Marques Kellermann, doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), é docente efetiva dos cursos de licenciatura em Dança e técnico em Dança no Instituto de Ciências das Artes (ICA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Coordena o Projeto de Pesquisa Educação Lúdica, ligado ao CNPq. [lila2007@uol.com.br](mailto:lila2007@uol.com.br)

164

Simeia Santos Andrade, doutoranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), é professora do Instituto de Ciências da Arte (ICA) na Escola de Teatro e Dança (ETDUFPA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Coordena os projetos de extensão "Metodologia do ensino: o lúdico na prática dos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental" e "Brinquedo cantado da Amazônia". Integra o Núcleo de Pesquisa Social: Teoria Crítica da Sociedade, Cultura e Infância (Nupes) da PUC Minas e colabora com o Projeto de Pesquisa Educação Lúdica, ambos ligados ao CNPq. [simeiaandrade@uol.com.br](mailto:simeiaandrade@uol.com.br)

Recebido em 30 de outubro de 2017

Aprovado em 25 de abril de 2018