



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Campus da Pampulha – MG

Raquel Cristina Ramos de Oliveira

A DANÇA EXPERIMENTAL E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: possibilidades para as aulas de Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental.

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional

2020





Raquel Cristina Ramos de Oliveira

A DANÇA EXPERIMENTAL E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: possibilidades para as aulas de Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental.

Versão Final

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz

Belo Horizonte - MG

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional

2020



O48d Oliveira, Raquel Cristina Ramos de
2020 A dança experimental e a inclusão de alunos com deficiência intelectual: possibilidades para as aulas de Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental. [manuscrito] / Raquel Cristina Ramos de Oliveira – 2020. 169 f., enc.: il.

Orientador: Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.
Bibliografia: f. 148-156

1. Lazer e educação – Teses. 2. Dança – Teses. 3. Cognição – Teses. I. Oliveira, Raquel Cristina Ramos de. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 379.8

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Danilo Francisco de Souza Lage, CRB 6: nº 3132, da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.



RAQUEL CRISTINA RAMOS DE OLIVEIRA

A DANÇA EXPERIMENTAL E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: possibilidades para as aulas de Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientador: Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz

Data da defesa: 18/12/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador

Profª. Drª. Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Junior

Membro Titular

Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Alexandre Gomes Soares

Membro Titular

Faculdade Única de Contagem

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago

Membro Suplente

Universidade Federal de Minas Gerais

Profª. Drª. Cláudia Barsand de Leucas

Membro Suplente

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Local: Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional



*Dedico este trabalho a minha mãe, Vera Nice, como uma pequena homenagem diante do tão grande amor que me trouxe à vida. Uma professora que amava sua profissão e a ela se entregou com tanto carinho e dedicação. Hoje falta um pedaço em mim, mas o amor e as tão boas lembranças permanecem vivos e me dão forças para continuar.
À minha mãezinha, minha eterna gratidão.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir viver essa experiência e por ter encaminhado pessoas tão especiais para me ajudarem.

Agradeço à minha orientadora, Isabel Coimbra, por todo apoio, incentivo, carinho e paciência para comigo; por ter acreditado tanto neste trabalho e não me deixar desistir, mesmo em meio a tantos percalços surgidos no caminho.

À coordenação geral do PROEF e à coordenação do polo UFMG, pelo empenho e dedicação ao programa.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica, pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

Aos integrantes da banca examinadora: Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Junior, Prof. Dr. Alexandre Gomes Soares, Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago e Profa. Dra. Claudia Barsand de Leucas, pelo carinho com o qual aceitaram meu convite.

Aos professores e colegas do PROEF, polo UFMG, pelos agradáveis momentos de aprendizagem, reflexão, confraternização e trocas de experiência.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação: Prof. Dr. Gustavo Côrtes e Profa. Dra. Siane Paula de Araujo.

Aos meus queridos alunos, por participarem desta pesquisa e abrilhantarem o trabalho.

A todos os meus colegas da Escola Municipal Professora Maria Mazarello, que tanto colaboraram para a realização deste trabalho.

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Ao meu marido Igor, pelo companheirismo, incentivo e auxílio na realização deste sonho.

Ao meu pai, por todo o investimento e dedicação para a minha formação.

Ao meu irmão Renan, pela ajuda com a edição dos vídeos.

À equipe da Água Consultoria: projetos e revisões textuais, agradeço pela forma acolhedora, carinhosa e compreensiva com a qual me auxiliou na finalização da dissertação.



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



"A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (Larrosa, 2002, p.21).



RESUMO

Este trabalho teve como objetivo propor a Dança Experimental como uma estratégia metodológica para a inclusão de alunos com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física do ensino fundamental, visto que muitas vezes os professores de Educação Física deparam-se com dificuldades para incluir esses alunos em suas aulas. A Dança Experimental é uma proposta metodológica de ensino de dança desenvolvida pela Prof^a. Dr^a. Isabel Coimbra. Essa proposta é voltada para a criação de novas possibilidades de se movimentar e dançar, possibilitando uma prática voltada para a inclusão social. Como metodologia de pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa no modelo pesquisa-ação, para fundamentar a elaboração, aplicação e análise de uma intervenção pedagógica realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte (Escola Municipal Professora Maria Mazarello). O público alvo foram os alunos de duas turmas de primeiro ciclo do turno da tarde, sendo uma turma de primeiro ano e uma turma de terceiro ano. Foi elaborada e aplicada, dentro do planejamento anual de Educação Física das turmas, uma unidade didática de oito aulas para o ensino de dança, baseada na metodologia da Dança Experimental, adaptada ao público infantil. O processo de coleta de dados se deu por meio de observação participante e de narrativas escritas pela professora/pesquisadora em diários de experiência de ensino. Foram utilizados também registros de imagens, por meio de fotos e filmagens, com o intuito de produzir material para auxiliar na análise dos dados como também para a produção do produto final (material didático). Os resultados demonstraram que o emprego da metodologia de Dança Experimental nas aulas de Educação Física favoreceu a participação e o aprendizado de toda a turma, inclusive dos alunos com deficiência intelectual. O material didático produzido nesta pesquisa pode ser acessado em: www.dancaexperimentalnaescola.wordpress.com/home/.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Dança. Dança Experimental. Inclusão. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

This work aimed to propose Experimental Dance as a methodological strategy for the inclusion of students with intellectual disability in Physical Education classes in elementary school, as many times Physical Education teachers face difficulties to include these students in their classes. Experimental Dance is a methodological proposal for teaching dance developed by Ph.D professor Dr^a. Isabel Coimbra. This proposal aims at creating new possibilities for moving and dancing, bringing about a practice that allows social inclusion. As a research methodology, the qualitative approach in the action-research model has been adopted to support the elaboration, application and analysis of a pedagogical intervention carried out in a school in the Municipal Education Network of Belo Horizonte ("Escola Municipal Professora Maria Mazarello"). The target audience was pupils from two first-cycle classes in the afternoon shift, being one a first-year class, and the other a third-year class. A didactic unit of eight classes for teaching dance, based on the methodology of Experimental Dance adapted for child audience, has been developed and applied within the annual planning of the Physical Education classes. The data collection process took place by means of participant observation and narratives written by the teacher / researcher in teaching experience diaries. Image records by means of pictures and filming were also used in order to produce material to assist the data analysis as well as for the production of the final product (teaching materials) The results showed that the use of the Experimental Dance methodology in Physical Education classes favored the participation and learning of the whole class, including the students with intellectual disability. The didactic material produced in this research can be accessed at:

www.dancaexperimentalnaescola.wordpress.com/home/.

Keywords: School Physical Education. Dance. Experimental Dance. Inclusion. Intellectual Disability.

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Reações das escolas à diversidade	53
--	----

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Mapa de Localização da EMPMM.....	65
Figura 2 - Inauguração da EMPMM	66
Figura 3 - Inauguração da EMPMM	66
Figura 4 - Modelo da Bandeira da Escola	67
Figura 5 - Bandeira da Escola.....	68
Figura 6 - Letra do Hino da Escola (primeira parte)	68
Figura 7 - Letra do Hino da Escola (segunda parte).....	69
Figura 8 – Biblioteca.....	69
Figura 9 - Quadra de Esportes 1	70
Figura 10 - Quadra de Esportes 2.....	70
Figura 11 - Anfiteatro – visão superior	71
Figura 12 – Auditório	71
Figura 13 - Sala de Informática	72
Figura 14 - Sala de Artes	72
Figura 15 - Batizado de Capoeira da EMPMM	73
Figura 16 - Apresentação de Judô Escola Integrada	73
Figura 17 - Apresentação de Balé Escola Integrada	74
Figura 18 - Brincadeira dançante / Desafio dos cones.....	91
Figura 19 - Atividades de deslocamento das dimensões do espaço.....	92
Figura 20 - Atividade: estátua com foguetinho	95
Figura 21 - Atividade de dança com o dado.....	97
Figura 22 - Atividade de movimentos leves.....	101
Figura 23 - Atividade de movimentos pesados.....	102
Figura 24 - Atividade de velocidade	104
Figura 25 - Atividade de rolamento	106
Figura 26 - Atividade de níveis de altura	108

Figura 27 - Atividade de elaboração da coreografia.....	109
Figura 28 - Prévia da apresentação 1 – Pintura de rosto	111
Figura 29 - Prévia da apresentação 2 – Pintura de rosto	111
Figura 30 - Após a apresentação	112
Figura 31 - Momento de avaliação final do projeto.....	113
Figura 32 - Atividade Brincadeira Dançante / Desafio dos Cones.....	116
Figura 33 - Dado das partes do corpo.....	119
Figura 34 - Atividade de movimentos leves e pesados	121
Figura 35 - Atividade de junção dos conceitos de peso e deslocamento nas direções do espaço.....	122
Figura 36 - Atividade de equilíbrio (pandeirola).....	125
Figura 37 - Atividade de níveis de altura	126
Figura 38 - Atividade de dança com os fantoches.....	127
Figura 39 - Antes da apresentação	130
Figura 40 - Momento de avaliação final do projeto.....	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMMR	AMERICAN ASSOCIATION OF MENTAL RETARDATION
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CCODA	GRUPO DE PESQUISA CONCEPÇÕES CONTEMPORANEAS EM DANÇA
CNPq	CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
DCNEI	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
DE	DANÇA EXPERIMENTAL
DI	DEFICIÊNCIA MENTAL
DSM-5	MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS QUINTA EDIÇÃO
ECA	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
EEFFTO	ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL
EF	EDUCAÇÃO FÍSICA
EFE	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
EMPMM	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA MAZARELLO
FAFICH	FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
ONU	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
PCN's	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PBH	PREFEITURA DE BELO HORIZONTE
PRODAEX	PROGRAMA DE DANÇA EXPERIMENTAL
PROEF	PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
PUC MINAS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
QI	QUOCIENTE DE INTELIGÊNCIA
SMEL	SECRETARIA MUNICIPAL DE ESPORTES E LAZER
TCC	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



TDAH	TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE
UFMG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
UNICEF	FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA



SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 2: A DANÇA DOS CONCEITOS	26
2.1 - Educação Física Escolar e a Dança como Unidade Didática.....	26
2.1.1 - A Dança e a Educação Física Escolar na Infância.....	38
2.1.2 - A Dança Experimental: Proposta Pedagógica	44
2.2 - A Dança Experimental no contexto da Educação Física Inclusiva	49
2.2.1 - Alguns Conceitos Sobre Deficiência e Deficiência Intelectual.....	55
2.2.2 - A Dança Experimental Como Possibilidade de Inclusão Social e Escolar	61
CAPÍTULO 3: A AÇÃO DE ENSINO NO CHÃO DA ESCOLA: A DANÇA EXPERIMENTAL COMO POSSIBILIDADE	63
3.1 - Identificação da Pesquisa e Construção Metodológica	63
3.2 - Contextualização da Escola	65
3.3 - Sujeitos da Pesquisa.....	75
3.4 - Procedimentos para a Coleta de Dados.....	76
3.4.1 - Aspectos Éticos.....	79
3.5 - Intervenção Pedagógica para o Ensino da Dança (Desenvolvimento dos Fatores, Plano para a Ação de Ensino).....	79
3.5.1 - Projeto de Ensino de Dança Experimental.....	80
3.6 - A Experiência Docente em Cena	82
3.7 - Diários de Experiência de Ensino	89
3.7.1 - Turma 302.....	89
3.7.2 - TURMA 101	114
CAPÍTULO 4: A DANÇA EXPERIMENTAL EM AÇÃO	132
4.1 – Reflexão sobre a Intervenção Pedagógica - Turma 302	132
4.2 – Reflexão sobre a Intervenção Pedagógica – Turma 101.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS: AVALIANDO E REFLETINDO SOBRE A AÇÃO DE ENSINO	140
REFERÊNCIAS	145



APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA	154
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO... ..	155
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	158
ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO	161
ANEXO D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO	163

1 INTRODUÇÃO

“Ser professor é um desafio.” Essa foi uma das primeiras frases que ouvi da coordenadora da escola em meu primeiro dia como professora, sete meses após minha formatura no ensino superior. Essa frase ficou guardada em minha memória, mesmo depois de passados nove anos vividos no “chão da escola”. Como filha de uma docente que atuou mais de trinta anos na educação pública, eu sabia que os desafios seriam vários, mas ainda não tinha “sentido na pele” essa experiência tão intensa e marcante que é a de ser professora.

A vivência como professora de Educação Física (EF) me traz, todos os dias, a oportunidade de aprender a lidar com as diferenças entre meus alunos e me instiga a pensar possibilidades para diminuir tais diferenças durante minhas aulas, para, assim, conseguir proporcionar a todos um momento de aprendizagem. Segundo González e Schwengber (2012, p. 15):

Ensinar é ato bem específico e diferente de acolher e de cuidar, ainda que, especialmente nos anos iniciais, devam conviver (sic.). A afetividade do profissional se concretiza, porém, no cumprimento da sua função social em relação aos conhecimentos. Assim, o professor demonstra seu amor quando “faz de tudo” para que seus alunos aprendam, possibilitando que se concretize a função da escola, que é tratar dos saberes elaborados. Seu grande desafio é fazer do ambiente escolar um meio de aprendizados, um ponto de encontro com os saberes, com os conhecimentos científicos, técnicos e estéticos.

Minha caminhada na docência iniciou assim que me formei em Educação Física (licenciatura e bacharelado) pela PUC Minas. Concluí minha graduação no ano de 2010 e logo em 2011 assumi o cargo efetivo de professora municipal de Educação Física na Prefeitura de Belo Horizonte. Em meus primeiros anos como professora, lecionei para as séries finais do ensino fundamental, mas, a partir do ano de 2017, tive a oportunidade de lecionar apenas para as séries iniciais e, desde então, venho desenvolvendo meu trabalho com as crianças do primeiro ciclo.

Desde o início de minha carreira na prefeitura, atuo como docente na Escola Municipal Professora Maria Mazarello (EMPMM), na região nordeste de Belo

Horizonte. Essa escola é o palco em que vivenciei toda a minha história de nove anos na educação e que foi escolhido como campo de pesquisa para este trabalho.

Minha escolha pelo curso de Educação Física surgiu a partir de experiências prazerosas que tive durante a infância e a adolescência, considerando que a maior parte dessas experiências ocorreu no ambiente escolar. As aulas de Educação Física eram os momentos mais esperados por mim, momentos em que eu me sentia livre e feliz. Recordo-me com carinho de todos os professores de Educação Física que tive em toda a minha trajetória pelo ensino básico, passando por três escolas particulares de Belo Horizonte. Fora da escola não tive muito contato com a Educação Física, mas sonhava em ser atleta, ginasta ou bailarina. Além de brincar e jogar bola com os primos e amigos durante a infância, na adolescência participei de grupos de dança numa igreja cristã evangélica que frequentava.

A Educação Física que presenciei na escola como estudante, no ensino básico, foi mais voltada para a prática esportiva. As aulas normalmente aconteciam por meio de jogos de futebol, basquete, vôlei, handebol, peteca e natação. Não me recordo de ter vivenciado a dança como um conteúdo a ser ensinado nessas aulas. Essa configuração da Educação Física fundamentada na prática esportiva esteve presente em todo o Brasil por décadas, exercendo forte influência na concepção de Educação Física escolar (EFE). Segundo Coletivo de Autores (1992), após a Segunda Guerra Mundial, o esporte influenciou de tal maneira o sistema escolar que passou a determinar o conteúdo de ensino da Educação Física, indicando uma subordinação desta aos códigos da instituição esportiva. O trabalho de Pinto (2003) destaca o enorme investimento do governo militar brasileiro na escolarização do esporte no período de 1969 a 1974, fato que favoreceu a hegemonia do esporte como conteúdo das aulas de Educação Física.

As experiências que vivi com a dança nessa época como estudante foram poucas. No jardim de infância, tive aulas e apresentações de balé infantil, além das quadrilhas juninas. No ensino fundamental, participei de um grupo de dança que acontecia no contraturno e, no ensino médio, me apresentei em um festival de dança.

proposta me impactou de tal maneira que mudei meu objeto de estudo do projeto de pesquisa a ser desenvolvido como trabalho de conclusão de curso.

Lembro-me do primeiro dia de aula dessa disciplina. Muitos dos meus colegas de curso relataram que nunca haviam trabalhado o conteúdo Dança na escola e não se sentiam preparados para isso. Alguns disseram que não tiveram acesso a esse conteúdo enquanto estudantes tanto do ensino básico quanto da graduação em Educação Física, o que os levou a participar da disciplina. Durante os momentos de prática baseados na Dança Experimental, sempre éramos desafiados a criar a partir do que tínhamos aprendido e, no último dia de aula da disciplina, criamos uma coreografia com todo o grupo. Foi impactante ver meus colegas que se achavam incapazes de dançar dançando e criando seus próprios passos de dança.

Sobre o fato de a dança ser um conteúdo com o qual muitos professores sentem dificuldade em trabalhar nas aulas de Educação Física, Kleinubing e Saraiva (2009) concluíram, em uma pesquisa feita com professores da educação básica, que a maioria desses professores não trabalhava a dança de forma sistemática em suas aulas, mas apenas em eventos e datas comemorativas. A justificativa principal elencada por esses professores foi em relação à formação inicial, pois alguns não tiveram dança em seu currículo de Educação Física, outros tiveram, mas consideram que o conteúdo não foi significativo. Outros fatores mencionados foram o desinteresse em querer aprender e trabalhar a dança, a falta de afinidade com o conteúdo, o preconceito/desinteresse por parte dos meninos e a falta de espaço adequado para realização das aulas.

A partir da experiência vivida nessa disciplina de dança, decidi que me dedicaria ao conteúdo da Dança Experimental, como uma proposta de ensino na unidade didática Dança, no contexto da Educação Física escolar. Um dos critérios do mestrado profissional é a proposição de um trabalho de conclusão de curso (TCC) que inclui um produto, fruto de planejamento e intervenção didática, como resultado da pesquisa aplicada no campo profissional da Educação Física no contexto escolar.

Meu interesse pela Dança Experimental surgiu pelo diferencial de sua proposta, que trabalha a dança para além do imitar o professor, estimulando o

pensamento através da dança. Outro ponto que me despertou para a DE foi a possibilidade de inclusão que ela proporciona e a visão voltada para construção de uma dança própria, desenvolvida tanto no âmbito do individual quanto do coletivo.

Outra disciplina deste curso que quero ressaltar é Educação Física e Inclusão. Nela, tivemos acesso a inúmeros textos sobre a temática da inclusão em abordagens conceituais voltadas para discussões da realidade da inclusão social na escola. Essa disciplina de caráter obrigatório foi realizada a distância, sob a supervisão da professora Isabel Coimbra. Nas atividades avaliativas da referida disciplina, tive a oportunidade de refletir e propor ações pedagógicas considerando a minha realidade como docente, tendo em vista um dos meus alunos com deficiência intelectual (DI).

No exercício dessas avaliações, fiz uma retrospectiva sobre minha experiência de estágio de graduação no Programa Superar. Lembrei-me, por exemplo, de um episódio em que eu e uma colega substituímos a professora de patinação por um período em que ela teve que se ausentar. As aulas de patinação eram direcionadas a alunos com deficiência intelectual. A professora tinha programado uma apresentação de patinação artística e iria começar os ensaios com os alunos. Como ela não pôde prosseguir com a proposta, pediu para que eu e minha colega terminássemos de elaborar a coreografia e ensaiássemos com os alunos. Nós aceitamos o desafio e participamos de todo o processo, desde a criação da coreografia até a apresentação.

Foi tão prazeroso lembrar esse trabalho realizado com pessoas com deficiência intelectual que, em meio ao desenvolvimento dessa disciplina, a problemática do meu projeto de pesquisa ganhou um novo desenho. O meu olhar para o aluno com deficiência intelectual alterou o objeto da minha pesquisa no mestrado, instigando-me a investigar sobre a temática da inclusão.

Sempre tive interesse pelo tema da inclusão social de pessoas com deficiência, seja ela qual for. Antes de me tornar professora, ainda no período escolar, tive contato com algumas pessoas com deficiência, na igreja e na família, incluindo deficiência intelectual, física e visual. O contato com essas pessoas despertava em mim um sentimento de acolhimento.

Algo que sempre me chamava atenção em algumas das pessoas com deficiência que conheci era a capacidade que tinham de superar barreiras físicas e socioculturais, buscando o desenvolvimento de suas potencialidades. Recordo-me de uma família que conheci quando eu era adolescente: os pais com deficiência visual, e os filhos, um menino e uma menina, ambos sem deficiência. Naquela época, eu tocava teclado em uma igreja cristã evangélica havia alguns anos quando essa família começou a frequentar as reuniões públicas dessa instituição. Para mim, não tinha sido uma tarefa fácil aprender a tocar teclado e piano. Um dia, fiquei surpresa quando a mãe, cega, assentou-se ao piano e começou a tocar e a cantar, acompanhada de sua filha, ainda tão pequenina, ao violino. Esse foi um episódio marcante e inspirador para mim, pois, naquela época, por não ter conhecimento sobre a deficiência e por ainda estar carregada de alguns preconceitos, eu tinha a “deficiência” de não “enxergar” que uma pessoa cega poderia tocar piano, cantar e acompanhar outro instrumento, fazendo isso de forma tão perfeita e contagiante.

A partir de experiências como essa, meu olhar para as pessoas com deficiência começou a mudar. A questão da inclusão passou a soar forte dentro de mim e, hoje, como professora, diariamente me esforço para que os alunos com deficiência não deixem de participar das minhas aulas.

Em meus primeiros anos como professora, quando lecionava para o terceiro ciclo, a cada ano letivo eu ministrava uma unidade didática de esportes adaptados para todas as minhas turmas, mesmo para aquelas em que não havia aluno algum com deficiência. Nessa unidade didática, eu fazia discussões sobre inclusão, mostrava vídeos relacionados ao tema e conduzia aulas práticas com jogos de vôlei assentado, *goalball* e atletismo com os olhos vendados. Eu gostava muito de planejar e ministrar essas aulas e percebia um retorno positivo por parte de uma parcela de alunos. Contudo, alguns alunos reclamavam dizendo que queriam jogar bola, que não eram deficientes “graças a Deus” e, portanto, não tinham que ter esse tipo de aula, diziam que “aquilo” não era Educação Física.

Apesar desses comentários, eu sempre dava prosseguimento ao meu planejamento e explicava aos alunos a importância de se conhecer sobre esse assunto. Certo dia, fui chamada na coordenação escolar para atender algumas

- Estruturar uma unidade didática para o ensino da Dança Experimental dentro do contexto das aulas de Educação Física do primeiro ciclo, na Escola Municipal Professora Maria Mazarello, em Belo Horizonte;
- Aplicar a unidade didática de Dança Experimental tendo em vista a inclusão de alunos com deficiência intelectual;
- Descrever e analisar as experiências vividas pelos alunos e pela pesquisadora no processo de intervenção pedagógica realizado;
- Documentar o processo de ensino e aprendizagem por meio da produção de um material didático e instrucional publicado em site próprio.
- Apontar as contribuições da Dança Experimental para o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física escolar.

Pensando na Educação Física escolar e na realidade dos professores que lidam com o chão da escola e seus desafios, o tema da inclusão social precisa estar inserido nos projetos pedagógicos e na práxis docente. No contexto deste trabalho, destacamos a importância de se trabalhar o ensino da dança por meio de uma didática que favoreça o aprendizado e a inclusão de todos os alunos da turma, inclusive dos alunos com deficiência intelectual. Rey (2011, p. 60) considera que

O ensino não é inclusivo por aceitar crianças com limitações, mas por criar um espaço subjetivo e social que permita que crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar as suas atividades. É preciso formar professores para agir num plano relacional, em grupos, como gestores de grupos participativos em que cada aluno possa atuar na procura de um espaço próprio e nos quais a relação se transforme numa ferramenta para a aprendizagem.

De modo geral, entendemos que o ensino e a prática da Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental precisam estar alicerçados numa coerência didático-pedagógica e metodológica que considere a ludicidade e a espontaneidade, estimulando a criatividade e a interação entre os alunos. Os fatores da criatividade e da ludicidade são fundamentais quando o sentido de aprender está associado ao sentido de percepção do outro e ao sentido de inclusão. Segundo Andrade e Godoy (2018, p. 70)

Vale lembrar que para a criança pequena, a ludicidade é o mote principal do processo de ensino e aprendizado, por meio das brincadeiras, dos jogos e das improvisações dançadas.

Nesse sentido, consideramos que a Dança Experimental contribui para a inclusão escolar, uma vez que ela também é voltada para uma formação cidadã, permitindo que o aluno construa a sua dança, própria e única, colocando-se em uma posição de protagonismo, enquanto sujeito autônomo, crítico e ativo no seu contexto social. Sujeito que tem voz, identidade e história, que não se vê apenas como um reprodutor de coreografias e gestos pré-estabelecidos. A Dança Experimental utiliza uma metodologia compromissada com a criação de novas possibilidades de o aluno se movimentar e dançar, tendo em vista uma prática voltada para a inclusão social, baseada no mote de que todos podem, através da dança, superar preconceitos (DINIZ, 2016).

Portanto, esta pesquisa é relevante porque propõe um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual por meio da dança, apresentando uma opção acessível e possível de ser inserida em um projeto pedagógico de Educação Física escolar.

Esta dissertação e os arquivos audiovisuais publicados em site próprio servirão como um memorial e também como uma proposta de unidade pedagógica e conteúdo didático, para que outros professores de Educação Física possam se inspirar ou até mesmo experimentar em suas práticas docentes.

Estruturamos esta dissertação em 3 capítulos. No capítulo 1, A Dança dos Conceitos, desenvolvemos as ideias que articulam a revisão da literatura em duas partes. Na primeira, trabalhamos os conceitos sobre Educação Física Escolar, como a dança se articula com os outros conteúdos da Educação Física e como se configura como unidade didática. Na segunda parte, desenvolvemos a temática da inclusão escolar e da Educação Física Inclusiva, tendo a Dança Experimental como estratégia de acesso ao aluno com deficiência intelectual.

O capítulo 2 aborda três momentos. Primeiro, apresentamos a metodologia utilizada e contextualizamos a escola pesquisada e os alunos que fazem parte da amostra. Nessa parte encontra-se o endereço do site criado para a visualização e divulgação dos arquivos audiovisuais. Depois, apresentamos as intervenções pedagógicas propostas, ações de pesquisa-ação na modalidade pesquisa-ensino no chão da escola e em diálogo com as propostas da Dança Experimental. Em

seguida, apresentamos as ferramentas utilizadas, o cronograma e o planejamento das aulas de Dança Experimental. Finalizamos esse capítulo com os diários de experiência de ensino em que são narradas as experiências vivenciadas em cada aula.

No capítulo 3, descrevemos as aulas e fazemos algumas reflexões geradas a partir das experiências e vivências tanto dos alunos quanto da pesquisadora-docente. Esses registros estão organizados em dois momentos: A Dança Experimental em Ação com a Turma 302 e A Dança Experimental em Ação com a Turma 101.

Nas Considerações Finais, realizamos a avaliação dos resultados e refletimos sobre o caminho percorrido, os dados levantados, os resultados alcançados e o produto desenvolvido como fruto desta pesquisa. Finalizamos esta dissertação propondo discussões em relação à formação cidadã e inclusiva dos alunos de modo geral, mas com ênfase no aluno com deficiência intelectual, salientando a relevância da dança como unidade didática no currículo da Educação Física escolar.

CAPÍTULO 2: A DANÇA DOS CONCEITOS

Refletir sobre a inclusão escolar tendo como pontos articuladores os temas da dança no contexto da Educação Física tem nos mostrado possibilidades ímpares para o trabalho na escola. Nesse sentido, é crucial entendermos o significado de determinados termos. A seguir, trataremos de uma revisão de literatura organizada em dois eixos principais. O primeiro eixo, apresentado no item Educação Física escolar e a dança como unidade didática, procura responder às seguintes questões: O que legitima a Educação Física como disciplina escolar e quais são os saberes a serem ensinados? A dança é um conteúdo da Educação Física? O que é dança? Como a dança deve ser trabalhada na escola? Do que se trata a Dança Experimental? O segundo eixo, tratado no item a Dança Experimental no contexto da Educação Física Inclusiva, abordará conceitos sobre deficiência, deficiência intelectual e educação inclusiva. Na sequência, esse segundo eixo trará subsídios para entendermos a Dança Experimental no contexto da Educação Física inclusiva.

2.1 - Educação Física Escolar e a Dança como Unidade Didática

Antes de falarmos sobre a relação da dança com a Educação Física, é necessário primeiramente entendermos a finalidade da Educação Física na escola e os aspectos legais que a legitimam como uma disciplina obrigatória no currículo escolar.

A Educação Física é uma área do conhecimento que deve estar presente em todo o ensino infantil, fundamental e médio, segundo a legislação brasileira atual. Como disciplina escolar, integrada ao projeto pedagógico da escola, é imprescindível que a Educação Física tenha, nas instituições de ensino, o mesmo reconhecimento das outras disciplinas escolares, desvencilhando-se da ideia de ser apenas um momento de diversão e descanso, ou uma atividade motora com o fim de auxiliar o aprendizado da leitura, da escrita ou de outras disciplinas. De igual modo não cabe mais à Educação Física escolar ser um espaço para a mera prática esportiva ou até mesmo para a formação de atletas. Os estudos atuais da área

mostram que a Educação Física escolar possui um objeto de estudo próprio e saberes específicos a serem ensinados, pautados em uma metodologia que atenda aos princípios da educação contemporânea.

Tomando como base os aspectos legais da educação básica, começaremos citando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996⁴, que, em seu Artigo 2º, Título II, estabelece:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, s/p).

Pensando a partir desse dispositivo legal, a Educação Física deve fundamentar-se nas finalidades estabelecidas para a educação nacional, proporcionando ao aluno da educação básica conhecimentos e experiências suficientes que contribuam para o seu desenvolvimento integral e o capacitem para o trabalho e para o exercício de sua cidadania. Com relação à formação cidadã, Betti e Zuliani (2002) afirmam que a Educação Física enquanto componente curricular da educação básica deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento, integrando o aluno a essa cultura, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la. González e Fensterseifer (2010) também consideram que a Educação Física como componente curricular, na condição de disciplina escolar, tem como finalidade:

Formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p.12).

Na atual versão da (LDB) - Lei nº 10.793/2003⁵, a Educação Física é considerada como componente curricular obrigatório da educação básica, sendo integrada à proposta pedagógica da escola. Temos também outro documento que dispõe sobre a educação nacional, denominado Diretrizes Curriculares Nacionais da

⁴ Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 10/05/20

⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.793.htm#art26%C2%A73. Acessado em 10/05/20.

Educação Básica⁶. Publicado em 2013, a partir das orientações prescritas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução Nº 7 de 14 de dezembro de 2010⁷, esse documento também identifica a Educação Física como componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental e deve estar integrado à proposta político-pedagógica da escola.

A proposta pedagógica ou Projeto Político Pedagógico (PPP), termos citados nos documentos referidos, é um importante documento norteador para o trabalho nas instituições de ensino. Elaborado democraticamente pelas escolas, o PPP deve considerar a realidade e as intenções da comunidade local. Segundo Veiga (2013, p. 163), “O Projeto Político Pedagógico é o documento da identidade educativa da escola que regulariza e orienta as ações pedagógicas”. A autora considera que o PPP define os critérios para a organização curricular e a seleção de estruturação dos conteúdos, das metodologias de ensino, dos recursos didáticos e tecnológicos e também da avaliação. As Diretrizes Curriculares Nacionais falam sobre a importância e as características do PPP no Ensino Fundamental:

O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e dos adolescentes nos diferentes contextos sociais. O projeto educativo pode ser entendido como uma das formas de expressão dos propósitos educacionais que pode ser compartilhada por diferentes escolas e redes. [...] O projeto político-pedagógico traduz o projeto educativo construído pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2013, p. 117).

Retomando o foco para os dispositivos legais que legitimam a Educação Física escolar e pensando no contexto local desta pesquisa, no Estado de Minas Gerais temos a lei nº 17.942, de 19/12/2008⁸ que dispõe sobre o ensino de Educação Física nas escolas públicas e privadas do sistema estadual de educação. O artigo 1º dessa lei enfatiza que a Educação Física é componente curricular

⁶ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192 Acesso em 10/05/20.

⁷ Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acessado em 10/05/20

⁸ Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-17942-2008-minas-gerais-dispoe-sobre-o-ensino-de-educacao-fisica-nas-escolas-publicas-e-privadas-do-sistema-estadual-de-educacao>. Acessado em 10/05/20.

obrigatório de todas as séries ou anos dos ciclos dos níveis fundamental e médio de ensino das escolas públicas e privadas integrantes do Sistema Estadual de Educação.

Mais especificamente na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, temos, até o momento, o documento norteador publicado pela Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2010. Esse documento, denominado Desafios da formação: proposições curriculares para a Rede Municipal de Educação, está em fase de reformulação, para adequar-se à atual BNCC. Sobre a parte que trata da Educação Física, encontra-se a seguinte afirmação:

Ao longo da história da Educação e também da Educação Física, várias abordagens e concepções vêm caracterizando a Educação Física como componente curricular da Educação Básica. Estar presente no currículo pressupõe que determinada disciplina “tem o que ensinar” e consegue justificar a importância desse ensino (BELO HORIZONTE, 2012, pág. 10).

A partir do entendimento da Educação Física como uma disciplina obrigatória da educação básica, constituída por conhecimentos específicos, abordaremos agora quais são esses conhecimentos que devem fazer parte do currículo dessa disciplina.

No ano de 1997, foi publicado o primeiro documento nacional estabelecendo um referencial curricular para o Ensino Fundamental. Esse documento, denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apresenta a Educação Física como área do conhecimento e descreve cinco unidades temáticas para o ensino da disciplina: danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas.

A Educação Física permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais e se enxergue como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiana. As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. Além disso, esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não-preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte (BRASIL, 1997, p. 24).

O documento da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte reforça os conteúdos descritos nos PCN's. Temos neste uma compreensão sobre os saberes próprios da Educação Física escolar:



A Educação Física, como uma área de conhecimento escolar, possui saberes que lhe são próprios, possui sua especificidade de conhecimentos. Explicando melhor, a Educação Física tem o movimento como seu principal modo de discurso para a expressão dos códigos/signos sociais. Historicamente, diante de muitas situações sociais, homens e mulheres, crianças e adultos, produziram saberes que significaram os movimentos, transformando-os em práticas sociais e culturais, sistematizadas e organizadas. Estes saberes podem ser reunidos em cinco grandes blocos de conhecimentos: os jogos, brinquedos e brincadeiras, as danças, os esportes, as ginásticas e as lutas (BELO HORIZONTE, 2012, p. 6).

Vinte anos após a publicação dos PCN's, em 20 de dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁹, o mais recente documento de caráter normativo elaborado para nortear os currículos e as redes de ensino da educação básica em todo o Brasil. Esse documento nos traz a seguinte definição:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história (BRASIL, 2017, p. 213).

A BNCC ainda afirma que as práticas corporais sistematizadas compõem seis unidades temáticas que devem ser abordadas ao longo do ensino fundamental. Além das cinco unidades citadas nos PCN's, que são brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas, temos na BNCC a unidade temática "práticas corporais de aventura", o que representa mais um avanço para o currículo da Educação Física escolar.

Articulando os documentos citados com a produção acadêmica da área, percebemos um consenso entre esses documentos e autores como por exemplo Coletivo de autores (1992), Soares (1996), Betti e Zuliani (2002), Daolio (2005), González, Darido e Oliveira (2014) que têm discutido a Educação Física com base em uma teoria crítica, tomando como objeto de estudo a cultura corporal de movimento e contemplando como temas específicos da área os saberes culturais relacionados a esportes, danças, lutas, ginásticas, jogos, brinquedos e brincadeiras e, mais recentemente, a práticas corporais de aventura.

⁹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acessado em 10/05/20

Coletivo de autores (1992) consideram a Educação Física na escola como uma disciplina que tem como conteúdo temas ou formas de atividades particularmente corporais, como jogo, esporte, ginástica, dança ou outros e que visa a apreender a expressão corporal como linguagem. Soares (1996) afirma que a Educação Física na escola é um espaço de aprendizagem que ensina o jogo, a ginástica, as lutas, as danças e os esportes. Betti e Zuliani (2002) concluem que os conteúdos da Educação Física devem incidir sobre a totalidade da cultura corporal de movimento e devem incluir os jogos, os esportes, as lutas e as artes marciais, as ginásticas e as práticas de aptidão física; devem incluir também as atividades rítmicas e expressivas e a dança. Daolio (2005) entende a Educação Física a partir da cultura relacionada aos aspectos corporais, tendo como grandes temas de conteúdo jogos, ginásticas, danças, lutas e esportes. González, Darido e Oliveira (2014) falam sobre os conteúdos da Educação Física ligados ao conhecimento cultural:

A Educação Física tem uma longa história com a produção cultural da sociedade, possui tradição e conhecimentos ligados ao jogo, ao esporte, à luta, à dança, à ginástica, às práticas circenses, às práticas corporais alternativas, às atividades físicas de aventuras e outras (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014, p. 15).

Os documentos de referência nacional, estadual e municipal, assim como a literatura que respalda a Educação Física escolar sob a perspectiva crítica abordam a dança como um conteúdo da Educação Física, que deve ser ensinada nas aulas de Educação Física escolar em todos os anos do ensino básico. Considerando a visão de cultura corporal de movimento, a dança, de acordo com os PCN's de Arte, "Faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem" (BRASIL, 1997, p. 49).

A Educação Física, assim com as disciplinas Artes, Língua Portuguesa e Inglês, está inserida na BNCC na área de conhecimento Linguagens. Tal inserção se justifica a partir da premissa de que as práticas corporais constituem-se como textos culturais, que são passíveis de leitura e produção. Nesse documento de referência para a educação nacional, é proposto que essa área tem como finalidade:

Possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 63).

A inserção da EF na área denominada Linguagens representa uma mudança na maneira de conceber a disciplina, não mais somente pelo viés biológico do corpo nem como apenas como uma representação cultural do movimento. A linguagem alcança o humano em sua totalidade à medida que o corpo biológico, pelo movimento, manifesta sentimentos e conhecimentos do ser marcado pela cultura. Corroborando com essa ideia, Soares (1996) afirma que as atividades físicas tematizadas pela Educação Física constituem um acervo a ser tratado pela escola, pois se afirmam como linguagens que comunicam sentidos e significados da passagem do homem pelo mundo. Darido *et al* (2008, p.131) descrevem que “Os gestos e os movimentos fazem parte dos recursos de comunicação que o ser humano utiliza para expressar suas emoções e sua personalidade, comunicar atitudes interpessoalmente e transmitir informações”. Os autores reforçam a ideia de que o corpo fala, pontuando o fato de que os seres humanos já se comunicavam por meio do movimento e do corpo antes mesmo de começarem a se comunicar por palavras.

Nesse sentido, os PCN's de Educação Física fazem a seguinte consideração sobre o desenvolvimento da habilidade de se expressar por meio das práticas corporais:

Gradualmente, ao longo do processo de aprendizagem, a criança concebe as práticas culturais de movimento como instrumentos para o conhecimento e a expressão de sensações, sentimentos e emoções individuais nas relações com o outro. Em paralelo com a construção de uma melhor coordenação corporal ocorre uma construção de natureza mais sutil, de caráter mais subjetivo, que diz respeito ao estilo pessoal de se movimentar dentro das práticas corporais cultivadas socialmente. Essas práticas corporais permitem ao indivíduo experimentar e expressar um conjunto de características de sua personalidade, de seu estilo pessoal de jogar, lutar, dançar e brincar (BRASIL, 1997, p. 30).

Esse entendimento sobre a Educação Física reforça alguns conceitos relacionados à dança. Esses conceitos nos direcionam para a compreensão da dança como um fenômeno de linguagem, uma forma de comunicação do homem

por meio da expressão corporal. Kiouranis (2014) descreve o significado da dança como linguagem única do sujeito:

A dança é uma manifestação cultural que reúne movimento corporal, música, ritmo, expressão corporal e sentimentos variados de quem dança. Como forma de arte, é capaz de comunicar e de transmitir valores e sensações estéticas; cada vez que se dança se envolvem sujeitos, contextos sociais, emoções, percepções e ideias diferentes. Por isso, em cada momento se produz uma obra singular, que não se repete (KIOURANIS, 2014, p. 111).

Coletivo de autores (1992) considera a dança como uma linguagem social, uma expressão que representa diversos aspectos da vida do homem, como sentimentos e emoções vividos na guerra, no trabalho, na religiosidade e em outras situações do cotidiano. Castro, Oliveira e Diniz (2009) compreendem a dança como produtora de linguagem. Para os autores, a dança como expressão artística transmite mensagens significativas entre os seres humanos e, por meio de sistemas diversos e complexos sinais, comunica algo a seus espectadores. Sgarb (2009) afirma que, historicamente, o nascimento e o desenvolvimento da dança se deram à medida que o homem sentiu a necessidade de se comunicar e se expressar. Para exemplificar a relação de apropriação da dança como forma de linguagem humana, podemos citar um trecho de Laban (1978):

Um observador de danças regionais e nacionais pode obter muitas informações quanto ao estado de espírito ou traços de caráter preferidos e desejados por uma comunidade em particular. Em tempos bem antigos, estas danças eram um dos meios principais de ensinar ao jovem como adaptar-se aos hábitos e costumes de seus antepassados. Neste sentido, estão em íntima conexão tanto com a educação quanto com o culto e religião ancestrais (LABAN, 1987, p. 43).

Débora Barreto (2004) também compreende a dança como um fenômeno que sempre se mostrou como expressão humana. A autora afirma:

É uma possibilidade de expressão e também de comunicação humana que, através de diálogos corporais e verbais, viabiliza o autoconhecimento, os conhecimentos sobre os outros, a expressão individual e coletiva e a comunicação entre as pessoas (BARRETO, 2004, p. 101).

Outros autores reforçam a concepção da dança como forma de linguagem. Coimbra (2009), ao refletir sobre o que é a dança, descreve-a da seguinte maneira:

A dança é considerada uma das formas de êxtase, de expressar a vida, de sonhar e de brincar com o corpo, exercitando os sentimentos, a imaginação, os músculos, o organismo, enfim, o ser em sua totalidade, em direção à descoberta do novo, do outro e de nós mesmos. Como corpo dançante, desenhamos formas, contamos histórias, penetramos no espaço e no tempo, interagindo nele e com ele. E é nesse instante que a dança, como experiência lúdica, dilata os espaços de abertura às trocas com as pessoas, com a cultura, com o contexto e com os fatos da vida. De certa maneira, a dança é um modo de existir é uma maneira de linguajar. Não é apenas jogo ou espetáculo, não se restringe à diversão e ao entretenimento, mas também festeja o nascimento, o casamento, a morte, a caça, a guerra, a vitória, a paz e a colheita, no interior da esfera lúdica (COIMBRA, 2009, p. 17).

Conceber a dança como fenômeno de linguagem significa aceitar que o corpo, quando dança, torna-se um instrumento ou um texto capaz de transmitir aquilo que o ser interior não consegue expressar com as palavras. Uma mesma coreografia pode exprimir diferentes textos e despertar até mesmo sentimentos opostos, a depender do ser que dança e do ser que contempla a dança. Portanto, o ensino da dança na escola pode alcançar as finalidades previstas na BNCC para a área de Linguagens, proporcionando aos alunos a ampliação de seus conhecimentos e de suas capacidades expressivas, por meio da linguagem da dança.

Após a compreensão de conceitos relacionados à dança, abordaremos agora sobre o seu papel na escola e como ela deve ser trabalhada como um conteúdo da EF, mediante o entendimento do papel social e político da escola na formação cidadã.

De acordo com Luria (2010):

Novas experiências e novas idéias mudam a maneira de as pessoas usarem a linguagem, de forma que as palavras tornam-se o principal agente da abstração e da generalização. Uma vez educadas, as pessoas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar idéias acerca da realidade (LURIA, 2010, p. 52).

A dança na educação pode ser esse caminho que leva a novas experiências, novas percepções e compreensões do mundo em que vivemos, que leva a questionar e a buscar respostas para esses questionamentos. No entanto, para que esse processo ocorra, faz-se necessária uma metodologia em que o aluno seja o protagonista, e o professor seja uma ponte para o conhecimento.

Dançar é essencial à formação humana, segundo Barreto (2004). Para esta

autora, a dança na escola justifica-se por ser uma forma de conhecimento estético, e seu ensino pode contribuir para a construção de um processo educacional mais harmonioso e equilibrado.

Os PCN's de Arte destacam a importância de se trabalhar a dança na escola visando ao desenvolvimento integrado do aluno, estimulando o processo de pesquisa e investigação, para que, assim, “a criança tome consciência da função dinâmica do corpo, do gesto e do movimento como uma manifestação pessoal e cultural” (BRASIL, 1997, p. 50).

Para Rechia *et al* (2012, p.12), “A dança na escola tem como compromisso social ampliar a visão e as vivências corporais do aluno em sociedade a ponto de torná-lo um sujeito ‘criador-pensante’ e de posse de uma linguagem artística transformadora”. De acordo com Araújo e Diniz (2009), a dança ensinada na escola deve ser voltada para a formação humana, considerando a realidade do aluno, entendendo-o como “sujeito-dançante-sócio-cultural”, que interage como um agente social no mundo e não apenas como mero expectador da vida.

Conceber o aluno como sujeito criador pensante, significa dar-lhe a possibilidade de ser o autor e o protagonista do seu próprio texto, de utilizar sua própria linguagem, de desenvolver seu lado crítico, sensível e criativo. Destacamos aqui a importância da criatividade, da criticidade e da autonomia dos alunos (sujeitos) no ensino da dança no contexto escolar. Muito além da reprodução de coreografias prontas, a dança na escola pode oferecer inúmeras possibilidades de criação e fruição enquanto unidade didática.

Diniz (2006) considera as escolas públicas de ensino fundamental e médio como lugares privilegiados para uma formação cidadã. Segundo a autora, essas instituições podem oferecer subsídios para a sistematização e a apropriação sensibilizada, crítica e transformadora dos conteúdos específicos da dança, rompendo com a ideia de que a dança na escola é sinônimo de eventos como festa junina, dia das mães ou festivais de final de ano. Conforme a autora:

[...] muitos discursos preponderam e defendem a ideia de que a dança na educação e na escola é boa para relaxar, para liberar as emoções, para expressar espontaneamente, para conter ou controlar a agressividade. Enquanto isso, há outros objetivos comportamentais, como o trabalhar a coordenação motora e promover experiências concretas através da dança.

Mas não pode ser só isso. As instituições educacionais podem, acima de tudo, fornecer subsídios para a sistematização e apropriação sensibilizada, crítica e transformadora dos conteúdos específicos da dança (DINIZ, 2006, p. 4).

Nessa perspectiva, os PCN's de Arte falam sobre as características e os objetivos educacionais da dança, bem como as suas contribuições na formação da criança:

A atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade. [...] Um dos objetivos educacionais da dança é a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e a investigação do movimento humano. Esses conhecimentos devem ser articulados com a percepção do espaço, peso e tempo. A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas. Como atividade lúdica a dança permite a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade. Contribui também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção de sua imagem corporal, aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social (BRASIL, 1997, p. 49).

Os PCN's de EF destacam que, por meio das danças e das brincadeiras as crianças podem:

Conhecer as qualidades do movimento expressivo como leve/pesado, forte/fraco, rápido/lento, fluido/interrompido, intensidade, duração, direção, sendo capaz de analisá-los a partir destes referenciais; conhecer algumas técnicas de execução de movimentos e utilizar-se delas; ser capazes de improvisar, de construir coreografias, e, por fim, de adotar atitudes de valorização e apreciação dessas manifestações expressivas (BRASIL, 1997, p. 39).

A partir das discussões sobre estar a dança na escola imbuída de intencionalidades, perguntamo-nos: Como a dança pode, então, ser trabalhada no sentido de formar o cidadão que pensa, questiona, apropria-se do conhecimento e age criticamente? Nessa perspectiva, Saraiva (2009) defende que o ensino da dança na escola deve se configurar como um espaço de desenvolvimento da sensibilidade e do comportamento estético, estimulando nos alunos uma atitude crítica e criativa. A autora indica, para isso, a improvisação na dança com o intuito de permitir que os indivíduos criem formas de se movimentar, através de suas potencialidades próprias. Essa proposta, segundo a autora, visa a possibilitar o desenvolvimento do "sujeito criador", aquele que imprime o seu "registro" em suas

produções. Além disso, possibilita o desenvolvimento da capacidade de comunicação e expressão, fugindo de técnicas de movimento que carregam simbologias e distinção de gêneros. Contudo, a autora alerta que a escola não deve tratar a experimentação em dança de forma banal, como uma criatividade livre, sendo de grande importância que os alunos tenham conhecimento sobre elementos específicos da expressão artística da dança.

Os PCN's de Arte concordam com o trabalho de improvisação na dança escolar:

Nas atividades coletivas, as improvisações em dança darão oportunidade à criança de experimentar a plasticidade de seu corpo, de exercitar suas potencialidades motoras e expressivas ao se relacionar com os outros. Nessa interação poderá reconhecer semelhanças e contrastes, buscando compreender e coordenar as diversas expressões e habilidades com respeito e cooperação (BRASIL, 1997, p. 49).

O documento também orienta a ação do professor no sentido de buscar o desenvolvimento integral do estudante, estimulando o reconhecimento de ritmos, a exploração do espaço, a criação de sequências de movimentos, a imaginação, o desenvolvimento do seu sentido de forma e linha e o relacionamento com os outros alunos.

Andrade e Godoy (2018) consideram que é importante desenvolver certas temáticas no trabalho educacional da dança com crianças. As autoras dividiram essas temáticas em três eixos: “Corpo”, “Fundamentos da dança” e “Criação em dança”. O trabalho com o eixo “Corpo”, segundo as autoras, pode favorecer o aprendizado em dança, ao estimular a criança a conhecer a sua estrutura corporal e tomar consciência das possibilidades de movimento de cada parte do corpo; ser capaz de identificar e isolar as partes; conhecer diferentes maneiras de sustentação; distinguir corporalmente as diferenças de gradação de tônus muscular. O segundo eixo “Fundamentos da dança” foi dividido pelas autoras em três subeixos para o estudo das forças gravitacionais que incidem sobre os corpos e os pesos na dança, das relações espaciais e dos ritmos e tempos na dança. O terceiro eixo “Criação em dança” também foi dividido em três subeixos que são: Jogos de criação, Apreciando a dança e O processo de criação e a apresentação. O primeiro subeixo está relacionado a ludicidade, imaginação e imitação, por meio de

brincadeiras, jogos e improvisação. O segundo diz respeito à apreciação estética de danças por parte das crianças com o intuito de auxiliar o processo de ampliação do repertório de movimentos e a identificação das temáticas da dança trabalhadas nas aulas. O terceiro fala sobre a importância da participação das crianças no processo de criação e apresentação em dança, com o auxílio do professor.

2.1.1 - A Dança e a Educação Física Escolar na Infância

Uma proposta de trabalho com crianças deve considerar alguns aspectos comuns à infância como também nuances específicas da infância particular vivida pelo grupo com o qual vamos trabalhar, pensando na realidade, nas expectativas e nos interesses das crianças, respeitando seus limites e adotando uma metodologia que irá conquistá-las e instigá-las a buscar o aprendizado. Sob esse ponto de vista, é imprescindível entender que as crianças não levam para a escola apenas seus corpos, mas também carregam consigo seus conceitos, seus medos e inseguranças, suas histórias de vida e, junto a estas, suas memórias mais marcantes.

Quando uma criança entra na escola, ela não é uma tábula rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir. Essa placa já contém as marcas daquelas técnicas que a criança usou ao aprender a lidar com os complexos problemas de seu ambiente. Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais. Mas este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais (LURIA, 2010, p.101).

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz orientações sobre o trabalho com crianças no ensino fundamental:

As características da faixa etária que compreende o ensino fundamental demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (BRASIL, 2017, p. 59).

Queiroz (2009, p.11) destaca que “O mundo infantil é marcado pela história e é constituído pelas relações que estabelece com as gerações precedentes”. Pensando nessa relação entre gerações, destacamos Furlaneto (2008), que

entende ser imprescindível que os educadores investiguem as diferentes conceituações de infância em distintos momentos e lugares da história humana, pois considera que os entendimentos que os professores possuem sobre a infância influenciam nas práticas educacionais realizadas com crianças. Partindo desse entendimento, pensar as crianças na atualidade significa compreendê-las como sujeitos de direitos, sujeitos com características específicas, tanto físicas quanto emocionais e afetivas, que têm seus desejos, sentimentos e realidade de vida particulares, que elaboram conhecimentos, conceitos e desenvolvem-se socialmente ao interagirem com o mundo e com os outros. Sob essa visão contemporânea da infância, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI)¹⁰ definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Essa forma de pensar a criança como um sujeito de direitos é recente em nossa sociedade. Furlaneto (2008) explica que, na Idade Média, as crianças tinham um papel social mínimo, sendo geralmente representadas como “pequenos homens”. Barbosa e Dos Santos (2017) afirmam que, só a partir do século XVII, a criança começou a ser retratada de maneira diferenciada do adulto. Nesse período, que corresponde à Idade Moderna, as crianças passaram a ser concebidas como seres incapacitados e inferiores aos adultos, que necessitam destes para serem instruídos e socializados. Segundo os autores, somente em meados da década de 80, com o surgimento da sociologia da infância, as crianças deixaram de ser vistas como sujeitos passivos e socialmente periféricos, passando a ser concebidas como sujeitos ativos na sociedade.

No Brasil, a concepção de infância pensada a partir da criança como sujeito de direitos passou a ser adotada, segundo Furlaneto (2008), nas últimas décadas do século XX, explicitada por meio da elaboração de políticas governamentais como

¹⁰ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 17/07/20

a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e a LDB de 1996. Dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)¹¹ informam que os padrões internacionais de direitos da criança avançaram fortemente ao longo do século XX, pois, até então, não havia padrões de proteção para crianças, sendo comum que elas trabalhassem ao lado de adultos, em condições insalubres e inseguras.

O primeiro documento internacional a tratar sobre os direitos da criança foi elaborado em 1924, denominado Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança. Após alguns avanços, em 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança (documento mais recente sobre o tema) foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, sendo ratificada pelo Brasil em 1990. Esse documento, de acordo com o UNICEF, reconheceu os papéis das crianças como atores sociais, econômicos, políticos, civis e culturais e foi amplamente aclamado como uma conquista histórica dos direitos humanos.

Encontramos, no preâmbulo da Convenção sobre os Direitos da Criança, além de outras disposições, a seguinte afirmação:

A criança deve estar plenamente preparada para uma vida independente na sociedade e deve ser educada de acordo com os ideais proclamados na Carta das Nações Unidas, especialmente com espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade; Reafirmando também a condição da criança como sujeito de direitos e como ser humano com dignidade e com capacidades em evolução (BRASIL, 1990).

O site do UNICEF também informa que o Brasil possui uma das legislações mais avançadas em relação à proteção da infância e da adolescência, porém o avanço alcançado não atingiu a todos da mesma maneira. Temos, por exemplo, um número considerável de crianças que estão fora da escola (1,5 milhão no ano de 2019), sendo este quantitativo composto por crianças pobres, negras, indígenas e quilombolas. As crianças indígenas também são as mais afetadas pela desnutrição crônica e pela mortalidade infantil.¹²

Pelas diferenças expressivas que encontramos, não só no Brasil mas também entre as nações, relativas às variadas e contrastantes realidades vividas

¹¹ Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>. Acesso em 17/07/20

¹² Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/situacao-das-criancas-e-dos-adolescentes-no-brasil>. Acesso em 17/07/20

pelas crianças, vários autores, assim como o texto da BNCC, têm utilizado a nomenclatura infâncias, no plural, para se referirem a esse termo relacionado às crianças. Gonzalez e Schwengber (2012) explicam que, na perspectiva da pluralidade de infâncias, as crianças carregam consigo marcas de gênero, classe social, localidade, relacionamentos, além de suas origens e suas histórias pessoais. Barbosa e Dos Santos (2017) defendem que a infância não está presa a apenas um significado e descrevem diferentes concepções de infância que prevaleceram ao longo do tempo, destacando as desigualdades que sempre coexistiram entre as classes sociais diferentes.

A palavra infância, no dicionário Priberam¹³, assim como em outros dicionários da língua portuguesa, é definida como período da vida humana desde o nascimento até a puberdade. O termo também é considerado como sinônimo de criança. Entretanto, a palavra infância tem uma etimologia mais complexa. Origina-se do Latim *infantia*, que significa incapacidade de falar, sendo, assim, o infante aquele que é desprovido da capacidade de fala, sem linguagem. Cohn (2013) exemplifica como esse conceito de infante influenciou a sociedade moderna, citando a prática pedagógica tradicional, que exerce a regência, mas na qual não há escuta da fala das crianças, produzindo uma determinada infância: a infância escolarizada. Pagni (2010) considera que a Pedagogia parece ser uma das artes desenvolvidas na modernidade para tentar governar a infância, visando a tornar obedientes os cidadãos, oferecendo-lhes uma ideia de sujeito, um regime de verdade e de princípios morais.

Contrapondo-se às concepções que anulam ou inferiorizam a infância, Luria (2010, p. 102) afirma que “Psicologicamente, a criança não é um adulto em miniatura. Ela modela sua própria cultura primitiva; embora não possua a arte da escrita, ainda assim escreve; e, ainda que não possa contar, ela conta, todavia.”

Os autores Gonzalez e Schwengber (2012) afirmam que a infância na contemporaneidade, a partir da concepção da criança como sujeito de direitos, de ações e de linguagens, se contrapõe ao legado teórico dessa pedagogia tradicional, que nega o reconhecimento desses aspectos na infância. Andrade e

¹³ Disponível em <https://dicionario.priberam.org/infancia>. Acesso em 17/07/20

Godoy (2018) também consideram as crianças como sujeitos capazes de opinar e tomar decisões, sujeitos que constituem uma maneira própria de pensar e de interagir com o mundo. As autoras afirmam que a infância não é apenas uma fase previsível do desenvolvimento humano e que esta deve ser encarada como um universo a ser descoberto, explorado e experienciado.

O protagonismo infantil é também considerado por Nono (2010) quando descreve sobre o ser criança e a sua relação com o processo de aprendizagem:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (NONO, 2010, p.127).

Podemos estabelecer, de acordo com o que foi abordado até aqui, que as concepções atuais sobre Educação Física, dança e infância se correlacionam no sentido de pensarem na unicidade e na integralidade dos sujeitos, nas relações em sociedade e nos direitos sociais, civis e políticos. Partindo desse entendimento da criança como sujeito de direitos ativo na sociedade, devemos pensar como a escola, a Educação Física e a dança se adéquam à infância contemporânea.

Queiroz (2009, p.10) entende que a criança está na história, faz parte da cultura, produz cultura e, a partir de seu contexto social, revela os traços culturais dessa sociedade, utilizando o brincar. Segundo a autora, a criança é essencialmente lúdica, e o brincar mostra-se como uma forma de aprendizado sociocultural. Entramos aqui em um aspecto essencial para o processo de ensino/aprendizagem na infância, a ludicidade. Segundo Aguiar, Vieira e Maia (2018) as palavras lúdico e ludicidade originam-se do Latim *Ludos* que significa jogo, divertimento, brincadeira ou brincar. Os autores apresentam os conceitos de lúdico e ludicidade:

Conclui-se que lúdico é uma característica do ser humano pertencente a qualquer fase do seu desenvolvimento e faixa etária, não havendo restrição ao ser *Homo Ludens* – aquele que brinca. Já a ludicidade é vista como ação que desenvolve a imaginação e as múltiplas linguagens do ser humano, e o resultado desta ação pode ser denominado também como atividade lúdica utilizando jogos, brinquedos, brincadeiras e outras atividades que remete (sic) àquele que brinca (AGUIAR; VIEIRA; MAIA, 2018, p. 67).

Essa relação entre a infância e o lúdico também é abordada por outros autores e pelo texto da BNCC. Vejamos:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 37).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais indicam que as escolas devem proporcionar aos alunos condições de desenvolver a capacidade de aprender com prazer e gosto, tornando as atividades desafiadoras, atraentes e divertidas.

Do ponto de vista da abordagem, reafirma-se a importância do lúdico na vida escolar, não se restringindo sua presença apenas à Arte e à Educação Física. Hoje se sabe que no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional. Pode-se dizer que tanto o prazer como a fantasia e o desejo estão imbricados em tudo o que fazemos (BRASIL, 2013, p. 116).

Segundo o UNICEF¹⁴, a brincadeira tem um papel especial no desenvolvimento de uma criança, porque estimula o seu conhecimento de si mesma e fortalece a sua interação com o ambiente em que vive, tudo isso de modo prazeroso e divertido. A brincadeira deve ser estimulada, respeitando o ritmo e as necessidades de cada criança.

Para Nadaline e Final (2013), a brincadeira é inerente à criança e também um meio que a leva a refletir e descobrir o mundo que a cerca, destacando-se, portanto, o lúdico como uma das maneiras mais eficazes de envolver os alunos nas atividades escolares. Leontiev (2010) considera que a criança assimila a realidade

¹⁴ Cartilha: Guia cuidando da criança com alterações no desenvolvimento. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org.brazil/files/2020-06/guia-cuidando-crianca-alteracao-desenvolvimento.pdf>. Acesso em 17/07/20

humana e compreende o mundo em que vive por meio das ações e operações que realiza no brinquedo (ato de brincar). Compreende que,

Dessa forma, o brinquedo não surge de uma fantasia artística arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia da criança é necessariamente engendrada pelo jogo, surgindo precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra a realidade (LEONTIEV, 2010, p.130).

LUCKESI (2000) afirma que o fator mais importante em uma atividade lúdica é a vivência, a própria ação do indivíduo. A vivência lúdica, segundo o autor, possibilita momentos de fantasia, realidade, autoconhecimento, de conhecimento do outro, de encontro consigo e com o outro, de ressignificação, de percepção, de cuidar de si e de olhar para o outro. Tais momentos são denominados pelo autor como “momentos de vida”.

Relacionando a importância da ludicidade na infância ao ensino da dança, Andrade e Godoy (2018) propõem que esse ensino seja elaborado de forma que se aproxime do universo infantil, trabalhando as temáticas da dança através de jogos, brincadeiras, improvisação, imitação ou faz de conta. Por meio dessa proposta, a criança poderá, segundo as autoras, ser sujeito de sua própria experiência, construindo modos próprios de significação e ação com o mundo.

2.1.2 - A Dança Experimental: Proposta Pedagógica

A Dança Experimental é uma metodologia de ensino de dança desenvolvida dentro do Programa de Dança Experimental (PRODAEX), ambos criados pela coordenadora do programa, a Profa. Dra. Isabel Coimbra. O PRODAEX faz parte da Extensão Universitária da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (EEFFTO/UFMG) desde o ano 2000 e tem como um dos objetivos, segundo Diniz (2006), desenvolver pesquisas e conhecimento sobre e para a dança.

O programa desenvolve alguns projetos na comunidade universitária como: Grupo Experimental Cia Dança 1/ Grupo de Estudos em Dança Experimental, Núcleo de Dança e áreas afins e o Dança Extramuros / Dançando na Escola. O

PRODAEX também tem parceria com o Grupo de Pesquisa Concepções Contemporâneas em Dança (CCODA), certificado pelo CNPq.

Alguns dos projetos realizados no PRODAEX são descritos a seguir:

O Grupo de Estudos em Dança Experimental é caracterizado por estudos e reflexões sistematizadas sobre a dança numa perspectiva transdisciplinar, utilizando textos técnicos, científicos, literários e imagéticos (vídeos, espetáculos e fotos de dança). [...] O Grupo Experimental Dança 1 busca estudar, experimentar e compreender a dança em suas inúmeras possibilidades, vivenciando-a na forma de textos e subtextos, construindo nesse processo como autores e leitores do texto em performances corporais, uma corporeidade própria, em que o movimentar em dança gera formas e sonoridades poéticas. É um trabalho em constante processo de construção (DINIZ, 2006, p. 5).

A proposta metodológica da DE, de acordo com Diniz (2016), desafia concepções tradicionais em dança e é inspirada no movimento inovador da música experimental, originado no século XX. Para melhor compreensão sobre a proposta da DE, vamos elencar alguns pontos de proximidade com o movimento no qual foi inspirada.

A música experimental, segundo Campesato (2015), teve início a partir da década de 1950, nos Estados Unidos, e se caracterizou por produções de caráter inovador que se contrapunham à tradicional música europeia de concerto, rompendo radicalmente com essa tradição, buscando novos modos de criação e exploração musicais. Iazzetta (2011) pontua que, nos anos de 1960-70, alguns movimentos experimentais propuseram novas formas artísticas, como intervenções urbanas ou em locais que até então eram considerados inadequados para apresentações de obras artísticas. O autor descreve o impacto que esse movimento ocasionou nas relações entre público, música, artistas e espaços:

Nesses novos ambientes, a atitude de contemplação da obra proporcionada pelos espaços e rituais dedicados tradicionalmente à arte torna-se impossível. O público é convidado a participar ativamente dos trabalhos e as exigências de habilidade técnica dos artistas é substituída pela articulação entre o público, a performance e o contexto em que ela se realiza. Há, especialmente na produção de vanguarda dos anos de 1960-70, uma intenção explícita de atenuar as barreiras entre músicos e público, profissionais e amadores, e mesmo entre sons musicais e sons proveniente do entorno cotidiano (IAZZETTA, 2011, p. 3).

Outro aspecto abordado pelo autor diz respeito ao protagonismo exercido pelo indivíduo na música experimental:



Nessa perspectiva, os projetos desenvolvidos no PRODAEX são caminhos criados para alcançar tais objetivos. O projeto Dança Extramuros / Dançando na Escola, por exemplo, é desenvolvido com crianças e adolescentes em escolas de ensino fundamental e médio de Belo Horizonte, aproximando a dança e a Universidade das comunidades e dos espaços escolares, além de apresentar outro olhar sobre a dança, abordando e repensando a educação através da mesma (DINIZ, 2006). A partir das experiências nesse projeto e dos resultados observados no processo, a autora relata a forma como os alunos passam a perceber e a compreender o corpo e a dança à medida que se desenvolvem no processo de ensino-aprendizagem:

O corpo, para os alunos, é uma ferramenta do brincar e, aos poucos, eles vão descobrindo as possibilidades do dançar, através dessa mesma ferramenta. As descobertas vão acontecendo gradualmente e, de repente, eles se vêem dançando. E a dança, bem como o corpo, vai adquirindo novos conceitos. A dança, de mero movimento, passa a ser definida como “eterna, saudável, que faz bem para mente”, que é pensada criativamente. Os alunos descobrem novas definições e agregam múltiplas funções à dança. Com isso, evoluem no processo de criação, se permitindo ousar, experimentando novos movimentos e construindo uma dança peculiar, uma dança deles (DINIZ, 2006, p. 9).

A autora afirma que, apesar da liberdade que o aluno tem para criar, é necessário que teorias e técnicas sejam ensinadas, formando uma base para o trabalho de criação. “Os conteúdos ensinados são básicos para a construção dos movimentos e os alunos se apropriam deles para criar movimentos próprios” (DINIZ, 2006, p. 9). Por conseguinte a metodologia da Dança Experimental, segundo a autora, é fundamentada em três pilares teóricos.

O primeiro é o estudo e a análise do movimento humano, de Laban (1978), que considera quatro questões básicas para analisar uma ação corporal: Qual é a parte do corpo que se move? Em que direção ou direções do espaço o movimento se realiza? Qual é a velocidade em que se processa o movimento? Que grau de esforço muscular é gasto no movimento e que forma esse movimento realiza para se manifestar. Então, as partes do corpo são divididas em cabeça, tronco superior, tronco inferior e articulações. As direções do espaço são orientadas por frente, atrás, direita e esquerda, e os níveis por alto, médio e baixo. O ritmo e o tempo do movimento são trabalhados na perspectiva das oposições rápido/lento e

súbito/sustentado. O grau de esforço muscular é classificado como peso forte/ fraco e firme/leve.

O segundo pilar é baseado na análise do espaço e da expressão na perspectiva do movimento visual e das orientações/direções espaciais, de Ostrower (1996). Fayga Ostrower, artista e pesquisadora, considera que os conteúdos gerais e os objetivos de uma obra de arte, assim como as interpretações subjetivas sobre ela, são orientados pelas qualidades estáticas ou dinâmicas percebidas no movimento visual que ordena o espaço.

Nessa abordagem, o espaço do palco ou da sala de aula, é basicamente subdividido entre as noções de frente/traz (profundidade), lado direito/lado esquerdo (largura); níveis alto médio/baixo (altura), diagonais (multidimensionalidade) e sob os efeitos visuais sobre espaço serão de peso ou leveza visual (deslocamento para frente ou para o fundo do espaço), de dispersão (deslocamento para as laterais do espaço) e de dinamismo (posicionamento ou deslocamento no espaço em linhas horizontais, verticais, diagonais, espirais, curvas o “S” invertido (DINIZ, 2016, p. 6).

O terceiro pilar teórico da Dança Experimental é baseado nas direções estruturais da forma e do conteúdo, desenvolvidos por Coimbra (2003). Sob essa perspectiva, as direções estruturais da forma coreográfica compreendem três tipos básicos de organização estrutural. O primeiro está relacionado ao número de dançarinos e os arranjos de relacionamentos de grupos. Nesse sentido, os trabalhos podem ser organizados em solo, dueto, trio, quarteto, quinteto e grandes grupos. O segundo tipo de organização corresponde aos termos de movimentação e correlação de sequências de movimentos em grupos organizados acima de dois integrantes. Essas organizações podem acontecer nas formas: Uníssono, Cânon, Antífona e contrastes simultâneos. O terceiro é voltado para a organização/ocupação do espaço e compreende a forma como os bailarinos ocupam o espaço cênico. Essa forma de ocupação pode ser em colunas, fileiras, círculos, meio-círculos, curvas, triângulos e diagonais.

Conjuntamente ao aprendizado teórico e prático das técnicas, os alunos são convidados a colocar em prática o aprendizado de forma autônoma e em parceria com os demais. Nesse momento, há liberdade para a criação, estímulo à criatividade, respeito às limitações e motivação ao desenvolvimento das potencialidades individuais.

2.2 - A Dança Experimental no contexto da Educação Física Inclusiva

Retomando a discussão sobre a educação contemporânea e as atuais concepções que a acompanham, abordaremos agora a evolução do paradigma da educação inclusiva e as consequentes mudanças e avanços ocasionados nas leis e na prática educacional.

A discussão sobre inclusão/exclusão escolar não diz respeito apenas às pessoas com deficiência, mas a todos aqueles que não se adaptam de alguma forma aos padrões estruturais do modelo educacional tradicional. Sob essa visão, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹⁵ aborda o contexto de exclusão que sempre permeou o sistema escolar:

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL, 2007, p.1).

O mesmo documento, em seu texto introdutório, descreve a educação inclusiva como um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, agindo em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos na escola, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Mantoan (2003, p.12) discorre sobre o momento atual de mudança de paradigma na área da educação, momento em que o formalismo, a racionalidade e a burocracia da escola moderna são contestados e o conhecimento é reinterpretado. Segundo a autora, a inclusão implica na mudança do tradicional paradigma educacional, visto que o sistema escolar baseado na divisão entre ensino regular e especial, alunos normais e deficientes, além das subdivisões em áreas específicas,

¹⁵ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 18/06/19

incorre na exclusão escolar daqueles que ignoram os padrões de cientificidade valorizados por esse sistema.

De acordo com o documento Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹⁶, a educação especial no Brasil teve início na época do Império e, tradicionalmente, se organizou como um ensino substitutivo ao ensino comum, levando à criação de escolas e classes especiais. Baseada no conceito de normalidade/anormalidade, essa organização do sistema de educação especial determina, por meio de testes e diagnósticos, as práticas escolares e as formas de atendimento clínico-terapêutico para os alunos com deficiência.

Segundo Marques, Pinheiro e Souza (2020), a disseminação, atuação e fortalecimento da educação especial no Brasil ocorreu em meados da década de 60, ganhando força no decorrer dos anos e alcançando as políticas públicas. Como exemplo, temos a Constituição Federal de 1988, que representou um avanço quanto ao reconhecimento dos direitos dos cidadãos e garantiu a todos os brasileiros o direito à educação, assim como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art. 205, 206). Aos portadores de deficiência, foi garantido, no artigo 208, o direito ao atendimento educacional especializado, sendo este oferecido preferencialmente na rede regular de ensino.

De acordo com o documento nacional Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a partir de meados do sec. XX, a prática de encaminhar estudantes para ambientes especiais, reforçando a categorização e a segregação, passou a ser fortemente criticada. Os modelos homogeneizadores de ensino e aprendizado também passaram a ser questionados, por serem geradores de exclusão nos espaços escolares. Então, a partir da década de 90, outros documentos de âmbito nacional e internacional foram promulgados, com o intuito de garantir uma educação inclusiva, igualitária e de qualidade para todos, sem segregações ou classificações dos indivíduos.

¹⁶Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 18/06/19

Nesse contexto, a Declaração de Salamanca¹⁷, elaborada pela UNESCO em 1994, é um importante documento internacional que dispõe sobre princípios, políticas e práticas voltadas para a educação inclusiva. Em seu texto inicial, o documento demanda que os governos adotem o princípio da educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, eximindo apenas os casos em que existam fortes razões para agir de outra forma.

O ponto 6 da declaração descreve que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas. No ponto 7, encontramos o princípio fundamental da escola inclusiva, que afirma que, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que as crianças possam ter, todas devem aprender juntas, sempre que possível.

Posteriormente, no ano de 2001, foi promulgado o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, a partir da Convenção de Guatemala¹⁸, da qual o Brasil é signatário. Esse documento foi elaborado no intuito de eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, reforçando que estas têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que as outras pessoas, não podendo ser submetidas a discriminação com base na deficiência.

Do mesmo modo, as pesquisas recentes sobre inclusão escolar também apontam para a valorização das escolas inclusivas, indicando a necessidade de adaptação dos espaços e currículos, a fim de atender à diversidade de alunos. Na educação inclusiva, segundo Rodrigues (2003), por exemplo, a escola não é universal apenas no acesso, mas também no sucesso, recusando a segregação.

Nessa mesma linha de pensamento, Dutra e Griboski (2006) afirmam que:

A inclusão expressa uma dimensão de direitos humanos e justiça social que pressupõe o acesso pleno e a participação de todos nas diferentes esferas da estrutura social, a garantia de liberdades e direitos iguais e o estabelecimento de princípios de equidade (DUTRA; GRIBOSKI; 2006, p. 209).

¹⁷Documento de abrangência internacional elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02/05/19

¹⁸ Convenção Interamericana Para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, celebrada na Guatemala em 1999. Disponível em: <http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/A-65.htm> . Acesso em: 10/06/19

Em um contexto de organização social pautada nos direitos sociais e políticos, a educação constituiu-se como um dos direitos fundamentais à pessoa com deficiência, e o acesso à escola configura-se como uma garantia desse direito.

Entretanto, o ensino atual ainda possui fortes laços com o sistema burocrático e excludente. Ropoli (2010) considera não ser fácil a adoção de novas práticas para a inclusão, pois esse processo demanda desenvolvimento e atualização de novos conceitos, extrapolando o âmbito da escola e da sala de aula. Como exemplo, podemos citar o recente decreto 10.502¹⁹, publicado em 30 de setembro de 2020. Esse decreto representa alguns pontos de retrocesso com relação às discussões já abordadas sobre educação inclusiva. Um deles é a possibilidade oferecida ao estudante e à família de optar pela alternativa educacional mais adequada, abrindo um precedente para a volta do ensino especial substitutivo ao ensino regular.

Leucas (2009) defende que, quanto maior a diversidade e a heterogeneidade de uma turma na educação inclusiva, maior a possibilidade de construção de uma prática de inclusão, tendo em vista que o convívio com o outro favorece o processo de ensino/aprendizagem. A autora complementa que:

Nessa perspectiva, *incluir* é garantir que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento historicamente acumulado, sistematizado, organizado e ampliado, e, ao mesmo tempo, dêem (sic) sentido e significado às suas aprendizagens, valorizando as possibilidades de as diferenças serem manifestadas e respeitadas sem discriminação (LEUCAS, 2009, p. 19).

O quadro abaixo, retirado do Manual O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino (BRASIL, 2003) mostra as diferenças entre as medidas educativas utilizadas pela escola tradicional e pela escola inclusiva, conforme se observa na Tabela 1, a seguir:

¹⁹ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em 17/11/20.

Tabela 1 - Reações das escolas à diversidade

MEDIDAS INCLUDENTES	MEDIDAS EXCLUDENTES
Admite todos os alunos	Admite alguns alunos
Seres singulares	Classifica-os, rotula-os
Uma única modalidade de ensino	Ensino dicotomizado: especial e regular
Aprendizagem cooperativa	Aprendizagem competitiva
Primado da formação	Primado da instrução
O mesmo apoio para todos	Apoio à parte e para alguns
Currículos abertos e com base sócio cultural	Currículos adaptados pelo professor

Fonte: Manual **O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino**. Procuradoria Geral dos Direitos do Cidadão. (BRASIL, 2003, p. 18).

Nesse sentido, a prática pedagógica de inclusão escolar requer a capacidade de reflexão sobre a própria prática docente e deve priorizar estratégias e procedimentos de ensino que possam ir além da repetição técnica e mecânica de gestos e movimentos em que o aluno não compreenda seu sentido e significado (LIMA, 2020).

Quanto à atuação da Educação Física como disciplina escolar, esta deve atender às demandas educacionais propostas para a educação inclusiva, garantindo a inclusão e o acesso de todos os alunos aos conhecimentos próprios da disciplina, adaptando os espaços, os materiais e as metodologias, focando nas capacidades dos alunos e propondo novas possibilidades.

Leucas (2012) considera que a Educação Física tem muito a oferecer ao processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência. Sob a mesma perspectiva, Rodrigues (2003) afirma que a disciplina curricular de Educação Física pode, com rigor e com investimento, ser efetivamente uma área-chave para tornar a educação mais inclusiva. O autor complementa:

O processo da inclusão educacional de alunos com necessidades educativas especiais e de outros alunos com que a escola tem dificuldade de lidar, (sic) tem muito a beneficiar com as propostas metodológicas dos professores de educação Física que, com criatividade, podem usar o corpo, o movimento, o jogo, a expressão e o desporto como oportunidades de celebrar a diferença e proporcionar aos alunos experiências que realcem a cooperação e a solidariedade (RODRIGUES, 2003, p. 80).

Nessa perspectiva, Ferreira e Daolio (2014) consideram que a inclusão na aula de Educação Física se dá a partir do acesso ao conhecimento específico da área e da oportunidade para construir questões mais elaboradas, relacionadas ao

corpo e ao movimento. A partir disso, os autores sugerem que o rendimento escolar nas aulas de Educação Física seja pautado na apropriação desse conhecimento específico e não na capacidade de dominar técnicas elementares.

Concordamos com Leucas (2009) que o grande desafio do professor de Educação Física é saber lidar com as diferenças entre os alunos, uma vez que nas aulas de Educação Física, quando comparadas às outras disciplinas, a heterogeneidade destaca-se por meio de diferenças de várias naturezas como quanto ao peso e à altura corporal, à disciplina/indisciplina, às habilidades esportivas, às capacidades físicas, ao formato físico, às deficiências, à timidez/extroversão, além de outras características pessoais. Segundo a autora, cabe ao professor proporcionar aos seus alunos condições de integração no ambiente físico e social em que estão inseridos, criando possibilidades para a participação ativa dos alunos com deficiência. Essas possibilidades podem surgir, por exemplo, a partir de adaptações nas regras, nos espaços ou nos materiais para a realização de determinada atividade. A autora ainda aponta que ao realizar essas adaptações, o professor de Educação Física também pode proporcionar aos alunos sem deficiência a experimentação de novos canais perceptivos e novas possibilidades motoras.

A inclusão na Educação Física escolar está muito além da presença do aluno com deficiência nas aulas. A inclusão na EF acontece quando é oportunizado a todos os estudantes possibilidades de participação e protagonismo; acontece quando as diferenças não são vistas como barreiras, mas como oportunidades para novas experiências e aprendizados. Experiências essas que sejam significantes para os sujeitos, que lhes façam sentido, experiências com as quais consigam estabelecer uma relação de reconhecimento, pertencimento e apropriação com o conhecimento.

Vago (2012) contempla a dimensão inclusiva da Educação Física escolar quando considera que esta deve ir contra a tirania de um corpo perfeito, que deve reconhecer os estudantes em seus diferentes tempos da vida como momentos particulares de sua história, além de “Respeitar, qualificar e enriquecer as formas próprias de expressão, de sensibilidade, de sociabilidade, de interpretação, de

linguagem, de que esses diferentes protagonistas são portadores” (VAGO, 2012, p. 68).

2.2.1 - Alguns Conceitos Sobre Deficiência e Deficiência Intelectual

Junto às mudanças de paradigma ocorridas na educação, na Educação Física, na dança e no conceito de infância, o conceito de deficiência e o olhar sobre os sujeitos com deficiência também vêm se modificando ao longo dos anos. Antes voltado para a dimensão biológica e suas categorias patológicas, recentemente este conceito está fundamentado na concepção de direitos humanos, em uma visão mais social e política. Desta maneira, os dispositivos legais mais recentes convergem para a divulgação e implementação desses novos conceitos, evitando o uso de classificações e termos que inferiorizam ou estigmatizam os sujeitos.

Temos como exemplo o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que traz a seguinte informação:

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão (BRASIL, 2007, s/p).

O site do Senado Federal²⁰ apresenta orientações sobre como se referir às pessoas com deficiência:

Menções a situações de deficiências, incapacidades ou quadros patológicos devem ser feitas em contexto e sem tom de piedade. A pessoa com deficiência também tem nome, sobrenome e dignidade a ser respeitada. Use preferencialmente o termo *pessoa com deficiência*, adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU). Segundo a ONU, "pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas". [...] O termo *deficiente* só deve ser usado em último caso, como recurso estilístico para evitar repetição no texto. [...] Não use os termos *pessoa portadora de deficiência* ou *pessoa com necessidades especiais*. Jamais use termos pejorativos, como *aleijado*, *defeituoso*, *incapacitado*, *inválido* (BRASIL, 2012, s/p).

²⁰Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/redacao-e-estilo/estilo/linguagem-inclusiva>. Acesso em: 10/06/19.

Sob a luz desses novos conceitos, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011) discorre sobre esses sujeitos a partir de uma visão humanizada e inclusiva, referindo-se à deficiência como uma característica da condição humana:

Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana (BRASIL, 2011, p. 13, **grifo do autor**).

O documento citado acima ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adotada pela ONU e destacou o avanço na concepção de deficiência agora não mais pautado apenas nos aspectos médicos/biológicos, mas também nas esferas social e cultural, pensando na igualdade entre os indivíduos com e sem deficiência. O mesmo documento destaca, em seu preâmbulo que a deficiência é um conceito em evolução e descreve que a mesma resulta de barreiras devidas às atitudes e ao ambiente, que impedem a plena e efetiva participação das pessoas com deficiência na sociedade, em igualdade de oportunidade com as demais pessoas.

O documento Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fala sobre a importância da Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência para a mudança no conceito de deficiência:

Esse tratado internacional altera o conceito de deficiência que, até então, representava o paradigma integracionista, calcado no modelo clínico de deficiência, em que a condição física, sensorial ou intelectual da pessoa se caracterizava como obstáculo a sua integração social, cabendo à pessoa com deficiência, se adaptar às condições existentes na sociedade (BRASIL, 2015, p.11).

Seguindo a mesma linha de concepções, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência)²¹, em seu artigo 2º descreve:

²¹ BRASIL, 2015. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 10/06/2019.

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, s/p.).

Com relação à deficiência intelectual (DI)²², podemos observar que os atuais estudos também consideram o aspecto social da deficiência. Segundo Alles *et al* (2019) o significado de DI foi produzido historicamente e legitimado a partir da aliança entre a saúde (saberes médicos) e a escola (saberes pedagógicos), aliança que buscou identificar e definir a anormalidade dos sujeitos com DI, sujeitos que atualmente ainda carregam estigmas limitantes quanto às suas potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Como exemplo temos o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (BRASIL, 2005)²³, que caracteriza a *deficiência mental* como defasagens e alterações nas estruturas mentais para o conhecimento. O mesmo documento cita como referência a definição proposta pela AMMR (American Association of Mental Retardation), que relaciona a *deficiência mental* à incapacidade e limitações:

Incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas (BRASIL, 2005, p. 12).

Em contra partida, o documento nacional publicado em 2006, Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental (Batista, 2006), aponta que a deficiência mental não deve ser definida por um único saber e nem ser esclarecida somente por uma causa orgânica ou intelectual, nem por quantidades, categorias ou títulos.

Nesse sentido, Lederman e Schwartzman (2017) consideram que a melhor forma de definir a DI se dá por meio de uma visão multidimensional, pois, além dos prejuízos cognitivos, as dificuldades de uma pessoa com DI são fortemente influenciadas por fatores ambientais, como inclusão familiar e qualidade dos serviços de apoio.

²²Utilizo o termo Deficiência intelectual por ser a nomenclatura usada atualmente pela literatura. Entretanto, outros autores e alguns dispositivos legais utilizam os termos Deficiência mental e Retardo mental.

²³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/e-mec-sp-257584288/192-secretarias-112877938/seesp-educacao-especial-2091755988/12649-documento-subsidiario-a-politica-de-inclusao>. Acesso em 10/06/19.

Adaptando-se à visão sobre a pessoa com DI a partir de sua interação com o meio social, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), desenvolvido pela Associação Americana de Psiquiatria, ao mesmo tempo em que estabelece classificações para os transtornos mentais e utiliza o quociente de inteligência (QI), também considera a influência e a importância da avaliação da questão cultural e das diferenças de gênero.

Os limites entre normalidade e patologia variam em diferentes culturas com relação a tipos específicos de comportamentos. Os limites de tolerância para sintomas ou comportamentos específicos são diferentes conforme a cultura, o contexto social e a família. Portanto, o nível em que uma experiência se torna problemática ou patológica será diferente. O discernimento de que um determinado comportamento é anormal e exige atenção clínica depende de normas culturais que são internalizadas pelo indivíduo e aplicadas por outros a seu redor, incluindo familiares e clínicos. A consciência da importância da cultura pode corrigir interpretações errôneas de psicopatologia, mas a cultura também pode contribuir para vulnerabilidade e sofrimento [...] Significados, costumes e tradições culturais também podem contribuir para o estigma ou apoio na reação social e familiar à doença mental (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014, p. 14).

De acordo com o DSM-5 a deficiência intelectual (também descrita como transtorno do desenvolvimento intelectual) faz parte de um agrupamento maior denominado Transtornos do Neurodesenvolvimento. Esse agrupamento engloba também o transtorno do espectro autista, o TDAH (transtorno de déficit de atenção/hiperatividade), os transtornos da comunicação, o transtorno específico da aprendizagem e os transtornos motores. Segundo esse manual, a DI é definida como: “Um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático” (p.33). Na página 31 encontramos uma definição mais especificada:

A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p.31).

Encontramos também no DSM-5 (p.40) a informação de que a DI é comum entre pessoas com o espectro autista, além de ocorrer com frequência a coexistência de outras condições mentais, do desenvolvimento, médicas e físicas, podendo ser, em algumas condições, 3 a 4 vezes mais alta que na população em geral.

Quanto à inclusão escolar dos alunos com DI, Batista (2006, p.12) descreve as implicações da relação entre a deficiência e a organização da escola tradicional. A autora afirma que a DI evidencia, no ambiente escolar, a necessidade de uma transformação urgente que é a de entender que a produção do conhecimento acadêmico é uma conquista individual, visto que o aluno com DI apresenta uma maneira própria de lidar com o conhecimento. A DI, mais do que as outras deficiências, coloca em xeque essa visão sobre a produção do conhecimento que, segundo a autora, é a função primordial da escola comum.

O aluno com deficiência mental tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de atuação e uma gestão autoritária e centralizadora. Essas escolas apenas acentuam a deficiência e, em consequência, aumentam a inibição, reforçam os sintomas existentes e agravam as dificuldades do aluno com deficiência mental. Tal situação ilustra o que a definição da Organização Mundial de Saúde - OMS de 2001 e a Convenção da Guatemala acusam como agravante da situação de deficiência (BATISTA, 2006, p. 12).

Para Alles *et al* (2019) a concepção de DI centrada no meio social do indivíduo parece oferecer mais possibilidades de atuação pedagógica. É de grande importância, segundo os autores, que as ações da escola inclusiva não se limitem ao atendimento da Educação Especial na sala de recursos multifuncional. Torna-se então necessário que a escola desenvolva uma atenção permanente para as relações entre os sujeitos no espaço escolar, estabelecendo que estas relações sejam o foco do planejamento pedagógico.

Campeão (2014) considera que o trabalho pedagógico com os alunos com DI deve buscar um desenvolvimento global do indivíduo, promover um ensino criativo, significativo e contextualizado. Esse ensino deve levar o aluno a pensar e agir com autonomia, de forma que este se aproprie de diferentes experiências e desenvolva integralmente suas habilidades. A autora destaca que o ensino deve priorizar tanto o

aspecto afetivo quanto o cognitivo e social. Deve priorizar também a promoção do desenvolvimento das relações entre si e com o mundo.

Para finalizar este tópico, acrescentamos os dez pressupostos necessários para a definição de uma proposta educacional para o trabalho com os alunos com DI, descritos por Campeão (2014, p. 80):

- Posicionamento adequado do professor – o aluno deverá sempre estar à sua frente a fim de que isso seja um facilitador para assegurar maior atenção durante a explicação das atividades.
- As explicações deverão ser claras e curtas, o que evitará que o aluno não guarde todas as informações de uma só vez.
- O professor deverá escolher uma palavra-chave, que poderá ser utilizada no início e/ou final da atividade e que represente uma ação prática.
- Apresentação de novidades e/ou situações problemas – estratégia para despertar maior interesse, atenção e concentração do aluno. Principalmente, intervir de forma que ele perceba a capacidade de realizar ações através de seu pensamento, o que lhe proporcionará melhor compreensão das situações propostas.
- Materiais utilizados na aula – poderão ser específicos das aulas de educação física ou alternativos, valorizados por diferentes sons e cores, permitindo que ele conheça, sinta, aprenda e crie novos jogos e brincadeiras.
- Desenvolvimento da linguagem e comunicação – é muito comum o aluno com DI ter uma limitação de vocabulário, falar palavras soltas, além de ter dificuldades para se comunicar com o outro. Cabe ao professor estimulá-lo, questionando-o, pedindo-lhe sugestões, incentivando-o a falar com seus amigos de suas experiências, além de propor atividades de comunicação sem a utilização da fala oral, só através de gestos e expressões corporais.
- Contextualização das informações – este é um dos recursos mais importantes no processo de ensino-aprendizagem. Quanto maior for o

significado para o aluno, seja na construção de conceitos novos ou na realização de uma atividade motora, maior será a sua aprendizagem.

- Relação professor x aluno – é fundamental uma relação de confiança Para que o aluno vença seus medos, ansiedades e até “supostos limites”. A segurança no espaço físico e com os materiais criará condições favoráveis para essa ação. Relação professor x família – a confiança das famílias na estrutura de trabalho facilitará o processo de desenvolvimento do aluno.
- As atividades deverão ser propostas de forma progressiva, com diferentes graus de complexidade, para que não causem frustração e ansiedade na sua execução.
- Ritmo de aprendizagem – o professor deverá respeitar o tempo de cada aluno, para que este tenha uma aprendizagem efetiva.

2.2.2 - A Dança Experimental Como Possibilidade de Inclusão Social e Escolar

A DE apresenta-se como uma possibilidade de inclusão na EFE ao permitir que o aluno construa sua dança, uma dança própria e única, colocando-o em uma posição de protagonista, distanciando-o dos estereótipos de corpo e gênero ideais para a dança ou de qualquer outra representação que limite suas possibilidades enquanto sujeito dançante.

A partir das experiências vividas no PRODAEX, especificamente no projeto Dançando na Escola, Diniz (2006) relata alguns benefícios que foram percebidos com o trabalho embasado na metodologia da DE. De acordo com a autora, os alunos melhoraram a capacidade de coordenação, a flexibilidade, criaram maior parceria com o colega, aprimoraram o diálogo com o outro, fizeram amigos, libertaram-se no processo de criação, aprenderam a reconhecer e a respeitar o trabalho do outro e o próprio. Para a autora, os alunos têm, por meio desse método, a oportunidade de expressar palavras e sentimentos através da dança.

Considerando que dança experimental é uma metodologia de trabalho, e não uma técnica de dança, seu objetivo primário é estimular a criatividade e criticidade, ao valorizar e respeitar a história motora, as limitações e diferenças de cada indivíduo (DINIZ, 2006, p. 12).

Diniz (2006) também relata sobre a DE em um projeto desenvolvido com crianças e adolescentes com síndrome de Down. A autora descreve que, durante os encontros, foi possível perceber uma melhora das dinâmicas corporais experimentais. Foi observado também, nos alunos, o sentimento de inclusão, de fazer parte do processo.

Em outro projeto, desenvolvido dessa vez com idosos, Diniz (2006) afirma que:

A dança experimental possibilitou um estado de ânimo favorável aos idosos, contribuindo para o resgate do conhecimento e utilização de seus corpos, configurando-se como uma possibilidade de expressarem-se de forma diferente, comunicando e compartilhando atitudes, ideias, valores e emoções próprias (DINIZ, 2006, p. 13).

Após relatar as experiências vividas no PRODAEX, a autora conclui seu texto sintetizando a relação da DE com a possibilidade de inclusão social:

[...] o Programa de Dança Experimental vem possibilitando uma prática que desvela a dança através da expressão do gesto e também da superação de conceitos. Além disso, vislumbrar outras possibilidades de gestos em dança e sua influência, no dia-a-dia de seus atores sociais, é um privilégio. Nos experimentos, têm-se observado inúmeras manifestações em dança, em que o sujeito social, em atos metafóricos, exprime seu ser sensível e inteligível (sic) comunicando com o outro e com o mundo em desdobramento da concretude de sua existência (DINIZ, 2006, p. 15).

CAPÍTULO 3: A AÇÃO DE ENSINO NO CHÃO DA ESCOLA: A DANÇA EXPERIMENTAL COMO POSSIBILIDADE

3.1 - Identificação da Pesquisa e Construção Metodológica

Desenvolvemos a investigação na Escola Municipal Professora Maria Mazarello, na região nordeste de Belo Horizonte. Configurou-se como uma pesquisa qualitativa de abordagem exploratória e descritiva, no formato de pesquisa-ação/pesquisa-ensino.

Penteado (2010) descreve a pesquisa-ação como um método qualitativo:

[...] que reúne o pesquisador acadêmico e o professor do Ensino Fundamental e Médio num mesmo projeto, a ser realizado no ambiente escolar e que prevê interferências no trabalho docente com o objetivo de favorecer a qualidade deste (PENTEADO, 2010, p. 21).

Segundo Francischett (1999), a pesquisa-ação na educação é um processo que possibilita a melhoria da prática pedagógica e a produção de conhecimento. Procura resolver as necessidades específicas da realidade vivida na sala de aula, provoca mudanças e possibilita ao professor teorizar o conhecimento a partir da sua ação na prática pedagógica. Para Tripp (2005):

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005, p. 445).

A pesquisa-ensino, segundo Penteado (2010), trata-se de uma modalidade de pesquisa-ação em que a ação docente e a ação pesquisadora acontecem simultaneamente. Nesse modelo a pesquisa é realizada durante e como ato docente, pelo profissional responsável por essa docência. De acordo com a autora, na pesquisa-ensino, o professor é motivado pelo desejo de transformação da prática docente, uma vez que essa lhe pareça insatisfatória. Esse professor é denominado então como “professor-pesquisador”, que, ao ensinar, pesquisa o seu ensino e toma conhecimento a respeito do ensino e da prática docente como cerne do seu ofício. Para a autora a intencionalidade do professor-pesquisador “É promover uma

intervenção transformadora em sua prática docente que venha a resolver o problema que encaminhou sua ação de pesquisa” (PENTEADO, 2010, p.41).

No contexto da pesquisa-ensino como método deste trabalho, a professora-pesquisadora buscou, por meio de uma intervenção na própria prática docente, utilizando-se da metodologia da DE, uma estratégia para promover a inclusão de seus alunos com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física.

A ação docente/intervenção pedagógica de ensino foi realizada durante as aulas de EF de duas turmas do primeiro ciclo do ensino fundamental, sendo uma turma do primeiro ano e uma turma do terceiro ano. As turmas foram escolhidas por terem, cada uma, um aluno com deficiência intelectual.

A intervenção ocorreu no segundo semestre do ano de 2019, momento em que professora e os alunos já haviam convivido ao menos por seis meses, fato de grande importância para a turma do primeiro ano, que estava vivenciando seu primeiro ano escolar.

Cada turma possuía cerca de vinte e cinco alunos e, pelo menos, um aluno com deficiência intelectual diagnosticada e comprovada por meio de laudo médico.

O conteúdo “Dança Experimental” foi desenvolvido dentro do Projeto Anual de Ensino de Educação Física. Realizamos sete aulas/oficinas de Dança Experimental elaboradas especificamente para as turmas do primeiro ciclo. Ao final, conduzimos mais uma aula para avaliação de cada turma, com o objetivo de averiguar o aprendizado e levantar dados sobre a experiência com a unidade didática dança, a partir da voz dos próprios alunos. As aulas foram elaboradas visando à participação e ao aprendizado de todos os alunos, propondo ações que estimulassem a criação e a criatividade. Buscou-se também aproximar os conteúdos da dança ao universo infantil.

Ao término do processo de pesquisa, foi produzido um material didático audiovisual que compõe o produto final de todo o trabalho, publicado em site próprio. Neste estão alocados oito vídeos com as filmagens das aulas dadas e quatro vídeos cujo conteúdo contextualiza a proposta do material didático produzida, a saber, uma apresentação da pesquisadora docente descrevendo o objetivo do material produzido, uma apresentação da professora Rubinita Araújo,

coordenadora pedagógica do ensino fundamental da EMPMM, sobre a escola e seu trabalho de inclusão dos alunos com deficiência e uma a apresentação da professora Dra. Isabel Coimbra discorrendo sobre os fundamentos da DE. Adicionalmente há um vídeo com imagens da estrutura física da EMPMM.

Para ter acesso ao projeto audiovisual e acompanhar a contextualização da escola, os planos de aula e os diários de experiência de ensino, acesse o site <https://dancaexperimentalnaescola.wordpress.com/>

Espera-se que o material desenvolvido sirva de apoio a outros professores de Educação Física interessados no processo de inclusão de seus alunos com deficiência intelectual.

3.2 - Contextualização da Escola

A EMPMM foi escolhida por ser o local de trabalho da professora-pesquisadora, desde o ano de 2011 - Figura 1.

Figura 1- Mapa de Localização da EMPMM



Fonte: Acervo da EMPMM

A EMPMM foi fundada em 1990, mas teve seu prédio inaugurado somente em 05 de agosto de 1991 (Figuras 2 e 3). Até esta data, a escola funcionava no prédio da antiga FAFICH (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas).

A escola foi criada em resposta a uma demanda da comunidade local, que não possuía uma instituição de ensino médio na região. Portanto, Inicialmente era oferecido apenas o ensino médio/técnico. Posteriormente, passou a funcionar também com o ensino fundamental. A partir do ano de 2011, foi extinto o ensino médio, permanecendo até a data atual apenas o ensino fundamental.

Figura 2 - Inauguração da EMPMM



Fonte: Acervo da EMPMM

Figura 3 - Inauguração da EMPMM



Fonte: Acervo da EMPMM

Atualmente, a EMPMM funciona nos turnos da manhã e da tarde, com quatorze turmas em cada turno. No período da manhã, são atendidos os alunos do sexto ao nono ano e, no período da tarde, do primeiro ao quinto ano. A escola, desde sua fundação, é vista com muito apreço pela comunidade escolar e pelas gestões superiores da Secretaria Municipal de Educação, devido ao grande empenho da maioria dos trabalhadores que já passaram por lá. Alguns símbolos foram criados por alunos e funcionários para representá-la (Figuras 4, 5, 6 e 7).

Figura 4 - Modelo da Bandeira da Escola



Fonte: Acervo da EMPMM

Figura 5 - Bandeira da Escola



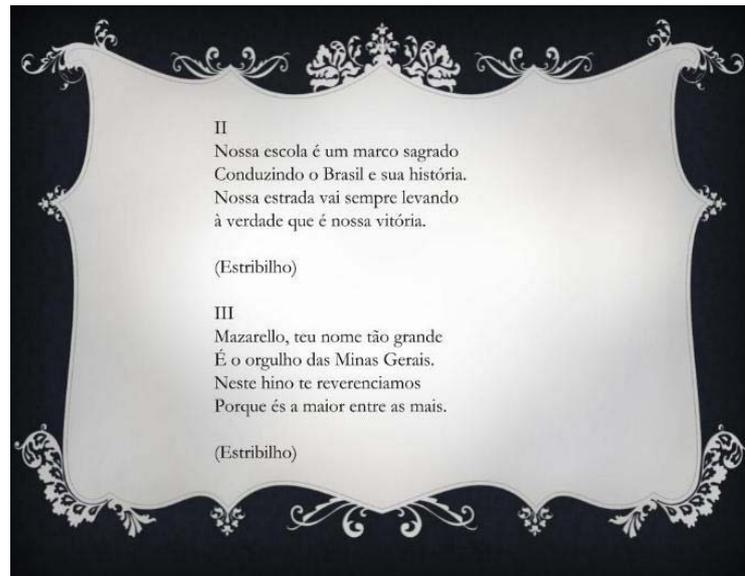
Fonte: Acervo da EMPMM

Figura 6 - Letra do Hino da Escola (primeira parte)



Fonte: Acervo da EMPMM

Figura 7 - Letra do Hino da Escola (segunda parte)



Fonte: Acervo da EMPMM

A comunidade assistida pela EMPMM é, em sua maior parte, composta por famílias de classe social desfavorecida economicamente, atendendo muitos alunos em situação de vulnerabilidade e risco social. A escola possui uma boa estrutura física, contando com uma biblioteca (Figura 8), duas quadras cobertas (Figuras 9 e 10), um anfiteatro (Figura 11), um auditório (Figura 12), duas salas de informática (Figura 13) e um laboratório de ciências, uma sala de artes (Figura 14) e um pátio.

Figura 8 – Biblioteca



Fonte: Acervo da EMPMM

Figura 9 - Quadra de Esportes 1



Fonte: Acervo da EMPMM

1

Figura 10 - Quadra de Esportes 2



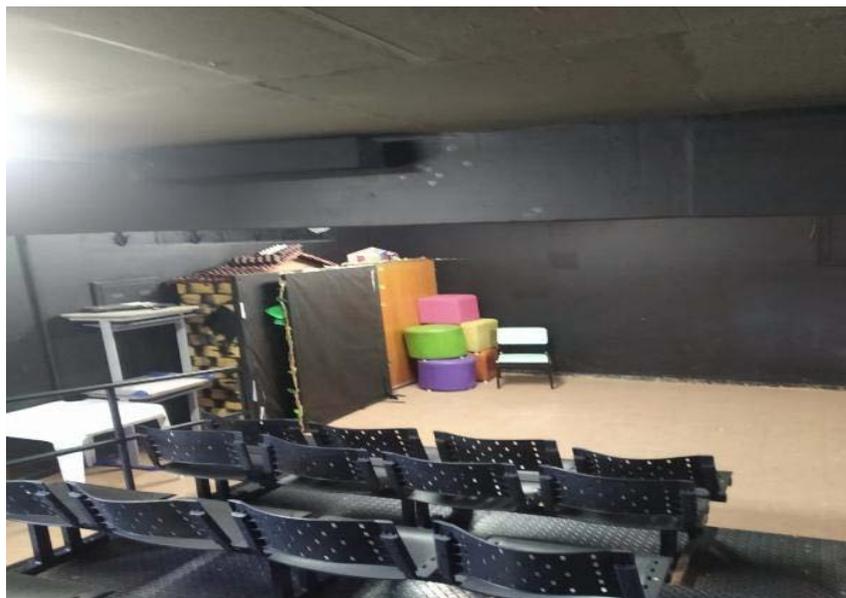
Fonte: Acervo da EMPMM

Figura 11 - Anfiteatro – visão superior



Fonte: Acervo da EMPMM

Figura 12 – Auditório



Fonte: Acervo da EMPMM

Figura 13 - Sala de Informática



Fonte: Acervo da EMPMM

Figura 14 - Sala de Artes



Fonte: Acervo da EMPMM

A EMPMM também oferece aos seus alunos um amplo e estruturado trabalho junto ao Programa Escola Integrada, com oficinas de esportes, danças, artesanato, música, lutas e outras atividades (Figuras 15, 16 e 17).

Figura 15 - Batizado de Capoeira da EMPMM



Fonte: Facebook da rede social da EMPMM²⁴.

Figura 16 - Apresentação de Judô Escola Integrada



Fonte: Facebook da rede social da EMPMM²⁵

²⁴ Disponível em: <https://www.facebook.com/mazarellointegrado/>. Acesso em 13 nov. 2020.

²⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/mazarellointegrado/>. Acesso em 13 nov. 2020.

Figura 17 - Apresentação de Balé Escola Integrada



Fonte: Facebook da rede social da EMPMM²⁶

²⁶ Disponível em: <https://www.facebook.com/mazarellointegrado/>. Acesso em 13 nov. 2020.

3.3 - Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram os alunos das turmas 101 (primeiro ano) e 302 (terceiro ano). A faixa etária dos estudantes que participaram compreende as idades entre seis e oito anos. Três alunos com deficiência intelectual, matriculados na mesma escola, no mesmo turno, porém alocados em outras turmas, também foram convidados a participar das aulas/oficinas. Ao todo, foram cinco estudantes com deficiência, todos alunos ou ex-alunos da professora-pesquisadora.

Os laudos médicos dos alunos com deficiência apresentam, em geral, diagnósticos de deficiência associada a transtornos. Temos nestes: Transtorno hipercinético de conduta, transtornos mistos de conduta e das emoções, distúrbios do sono, síndrome de Asperger, transtorno do espectro autista, atraso nas habilidades percepto-cognitivas e na fala, dificuldades de interação social, agressividade, imaturidade, dificuldade de atenção, memória comprometida, retardo mental, transtorno com hipercinesia²⁷, transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem, hiperatividade, dificuldade de aprendizagem, dificuldade de interação social e agitação psicomotora intensa. Nos laudos também constam que os alunos participam de tratamentos multidisciplinares de saúde.

O aluno Heitor²⁸, da turma 101, possui laudo de deficiência intelectual e apresenta uma pequena dificuldade de interação social no ambiente escolar. Está cursando o primeiro ano pela segunda vez. Contudo, atualmente esse aluno tem apresentado boa participação e interação nas aulas de Educação Física, o que demonstra uma melhora significativa em relação ao ano anterior.

A partir das observações e conversas anteriores ao projeto, a mãe e a monitora que acompanha esse aluno relataram que o mesmo tem demonstrado uma melhora constante no desenvolvimento físico e social, visto que anteriormente apresentava momentos de agressividade e de maior dificuldade quanto à interação social, além de maiores dificuldades motoras. Em conversa com o estudante com

²⁷Excesso de movimentação de um órgão e/ou região específica do corpo, com maior extensão e rapidez desses movimentos, chegando ao estado patológico. Disponível em <https://www.dicio.com.br/hipercinesia/>. Acesso em 10/06/2019.

²⁸ Nome fictício para preservar a identidade da criança.

deficiência, este relatou gostar de dança e demonstrou interesse em participar das atividades propostas.

Já o aluno com laudo de deficiência intelectual, do terceiro ano, Adriano²⁹, apresenta bastante dificuldade de interação social (apesar de conseguir se comunicar e se expressar de maneira clara). Seu laudo médico apresenta diversos transtornos como síndrome de Asperger³⁰ e transtornos mistos de conduta e das emoções. O aluno não segue sua turma na maior parte das atividades e, várias vezes, ao interagir com colegas da escola e professores, reage com agressividade.

Adriano está matriculado na EMPMM desde o primeiro ano e apresenta-se mais agitado e irritado quando comparado ao seu comportamento nos anos anteriores. Em sondagem anterior ao projeto, o estudante relatou gostar de dança e das aulas de Educação Física. Demonstrou interesse em participar da pesquisa.

3.4 - Procedimentos para a Coleta de Dados

O processo de coleta de dados se deu por meio de observação participante e de narrativas escritas em diários de experiência de ensino. Foram utilizados também registros de imagens por meio de fotos e filmagens.

Segundo Viana (2003, p. 12), “A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação.” De acordo com este autor, na observação participante, o observador não é um mero expectador, ele participa ativamente dos eventos pesquisados.

Baseando-se nas realidades da vida diária, esse modelo de observação tem como objetivo final gerar verdades práticas e teóricas sobre a cultura humana (VIANNA, 2003). Nesse sentido, a observação participante foi desenvolvida pela própria professora-pesquisadora que ministrou as aulas/oficinas de DE.

As narrativas dos diários de experiência de ensino contêm os acontecimentos observados em cada momento das aulas ministradas, sob o olhar da professora-pesquisadora. Todos os diários foram identificados com datas, locais e horários

²⁹ Nome fictício para preservar a identidade da criança.

³⁰ A síndrome de Asperger é uma condição que faz parte do Transtorno do espectro autista, sendo considerada um tipo de autismo brando. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/neurologia/sindrome-de-asperger-e-a-mesma-coisa-que-autismo/>. Acesso em 03/11/20.

exatos, turma e quantidade de alunos presentes. Essas narrativas foram escritas pela professora observadora ao final de cada dia de aula, após revisão das fotos e das filmagens geradas. Almeida Junior (2011, p.8) descreve seu entendimento sobre esse tipo de narrativa:

A narrativa constitui-se, então, numa forma particular de reconstrução da experiência, através da qual, mediante um processo de reflexão, dá-se significado ao acontecido ou vivido.

Sobre o diário, Cañete (2010) o considera como “um potencial instrumento de reflexão crítica da prática docente.” Para a autora:

Os diários podem ser entendidos como registros regulares escritos pelos professores a respeito de sua prática. Têm como principal objetivo colaborar para uma reflexão crítica do professor em relação ao seu fazer pedagógico, ajudando-o a estabelecer relações entre a sua ação e as teorias que a fundamentam. O diário de bordo se configura em um importante instrumento de formação docente, uma vez que cria alternativas de discussão baseadas nas realidades vivenciadas pelos professores (CAÑETE, 2010, p. 38).

Proença (2010), a partir de uma pesquisa-ensino realizada com 28 professores vinculados à educação infantil, concluiu que o trabalho com registros reflexivos da prática docente mostrou-se como um instrumento diferencial na formação desses professores e proporcionou benefícios à comunidade escolar. Algumas das considerações da autora sobre a pesquisa com registros são descritos a seguir:

O registro, além de transformar-se em memória e planejamento do grupo, revelou-se eficaz como facilitador da comunicação e integração, fortalecendo a identidade dos professores que dele se apropriaram. [...] Outro diferencial foi a possibilidade de divulgar o próprio trabalho, socializando vivências e práticas bem-sucedidas que, ao mesmo tempo que fortalecem a autoria do professor, produzem uma cultura de grupo modificada à luz dos caminhos percorridos pelos educadores que a ela pertencem. [...] Desenvolveu-se, então, uma cultura de investigação dos fazeres docentes, uma conexão entre os fazeres e saberes dos docentes, uma experiência compartilhada entre parceiros, bem como a aprendizagem da autoria como uma marca transformadora de práticas pedagógicas do grupo de professores de educação infantil (PROENÇA, 2010, p.175).

Quanto à filmagem, esta foi operacionalizada por um aparelho celular fixado em determinado ponto da quadra e por uma câmera fotográfica móvel para registros mais pontuais. As filmagens e fotografias foram realizadas por estagiários e monitores da escola, de acordo com suas disponibilidades. A filmagem em ponto

fixo capturava imagens a partir de um ângulo mais aberto e distanciado da turma e da professora, englobando todo o espaço da aula. A filmagem em movimento teve o objetivo de capturar imagens específicas, reações e emoções dos participantes, além de detalhes considerados importantes por quem estava filmando.

Por se tratar de filmagem amadora, assim como por uma questão de estética audiovisual, o áudio original das filmagens foi retirado durante a edição dos vídeos, sendo substituído por fundos musicais variados. As situações de conflitos ocorridas durante as aulas, os momentos de montagem dos materiais e algumas outras situações consideradas irrelevantes pela professora-pesquisadora, também foram subtraídos durante a edição, a fim de tornar o material mais dinâmico e agradável visualmente, sem ultrapassar o tempo aproximado de 10 minutos.

Os recursos de foto e filmagem auxiliam na percepção sobre fatos antes não percebidos pelo observador, além de possibilitarem ao pesquisador guardar e resgatar memórias que possam se perder com o tempo. Segundo Pinheiro *et al* (2005, p.717):

O vídeo (filmagem) é indicado para estudo de ações humanas complexas (sic) difíceis de serem integralmente captadas e descritas por um único observador, minimizando a questão da seletividade do pesquisador, uma vez que a possibilidade de rever várias vezes as imagens gravadas direciona a atenção do observador para aspectos que teriam passado despercebidos, podendo imprimir maior credibilidade ao estudo. Por outro lado, o vídeo pode auxiliar também o pesquisador a desprender-se de seus valores, sentimentos, atitudes que podem conferir tons subjetivos ao seu olhar, influenciando as notas de campo realizadas no decorrer da observação participante.

Almeida Junior (2011) relata, a partir de sua pesquisa de doutorado, em que investigou a prática pedagógica de quatro professores de Educação Física, o impacto significativo que a utilização de fotografias trouxe ao seu estudo e à prática docente dos professores pesquisados.

As fotografias e as narrativas possibilitam à docente uma significativa experiência de ver como os outros (alunos/as) a vêem, bem como ver a si mesma a partir do olhar do outro e para o outro, sob um determinado ângulo, um foco de luz, sob a influência de todos os elementos que constituíram as diferentes cenas fotografadas.

Nas narrativas produzidas pela professora Raquel, também é possível perceber a potencialidade das imagens fotográficas no processo de reflexão de sua prática cotidiana (ALMEIDA JR, 2011, p.434).

O uso de imagens a partir de fotografias e vídeos neste trabalho tem como objetivo, portanto, arquivar visualmente as experiências vividas, para que a pesquisadora possa demonstrar, em meios práticos, as aulas propostas, além de revisitar, refletir e repensar a sua prática docente.

A pesquisa foi desenvolvida em quatro fases. A primeira fase foi caracterizada pela elaboração do projeto, aprovação do projeto pela UFMG, levantamento dos laudos, conversas e esclarecimentos com os sujeitos participantes, entrega e devolução dos termos de consentimento.

Na segunda fase, foi desenvolvido o projeto de ensino de Dança Experimental entre os meses de outubro e início de dezembro de 2019.

A terceira fase foi caracterizada por dois momentos: 1) pela análise das filmagens e das fotografias, dos diários de experiência de ensino e de outros dados relevantes; 2) pela edição dos vídeos e montagem do material audiovisual; 3) pela escrita da dissertação e criação do site para divulgação do material audiovisual. A quarta fase será a divulgação da pesquisa por meio da publicação de um livro com a inclusão de um DVD contendo o arquivo audiovisual.

3.4.1 - Aspectos Éticos

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi solicitada aos responsáveis pelos alunos das turmas de amostra dessa investigação a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os responsáveis também assinaram o Termo de Autorização de uso de imagem e depoimento, para que os alunos pudessem participar.³¹ Foi solicitado ao responsável pela escola (diretor de estabelecimento de ensino) uma autorização e anuência para a realização da pesquisa na instituição.³²

3.5 - Intervenção Pedagógica para o Ensino da Dança (Desenvolvimento dos Fatores, Plano para a Ação de Ensino)

De posse das autorizações dos responsáveis e da anuência da escola, demos início ao projeto de intervenção pedagógica para o ensino da dança. Dentro

³¹ Documentos em anexo.

³² Documento em anexo.

do plano anual de Educação Física, a intervenção pedagógica foi realizada no segundo semestre, com a finalidade de dar continuidade aos objetivos de ensino da Educação Física escolar. Havendo, ainda, para finalizar o ano, mais duas unidades didáticas: ginástica e lutas. Até a data de realização da pesquisa e da finalização deste trabalho, a EMPMM não possuía seu Projeto Político Pedagógico formulado. Segue o Plano de Ensino.

3.5.1 - Projeto de Ensino de Dança Experimental

2.5.1.1 - Plano de Ensino

Instituição: Escola Municipal Professora Maria Mazarello

Disciplina: Educação Física

Ano letivo: 2019

Carga horária total: 7 horas – 2 horas por semana.

Identificação da turma/faixa etária: Primeiro ciclo do ensino fundamental – seis a oito anos.

Objetivos: Reconhecer, criar e experimentar diferentes possibilidades de movimentos na dança. Conhecer e perceber seu corpo, suas possibilidades de movimento, buscando superar os limites e ampliar as potencialidades.

Tema: Meu corpo e minhas possibilidades na dança.

Metodologia: Dança Experimental.

Conteúdos: I Eu e meu corpo. Meu corpo é um espaço. Dança Pensamento/Imaginação.

II Ritmo. Equilíbrio. Coordenação Motora. Força. Flexibilidade.

Cronograma: 1º Dia – Ambientação com a proposta. Criatividade. Direções do espaço (frente, atrás, direita, esquerda).

2º Dia – O Corpo é um espaço que ocupa um espaço. Os

movimentos de cada parte do corpo. Criatividade.

3° Dia – O Corpo é um espaço que ocupa um espaço. Esforço do Movimento (peso leve e firme). Criatividade.

4° Dia – O Corpo é um espaço que ocupa um espaço. Esforço e Forma do Movimento. Criatividade.

5° Dia – Níveis de altura. Criatividade e Montagem coletiva, preparação para a Mostra de Dança.

6° Dia – Mostra de Dança.

7° Dia – Finalização das atividades de Dança. Avaliação. Todos vão assistir ao registro em vídeo do resultado coreográfico.

Material didático: Aparelho de som, músicas, balões coloridos, retalhos de pano ou TNT, cones grandes, fitas de ginástica rítmica, bolas, materiais criados com os alunos.

Avaliação: Observação sistemática de todo o processo e conversa com os alunos ao final de cada aula. Avaliação final em conjunto após revermos algumas imagens de registro do projeto.

Iniciamos as aulas de Dança Experimental no mês de outubro, com a expectativa de completar as sete aulas planejadas até o início de novembro. No entanto, em meio a inúmeros imprevistos na própria escola e experienciando uma greve dos professores da Rede Municipal de Belo Horizonte contra o Projeto de Lei e Decreto 17200/2019³³, a pesquisa sofreu atraso, em função das alterações do cronograma, estendendo-se até o início de dezembro.

A escolha do segundo semestre para a aplicação da intervenção foi em função de dois fatores. O primeiro é relativo aos alunos do primeiro ano, que, no primeiro semestre, ainda estavam em processo de adaptação ao ambiente escolar e às rotinas das aulas de Educação Física. O segundo fator considera a organização

³³ Esse Projeto de Lei altera o Estatuto do Servidor Municipal, representando um retrocesso quanto aos direitos dos trabalhadores da área da educação. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1219767>. Acessado em: 02 dez. 2020

de um cone. Então, o professor escolhe uma cor, e todos que estiverem com o cone na cor escolhida vão para o centro da roda. Na sequência, um deles sorteará um papel em que estará escrita uma demanda para aquele grupo, por exemplo: dançar fazendo careta, dançar usando o TNT, dançar imitando um animal, dançar assentado, dançar em duplas de mãos dadas, dançar em duplas costas com costas, dançar em dupla sem deixar a bolinha cair, dançar bem desengonçado, dançar com apenas um pé no chão, dançar com os braços bem esticados para cima. O grupo que não estiver no centro do círculo será a plateia e assistirá aos colegas dançando.

- **4º momento:** Alongamento – Cabeça, tronco, membros superiores, membros inferiores.
- **5º momento:** Trabalhar a noção de espaço (meu corpo é um espaço que ocupa um espaço. Meu corpo tem: frente, atrás, direita, esquerda). No ritmo da música, dar um passo em cada direção, depois ir aumentando para dois passos e quatro passos. Dançar imitando animais nas quatro direções de espaço trabalhadas, seguindo o ritmo da música. Exemplo: para frente com quatro tempos, imitando um elefante; para trás, imitando um canguru; para direita e esquerda, imitando um caranguejo (pedir que os alunos deem sugestões de animais).
- **6º momento:** Avaliação da aula com todos da turma.

Na sequência, a aula 2 foi ministrada para as duas turmas no dia 04/10.

AULA 2

Tema: O corpo é um espaço que ocupa um espaço

Capacidade: Perceber os movimentos de cada parte do corpo.

Materiais: brinquedo “foguetinho”, dado com as partes do corpo, caixa de som, músicas.

Desenvolvimento:

- **1º momento:** Acolhimento – relembrar o que foi aprendido na aula anterior.

- **1º momento:** Roda inicial – fazer o acolhimento e relembrar os conceitos trabalhados anteriormente (noção de espaço; movimentos de cada parte do corpo). Explicar aos alunos o tema da aula; discutir sobre a diferença entre movimentos de peso leve e peso firme. Comparar com o voo de uma borboleta e o andar de um soldado (pedir aos alunos para imitar a borboleta e o soldado).
- **2º momento:** Dividir a quadra em dois espaços. Um espaço será para a experimentação de elementos e movimentos leves, e o outro, para experimentação de elementos e movimentos firmes/pesados. No lado leve, organizar espaços com materiais leves como retalhos de TNT, lenços, balões, fitas de ginástica rítmica ou algodão e deixar que eles explorem esses materiais. No lado firme, colocar bolas de basquete, para os alunos quicarem, e bambolês no chão, para que eles possam pular com os dois pés de um bambolê para o outro, realizando esse movimento com peso firme; também se pode colocar colchonetes empilhados para dar socos. Separar os alunos em grupos e realizar um revezamento entre eles, para que cada grupo passe por todos os espaços. Ao final, guardar os materiais.
- **3º momento:** Retomar a atividade da primeira aula sobre a noção de espaço (frente, trás, direita, esquerda) e, em seguida, acrescentar aos movimentos o peso (leve e firme). Colocar música e fazer esses movimentos de acordo com o ritmo da música. Estimular os alunos a pensarem em movimentos com pesos leve e firme.
- **4º momento:** Trabalhar as diagonais (1, 2, 3 e 4): marcar os cantos da quadra como diagonais – usar os cones coloridos (4 cones com cores diferentes). Explicar que as diagonais ficam entre frente e lado, trás e lado.
- **Momento final:** Roda final para avaliação da aula com todos os alunos.

Em seguida, a aula 4 foi ministrada para as duas turmas no dia 11/10.

AULA 4

Tema: O corpo é um espaço que ocupa um espaço

Capacidade: Reconhecer variações de esforço e forma do movimento (velocidade: rápido e lento), vivenciar e elaborar elementos de equilíbrio e coordenação motora.

Materiais: Pandeiro ou outro instrumento/objeto para marcar o ritmo.

Desenvolvimento:

- **1º momento:** Roda inicial – fazer o acolhimento e relembrar os conceitos já trabalhados (espaço, partes do corpo, peso). Explicar o tema da aula.
- **2º momento:** Separar a quadra em duas partes, utilizando a linha central. Estipular os movimentos que os alunos devem fazer em cada lado da quadra. Estimular a imaginação dos alunos, dizendo que a linha central da quadra é mágica e, ao passar por ela, você é transformado em algum objeto ou animal. Pode-se utilizar algum objeto para fingir que é uma varinha de condão. Para trabalhar a velocidade: na primeira parte, todos são uma carroça, andando devagar e, ao passar pela linha mágica, transformam-se em um carro de corrida, andando bem rápido. Para trabalhar diferentes formas de movimento: na primeira parte, todos são pássaros e, ao passar da linha, todos se transformam em sapos. Na primeira parte, todos são cachorros e, ao passar da linha, transformam-se em cangurus. Na primeira parte, todos são patinadores e, ao passar da linha, transformam-se em cobras. Na primeira parte, são saci Pererê e, ao passar da linha, começam a pular amarelinha.
- **2º momento:** Para trabalhar equilíbrio – o professor marca um ritmo em uma pandeiro, um pandeiro ou com algum outro objeto. Quando o ritmo pausar, os alunos devem equilibrar-se de alguma forma (com apenas um pé no chão; com um pé e uma mão no chão; fazendo aviãozinho; assentados com os pés e as mãos para cima, segurando um dos pés voltados para trás).

- **3º momento:** Trabalhar rolamento – todos os alunos se deitam no chão, e um aluno rola por cima dos colegas, desde o primeiro até o último.
- **Momento final:** Avaliação da aula com todos, em roda. Após a aula 4, houve um período de recesso de uma semana. e então, retornamos com as aulas de dança nos dias 22 e 23 de outubro, para o terceiro e o primeiro anos, respectivamente.

AULA 5

Tema: Níveis (alto, médio e baixo)

Capacidade: Reconhecer e vivenciar posições e movimentos corporais nos três níveis de altura (alto, médio e baixo) e elaborar, com criatividade, movimentos de dança que abordem os conteúdos de todas as aulas. Vivenciar a montagem coletiva de uma coreografia de dança.

Materiais: caixa de som, músicas.

Desenvolvimento:

- **1º momento:** Roda inicial para acolhimento, para relembrar o que foi aprendido na aula anterior e explicar o que trabalharemos nesta aula. Explicar sobre os níveis alto, médio e baixo.
- **2º momento:** Brincadeira inicial para trabalhar os níveis alto, médio e baixo. O professor estipula três ou mais tipos de comandos, explorando os três níveis de altura. A cada comando, os alunos devem reproduzir os movimentos ligados a ele. Podemos usar os comandos: poste (manter-se em pé com as mãos junto ao tronco), bailarina (equilibrar-se na ponta dos pés com as mãos acima da cabeça), bolinha (agachar e abraçar as pernas) e minhoca (deitar-se no chão).
- **3º momento:** Em roda, conversar com os alunos incentivando-os à criação de uma coreografia coletiva, para ser apresentada na Mostra de Dança. A coreografia deve conter todos os aspectos trabalhados nas aulas anteriores: direções, partes diferentes do corpo, peso, velocidade, níveis. Estimular os alunos a darem sugestões para a coreografia. Escolher uma música com uma sequência rítmica que

facilite a elaboração e a execução dos passos. Convidar uma outra turma da escola para assistir à apresentação na aula seguinte.

Após a aula 5, era planejado que a aula 6 acontecesse na mesma semana. Porém, ao serem avisados que, na aula 5, deveriam compor uma coreografia para apresentarem à outra turma, na aula 6, os alunos ficaram bastante entusiasmados e pediram à professora e à coordenação que autorizassem a presença dos pais, para assistirem à apresentação. Então, o cronograma sofreu uma alteração, sendo acrescentada mais uma aula (aula 6), para elaboração e ensaio da coreografia no dia 25/10, o que levou ao total de oito aulas.

AULA 6

Tema: Continuação da elaboração e do ensaio da coreografia criada pela turma.

Capacidade: Vivenciar a montagem coletiva de uma coreografia de dança.

Materiais: caixa de som, música.

Após o dia 25/10, houve outra mudança no cronograma, devido a um período de inúmeros imprevistos, como greve, paralizações, questões pessoais e de organização interna da escola. O cronograma, então, foi retomado com a aula 7, no dia 27/11, para a turma do primeiro ano, e, no dia 29/11, para a turma do terceiro.

AULA 7

Tema: Mostra de Dança – apresentação da coreografia criada pela turma.

Capacidade: Apresentar, junto aos colegas, a coreografia criada pela turma.

Materiais: caixa de som, músicas.

Desenvolvimento:

- **1º momento:** lembrar e ensaiar a coreografia com os alunos.
- **2º momento:** chamar a turma que já foi convidada para assistir à apresentação.
- **Momento final:** Avaliação em conjunto. Após a aula 7, encerramos o projeto com uma avaliação final, realizada durante a aula 8, que ocorreu no dia 03/12, para a turma do terceiro ano, e no dia 04/12, para

a turma do primeiro ano. Nessa aula, retomamos os conteúdos e as atividades realizadas, utilizando, para isso, algumas fotografias e filmagens registradas durante as aulas.

AULA 8

Tema: Apreciação do trabalho final e avaliação final do projeto.

Capacidade: Analisar e avaliar o processo e o resultado final do projeto.

Materiais: Equipamento de vídeo (televisão, DVD).

Desenvolvimento:

- **1º momento:** Em uma sala com equipamento de vídeo, passar as imagens das aulas e a filmagem da coreografia final para os alunos.
- **2º momento:** Conversar com todos os alunos, a fim de realizar uma avaliação de todo o programa de dança, analisando o que foi aprendido, o que foi bom, o que foi ruim e abrir espaço para sugestões de melhoria.

3.7 - Diários de Experiência de Ensino

Os diários de experiência de ensino estão dispostos a seguir, divididos por turma. Primeiramente, temos as narrativas referentes às aulas da turma 302. Logo após, as narrativas sobre as aulas da turma 101.

3.7.1 - Turma 302

3.7.1.1 - 1ª Aula

Dia: 01/10/2019 (terça-feira)

EF I: 3º ano

Sala/Turma: 302

Horário: 3º

Nº de alunos: 17

Relato da intervenção:



Os alunos chegaram cheios de expectativas, pois já sabiam que seria a primeira aula do projeto de dança. Quando entraram na quadra, ficaram olhando para as câmeras, observando o que até então era uma novidade nas aulas de Educação Física. Alguns acenaram para as câmeras, outros ficaram mais tímidos e, logo, quase todos se assentaram na roda, como sempre fazemos no início das aulas, e ficaram em silêncio. Quase todos, porque o Adriano ficou no portão, ao lado de sua monitora, olhando desconfiado e, só depois que seus colegas se assentaram e que sua monitora apontou para a roda, indicando que ele deveria ir, foi que então ele se assentou junto aos colegas. Eu também estava cheia de expectativas, um pouco nervosa com a presença das câmeras e com o início do projeto.

Nessa aula, a aluna do quarto ano (Aline³⁵), que tem laudo de deficiência intelectual, estava presente. Ela chegou com um brinquedo nas mãos, parecia estar um pouco tímida. Apresentei a Aline para a turma do terceiro ano, que a recebeu muito bem. Logo que a aula teve início, a monitora da Aline recolheu seu brinquedo.

Ao assentarmos na roda, fiz o acolhimento³⁶ e perguntei aos alunos quem gosta de dançar. A maioria levantou as mãos, dizendo “eu!”. Logo perguntei o que eles entendiam ser dança, o que é dançar, e um aluno respondeu: “Dançar é mexer o corpo”. Outro disse: “Dançar é movimentar o esqueleto, as pernas, o quadril.”. Outro aluno sugeriu: “Fazer movimentos de acordo com o ritmo da música”. Em seguida, perguntei se, para dançarmos, precisamos imitar alguém “que sabe dançar”, ou se podemos dançar do nosso jeito e a turma respondeu: “Dançar do nosso jeito.” Então expliquei que faríamos aulas, para desenvolvermos nossa criatividade na dança, e que, ao final do projeto, construiríamos juntos uma coreografia da turma. Nesse momento, alguns alunos ficaram empolgados e já começaram a dar ideias para a coreografia.

Na primeira atividade, fizemos a brincadeira dançante. Foi um momento de intensa participação dos alunos. Enquanto eu explicava como seria a brincadeira, todos estavam eufóricos, muitos alunos pulavam e mexiam muito o corpo enquanto eu falava. Todos participaram dessa atividade. A Aline ficou um pouco confusa no

³⁵ Nome fictício para proteger a identidade da criança.

³⁶ O acolhimento é realizado antes de começar a aula. Peço aos alunos para se assentarem em roda e ficarem em silêncio. Então passo em um por um fazendo o “carinho” (um afago na cabeça). Os alunos gostam muito desse momento.

começo, parecia não estar entendendo como funcionava a brincadeira (vale destacar que a monitora dela não estava presente durante as atividades), mas, no decorrer da atividade, ela compreendeu e participou normalmente, demonstrando alegria e entrosamento com a turma. O Adriano participou da primeira atividade, demonstrando bastante interesse.

O primeiro desafio da brincadeira dançante foi “dançar imitando um cachorro”. A Aline estava no meio da roda, mas ficou parada com os braços cruzados, parecendo que não tinha entendido, ou que estava com vergonha. O segundo desafio foi “dançar equilibrando a bolinha com o colega” (Figura 18). Nesse momento, a Aline participou novamente, e sua dupla a ajudou, explicando como seria a dança. Ela participou tranquilamente. Eu também participei desse desafio, junto com um aluno que ficou sem dupla, nós equilibramos a bolinha com as mãos. Outra dupla equilibrou a bolinha com a testa. Os alunos que se encontravam fora da roda se levantaram e começaram a dançar.

O terceiro desafio foi “dançar imitando um pinguim”. O Adriano participou desse desafio. No início, ele ficou um pouco tímido, mas depois entrou na roda e cumpriu o desafio. O quarto desafio foi “dançar com os braços esticados para cima”. Todos que estavam no meio da roda cumpriram o desafio bem animados, inclusive o Adriano, que participou com um grande sorriso no rosto.

Figura 18 - Brincadeira dançante / desafio dos cones



Fonte: A autora

Na segunda atividade, de deslocamento nas direções (frente, atrás, direita, esquerda), dispus os alunos em duas linhas e fiquei virada de frente para eles. Expliquei sobre as direções, e começamos a fazer os deslocamentos a partir de um ritmo de Reagge, (Figura19). O Adriano começou a fazer os deslocamentos, mas logo parou e se assentou no canto da quadra.

Em seguida, solicitei aos alunos que dessem sugestões de movimentos, para fazermos em cada direção, e eles responderam com bastante entusiasmo. Todos queriam dar ideias, inclusive a Aline. Depois que realizamos uma sequência com os movimentos sugeridos, pedi que os alunos dessem sugestão de movimentos de animais. Ao ouvir isso, o Adriano voltou, pois ele gosta muito de imitar animais, ele faz isso com muita frequência.

Para deslocar para frente, foi sugerido pelos alunos o movimento do gato; para trás, o da galinha; para a esquerda, o do elefante e, para a direita, o do canguru. Nesse momento, a Aline seguiu a sugestão e fez tudo conforme o combinado, mas o Adriano fez do jeito dele, não seguiu a turma, ficou se deslocando agachado, como se estivesse imitando algum outro animal.

Figura 19 - Atividades de deslocamento das dimensões do espaço



Fonte: A autora

Ao final da aula, fizemos uma roda para avaliação. A maioria dos alunos disse ter gostado da aula, principalmente da brincadeira dançante. O Adriano, apesar de

ter participado com bastante entusiasmo da primeira atividade, no momento da avaliação, disse que não gostou da aula, que a aula seria legal se cada um pudesse dançar do jeito que quisesse, relatou que saiu da segunda atividade porque se sente burro e não consegue juntar um passo com o outro. Perguntei aos alunos o que eles aprenderam naquela aula e senti que eles estavam um pouco perdidos com esse entendimento, então retomei apenas verbalmente os conceitos que foram trabalhados sobre corpo e espaço.

Quando encerrei a aula, o Adriano sugeriu que eu colocasse a música para eles dançarem livremente, e todos concordaram com a sugestão, mas cada um queria escolher uma música. Infelizmente esse momento durou pouco tempo e logo o sinal bateu, mas foram alguns minutos de muita expressão corporal, em que os alunos dançaram à vontade, sem timidez. Alguns foram dançar bem na frente da câmera, outros pegaram os cones da primeira atividade pra dançar. A Aline aproveitou bastante esse momento para dançar, já o Adriano ficou brincando no chão.

3.7.1.2 - 2ª Aula

Dia: 04/10/19 (sexta-feira)

EF I: 3º ano

Sala/Turma: 302

Horário: 2º

Nº de alunos: 19

Relato da intervenção:

Nessa aula, foram convidados mais dois alunos com DI, sendo um aluno do quarto ano, Mateus³⁷, e uma aluna de outra turma do, Maria³⁸. A Aline, do quarto ano, faltou. Os alunos da turma 302 receberam muito bem os colegas convidados. Fiquei encantada com o quanto foram solícitos e compreensivos com eles.

Em uma das aulas anteriores de Educação Física, a turma 302 confeccionou, junto com uma turma do quinto ano, vários “foguetinhos” (também chamados de

³⁷ Nome fictício para preservar a identidade da criança.

³⁸ Nome fictício para preservar a identidade da criança.

Barangadão), um brinquedo que foi feito com TNT, barbante e jornal. Os foguetinhos foram confeccionados para os alunos brincarem no recreio e para serem disponibilizados para serem utilizados em outras aulas. Então, peguei esses brinquedos para serem usados na segunda aula de dança.

Antes dos alunos chegarem, coloquei todos os foguetinhos organizados no canto da quadra. Quando eles entraram na quadra e viram aquele tanto de foguetinho no chão, ficaram animados e comemorando. Alguns admiraram a beleza das cores, falando que estava lindo. Logo depois de observarem o brinquedo, todos se assentaram na roda que sempre fazemos no centro da quadra. Então, fiz o acolhimento, e começamos a conversar sobre como seria a aula. Fizemos os combinados de como usar o brinquedo com os cuidados para preservá-lo e partimos para a brincadeira dançante. Nessa brincadeira, os alunos podiam dançar à vontade com o foguetinho enquanto tocava uma música, mas, quando a música parasse, deveriam fazer uma estátua criativa com o brinquedo (Figura 20). Para o momento de dançar, escolhi músicas que eu sabia que os alunos conheciam e das quais gostavam. A primeira música a tocar foi “Super fantástico” da Turma do Balão Mágico.

Quando começou a tocar a música, fiquei surpresa com a demonstração de felicidade do Mateus. Ele tem autismo e conversa muito pouco, tem dificuldade de interação com os colegas, mas, nesse momento, ele cantava a música, sabia toda a letra, pulava, dançava, corria, gritava e rodava o foguetinho. Ele só não compreendeu muito bem a parte de fazer a estátua, quando via os colegas fazendo, ele se assentava no chão e ficava balançando o brinquedo. Foi um momento incrível pra mim; ver o Mateus interagindo e se esbaldando daquela forma me deixou muito feliz e satisfeita com o trabalho que estava realizando.

No entanto, a Maria estava muito tímida e retraída. A monitora do Adriano, então, segurou na mão dela e ficou incentivando-a, dançando e balançando o foguetinho. Pouco tempo depois, uma aluna da turma se aproximou e deu a mão para Maria e saiu dançando com ela pela quadra, mas Maria ainda permaneceu tímida. O Adriano aproveitou bastante a brincadeira, correu, dançou, pulou, jogou o foguetinho para o alto várias vezes, fez várias estátuas (ninja, lutador de boxe, estátua da liberdade). Os outros alunos também foram bem criativos, teve estátua

do pirulito da praça sete, estátua do personagem Flecha, estátua de soverte, de cachorro, de coração, enfim, de tudo que a imaginação deles permitiu.

Durante a brincadeira, alguns foguetinhos estragaram, mas eu tinha outros para substituir. Quando acabou a aula, com a ajuda de alguns alunos, concertamos os brinquedos que estavam estragados.

Ao encerrarmos a primeira atividade, tive dificuldade em fazer os alunos guardarem os foguetinhos, principalmente o Adriano e o Mateus. Este ficou com o foguetinho até o final da aula. Pedi a todos que colocassem os brinquedos de forma organizada no canto da quadra, da mesma forma que estavam no início da aula. Alguns alunos brigaram nesse momento de organizar os foguetinhos, e eu tive que intervir, o que gerou estresse e gastou um tempo razoável da aula até que os alunos se acalmassem.

Antes de começarmos a segunda atividade, assentei-me com os alunos na roda novamente e conversamos sobre o que iríamos fazer. Primeiramente apresentei a eles o dado com as partes do corpo. Quando mostrei a cabeça desenhada no dado perguntei: “quais movimentos a cabeça pode fazer?” Nesse momento, o Mateus estava assentado distante da turma, brincando com o foguetinho. O Adriano estava na roda, mas parecia não estar prestando atenção no que eu falava, ele brincava com um colega.

Figura 20 - Atividade: estátua com foguetinho



Fonte: A autora

Adriano, a dança do Adriano é muito doido!”. Eu achei que ele não iria querer participar, pois estava muito agitado e, às vezes, fica nervoso quando as atenções estão voltadas para ele e, naquele momento, todos estavam pedindo para ele dirigir a dança. Então eu atendi ao pedido da turma e coloquei a pulseira no Adriano, mas um pouco temerosa quanto à reação dele. Todos em quem eu colocava a pulseira ficavam no mesmo lugar em que estavam para fazer a dança, mas o Adriano logo foi para o meio da roda. Para minha surpresa, ele deu um show de Breakdance (do jeito dele) e todos adoraram, dançamos todos junto com ele (Figura 21).

Fiquei mais surpresa ainda quando o Mateus, que estava assentado longe da roda havia um bom tempo, brincando com o foguetinho, veio para o meio da roda e começou a dançar igual ao Adriano, rodando no chão, mas sem largar o foguetinho. Nesse momento, todos se surpreenderam com os dois interagindo de forma tão espontânea.

Assim que acabou a música, o Adriano parou de dançar, e todos lamentaram. Depois disso, ele saiu da roda e ficou dançando e conversando com outros colegas (esses colegas são alunos da turma do Adriano que não tiveram autorização dos pais para participar da pesquisa. Eles ficavam assentados, assistindo à aula). Para a terceira rodada de dança, a parte do corpo sorteada foi “pés”. Nesse momento, nem o Adriano nem o Mateus participaram, ficaram dispersos, cada um em uma parte da quadra, e a Maria quis voltar para a sala dela.

Figura 21 - Atividade de dança com o dado



Fonte: A autora

A terceira atividade foi voltada para a criação em grupos. Dividi a turma em grupos de três e quatro pessoas, e um aluno quis ficar sozinho. Para cada grupo, foi sorteada uma parte do corpo, e eles deveriam criar dois passos diferentes com a parte do corpo correspondente. O Adriano e o Mateus não participaram dos grupos, mas assistiram às apresentações e, algumas vezes, entraram e interagiram em meio à apresentação de alguns colegas. Todos os outros alunos participaram e apresentaram. Alguns ficaram com vergonha, enquanto outros queriam apresentar de novo. Nesse momento, o calor era intenso, e a agitação da turma também.

A parte final da aula foi uma avaliação em roda, momento em que revimos o que aprendemos na aula, e os alunos puderam expor a opinião deles. Eles compreenderam bem o aprendizado proposto naquele dia e relataram que gostaram bastante da aula. Não houve reclamações ou sugestões de melhorias. O Adriano não quis conversar, disse que estava cansado de “perguntas idiotas”.

Ao chegar em casa, depois de sair da escola, senti-me um pouco frustrada pelo fato de a Maria não ter interagido e ter voltado para a sala. Outros fatores que me afetaram foi a agitação da turma, pois houve muita bagunça, e o distanciamento do Mateus e do Adriano em alguns momentos, além da reação do Adriano ao final, quando o chamei para conversar. Contudo, resolvi enviar para a mãe do Adriano um vídeo com o momento da aula em que ele dança no meio da roda, e todos o imitam e vibram.

No outro dia, surpreendi-me com a seguinte resposta dela: “Raquel muito obrigada! Seu vídeo está fazendo sucesso, as mães do grupo de mães de autista todas encantadas com sua atenção e carinho com o Adriano, não tenho nem palavras para agradecer e expressar a alegria de ver meu filho sendo incluído, é dessa forma que formaremos seres humanos com mais amor ao próximo, parabéns você brilhou e trouxe alegria ao meu coração que tem passado por momentos tão difíceis esses últimos dias, muito obrigada!”. Esse depoimento me trouxe alegria e motivação para continuar o trabalho.

3.7.1.3 - 3ª Aula

Dia: 08/10/19 (terça-feira)

EF I: 3º ano

Sala/Turma: 302

Horário: 4º

Nº de alunos: 21

Relato da intervenção:

Nesse dia, houve um imprevisto. Foi solicitada uma reunião, que não estava prevista, com os professores, ocupando alguns minutos do quarto horário, o que acabou atrasando o início da aula de Educação Física. Por esse motivo não foi possível contemplar tudo o que estava previsto para a aula, fizemos apenas uma atividade.

Os alunos convidados do terceiro e do quarto ano estavam presentes (Mateus, Aline e Maria). Iniciei a aula com uma conversa em roda, relembrando as aulas passadas e explicando sobre movimentos leves e pesados na dança. Como exemplo, movimenteii os braços, dizendo que era uma borboleta voando, e todos fizeram o mesmo, exceto o Mateus, que somente observou. O Adriano se levantou, foi para o centro da roda e disse que ia fazer o falcão peregrino; então, ficou movimentando os braços e se jogou no chão. Alguns riram. Falei, então, sobre o soldado marchando, para exemplificar o peso firme/pesado.

Todos estavam assentados, mas alguns se levantaram para marchar, e outros bateram os pés no chão, sem se levantarem. O Mateus continuou parado, mas o Adriano novamente foi para o centro da roda e começou a fazer o movimento, gritando. Pedi que ele se assentasse. Então comecei a falar com os alunos como seria a primeira atividade, explicando que a quadra estava dividida ao meio, de um lado havia três estações com objetos para serem utilizados na realização de movimentos leves (retalhos de TNT, balões e fitas de ginástica rítmica), vide Figura 22, e, do outro lado, três estações com objetos para a realização de movimentos pesados (bolas de basquete, colchonetes e bambolês enfileirados no chão), vide Figura 23.

Para os bambolês, sugeri que eles pulassem de um para o outro, com os dois pés juntos (como um canguru) e, para os colchonetes, falei que eram para dar socos. Ao som de uma música, eles deveriam dançar e fazer os movimentos leves

ou pesados com os objetos selecionados. Nesse dia, o Adriano estava agitado, interrompendo minhas falas e se movimentando o tempo todo. Enquanto eu falava sobre um objeto, ele ia até esse objeto para fazer os movimentos que eu estava sugerindo.

Dando sequência à atividade, coloquei quatro alunos em cada estação e, a cada cinco minutos, eu parava a música e trocava os grupos de estação. Enquanto os alunos dançavam e faziam os movimentos, eu passava em cada estação, para interagir com eles. Fiquei um bom tempo jogando o balão com o Mateus, que tem autismo. Fiquei admirada com a cooperação da turma 302 em relação aos alunos convidados.

Coloquei cada um dos alunos convidados em um grupo, e os colegas faziam questão de ajudar e interagir com eles. Foi um momento lindo! O Mateus, apesar da ajuda dos colegas do grupo, não participou das estações com a bola de basquete e com os colchonetes. Depois de ter passado pelo lado “leve” e pelos bambolês, ele pegou uma fita de ginástica, assentou-se no chão e ficou brincando com ela até o final da aula. Eu não quis forçar a participação dele nas outras atividades. O Adriano não se ateuve à divisão dos grupos, participou de tudo, mas do jeito dele, mudando de estação no momento em que queria. A Aline dançou muito, foi criativa, se esbaldou. O mais interessante foi a participação da Maria durante toda a aula, pois ela sempre saía antes de terminar, incomodada, com vergonha. Mas, nessa aula, vi a Maria sorrindo, interagindo com os colegas, dançando.

Figura 22 - Atividade de movimentos leves



Fonte: A autora

A percepção que tive dessa aula foi que os alunos se soltaram e aproveitaram cada segundo. Não vi crianças envergonhadas ou retraídas, mesmo diante das câmeras. Algo que aconteceu nessa turma, que eu não percebi na turma do primeiro ano, é que os grupos, quando estavam no colchonete, faziam uma batida com as mãos no ritmo da música que estava tocando.

Esse fato também ocorreu na estação dos bambolês. Alguns grupos andavam ou saltavam entre os bambolês, seguindo o ritmo da música. Na estação dos colchonetes, em certo momento, dois alunos que estavam nessa estação pegaram duas caixas de papelão que eu estava usando para colocar as bolas de basquete e começaram a bater com as mãos nas caixas, fazendo o ritmo da música.

Figura 23 - Atividade de movimentos pesados



Fonte: A autora

Para encerrar a aula, fiz a roda central com os alunos e perguntei o que eles acharam da aula, se conseguiram compreender a questão dos pesos, se sentiram-se à vontade na aula, se tinham alguma sugestão. O retorno foi positivo, todos disseram que gostaram da aula e se sentiram à vontade e felizes em participar. Infelizmente, não foi possível terminar a aula com tudo o que havia sido planejado, mas valeu a pena mesmo assim, os alunos gostaram muito e compreenderam a questão dos pesos.

3.7.1.4 - 4º Aula

Dia: 11/10/19 (sexta-feira)

EF I: 3º ano

Sala/Turma: 302

Horário: 2º

Nº de alunos: 20

Relato da intervenção:

A aula 4 foi um pouco diferente das anteriores, pois não usei caixa de som nem músicas, apenas uma pandeiro, para marcar o ritmo. Nesse dia, apenas a aluna Aline, do quarto ano, estava presente como convidada, o Mateus e a Maria faltaram à escola.

No primeiro momento da aula, assentei-me com os alunos em roda, e relembramos tudo o que já havíamos feito nas aulas de dança anteriores. Após relembrarmos a aula 3, demos continuidade ao conteúdo sobre peso, pois não conseguimos terminá-lo no encontro anterior. Para isso, pedi às crianças que se levantassem e, ainda dispostos em roda, fizemos movimentos leves e firmes/pesados nas direções (direita, esquerda, frente, atrás). Logo passamos para a etapa seguinte.

Para dar início ao conteúdo da aula 4 (velocidade, equilíbrio e coordenação motora), estimei a imaginação das crianças, dizendo que eu era uma fada e tinha duas varinhas. Mostrei-lhes as varinhas que improvisei com um lápis e um mexedor de suco artesanal. Para fazer a varinha com o lápis, comprei um lápis novo, sem ponta e colorido; recortei um pedaço de E.V.A Glitter, delineando o formato de uma estrela, e colei na ponta do lápis. O mexedor de suco artesanal já remete a uma varinha de fada, por ser feito com pedrarias e pérolas. Eles gostaram das varinhas e queriam vê-las de perto.

Peguei uma das varinhas e disse que ela era a varinha dos movimentos rápidos e que, quando eu apontasse essa varinha para eles e dissesse “Pimpirimpim”, eles receberiam um encanto e teriam que se deslocar entre duas determinadas linhas da quadra, fazendo um movimento rápido. Em seguida, peguei a outra varinha e disse que ela seria para os movimentos lentos e, da mesma forma, quando eu apontasse essa varinha e dissesse “Pimpirimpim”, eles receberiam outro encanto e deveriam se deslocar entre as mesmas linhas, porém com movimentos lentos (Figura 24). Enquanto eu explicava a atividade, o Adriano e outra criança se levantaram e começaram a fazer os movimentos que eu citava como exemplo.

No primeiro momento da atividade, falei que o movimento lento seria andar devagar, e o movimento rápido, correr. Apontei a varinha de movimentos rápidos por duas vezes e, depois, a outra varinha também por duas vezes. Alguns alunos, na hora de fazer o deslocamento lento, faziam muito devagar, demorando a chegar na outra linha, então eu disse que, quando apontasse a varinha e falasse “Pimpirimpom”, o encanto seria quebrado e todos “voltariam ao normal”. Na primeira vez, o Adriano fez tudo como combinado, mas, na segunda, fez ao

contrário, andando devagar quando era para correr e correndo quando era para andar devagar. Em seguida, falei que todos seriam uma carroça, para movimentos lentos, e um carro de Fórmula 1, para movimentos rápidos.

Quando eu estava pensando no que falaria para o próximo deslocamento, o Adriano abaixou-se e disse: “Tartaruga e guepardo”. Segui a sugestão dele e disse que todos seriam tartaruga e guepardo. Logo um aluno retrucou: “Tartaruga não. Jabuti!” Perguntei a todos: “Tartaruga ou jabuti?”, e a maioria respondeu que preferia jabuti e então, todos “se transformaram” em jabuti e guepardo. Em seguida, um aluno sugeriu que eu falasse “minhoca”, e, então, todos se deslocaram como minhoca, arrastando-se no chão. A Aline foi a única que não se deitou no chão para imitar a minhoca, ela se deslocou ajoelhada. O último deslocamento foi imitando um canguru.

Figura 24 - Atividade de velocidade



Fonte: A autora

Seguimos para a segunda atividade em que fizemos uma brincadeira dançante envolvendo equilíbrio. Para essa atividade, eu utilizei uma pandeirola, mas pode-se utilizar qualquer objeto com o qual se consiga marcar algum ritmo. Nessa brincadeira, os alunos dançavam enquanto eu tocava a pandeirola. Quando eu parava de tocar, eles faziam uma estátua de equilíbrio.

Para a primeira e a segunda estátuas, eu dei a sugestão de que fizessem, primeiro, o “aviãozinho” e, depois, o “quatro”, com os braços para cima, mostrando o “muque”. Depois pedi aos alunos que dessem sugestões de estátuas de equilíbrio, e eles foram bem criativos. Teve estátua do Super-homem, do Karatê Kid e outras duas que não tiveram nome. Nas últimas duas vezes, falei que cada um podia fazer a estátua de equilíbrio da forma que quisesse e também houve muita criatividade.

Como muitos alunos estavam pedindo para tocarem a pandeiriola, eu me assentei com eles em roda e deixei cada um tocar um pouco. Logo em seguida, iniciamos a terceira atividade. Para realizá-la, pedi ajuda ao estagiário que estava acompanhando minhas aulas. Fiz isso para facilitar a organização e otimizar o tempo, mas é totalmente possível que o professor faça sozinho. Nessa atividade, cada aluno deveria rolar por cima dos outros colegas (Figura 25). Para explicar e demonstrar como seria, fizemos uma roda assentados e posicionei alguns alunos deitados no meio para fazerem o rolamento. Depois separei a turma em um grupo de meninos e outro, de meninas. Posicionei os meninos deitados e enfileirados no chão e pedi ao estagiário para guiá-los na realização dos rolamentos. Coloquei as meninas também deitadas e enfileiradas, um pouco distantes dos meninos e fui orientando e ajudando, para fazerem a atividade.

As crianças se divertiram muito fazendo os rolamentos e não queriam parar. O Adriano, quando acabava de rolar, corria e voltava para o primeiro da fila, para rolar de novo. O estagiário sempre tinha que pedir para ele ficar no final da fila, para que os outros colegas pudessem participar também. Já a Aline teve dificuldade em fazer o rolamento, eu tive que ajudá-la. Parece que ela sentia tontura, pois colocava a mão na cabeça e falava que estava confusa. Por isso, falei com a Aline para sair da fila e me ajudar a guiar as meninas, então ela se ajoelhou do meu lado e ficou ali me ajudando.

Ao final da aula, fizemos um momento de alongamento. Eu direcionei o alongamento de forma que as crianças mostrassem os movimentos que elas já conheciam. Eu perguntava qual parte do corpo estava sendo alongada, as crianças respondiam e, então, todos fazíamos o movimento juntos.

Figura 25 - Atividade de rolamento



Fonte: A autora

Para terminar, assentamos em roda e avaliamos a aula. A avaliação das crianças foi favorável. Todos participaram das três atividades, demonstrando interesse e alegria. Eles relataram que se sentiram bem e felizes durante a aula, mas alguns meninos reclamaram de colegas que os incomodaram durante o rolamento, levantando os pés e os braços no momento em que passavam por eles. A partir dessa reclamação, tivemos uma pequena conversa sobre o respeito que todos deveriam ter com os colegas e com a aula.

3.7.1.5 - 5ª Aula

Dia: 22/10/19 (terça-feira)

EF I: 3º ano

Sala/Turma: 302

Horário: 4º

Nº de alunos: 19

Relato da intervenção:

Nessa aula, o Mateus não estava presente. Chegamos à quadra, assentamos em roda, e fiz o acolhimento. Os alunos estavam bem agitados, era o último horário. Retomei brevemente os conteúdos da última aula e falei que, nessa aula, nós

iríamos criar uma coreografia com tudo o que havíamos aprendido em dança e, na aula seguinte, chamaríamos a turma 101, para apresentarmos a coreografia.

Uns dias antes, eu fui até a biblioteca da escola e vi alguns fantoches de animais com os quais o aluno Adriano estava brincando. Então resolvi usar os fantoches nessa aula e levei, como sugestão aos alunos, algumas músicas que tivessem relação com os animais. Quando eles viram os fantoches, ficaram bem empolgados. Como na aula três, não foi possível realizar todas as atividades, aproveitei os fantoches para marcar as diagonais e fazer uma breve explicação sobre isso.

Logo em seguida, iniciamos a brincadeira “morto e vivo”, para trabalhar o conceito de níveis. O Adriano ficou fazendo a atividade no meio da roda. Depois acrescentei os comandos “poste” para nível médio, “bolinha” e “minhoca” para nível baixo e “bailarina” para nível alto. O aluno Adriano continuou no centro da roda, muito agitado, mas fazendo os comandos. A aluna Aline não fazia o comando minhoca, justificando que iria se sujar. Todos os outros alunos participavam da atividade. Pedi às crianças que sugerissem outros comandos, e eles sugeriram “avião”, “coelho” e “meditação” (Figura 26). Eles gostaram bastante, mas a Aline e um outro aluno se cansaram de ficar abaixando e levantando e pararam de seguir os comandos.

Ao encerrar essa atividade, distribuí um fantoche para cada aluno e coloquei as músicas, para eles ouvirem e irem dançando com o brinquedo. Eles amaram os fantoches, não queriam parar de brincar e dançar com eles, tive que ser enérgica para fazê-los se acalmarem e se sentarem na roda. Recolhi os fantoches.

Perguntei a eles de qual música tinham gostado mais, e eles escolheram a música do filme Rei Leão, remixada. Então, logo começamos a elaborar a coreografia juntos. Dei o primeiro passo, coloquei-os enfileirados e sugeri que comessem a música agachados e fossem levantando aos poucos, em um movimento de Canon, e eles aceitaram a sugestão. Depois fui incentivando-os a pensarem no restante da coreografia. Eles ficaram entusiasmados, principalmente as meninas, nem queriam ir embora.

Figura 26 - Atividade de níveis de altura



Fonte: A autora

Muitos alunos deram sugestões, inclusive a Aline e o Adriano. Nessa aula, eu não consegui fazer a avaliação final, pois os alunos estavam preocupados e animados para terminar a coreografia.

3.7.1.6 - 6º Aula

Dia: 26//10/19 (sexta-feira)

EF I: 3º ano

Sala/Turma: 302

Horário: 3º

Nº de alunos: 20

Relato da intervenção:

Essa aula foi dedicada à coreografia para a apresentação. Quando cheguei à sala para pegar a turma, os alunos já estavam ansiosos me esperando, pois queriam terminar logo a coreografia. As meninas me disseram que passaram o horário de almoço ensaiando. Eles estavam tão entusiasmados que me pediram para deixar os pais irem assistir à apresentação. Eu aceitei, e eles se animaram mais ainda.

As meninas já chegaram à aula com uma parte da coreografia pronta, mas, nessa parte, somente as meninas dançavam (Figura 27). Então, os meninos quiseram fazer uma parte só deles também. Por fim, a coreografia começou com

todos juntos, depois as meninas se deslocavam para frente, para ficarem em evidência e fazerem a parte do protagonismo delas.

Figura 27 - Atividade de elaboração da coreografia



Fonte: A autora

Logo em seguida, elas voltavam para trás, e era a vez dos meninos dançarem na frente. Depois, todos se uniam em uma roda e dançavam juntos no círculo. Para finalizar, cada um terminava fazendo uma pose de animal selvagem.

3.7.1.7 - 7ª Aula

Dia: 29/11/2019 (sexta-feira)

EF I: 3º ano

Sala/Turma: 302

Horário: 4º

Nº de alunos:

Relato da intervenção:

Esse foi o dia da apresentação. As crianças estavam tão ansiosas que eu acabei ficando ansiosa também, nem me lembrei de contar o número de alunos, não fiz acolhimento, nada da nossa rotina normal. Como os pais foram convidados, marcamos a apresentação para o último horário. Então, a coordenadora me perguntou se podia chamar as outras turmas do primeiro ciclo, e eu disse que sim.

Alguns dias antes, eu conversei com uma professora da escola que sabe fazer lindas pinturas de rosto, perguntei a ela se poderia fazer a pintura de animais do filme Rei Leão nas crianças, e ela aceitou. Então ela ficou todo o período da tarde fazendo as pinturas. Ficaram lindas! Os alunos da turma 301 eram pura ansiedade e euforia com a apresentação e com a pintura de rosto (Figuras 28 e 29).

Todos estavam super animados para fazer a pintura, menos o Adriano. Tentei de tudo com ele, mas ele não quis. Já a Maria e a Aline fizeram e gostaram muito. Eu achei que o Adriano não iria querer se apresentar, ele estava muito agitado e parecia que não estava ligando para a apresentação. Quando chegou a hora, a quadra estava cheia de gente para assistir à apresentação. Os alunos se posicionaram e, quando vi, o Adriano estava lá, ao lado dos colegas, pronto para se apresentar. Eu fiquei tão feliz! E nervosa, ao mesmo tempo, que só conseguia olhar para o Adriano.

A música começou, e eles iniciaram a coreografia (Figura 30). Logo percebi um sorriso no rosto de Adriano. Ele parecia tão feliz de estar ali dançando! Ele estava empolgado, e a empolgação dele era tanta que começou a fazer movimentos que não estavam na coreografia, aqueles mesmos movimentos de Bboy que ele tinha feito na segunda aula. Com isso, alguns alunos que estavam assistindo começaram a rir dele, mas ele não percebeu. Eu e a coordenadora pedimos a esses alunos que parassem, mas eles não pararam. Quando chegou a vez dos meninos tomarem a frente na coreografia, o Adriano ainda estava dançando com entusiasmo, mas, infelizmente, os alunos que estavam rindo começaram a debochar dele, falando o nome dele e rindo em tom de voz alto. Então, de repente, o Adriano parou de dançar, ficou estático, olhando para o público e, depois, saiu raivoso no meio da coreografia. Eu tentei segurá-lo, mas ele estava muito nervoso.

Figura 28 - Prévia da apresentação 1 – pintura de rosto



Fonte: A autora

Figura 29 - Prévia da apresentação 2 – pintura de rosto



Fonte: A Autora

Tentei também conversar com ele no final, mas ele me culpava, falava que não deveria ter participado “desse negócio”. Nossa... eu fui para casa arrasada. Não conseguia pensar em outra coisa, a situação me abalou muito. Eu pensava: “O Adriano já não gosta de mim, agora é que não vai gostar mesmo, vai me odiar.” Eu sentia muita vergonha da mãe dele, que se arrumou, maquiou-se, pegou ônibus, para ir ver o filho dançar.

Entretanto, quando fui conversar com a mãe dele, senti até certo alívio, pois ela me disse que eu tinha conseguido uma coisa inédita: fazer o Adriano participar de uma apresentação. Até então, ele nunca tinha participado de nenhuma apresentação, segundo a mãe dele, porque ele nunca quis. Ela me disse que achava que ele não iria apresentar e ficou surpresa quando o viu dançando.

No dia seguinte, o Adriano continuou me culpando e reclamando do que tinha acontecido. Eu pensei que tinha fracassado na minha tentativa de incluí-lo, fazendo, na verdade, o oposto.

Figura 30 - Após a apresentação



Fonte: A Autora

Tirando essa parte desastrosa do dia, assim que os alunos da turma do terceiro ano acabaram de se apresentar, vieram até mim me pedindo para colocar a música Baby Shark. Eu disse “Não gente, já está na hora de irmos embora e essa música não tem nada a ver.” Mas eles insistiram, pedindo por favor. Então eu resolvi colocar. Foi outra surpresa que aconteceu no dia, pois as crianças da turma 302 chamaram todos que estavam presentes, para se levantarem e virem à frente dançar. Quando me dei conta, estavam todos dançando, alunos, professores, coordenadora, mães e pais. Foi um momento divertido, de descontração.

3.7.1.8 - 8ª Aula

Dia: 03/12/19 (terça-feira)**EF I: 3º ano****Sala/Turma: 302****Horário: 4º****Nº de alunos: 22****Relato da intervenção:**

Nessa última aula, eu preparei uma lembrança para as crianças que participaram do projeto. Imprimi fotos do dia da apresentação, escrevi uma mensagem e coloquei um bombom junto. Para os alunos que não participaram eu dei apenas o bombom. Mas eu deixei essa parte para o final.

Antes disso, eu fiz uma retrospectiva de todas as aulas do projeto. Escolhi algumas fotos e alguns vídeos que achei mais interessantes, para vermos juntos, (Figura 31).

Figura 31 - Momento de avaliação final do projeto



Fonte: A Autora

O Adriano, a Maria e a Aline estavam presentes. Todos gostaram muito de ver as imagens, eles se divertiram, e eu também. Fomos recordando o conteúdo de cada aula, de forma descontraída, e, para minha surpresa, eles se lembravam de todo o conteúdo de cada aula.

Fiquei mais surpresa ainda com o Adriano. Pensei até que ele não ficaria na sala, que não ia querer ver as imagens. Mas ele ficou, riu, dançou, fez gracinha e respondeu a todas as minhas perguntas. Todos os alunos permaneceram assentados, mas ele ficou em pé do meu lado, respondendo às perguntas e reproduzindo os movimentos corporais que tínhamos feito nas aulas. Eu achava que ele não tivesse aprendido nada, mas, ao contrário, ele conseguiu assimilar o conteúdo de todas as aulas.

Nesse mesmo dia, a turma do primeiro ano iria realizar a sua apresentação. Eu fiquei tão marcada pelo que tinha acontecido com o Adriano que não deixei convidar os pais e nem as outras turmas da escola, convidei apenas a turma 302.

3.7.2 - TURMA 101

3.7.2.1 - 1ª Aula

Dia: 02/10/19 (quarta-feira)

EF I: 1º Ano

Sala/Turma: 101

Horário: último

Nº de alunos: 17

Relato da intervenção:

Esse era o primeiro dia de projeto da turma 101, e percebi que os alunos estavam ansiosos, um pouco apreensivos. Ao chegarmos à quadra, alguns deles ficaram tímidos e logo se assentaram na roda e abaixaram a cabeça; outros foram ver a câmera e o computador que estavam no canto da quadra. Apitei e apontei para o local onde sempre fazemos nossa roda inicial. Todos assentaram, e fiz o acolhimento como de costume. Iniciei a conversa, falando que começaríamos as aulas de dança, então, um aluno reagiu dizendo: “Ah nein...”, outra aluna disse: “É legal porque a gente vai aprender um tanto de movimento.” Logo perguntei: “Quem aqui gosta de dança?” Quase todos levantaram a mão dizendo “Eu!”. Então, uma aluna se levantou e começou a dançar no meio da roda, fazendo um gesto muito conhecido que cantores sertanejos utilizam e se assentou novamente. Logo

perguntei: “Quem sabe o que é dança?” Alguns ficaram quietos, e outros ansiosos para falar. Um aluno falou: “Dança é... é uma coisa de movimentar.” A aluna que tinha feito o gesto anteriormente levantou-se e novamente começou a fazer o mesmo gesto, dizendo: “Dança é quando coloca uma música e aí a gente começa a dançar, rebolar assim.” Outra aluna falou: “Eu sei o que é, mas eu não sei falar”.

Após a conversa inicial, falei que faríamos uma brincadeira dançante, e eles comemoraram bastante, ficaram animados. Começamos a brincadeira dançante, e todos participaram com entusiasmo (Figura 32). A ideia era que todos dançassem e, ao mesmo tempo, caminhassem por fora dos cones. Alguns fizeram do jeito que eu falei, mas outros ficaram fazendo zigue-zague entre os cones, outros pulando por cima dos cones, alguns faziam “estrelinha”, alguns pulavam com uma perna só, e alguns rolavam no chão.

O primeiro desafio tirado na brincadeira foi “Dançar assentado”. Eles acharam divertido. Todos cumpriram o desafio, dançando assentados. Inclusive os que estavam fora da roda quiseram fazer também. O segundo desafio foi “Dançar imitando um cachorro”. Esse momento também foi bem divertido. Eu falei para os que estavam por fora da roda para ficarem assentados, mas, no momento da dança, alguns se levantaram e começaram a dançar.

O terceiro desafio foi “Dançar em dupla sem deixar a bolinha cair”, que consistia em dançar com um colega, equilibrando uma bolinha de tênis com uma parte do corpo. Foi um momento de bastante criatividade. Uma dupla dançou equilibrando a bolinha com as mãos abertas, uma dupla dançou com a bolinha na barriga, outra com a bolinha no peito, e uma dupla dançou com a bolinha nos ombros. Nesse desafio os que estavam por fora da roda não dançaram, apenas ficaram observando.

O último desafio foi “dançar com apenas um pé no chão”. Todos que estavam dentro da roda fizeram o desafio, bem animados, e dos que ficaram fora, alguns permaneceram assentados, e alguns se levantaram para fazer o desafio também. Alguns alunos foram chegando, no decorrer da aula, pois estavam realizando atividade de reforço pedagógico na coordenação.

A segunda atividade foi de deslocamento nas direções do espaço (frente, atrás, direita, esquerda). Expliquei inicialmente quais eram as direções, e iniciamos

com um passo em cada direção, depois fizemos a mesma sequência com quatro passos em cada direção. Em seguida, coloquei uma música instrumental com um ritmo bem marcado, e realizamos novamente as duas sequências, primeiramente com um passo e, posteriormente, com quatro passos em cada direção.

Figura 32 - Atividade Brincadeira Dançante / Desafio dos Cones



Fonte: A autora

Alguns alunos tiveram dificuldade em realizar os movimentos, e o aluno com deficiência intelectual, Heitor, teve mais dificuldade que os colegas. Logo, pedi aos alunos que dessem sugestões de animais, para que pudéssemos imitá-los enquanto fizéssemos as sequências de movimentos novamente. Muitos levantaram as mãos, sugerindo os animais que deveríamos imitar. O primeiro animal escolhido foi o cachorro, o segundo foi o coelho, o terceiro, um pássaro, e o quarto foi um leão. Para cada direção, imitamos um animal que foi sugerido, utilizando a mesma música instrumental, e todos participaram bem animados.

No momento final, assentamo-nos em roda e fizemos uma avaliação da aula. Todos os alunos que estavam presentes participaram e relataram que gostaram da aula, que se sentiram alegres ao participar. O aluno Heitor disse ter gostado da aula e, sobre seus sentimentos, relatou que teve alegria em participar da aula e, ao mesmo tempo, vergonha por estar sendo filmado. Como essa foi a minha segunda aula do projeto, pois já havia feito a mesma aula com a turma 302, eu já estava mais tranquila e consegui transmitir minha mensagem com maior clareza. Consequentemente, os alunos da turma 101, apesar da idade, conseguiram

compreender melhor o conteúdo e o objetivo da aula em comparação com a turma do terceiro ano.

3.7.2.2 - 2ª Aula

Dia: 04/10/19 (sexta-feira)

EF I: 1º ano

Sala/Turma: 101

Horário: 3º

Nº de alunos: 16

Relato da intervenção:

Nesse dia, estava fazendo muito calor, e a turma 101 estava muito agitada, os alunos estavam inquietos. Chegamos à quadra e demorou um bom tempo para que as crianças se assentassem na roda e se acalmassem. Iniciei a aula fazendo o acolhimento, relembrei o que tínhamos feito na aula anterior e disse que, na presente aula, dançaríamos com cada parte do corpo, que cada parte do corpo pode fazer movimentos diferentes. Assim que falei isso, uma aluna se levantou dizendo: “assim ó” e começou a dançar movimentando os pés. Rapidamente, outra aluna se levantou e fez o mesmo; de repente, vários alunos estavam em pé, fazendo movimentos de dança. Comecei a cantar uma música que sempre uso quando quero que eles se assentem e façam silêncio. Funcionou, todos se assentaram. Em seguida, falei que começaríamos fazendo uma brincadeira de estátua. Então, eles começaram a cantar: “Mão na cabeça, mão na cintura, um pé na frente, o outro atrás. Agora ninguém pode se mexer. Estátua!”. Levantaram-se novamente, fazendo a coreografia da música que estavam cantando.

Quando eu disse que a nossa brincadeira seria diferente, eles se assentaram e alguns reclamaram. Peguei uma sacola preta em que estavam os foguetinhos, e eles começaram a perguntar: “Professora, o que é isso?”. Quando tirei os foguetinhos de dentro da sacola, logo apareceram os sorrisos nos rostinhos deles e então, começaram a falar e a se levantarem novamente. Tive que repetir a música que canto para se assentarem. Expliquei como seria a atividade, fizemos os

A princípio, pensei que não daria certo, pois as crianças estavam fazendo muita bagunça, mas elas gostaram da proposta e se envolveram na atividade. Na hora de apresentar o passo para a turma, alguns alunos ficaram envergonhados, mas todos apresentaram. O Heitor parecia estar bem envergonhado, pois apresentou com as mãos tampando o rosto, porém, depois de terminada a aula, conversei com ele em particular, e Heitor disse que não teve vergonha, que se sentiu feliz enquanto participava da aula.

Toda vez que um grupo ia apresentar o passo criado, eu pedia aos outros alunos que ficassem assentados para assistir, mas a maioria se levantava e dançava junto com os colegas.

Figura 33 - Dado das partes do corpo



Fonte: A Autora

Finalizando a aula, conversamos sobre tudo que fizemos e aprendemos sobre dança naquele dia. As crianças disseram que gostaram muito da aula e que sentiram alegria durante as atividades realizadas. Também souberam falar sobre o aprendizado de movimentos com as partes do corpo.

3.7.2.3 - 3ª Aula

Dia: 09/10/19 (quarta-feira)

EF I: 1º ano

Sala/Turma: 101

Horário: 2º

Nº de alunos: 16

Relato da intervenção:

Chegamos à quadra, assentamos todos na roda, e fiz o acolhimento. Começamos a conversar sobre o que fizemos nas aulas anteriores, lembrando os aprendizados e as atividades. A partir disso, iniciei a conversa sobre o peso do movimento na dança. Para exemplificar, pedi aos alunos que fizessem um movimento leve, como uma borboleta voando, depois um movimento pesado, como um soldado marchando. Enquanto fazíamos o movimento do soldado, uma aluna começou a cantar a música “Marcha soldado”.

Em seguida, expliquei aos alunos que fiz uma divisão na quadra: um lado seria para movimentos leves, e o outro, para movimentos firmes/pesados. Em cada lado, coloquei três estações, cada uma com um tipo de objeto, para que as crianças percebessem a variação dos pesos, também para que experimentassem, de maneira espontânea e criativa, movimentos de dança com esses objetos (Figura 34). Fui passando por todos os objetos, manuseando cada um, fazendo alguns movimentos com eles e perguntando às crianças se eram leves ou pesados. No lado dos pesos leves, coloquei retalhos de TNT, balões e fitas de ginástica rítmica.

Quando passei pelos balões, uma aluna disse: “O balão é o mais leve de todos”. Já no outro lado, pesado/firme, coloquei bolas de basquete, para quicar, colchonetes, para dar socos, e bambolês no chão, para pular com os dois pés juntos.

Separei os alunos em grupos de duas e três pessoas, e cada grupo foi colocado em frente a uma estação, inicialmente. Quando eu colocava a música, eles poderiam realizar o movimento sugerido e dançar com o objeto que tinham no momento. Assim que a música parasse, eles deveriam colocar os objetos no chão e esperar, para que eu fizesse o revezamento. Dessa forma, cada grupo passaria por todas as estações. Enquanto eles experimentavam os objetos, eu ia passando em cada estação e interagindo com eles.

O lado leve (balões, TNT e fitas) permitiu mais variações de movimentos. Algumas crianças dançaram com os balões, e outras apenas jogavam os balões para cima. Já com as fitas e retalhos de TNT os movimentos foram mais variados.

No lado firme/pesado, os movimentos foram mais restritos, alguns alunos apenas quicavam a bola de basquete, e alguns a jogavam na cesta, mas nenhum deles usou a bola para dançar (de acordo com a minha visão). Nos bambolês também não percebi alunos dançando. Alguns pulavam com os dois pés, como sugeri que eles fizessem, outros se deslocavam com um pé só ou alternando os pés. Nos colchonetes, poucos alunos permaneceram dando socos, alguns pulavam em cima dos colchonetes, e alguns se assentavam ou deitavam sobre eles.

Possivelmente, a pouca variação de movimentos ocorreu porque a maioria dos alunos seguiu a forma que eu demonstrei. Percebi que os alunos não gostaram da estação com colchonetes.

Figura 34 - Atividade de movimentos leves e pesados



Fonte: A Autora

Quando eu colocava um grupo nessa estação, os integrantes do grupo reclamavam, e alguns diziam ser chato. Entretanto, das outras estações eles gostaram, principalmente das fitas de ginásticas, pois comemoravam quando chegavam até elas.

Para essa atividade, escolhi músicas conhecidas pelas crianças. Para encerrar essa atividade, assentei-me com eles em roda e deixei que falassem o que acharam. O retorno que eles me trouxeram foi que se divertiram muito e conseguiram perceber a relação de peso entre os movimentos e objetos utilizados. Falei com eles que faríamos, então, uma atividade, juntando os deslocamentos nas

direções (conteúdo trabalhado na primeira aula) com movimentos leves e firmes/pesados. Partimos então para o próximo momento.

Iniciando a segunda atividade, pedi às crianças que ficassem em pé em cima da linha central da quadra, mas eles não me atenderam, permaneceram assentados. Pareciam cansados e um pouco desanimados, alguns ficaram deitados no chão. Tive que chamar alguns alunos pessoalmente, para se levantarem, mas todos participaram.

Depois que todos estavam em pé, pedi que dessem sugestões de movimentos leves, para fazermos em cada direção (frente, atrás, direita e esquerda). Então, o Heitor disse: “borboleta”. Tive um sentimento de satisfação naquele instante ao perceber que o Heitor conseguiu associar o que eu estava pedindo com os conceitos e exemplos que dei no início da aula. As outras sugestões dadas foram muito parecidas com a do Heitor, todas fazendo movimentos com os braços.

Coloquei, então, uma música instrumental, e fizemos os deslocamentos e os movimentos sugeridos em harmonia com o ritmo da música. Em seguida, pedi que os alunos sugerissem movimentos firmes e pesados para cada direção (Figura 35). Os movimentos sugeridos foram: passos firmes para frente, levantando os joelhos, saltos para trás, imitar um leão para a direita e socos para a esquerda. Novamente coloquei uma música instrumental, para fazermos os movimentos e deslocamentos. Sempre, antes de começarmos com os movimentos combinados, eu falava com os alunos para dançarem um pouco do jeito que quisessem.

Figura 35 - Atividade de junção dos conceitos de peso e deslocamento nas direções do espaço



Fonte: A Autora

Após a segunda atividade, iniciei uma explicação para ensinar diagonais. Questionei os alunos se alguém sabia o que era diagonal, e eles responderam que não. Para que os alunos visualisassem melhor, utilizei os objetos da atividade anterior (fitas, bambolês, colchonetes e balões). Em cada diagonal, coloquei um objeto e fizemos deslocamentos em direção a eles. O próximo passo era estimular as crianças a pensarem movimentos para fazermos utilizando as diagonais, mas percebi que elas estavam cansadas e dispersas, então considerei que seria melhor encerrar a aula.

Finalizando a aula, fiz a roda com as crianças novamente, para avaliação. Todos relataram que gostaram da aula, principalmente da primeira atividade. Perguntei a eles o que haviam aprendido naquela aula, e muitos souberam falar, então relembramos todas as atividades feitas e o que aprendemos em cada uma. Ao questioná-los sobre qual sentimento tiveram durante a aula, disseram ter sentido alegria. Não houve sugestões de melhorias ou modificações por parte dos alunos.

3.7.2.4 - 4ª Aula

Dia: 11/10/19 (sexta-feira)

EF I: 1º ano

Sala/Turma: 101

Horário: 3º

Nº de alunos: 18

Relato da intervenção:

Seguindo a rotina inicial de todas as aulas, chegamos à quadra, assentamos em roda, fiz o acolhimento e relembramos todo o aprendizado das aulas anteriores de dança. Após esse momento, introduzi o conteúdo da aula 4, falando sobre velocidade na dança.

Para estimular a participação e a criatividade dos alunos, falei que eu era uma fada e tinha duas varinhas mágicas, uma que fazia tudo ficar rápido, e outra que fazia tudo ficar lento. Quando falei isso e mostrei as varinhas, as crianças ficaram

fazer a atividade do rolamento, novamente pedi ajuda ao estagiário que estava presente, ele ficou com os meninos, e eu, com as meninas.

A turma estava extremamente agitada, e foi difícil conseguir explicar e demonstrar a eles como seria o rolamento. Porém, depois que começamos, eles ficaram concentrados em rolar um por cima do outro. Essa atividade rendeu, pois eles acharam divertido e não queriam parar. Depois de encerrar essa parte, fizemos alongamentos de várias partes do corpo. Fui instigando os alunos a pensarem e falarem de alguns alongamentos que eles já conheciam.

Figura 36 - Atividade de equilíbrio (pandeirola)



Fonte: A Autora

Para finalizarmos a aula, assentamo-nos em roda e fizemos uma avaliação. Eles disseram que acharam a aula legal. Quando perguntei o que eles aprenderam, quase me arrependi, a bagunça foi geral. Eles começaram a falar sobre os movimentos lentos e rápidos e sobre os rolamentos. Vi que eles compreenderam o conteúdo da aula, mas, ao mesmo tempo em que falavam, eles rolavam, pulavam, “plantavam bananeira”, faziam cambalhota. Foi tanta coisa que fiquei nervosa com aquela confusão de falas e movimentos. Então, logo pedi que eles fizessem a fila, para irmos embora.

3.7.2.5 - 5ª Aula

Dia: 23/10/19 (quarta-feira)

EF I: 1º ano

Sala/Turma: 101

Horário: último

Nº de alunos: 14

Relato da intervenção:

A turma 101 chegou, como sempre, muito agitada no último horário. A bagunça só não estava maior porque havia poucos alunos presentes. Mesmo assim, em meio a toda a agitação das crianças, depois do acolhimento, começamos a recordar as outras aulas, e eles participaram, falando tudo que nós tínhamos feito anteriormente.

Expliquei a eles sobre os níveis baixo, médio e alto na dança, e eles logo compreenderam. Uma turminha bagunceira, porém esperta. Então começamos com a brincadeira “morto e vivo”. Logo, acrescentei os comandos bailarina, poste, bolinha e minhoca, para explorar mais os níveis. Eles gostaram bastante. Depois, pedi que eles pensassem em outros comandos, um para cada nível e, então, sugeriram: girafa, velha, tatu bolinha e cobra (Figura 37). Com o tempo, o Heitor se cansou de ficar abaixando e levantando e, no final da atividade, ele ficou parado, só mexendo os braços.

Na continuação da aula, resolvi usar os fantoches com essa turma também. Entreguei um fantoche para cada um e coloquei algumas músicas infantis, para eles dançarem junto com o brinquedo (Figura 38). Foi só alegria. Eles amaram a ideia, ninguém ficou parado. Alguns passavam toda hora na frente da câmera, para mostrar o fantoche.

Figura 37 - Atividade de níveis de altura



Fonte: A Autora

Depois desse momento de diversão, assentamo-nos na roda, para escolhermos o tema da coreografia que iríamos elaborar. Após poucas sugestões, eles decidiram pelo tema “super heróis”. Então, eu coloquei algumas músicas com o tema, para que eles escolhessem uma delas. A escolha foi de uma música com o batido da capoeira, com o toque de berimbau. Então, já começamos a montar a coreografia.

Do mesmo modo que fiz com a turma 302, dei início à ideia de movimentos iniciais. Dispus as meninas em pé em uma linha da quadra e os meninos, também em pé, em outra linha, de frente para as meninas. No primeiro momento da música, sugeri que eles viessem andando em direção ao meio da quadra, batendo palma de acordo com a pulsação da música. Depois, fui incentivando a turma a pensar em movimentos que contemplassem os conteúdos que trabalhamos nas aulas. Alguns alunos deram muitas sugestões, mas outros, nem tanto. Eu sempre perguntava ao Heitor qual movimento poderíamos fazer para determinado conteúdo, e ele dava suas sugestões. Essa turma se envolveu menos no processo de criação do que a turma do terceiro ano, mas eles diziam que queriam dançar e se apresentar.

Figura 38 - Atividade de dança com os fantoches



Fonte: A Autora

Encerramos a aula com a avaliação em grupo, e o retorno. Os alunos relataram que conseguiram compreender o conteúdo trabalhado na aula e disseram que a aula foi legal.

Horário: 4º

Nº de alunos: 15

Relato da intervenção:

Essa foi a aula de apresentação na Mostra de Dança do primeiro ano (Figura 39). Passaram-se muitos dias desde a aula anterior, então, nós precisávamos recordar a coreografia. Marquei a apresentação para o último horário, tendo sido necessária uma troca de horários com outras professoras. Quando chegou o último horário, apressei-me para pegar a turma 101, pois ainda precisávamos relembrar e ensaiar a dança. Felizmente, deu tempo de fazer tudo.

O aluno Mateus, do quarto ano, não compareceu nesse dia. Eu fiquei triste com isso, pois ele estava gostando de ensaiar, e eu queria muito que ele participasse da apresentação. Em compensação, o Adriano, quando percebeu que estávamos na quadra ensaiando, saiu da sala de aula e foi para onde estávamos. Primeiro, ele ficou só observando as crianças da turma 101 dançarem. Passados alguns minutos, ele se juntou à turma e começou a dançar, observando os gestos e fazendo igual.

No momento da apresentação, Adriano ficou lá na frente e queria dançar junto com os meninos da turma 101. Não sei com que ímpeto, na hora eu fui até ele e pedi para ele ir assentar e assistir. Ele recusou e disse que iria dançar. Então, a monitora dele o retirou, disse que ele já tinha apresentado e que aquele era o momento do primeiro ano.

Fico me questionando o porquê de eu ter feito isso. Penso que poderia ter deixado que ele se apresentasse. Não satisfeito com a situação, no momento em que a turma 101 se apresentava, Adriano subiu na trave do gol que ficava atrás dos que se apresentavam, de frente para o público. Ele ficou subindo e descendo do gol, não sei se como uma atitude de revolta ou como uma forma de chamar a atenção para ele.

Somente a turma 302 participou como espectadora, e todos ficaram assentados, prestando atenção na apresentação. Quando a turma 101 acabou de se apresentar pela primeira vez, as crianças da turma 302 aplaudiram muito e ficaram cantando: “De novo! De novo!”. Então a turma 101 se apresentou mais uma

vez e, nesse segundo momento, muitos alunos da turma 302 se levantaram e começaram a dançar também, tentando fazer a mesma coreografia.

Figura 39 - Antes da apresentação



Fonte: A Autora

Foi um momento muito agradável. Aproveitei a ocasião em que estavam as duas turmas presentes e conversei com eles sobre o que tinham achado do projeto e perguntei a eles se tinham gostado de se apresentar para os colegas. Em resposta os alunos disseram que gostaram de ter participado do projeto e de se apresentarem para outra turma.

3.7.2.8 - 8ª Aula

Dia: 06/12/19 (sexta-feira)

EF I: 1º ano

Sala/turma: 101

Horário: 2º

Nº de alunos:

Relato da intervenção:

A aula final de avaliação da turma 101 também foi muito satisfatória para mim, assim como a da 302. Eu tentei preparar uma lembrança com as fotos para

eles também, mas, infelizmente, não deu tempo, e eles receberam apenas o bombom.

Comecei a passar as fotos e as filmagens para eles, seguindo desde a primeira aula até a última, e fomos lembrando o que aprendemos em cada aula (Figura 40). Eles conseguiram lembrar e falar sobre o conteúdo e as atividades de cada aula. Eles se observavam nas filmagens e faziam comentários sobre as atitudes dos colegas e deles próprios. Ficaram vidrados na televisão. Em alguns momentos, achavam graça; em outros, ficavam com vergonha, mas, no geral, a reação da turma foi agradável.

Assistimos à apresentação, e eu pedi que eles identificassem, na coreografia, os momentos em que apareciam os níveis de altura, o peso, a velocidade e os outros conteúdos que estudamos. A resposta foi muito boa, os alunos conseguiram perceber esses aspectos na coreografia.

Figura 40 - Momento de avaliação final do projeto



Fonte: A Autora

Quando eu ia desligar a televisão, eles me pediram para passar a apresentação mais uma vez. Quando dei o play, eles se levantaram das cadeiras e começaram a dançar de acordo com a coreografia; toda vez que acabava, eles ficavam pedindo: “De novo! De novo!”. Senti uma sensação muito boa nesse momento final, percebi que, apesar de várias dificuldades encontradas, eu havia conseguido atingir meus objetivos.

CAPÍTULO 4: A DANÇA EXPERIMENTAL EM AÇÃO

A partir das narrativas, do trabalho de observação e das imagens registradas, podemos refletir sobre todo o processo de ensino-aprendizagem. A seguir, faremos uma interpretação de como se deu esse processo em cada turma, a começar pela 302 e refletiremos sobre as possíveis situações geradoras de inclusão e exclusão.

4.1 – Reflexão sobre a Intervenção Pedagógica - Turma 302

A turma 302 é formada por um grupo de alunos muito participativo e entusiasmado. A maioria dos alunos está sempre disposta a fazer as atividades propostas na aula de Educação Física. Quando ficaram sabendo que participariam do projeto de dança, demonstraram euforia e ansiedade para começarem as aulas.

Este era o terceiro ano em que eu lecionava para essa turma, e eles já estavam adaptados ao meu jeito de ser e ao meu modo de trabalho. Eu também já conhecia as características da turma e, então, já tinha minhas estratégias para conduzi-la.

Contudo, o aluno Adriano, desde o primeiro ano, sempre se colocou em uma direção oposta, dizia não gostar das aulas de EF, assim como da professora. Nunca permanecia presente em todo o horário da aula, sempre saía e ficava andando pela escola. Muitas vezes, quando chegava na aula, agia de forma agressiva com a professora e com os colegas.

Essa era uma situação de bastante frustração para mim, um sentimento de incapacidade que me angustiava, me irritava e me inquietava de tal maneira que sempre me levava a pensar em possibilidades para conseguir incluir esse aluno nas minhas aulas, mas não de maneira que ele só fizesse as atividades. Minha pretensão era fazer com que o momento da aula de Educação Física fosse prazeroso e pudesse ter um significado marcante para ele; que ele tivesse condições de chegar em casa e dizer para seus pais que tinha aprendido algo novo na aula.

Em todas as aulas do projeto, busquei recursos para torná-las mais lúdicas e atrativas às crianças. As aulas eram sempre iniciadas com brincadeiras que

fizessem alusão ao conteúdo que eu pretendia trabalhar. Percebi que esse tipo de introdução atraiu a atenção de Adriano.

Para maior compreensão do processo ocorrido na turma, a seguir vamos analisar os momentos que considero mais relevantes em cada aula vivenciada com a turma 302.

No início da primeira aula, o Adriano estava muito desconfiado, mas a descontração que a brincadeira trouxe logo o deixou à vontade, e ele participou durante todo o tempo da primeira atividade. Ao ver a filmagem dessa aula, percebi que o Adriano fez todos os desafios, mesmo quando não era o momento dele participar. Ele fazia os movimentos propostos mesmo fora da roda e, às vezes, ele entrava na roda também para participar com os outros colegas, mas eu não havia percebido isso no momento da atividade.

Quanto à aluna Aline, apesar da receptividade da turma para com ela, percebi que, inicialmente, ela ficou um pouco tímida, talvez um pouco envergonhada por estar em uma turma diferente. Assim que recebeu a ajuda voluntária de uma das alunas, foi perceptível que ela se sentiu mais à vontade na aula.

Outro fator de destaque em relação a essa aluna é a compreensão do que está sendo proposto pela professora. No momento em que ela deveria imitar um cachorro, cumprindo assim o desafio, ela parecia totalmente perdida em relação à aula. Acredito que, nesse momento, eu não soube me direcionar a ela de forma clara, para que ela entendesse. Talvez o nível de ansiedade em que eu estava naquele momento, tenha interferido no meu modo de agir. Percebi, pelas filmagens, que não segui as orientações de ação de Campeão (2014, p. 80), descritas aqui anteriormente, como posicionar-me adequadamente, fazer explicações claras e curtas e escolher uma palavra-chave para facilitar o entendimento do aluno com DI. A ausência da monitora de Aline também pode ter sido um fator significativo nessa situação.

Já na segunda atividade da primeira aula, posicionei a Aline na frente, bem perto de mim e dei maior atenção para ela. Percebi que ela não teve dificuldade nesse momento.

Com relação ao Adriano, ele ficou na última fileira, longe de mim e, ao primeiro erro, desistiu de participar da atividade de deslocamento. Ninguém o ajudou nesse momento. O que o fez retornar foi a associação feita aos animais, algo que não motivou só o Adriano, mas também os outros alunos. Mesmo tendo saído da atividade, Adriano não saiu do espaço da aula.

Com relação ao conteúdo de ensino, percebi que não fui muito clara em minhas colocações e acabei deixando os alunos confusos. Creio que esse fato ocorreu por ter sido o momento inicial do projeto, em que eu e as crianças estávamos lidando com o que, até então, era novo para todos nós.

A aula de número dois possibilitou vários momentos de criação. Ao término dessa aula, eu pensava não ter alcançado meus objetivos, uma vez que os três alunos com DI acabaram se dispersando da aula. Mas, ao ver a filmagem, percebi que o Adriano participou o tempo todo. Na primeira atividade, ele foi muito criativo e fez várias estátuas interessantes. No momento da atividade do dado, eu o vi saindo várias vezes, mas não fiquei observando o que ele fazia em seguida. Com a filmagem, consegui ver que, ao sair da atividade, ele ia conversar e brincar com os colegas que estavam assentados, mas, ao mesmo tempo, ele fazia os movimentos com as partes do corpo que estavam sendo trabalhadas com a turma.

Outro fato que visualizei com a filmagem foi que a Maria saiu da aula tampando os ouvidos, e isso ocorreu justamente em um momento em que foi colocada uma música em volume alto e os alunos estavam agitados e conversando alto. Alguns detalhes devem ser observados no trabalho com pessoas com DI e autismo. A música alta ou muito barulho, por exemplo, pode ser um fator gerador de estresse ao aluno, podendo até mesmo desencadear uma crise.

Com exceção do problema descrito acima, a atividade com o dado proporcionou um grande momento de criação e interação em grupo. Por meio dela, eu e a turma 302 descobrimos um talento do Adriano que ainda não conhecíamos. A aula dois também proporcionou ao Mateus dois momentos de liberdade, em que pôde expressar o que sentia através de sua corporeidade.

A terceira aula da turma 302 colocou em evidência a importância da escola inclusiva, não só para os alunos com deficiência, mas também para o

desenvolvimento, em toda a turma, da consciência do trabalho coletivo, do respeito às diferenças e da prática da empatia. A turma já convivia com o aluno com DI desde o primeiro ano e, apesar de algumas situações de conflito, em geral, os colegas de sala sabiam aceitar e conviver com as diferenças de Adriano, e isso se refletiu na maneira como se relacionaram com os alunos das outras turmas.

Essa aula, para mim, foi especial. Vi a inclusão acontecendo. A Maria, que, até então, parecia não se sentir à vontade nas aulas, participou com tanta alegria, que foi contagiante. As meninas do grupo em que a coloquei a acolheram de forma carinhosa e ficaram ao lado dela, ajudando-a, até o final da aula. O mesmo aconteceu nos grupos da Aline e do Mateus. O Adriano, mesmo estando agitado nesse dia, não saiu da aula em nenhum momento. Ele não respeitou a divisão de grupos e de tempo, mas interagiu em todas as estações.

Acredito que a liberdade de improvisação de movimentos e a variedade de estímulos visuais e táteis favoreceram o maior envolvimento das crianças.

Na aula quatro, percebi que houve muito estímulo à criatividade e à imaginação. Foi uma aula simples, em que foram utilizados apenas três materiais pequenos. Entretanto, houve participação intensa dos alunos. Percebi que a imitação de animais e objetos é algo motivante para as crianças, assim como a utilização de materiais variados. As varinhas, por exemplo, instigaram a imaginação dos alunos. A sonoridade da pandeirola, que também se diferenciou das músicas usadas anteriormente, acendeu a curiosidade das crianças e estimulou a sua participação.

A atitude de Adriano ao fazer exatamente os movimentos contrários aos que estavam sendo pedidos deixou claro para mim que ele tinha entendido o conceito trabalhado. As sugestões que ele deu também demonstraram isso, como o exemplo que citei da tartaruga e do guepardo. A realidade é que Adriano deu várias sugestões. Todas as vezes em que fomos mudar os animais, ele vinha correndo até mim e falava a sua sugestão, de acordo com o que era pedido, mas eu sempre procurava ouvir os outros alunos também. Percebi que a Aline apresenta resistência em fazer movimentos próximos ao chão.

Quanto à aula cinco, novamente a Aline não queria fazer os movimentos em que precisava se abaixar, mas houve uma evolução, pois ela começou a fazê-los e depois parou. A atividade escolhida para trabalhar os níveis de altura foi suficiente para que os alunos compreendessem esse conteúdo. A experiência da dança com os fantoches favoreceu a ludicidade e a criatividade.

A produção da coreografia e a expectativa da futura apresentação trouxeram motivação aos alunos. Nesse momento, eu pedia sugestões de movimentos que contemplassem os conteúdos abordados em cada aula, e as crianças souberam indicar movimentos correspondentes ao que era pedido.

A aula seis também se mostrou como um momento propiciador de criatividade, principalmente por parte das meninas, que se envolveram com entusiasmo. A Marina e a Aline também participaram com entusiasmo, mas não tiveram nesse dia a iniciativa para o processo de criação, elas apenas seguiam o que as outras meninas faziam.

O dia da apresentação, que se deu na aula sete, trouxe uma situação constrangedora e desagradável, mas, por outro lado, serviu para levantar a discussão e a reflexão sobre a inclusão escolar. De acordo com o que foi abordado no capítulo 1, a escola inclusiva não se restringe à questão dos alunos com deficiência. A escola inclusiva trabalha na perspectiva das diferentes condições da vida humana.

O Adriano é um aluno conhecido em todo o turno da tarde. As crianças das outras turmas sabem da condição de diferença dele, pois ele está sempre acompanhado de sua monitora. Mas o fato de Adriano ter ignorado a coreografia em certos momentos, expressando-se espontaneamente, e talvez o fato de ser o único sem a pintura de rosto, gerou em alguns alunos uma estranheza quanto ao diferente, ao que saiu do padrão que parecia ser o certo. A reação de algumas crianças, que o ridicularizaram, expõe um alerta quanto à necessidade de mais trabalhos voltados no sentido de construir uma escola e uma sociedade inclusiva.

Quanto à última aula, de avaliação, permitiu-nos perceber o aprendizado dos alunos, inclusive daqueles com DI e dos que apenas assistiram às aulas. Um fato interessante nesse momento final foi que o Adriano demonstrou que gostou do

projeto e que, provavelmente, tenha se identificado com a dança a partir da experimentação criativa. Se o trabalho tivesse acontecido a partir de movimentos pré-determinados e de uma coreografia pronta, provavelmente ele não teria participado, como aconteceu em todas as outras vezes.

Apesar do constrangimento que sofreu, Adriano sentiu vontade de participar da apresentação junto à turma do primeiro ano. Houve também uma mudança em seu comportamento em relação a mim e às minhas aulas. Ele passou a me procurar dentro da escola, a me dar a mão no momento da fila e a querer me ajudar com meus materiais de aula. Também passou a ter mais interesse em participar das aulas de Educação Física.

4.2 – Reflexão sobre a Intervenção Pedagógica – Turma 101

A turma 101 está vivenciando seu primeiro ano na escola de ensino fundamental. O primeiro ano é sempre um momento marcante, de mudanças e adaptações. Muitos alunos apresentam dificuldade em se adaptar ao padrão de organização escolar.

Além desses aspectos que são comuns ao primeiro ano, a turma 101 apresenta uma peculiaridade. É uma turma agitada e conturbada, com ocorrência de várias situações de conflito entre os estudantes. A reclamação dos professores quanto às dificuldades em lidar com a turma é frequente.

O aluno com DI dessa turma, Heitor, está cursando o primeiro ano pela segunda vez e foi meu aluno no ano anterior. Ele sempre apresentou um comportamento tranquilo nas aulas, com os professores e com os colegas. Sempre participou das aulas de Educação Física, mesmo com algumas dificuldades motoras e cognitivas. A seguir levanto os pontos que considere mais importantes no trabalho de Dança Experimental com a turma 101.

Na primeira aula, a turma 101 demonstrou inicialmente menos interesse e disposição do que a turma 302. O fato de a aula ser no último horário pode ter influenciado nesse aspecto. Entretanto, quando começamos com a brincadeira dançante, os alunos da turma 101 logo se animaram e participaram de forma mais criativa do que o terceiro ano. Não se contentaram em apenas circular os cones,

criaram várias maneiras para se deslocarem. Na segunda atividade, também houve criatividade para pensar nos animais. Foram muitos, mas escolhi os que achei mais simples para a imitação. Infelizmente, nessa aula, a câmera que estava filmando deu um problema e não percebemos. Com isso, foi filmada só uma pequena parte da aula.

Na aula dois, a turma 101 também demonstrou muita criatividade, apesar de, em vários momentos, acontecer a imitação dos colegas, por exemplo, as diversas vezes em que apareceu o cabelo colorido feito com o foguetinho.

O Aluno Heitor, apesar de esconder o rosto por conta da timidez, participou do processo de criação em grupo e se ofereceu para protagonizar a dança da segunda atividade. Isso demonstra que o aluno se sentiu motivado a participar da aula, sentiu-se capaz de criar e assimilou o conteúdo trabalhado. Os outros alunos também conseguiram assimilar o conteúdo trabalhado, apontando para o alcance do objetivo da aula.

Observando as aulas até o momento, podemos perceber que a turma 101 sempre associa a fala da professora com algo que eles já conhecem. O gesto dos cantores sertanejos, a dança com os pés, a música e a dança da estátua, a música Marcha Soldado. Em todos esses momentos houve associação entre o conteúdo novo e algo que eles já conheciam. Na aula três, é interessante observar que a turma 101 interagiu com os objetos de maneira diferente daquela da turma 302, pois ficaram mais presos aos meus exemplos.

Sobre a aula quatro, destaco o fato de que tentei motivar e estimular a criatividade das crianças ao trabalhar a questão da velocidade. Mas, da forma como conduzi as atividades, vejo que não foi proveitoso para o objetivo que desejava alcançar. As crianças estavam mais preocupadas em chegar primeiro do que em fazer a sequência proposta. Além disso, gerava muita confusão quando pedia que eles sugerissem algum animal ou objeto.

Quanto à atividade de rolamento, após ver a filmagem da aula, percebi que não seria possível realizá-la de maneira organizada com dois grupos ao mesmo tempo, sem o auxílio de outra pessoa. Nesse caso, seria melhor fazer com um grupo, enquanto o outro aguarda.

Ao analisar a aula cinco, percebi que os alunos com DI, com exceção do Adriano, apresentavam resistência nas atividades em que era necessário abaixar e levantar, algumas vezes.

Na aula seis, aconteceu um fato importante de ser relatado. Quando o Mateus chegou para participar do ensaio da turma 101, eu chamei todos os alunos para se assentarem em roda e apresentei o Mateus para eles. Eu não esperava pela reação das meninas que estavam perto de onde ele se assentou. Foi uma reação de repulsa, talvez pelas estereotípias que Mateus apresenta. Elas saíram de perto dele e foram assentar do outro lado, fazendo expressões de nojo e medo. Então, tive que iniciar uma conversa com as crianças, para explicar a condição do Mateus e levá-las a entender a existência das diferenças. Por esse motivo, reforço aqui a importância da escola inclusiva, a fim de que todas as crianças cresçam e convivam juntas, aprendendo a aceitar e a respeitar essas diferenças.

Sobre a aula sete, destaco o fato ocorrido com o aluno Adriano. Penso que deveria ter dado a ele a oportunidade de participar junto com a outra turma, uma vez que outros alunos com DI de turmas diferentes participaram junto com a turma dele. A vontade e a insistência dele em participar demonstraram seu interesse pela dança. Desta forma ficou claro o impacto do projeto de Dança Experimental para Adriano, visto que anteriormente ele nunca havia se interessado em participar de uma apresentação na escola.

Quanto à aula final da turma 101, assim como ocorreu na turma 302, ficou evidente que a metodologia utilizada no projeto favoreceu o aprendizado e a participação de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AVALIANDO E REFLETINDO SOBRE A AÇÃO DE ENSINO

Após todo o caminho percorrido até aqui, faço minhas avaliações e considerações finais sobre a ação de ensino, tendo como base as reflexões de Bondía (2002). O autor nos convida a pensar a educação a partir da relação entre experiência e sentido. A experiência, nesse caso, não diz respeito ao experimento da ciência positivista. O autor fala da experiência como aquilo que nos passa, que nos toca, que nos acontece, e essa experiência, ao nos passar, nos forma e nos transforma (p. 26). A partir disso, o sentido que cada sujeito dá àquilo que lhe acontece configura-se como o saber da experiência.

Portanto não pretendo aqui apresentar resultados e respostas exatas e imutáveis, pautados apenas no olhar objetivo da ciência, pois concordo com Bondía (2002, p.27) que o saber da experiência é particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. Dá-se na relação entre o conhecimento e a vida humana.

Ostrower (1996), uma das referências metodológicas da DE, aborda o espaço como único mediador entre nossa experiência subjetiva e a conscientização dessa experiência. Segundo a autora descobrir o espaço e descobrir-se nele representa uma experiência única para cada indivíduo.

Tudo aquilo que nos afeta intimamente em termos de vida precisa assumir uma imagem espacial para poder chegar ao nosso consciente. E do mesmo modo, tudo o que queremos comunicar sobre valores de vida traduzimos em imagens de espaço (OSTROWER, 1996, p. 30).

Para exemplificar esse conceito, Ostrower compara dois traçados de linha feitos em um quadro-negro por duas pessoas diferentes. O primeiro traçado foi feito pela mesma pessoa que o desenhou inicialmente, e o segundo, feito por uma segunda pessoa. Nas duas situações, a linha inicial deveria ser fielmente reproduzida, o que não aconteceu. Ao contrário do que se pretendeu, as duas linhas foram modificadas com o segundo traçado. A partir desse exemplo, a autora mostrou que cada indivíduo tem sua linha pessoal e única, que gera determinada

forma e conteúdo no espaço e mostrou também que o retracado dessa linha nunca poderá ser o mesmo.

Trazendo essas reflexões para o contexto desta pesquisa, é possível perceber que cada turma e cada aluno com DI reagiu de maneira única a cada experiência vivida durante as aulas. Embora o projeto de ensino, a professora e os espaços em que as aulas ocorreram tenham sido os mesmos para as duas turmas, as reações dos alunos e os sentidos/significados atribuídos por eles a essas experiências foram imprevisíveis, subjetivos, singulares. É importante esclarecer que também as reações da professora a cada aula e os sentidos que atribuiu a cada experiência foram subjetivos. Essas reações expressaram o sentimento momentâneo de cada sujeito e, ao mesmo tempo, a receptividade e a disponibilidade coletiva de cada turma.

Nesse sentido, a turma 302 apresentou mais interesse, ânimo e receptividade em relação às atividades propostas. Também se entusiasmaram e se empenharam mais em criar, ensaiar e apresentar a coreografia.

A turma 101 geralmente se mostrava mais cansada na segunda parte da aula. Acredito que os fatores de idade, horário e clima tenham influência nessa questão. Outro fator que também pode ter influenciado no cansaço dos alunos do primeiro ano é que a maioria da turma participava do Programa Escola Integrada, ficando todo o período da manhã e da tarde envolvidos com as atividades da escola.

Quanto à questão da inclusão, a turma 302 se apresentou mais aberta e disponível para lidar com as diferenças e buscar caminhos para minimizá-las. A todos os alunos foram oferecidas condições de participação nas aulas, e a resposta dos alunos com DI foi favorável, na maior parte do tempo, participaram e interagiram significativamente.

Quando apresentei a Dança Experimental e a comparei ao movimento da música experimental, referia-me a um movimento de mudança, de novas perspectivas e saberes. Um movimento que aproxima o conhecimento às situações reais da vida e à subjetividade dos sujeitos que as vivenciam. Ao trabalhar neste projeto com a proposta da experimentação na dança, procurei oferecer às crianças

um acesso a esse conhecimento específico a partir do sentido gerado por suas próprias experiências vividas nas aulas.

Nessa perspectiva, a proposta de DE causou um impacto significativo na participação dos alunos com DI nas aulas de Educação Física. Tal aspecto também foi observado no aprendizado do conteúdo.

Respondendo ao problema de pesquisa, na realidade em que foi aplicada, a Dança Experimental mostrou-se como uma possibilidade efetiva e acessível para um ensino inclusivo e reflexivo nas aulas de Educação Física escolar.

O objetivo geral deste trabalho foi alcançado, visto que a DE foi proposta como conteúdo da EFE, dentro da unidade didática de dança. Os objetivos específicos também foram alcançados, uma vez que a proposta pedagógica foi desenvolvida por meio de um projeto de ensino que contemplou a elaboração e a aplicação de uma unidade didática de DE para duas turmas de primeiro ciclo na EMPMM. Os objetivos relacionados à descrição e análise das experiências vividas e à documentação do processo de ensino-aprendizagem por meio de imagens também foram contemplados.

Em referência ao último objetivo almejado, atribuo à DE a contribuição para o processo de inclusão, por oportunizar aos alunos, na dança, momentos de reconhecimento do próprio corpo e de suas possibilidades de movimento, momentos de protagonismos e de livre expressão. A DE, ao fundamentar-se no princípio das linhas e do espaço proposto por Ostrower (1996), possibilitou aos alunos o protagonismo na ação criativa, reconhecendo a voz de cada sujeito por meio de sua linha expressiva individual. O incentivo à criação e à imaginação, impulsionado por estímulos sonoros, visuais e táteis, também contribuiu para o processo de inclusão.

Refletindo sobre as contribuições desta pesquisa para a Educação Física escolar e para os alunos com Deficiência intelectual, podemos fazer algumas considerações. Para a EFE, esta pesquisa contribuiu ao acrescentar um conteúdo da cultura corporal de movimento ao eixo temático dança e ao propor e compartilhar uma metodologia de ensino de dança que seja acessível para os professores e inclusiva para os alunos. Com relação aos alunos com DI, esta pesquisa-ensino

Experimental possa ganhar espaço nas escolas e nos estudos voltados para a inclusão.



REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Jonathan Fernandes de; VIEIRA, Camila Nagem Marques; MAIA, Maria Vitória Campos. Lúdico, ludicidade e atividade lúdica: diferenças e semelhanças. *In: ALFERES, Maria Aparecida (Org). **Qualidade e políticas públicas na educação 4***. Ponta Grossa: Atena editora, v. 4, cap. 7, p. 64-68, 2018.
- ALLES, Elisiane Peruffo *et al.* (Re) Significações no processo de avaliação do sujeito jovem e adulto com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.25, n. 3, p.373-388, jul./set., 2019.
- ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares de. **Foto e grafias**: narrativas e saberes de professores/as de educação física. 2012. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDRADE, Carolina Romano; GODOY, Kathya Maria Ayres de. **Dança com crianças**: propostas, ensino e possibilidades. Curitiba: Appris, 2018. 155p.
- ARAÚJO, Siane Paula de; DINIZ, Isabel Cristina Vieira Coimbra. O corpo em cena: a dança na escola. 8º. Seminário Nacional de Dança Contemporânea EEEFTO/UFMG. **Anais**. Belo Horizonte: PRODAEX/EEFFTO/UFMG, 2009.
- BARBOSA, Adriza Santos Silva; DOS SANTOS, João Diógenes Ferreira. Infância ou infâncias? **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245-263, set./dez. 2017.
- BARRETO, Débora. **Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. São Paulo: Autores Associados, 2004. 104p.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. [2. ed.] / Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **REMEFE – Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.1, n.1, jan-dez, São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.
- BELO HORIZONTE. Minas Gerais. **Desafios da Formação: proposições curriculares, Ensino fundamental**. Secretaria Municipal de Educação. Rede Municipal de Educação. Belo Horizonte. 2010.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2002, n.19, p.20-28. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 04/03/19.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF: Presidência da República, 1990b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em: 21/07/2020.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 21/07/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10/05/2020.

BRASIL. Poder Executivo. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Decreto nº 3.956. Brasil: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.793 de 01 de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 02 de dezembro 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm. Acesso em: 10/05/2020.

BRASIL. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.** III – Orientações pedagógicas. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2 ed. rev. e atualizada. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva – **Documento Subsidiário à Política de Inclusão.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Versão Preliminar)**. Brasília: MEC/SEED, 2007d. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/informacao-e-comunicacao/informativos-pfdc/edicoes-2007/docs-outubro/Anexo%20Inf%2080%20Verso%20Preliminar%20-%20Politica%20Nacional%20de%20Educao%20Especial.pdf>. Acesso em: **18/06/2019**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 18/06/2019.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/convencaopessoascomdeficienciapdf.pdf>. Acesso em: 10/06/2019

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2010. Disponível em: Acesso em:18/06/2019.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. SENADO FEDERAL. **Manual de Comunicação da Secom – Linguagem Inclusiva**. Brasília: Senado Federal; Secretaria Especial de Comunicação Social, Consultoria Legislativa, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**.



Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 7 de jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 10/05/20.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Resultados finais do Censo Escolar 2018**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em 03 jun. 2019.

CAMPEÃO, Márcia da Silva. Deficiência intelectual. *In*: FERREIRA, Eliana Lúcia (Org). Esportes e atividades físicas inclusivas. Niterói: Intertexto, 2014, v. 6, p. 63-123.

CAMPESATO, LÍlian. Discursos e ideologias do ‘experimentalismo’ na música do pós-guerra. **Revista Poiésis**, n 25, p 43-64, jul. 2015.

CAÑETE, Lílian Sipoli Carneiro. Orientador: Júlio Emílio Diniz. 2010. 146f. **O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor**. Dissertação (mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CASTRO, Caroline Konzen; OLIVEIRA, Ana Carolina de Paula; DINIZ, Isabel Cristina Vieira Coimbra. A dança experimental: dialógica e polifônica? **Anais do 8º seminário nacional de dança contemporânea EEFFTO/UFMG**. Belo Horizonte 11 a 14 de novembro de 2009.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013

COIMBRA, Isabel [DINIZ, Isabel Cristina Vieira Coimbra]. **Corpo em cena: corpo em texto a dança no contexto**. 8º. SEMINÁRIO NACIONAL DE DANÇA CONTEMPORÂNEA EEFFTO/UFMG Belo Horizonte 12 11 a 14 de novembro de 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 84p, 1992.

DAOLIO, Jocimar. A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 8, n.2, p. 215-226, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina *et al.* Linguagem, Corpo e Educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – v. 7, n.2, p. 129-139, 2008.

DINIZ, Isabel Cristina Vieira Coimbra. Programa de dança experimental: uma possibilidade de inclusão social. **Anais do IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva PUC Minas** - Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços. Belo Horizonte, 17 a 20 out. 2006.

DINIZ, Isabel Cristina Vieira Coimbra. **Dança: movimento em adoração**. Belo Horizonte: Ed. Athié, 93p, 2003.

DINIZ, Isabel Cristina Vieira Coimbra. A dança experimental no contexto da educação física: possibilidades. II FÓRUM - EDUDANÇA Educação Física e Dança: diálogos possíveis e intervenções. **Anais**. Belo Horizonte: Departamento de Educação Física / EEFPTO / Universidade Federal de Minas Gerais v.1, n.1, set. 2016.

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Cláudia Maffini. Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. *In:* III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Ensaios Pedagógicos. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF. Ideal Ltda, v. 1. p. 209-215, 2006.

FERREIRA, Flávia Martinelli; DAOLIO, Jocimar. Educação física escolar e inclusão: alguns desencontros. Santa Maria. **Revista Kinesis**, ed. 32, vol. 2, jul-dez. 2014,

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. Refletindo sobre pesquisa-ação. **Revista Faz Ciência**, Francisco Beltrão, V.3, nº 01, p.167-176, 1999.

FURLANETTO, Beatriz Helena. Da infância sem valor à infância de direitos: diferentes construções conceituais de infância ao longo do tempo histórico. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 8, Curitiba, 2008. **Anais**. Curitiba: Champagnat, 2008. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/Educere 2008/anais/pdf/892_632.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/Educere%202008/anais/pdf/892_632.pdf). Acesso em 20/07/2020.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar da EFE II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, 2010.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Práticas pedagógicas e Educação Física: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012, 144p.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli. Ginástica, dança e atividades circenses. *In:* **Coleção Práticas corporais**. Maringá: Eduem, 2014.

IAZZETTA, Fernando. **Performance na música experimental**. Performa '11 – Encontros de Investigação em Performance. Universidade de Aveiro, Maio de 2011.

KIOURANIS, Taisa Daniela. Dança. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime ; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de (org). Ginástica, dança e atividades circenses. *In*: **Coleção Práticas Corporais**. Maringá: Eduem, 2014.

KLEINUBING, Neusa Dendena.; SARAIVA, Maria do Carmo. Educação Física escolar e dança: percepções de professores no ensino fundamental. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 193-214, out/dez. 2009.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. 5.ed. Edição organizada por Lisa Ullmann. Tradução: Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

LEDERMAN, Vivian Renne Gerber.; SCHWARTZMAN, José Salomão. Artigo Deficiência intelectual: causas e importância do diagnóstico e intervenção precoces. **Revista Inclusão**. Brasília, V.10.n. 2, p. 17-27, jan/jun. 2017. Disponível em: revista.ibict.br/inclusao/article/download/4028/3364. Acesso em 04/06/2019.

LEUCAS, Cláudia Barsand. **A inclusão de um aluno com deficiência nas aulas de educação física em uma escola particular de Belo Horizonte**: um olhar sobre a prática pedagógica de um professor. 2009. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LEUCAS, Cláudia Barsand. Educação física e inclusão. **Presença Pedagógica**. v.18, n. 104, mar/abr. 2012.

LIMA, Solange Rodovalho. Formação inicial e práticas docentes inclusivas em educação física escolar. **Inclusão e diferença** [recurso eletrônico] / organizadores Leandro Silva Vargas, Larissa Lara, Pedro Athayde. – Natal, RN: EDUFRN, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. *In*: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) **Ludopedagogia - Ensaios 1**: educação e ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Agnes Riquelle Carvalho; PINHEIRO, Altamires Serra; SOUZA, Nájla Michelle de Vasconcelos. Práticas inclusivas para o atendimento de alunos com deficiência intelectual na sala de recurso multifuncional. *In*: TEIXEIRA, Eriveth Silva (org.) **Práxis inclusiva**: reflexões sobre a inclusão escolar. 1ª edição. Veranópolis: Diálogo Freiriano, p.269, 2020,

MINAS GERAIS (Estado). Lei nº 17.942, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre o ensino de educação física nas escolas públicas e privadas do sistema estadual de

na prática pedagógica. **Caderno de Formação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 9-19, maio 2012.

REY, Fernando Luis González. Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças cegas com necessidades especiais: além dos limites concretos do defeito. *In*: MARTÍNEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa.(orgs). **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 47-70, 2011, 270p.

RODRIGUES, David António. Educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v.14, n.1, p.67-73, 2003. Disponível em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/viewFile/111/98>. Acesso em: 04/06/2019.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola inclusiva. Brasília: Ministério da educação, secretaria de Educação Especial: Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 275p, 2010.

ROSELLI-CRUZ, Amadeu; CHAVES, Dener Antônio; VIEIRA, Dilma Fróes, SOUZA, Dimas Antônio; MARINHO, Marco Antônio Couto. Diagnóstico da situação da criança, do adolescente e do jovem em Belo Horizonte. *In*: **Cooperativa de Trabalho de Professores Universidade Livre**. Belo Horizonte: UNILIVRECOOP, 2013.

SARAIVA, Maria do Carmo. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 157-171, maio. 2009.

SGARBI, Fernanda. **Entrando na dança**: reflexos de um curso de formação continuada para professores de educação infantil. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2009, 198f.

SOARES, Carmen Lucia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. n. 2, p. 6-12, 1996.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Documento adaptado pela Confederação Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, 7 a 10 de junho de 1994. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03/06/2019.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Educação Física na escola**: para enriquecer a experiência da infância e da juventude. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012, 200p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A escola em debate Gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Revista retratos da escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://pep.ifsp.edu.br/images/PDF/PPP/A-escola-em-debate.pdf>. Acesso em 11/05/2020.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília, Liber Livro, 108 p, 2007.

VIGOTSKII, Lev Semenovich, 1896-1934 V741L. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**/ Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. -11a edição - São Paulo: ícone, 2010, 228p.

APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

DECLARAÇÃO

Eu, **Alex Sandro Alves**, na qualidade de responsável pela Escola Municipal Professora Maria Mazarello, autorizo a realização da pesquisa intitulada "A dança experimental e a inclusão de alunos com deficiência intelectual: possibilidades para as aulas de Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental" a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador **Raquel Cristina Ramos de Oliveira**; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da UFMG para a referida pesquisa.

Belo Horizonte, 06 de agosto de 2019.

ASSINATURA


(carimbo da Instituição)

Alex Sandro Alves - BM 74.141-1
Diretor de Estabelecimento de Ensino
Inscrição DOM: 30/12/2017

E. M. PROFª MARIA MAZARELLO
Ensino Fundamental
Rua Benedito Neves, 45 Nazaré (EP 31990-160
Belo Horizonte - MG - Telefone: (51) 3277-6751
e-mail: empmm@pbt.gov.br
DEC. CRIAÇÃO Nº 6482 DE 23/02/1990
DEC. DENOMINAÇÃO Nº 6675 DE 20/09/1990
PORTARIA SEE/MG Nº 337/92

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Direcionado aos pais/responsáveis pelos estudantes)

Título da Pesquisa: “A Dança Experimental e a inclusão de alunos com deficiência intelectual: possibilidades para as aulas de Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental.”

Pesquisador Responsável: Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz
E-mail: bel.coimbra@hotmail.com Tel: 31 988335982

Pesquisador Corresponsável: Raquel Cristina Ramos de Oliveira
E-mail: raqcro@gmail.com Tel: 31 971115694

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “**A dança experimental e a inclusão de alunos com deficiência intelectual: possibilidades para as aulas de Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental**”. A pesquisa será realizada com os alunos do primeiro ciclo da Escola Municipal Professora Maria Mazarello, durante as aulas de Educação Física, com o objetivo de demonstrar o impacto da dança experimental como uma possibilidade de inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física.

Serão realizadas oficinas de dança experimental elaboradas especificamente para as turmas do primeiro ciclo. Os alunos serão entrevistados e as oficinas serão filmadas e fotografadas para a produção de um material didático final.

Haverá um risco mínimo para a saúde emocional de seu filho (ou menor sob sua responsabilidade) devido à exposição no momento das filmagens e entrevistas. Os alunos serão sempre perguntados previamente sobre sua disposição em conceder as entrevistas e não serão forçados em momento algum a realizar qualquer ação relacionada à pesquisa. Durante cada oficina ministrada os alunos poderão comunicar suas opiniões, dúvidas e sugestões.

A pesquisa será conduzida de maneira que todos os envolvidos possam se sentir à vontade para participar. Você poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua

responsabilidade) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Em todas as informações fornecidas por você e pelo(a) seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) e nos resultados obtidos será resguardada a identidade do aluno.

Os resultados somente serão utilizados para divulgação da pesquisa em reuniões, revistas científicas e no material didático a ser produzido. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em autorizar seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) a participar da pesquisa. Você e seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) não terão quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para o desenvolvimento de ações voltadas para a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG também poderá ser consultado por você por meio dos seguintes dados:

- Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901; ou pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

- Faculdade de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-2333; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627. Departamento: DEF – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine:
Pai/responsável:

Eu,

_____ li
e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos da pesquisa. E por estar de acordo com as condições do estudo, como descritas, assumo a participação de meu/minha filho/a _____ na pesquisa **“A dança experimental e a inclusão de alunos com deficiência intelectual:**

possibilidades para as aulas de Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental” e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade ou perda de benefício. Ao assinar este termo, não estou desistindo de quaisquer direitos meus. Uma via deste termo me foi dada.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____
Assinatura do pai/responsável

Pesquisadores:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o (a) participante colocar, da melhor maneira possível.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____

Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz
Pesquisador Responsável

Raquel Cristina Ramos de Oliveira
Pesquisador Corresponsável

quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para o desenvolvimento de ações voltadas para a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG também poderá ser consultado por você por meio dos seguintes dados:

- Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901; ou pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

- Faculdade de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-2333; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627. Departamento: DEF – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-90

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG também poderá ser consultado por você por meio dos seguintes dados:

Desde já, agradecemos a sua colaboração

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine:

Participante:

Eu,

_____ li
e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos da pesquisa. E por estar de acordo com as condições do estudo, como descritas, me disponibilizo a participar da pesquisa **“A Dança Experimental e a inclusão de alunos com deficiência intelectual: possibilidades para as aulas de Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental”**.



Ao assinar este termo, não estou desistindo de quaisquer direitos meus. Uma via deste termo me foi dada.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante

Pesquisadores:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o (a) participante colocar, da melhor maneira possível.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____

Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz

Pesquisador Responsável

Raquel Cristina Ramos de Oliveira

Pesquisador Corresponsável

Participante da pesquisa

Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz
Pesquisador Responsável

Raquel Cristina Ramos de Oliveira
Pesquisador Corresponsável

Nome do aluno menor de idade

Assinatura do responsável

Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz
Pesquisador Responsável

Raquel Cristina Ramos de Oliveira
Pesquisador Corresponsável