

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA

GISELE BIZERRA DA CUNHA

**DANÇA INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO  
COM EDUCANDOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
APARECIDA DE GOIÂNIA**

GOIÂNIA

2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação**

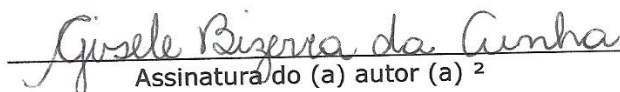
Nome completo do autor: GISELE BIZERRA DA CUNHA

Título do trabalho: DANÇA INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO COM EDUCANDOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE APARECIDA DE GOIÂNIA.

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do (a) autor (a) <sup>2</sup>

Data: 17 / 03 / 2017

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

<sup>2</sup>A assinatura deve ser escaneada.

GISELE BIZERRA DA CUNHA

**DANÇA INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO  
COM EDUCANDOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
APARECIDA DE GOIÂNIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas Escolares e Aplicação de Conhecimento.

Orientador: Prof. Dr. Newton Freire Murce Filho

GOIÂNIA

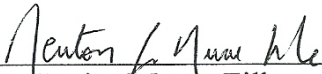
2017

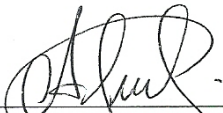
GISELE BIZERRA DA CUNHA

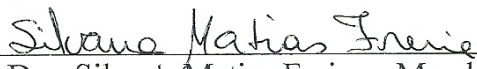
**DANÇA INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO COM  
EDUCANDOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE APARECIDA DE  
GOIÂNIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, aprovada em 12 de janeiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Newton Freire Murce Filho – Presidente da Banca  
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dra. Ana Paula Salles da Silva – Membro Externo  
Faculdade de Educação Física e Dança/UFG

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dra. Silvana Matias Freire – Membro Interno  
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Bizerra da Cunha, Gisele  
DANÇA INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO  
COM EDUCANDOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
APARECIDA DE GOIÂNIA [manuscrito] / Gisele Bizerra da Cunha. -  
2017.  
xcvi, 96 f.: il.

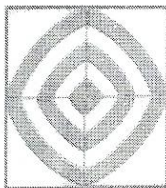
Orientador: Prof. Dr. Newton Freire Murce Filho.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro  
de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação  
em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2017.

Bibliografia.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas.

1. Dança. 2. Deficiência Intelectual. 3. Inclusão. 4. Escola. I. Freire  
Murce Filho, Newton, orient. II. Título.

CDU 37



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
MESTRADO - PPGEEB  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos doze dias do mês de janeiro de 2017, às 14 horas, nas dependências do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, foi realizada a defesa de dissertação de mestrado intitulada **DANÇA INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO COM EDUCANDOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE APARECIDA DE GOIÂNIA** da mestranda **Gisele Bizerra da Cunha**, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa a banca examinadora (Port. nº 060/PPGEEB/2016 de 20 de dezembro de 2016), considerou a dissertação apresentada

Aprovada

Não aprovada

Observações:

---

---

---

Proclamado o resultado, o (a) presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata com os outros membros da banca examinadora.

Goiânia, 12 de janeiro de 2017.

Prof. Dr. Newton Freire Murce Filho (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Presidente

Profa. Dra. Ana Paula Salles da Silva (FEFD/UFG) – Membro externo

Profa. Dra. Silvana Matias Freire (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Membro interno

## DEDICO

Em especial, à minha parceira e amiga/irmã de alma, Cinira (*in memorian*), que construiu comigo o sonho de iniciar o projeto de dança Arte e Movimento, na Associação Pestalozzi de Goiânia – CAE Peter Pan, que foi a motivação principal para a realização desta pesquisa de mestrado. Eu sei que onde ela estiver, está feliz com a concretização do NOSSO sonho.

A minha avó, Dona Clélia (*in memorian*), valente, guerreira, meu espelho, que mesmo morando na Bahia, sempre estava na torcida e rezava sempre por mim.

Ao meu amigo Renato, que acreditou e confiou na minha capacidade. Como ele disse: “Eu apenas liguei o interruptor da sua energia que estava apagada”. Essa pesquisa só foi possível com a sua ajuda diária.

Aos meus pais, Osmail e Joseleide, que são meus exemplos de vida e meu alicerce.

A todos os educandos do CAE Peter Pan, que me despertam a necessidade de estudar e buscar mais conhecimentos e iluminam meus dias.

## AGRADECIMENTOS

À DEUS, por ter me concedido a maravilha da vida e, com ela, conseguir realizar mais esse sonho.

À minha família, de sangue e de coração, pelo apoio e paciência nessa caminhada.

Aos meus irmãos, Anderson e João Paulo, que me apoiam e são meu suporte quando não consigo sozinha.

Aos amigos, Renato, Welma e Maria Angélica, por toda ajuda na realização dessa pesquisa. Sem vocês essa etapa da minha vida não seria concretizada.

Ao meu namorado, Fábio, pelo apoio e paciência durante essa caminhada.

Ao amigo Marcus, por todo apoio, preocupação, tardes compartilhadas na biblioteca. Você foi um suporte e incentivo necessário para a realização dessa pesquisa.

Ao Prof. Dr. Newton Freire Murce Filho, pela acolhida na orientação deste trabalho; pela paciência com minhas inseguranças e ansiedades; pela valorização de minhas potencialidades; pela competência durante a realização desta pesquisa.

À Prof. Dra. Ana Paula Salles, pela atenção e ajuda antes e após a qualificação.

Às Professoras da Banca Examinadora, Silvana Matias Freire, Magali Saddi Duarte, pelas contribuições e apoio.

À equipe gestora da Associação Pestalozzi de Goiânia – CAE Peter Pan, em especial, Adriana Bahia e Kélia Stival, pelo incentivo e apoio necessário nos momentos de dificuldades durante o mestrado.

À equipe gestora da Escola Municipal João Cândido, em especial, à diretora Magna de Almeida Vieira, pela confiança e apoio.

À equipe gestora e professores da Escola Municipal Neivio Rocha Barbosa, pelo apoio em todos os momentos de que precisei.

Às equipes gestoras e professores das Emeis pesquisadas, em especial, Selma, Isaías, Simone, e os professores Paulo Henrique, Marília, Alba, que foram importantes na concretização dessa pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Aparecida, pelas trocas e apoio, em especial, Ivone Santos, pela acolhida e ajuda necessária.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica, do CEPAE, pela acolhida e atenção.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica do CEPAE, pelo profissionalismo.

Um agradecimento especial a Professora Ailma e as Sandras (funcionárias da Pestalozzi) e minha advogada Marilda, por toda ajuda no momento que necessitei de licença por aprimoramento.

Aos amigos, em especial, Carla (e a felicidade em saber da sua cura no momento em que eu estava concluindo os agradecimentos), prima Layse, primo Lucas, madrinha Dany, Suzanne, Patrícia, Thalita, Juliana, ao médico e amigo William Macedo, Renato Rodrigues, que de alguma forma contribuíram para a concretização desse trabalho, seja com palavras de apoio ou sugestões.

Aos colegas de mestrado, pelas trocas e apoio.

## RESUMO

A motivação e o interesse que levaram à proposta desta pesquisa são resultantes de experiências, desta pesquisadora, com a dança, para pessoas com deficiência intelectual, na Associação Pestalozzi de Goiânia – CAE Peter Pan. Notando a importância da dança na vida dos alunos com deficiência intelectual e como eles demonstram prazer e interesse por essa atividade, percebemos a necessidade de estudar e analisar mais profundamente a dança e como ela pode contribuir para a inclusão desses alunos na escola e na sociedade. O presente trabalho busca, portanto, um diálogo entre dança e inclusão, apresentando a seguinte questão principal a ser investigada: Como a dança pode contribuir para a inclusão de alunos com deficiência intelectual na educação básica? Tem-se como objetivo principal verificar como a dança possibilita a inclusão dos alunos com deficiência intelectual no contexto da educação básica. A pesquisa é qualitativa e foi proposta para ser desenvolvida a partir de observações de aulas e entrevistas realizadas em duas Escolas Municipais de Ensino Integral do município de Aparecida de Goiânia. Como referencial teórico destacamos autores que tratam de corpo, dança, educação inclusiva, inteligências múltiplas e dança inclusiva. Sobre a educação inclusiva no Brasil e em Aparecida de Goiânia, estudamos os trabalhos de Monteiro (2001), Sasaki (1998), Santos (2016) e documentos nacionais e municipais que envolvem o estudo. Para o tema deficiência intelectual, embasamo-nos em Almeida (2012), Cintra (2002), Matos (2012). Ao tratar da teoria das inteligências múltiplas, pesquisamos Gardner (1995) e Smole (1999). Para o tema dança, nos fundamentamos em Fahlbusch (1990), Marques (2010), Laban (1990), Scarpato (2001). Sobre dança inclusiva, verificamos Cintra (1992), Figueiredo (1997, 1999), Ramos (2010), Tolocka e Verlengia (2006). Considerando os dados coletados e analisados nesta pesquisa, concluímos que a prática da dança inclusiva na escola pode proporcionar a alunos com deficiência intelectual contribuições significativas no desenvolvimento afetivo e social, motor e cognitivo, permitindo que alunos com esse tipo de deficiência se sintam mais incluídos no ambiente escolar e na sociedade. Constatamos também que um tipo de educação que leva em conta a teoria das inteligências múltiplas pode contribuir para o processo de inclusão escolar.

**Palavras - Chave:** Dança; Deficiência Intelectual; Inclusão; Escola.

## *ABSTRACT*

The motivation and the interest that led to this research study are the results of experiences as a researcher with dance for people with intellectual disabilities at the Association - Associação Pestalozzi de Goiânia – CAE Peter Pan. Having noticed the importance that dance had in the life of these students with intellectual disabilities and how they showed pleasure and interest in this activity, it became necessary to study and analyse dance and how it could contribute to the inclusion of these students in school and society. The present research seeks, therefore, a dialogue between dance and inclusion and presents the following question for investigation: How can dance contribute to the inclusion of students with intellectual disabilities in the years of basic education? The main goal is to verify how dance makes inclusion possible within the context of basic education. The research is qualitative and class observations and interviews were undertaken at two fulltime municipal schools (Escolas Municipais de Ensino Integral) in the municipality of Aparecida de Goiânia. Authors that deal with the body, dance, inclusive education, multiple intelligences and inclusive dance form the theoretical base. Regarding inclusive education in Brazil and in Aparecida de Goiânia the works of Monteiro (2001), Sasaki (1998), and Santos (2016) were studied as well as pertinent national and municipal documents. For the theme of intellectual disability, Almeida (2012), Cintra (2002), and Matos (2012) formed the theoretical base. Gardner (1995) and Smole (1999).were researched for the theme of multiple intelligences. For the theme of dance, we based our research on Fahlbusch (1990), Marques (2010), Laban (1990), and Scarpato (2001). In regards to inclusive dance, we studied Cintra (1992), Figueiredo (1997, 1999), Ramos (2010), Tolocka and Verlengia (2006). Considering the data that was generated and analysed in this research study, it is possible to conclude that the practice of inclusive dance in school can contribute significantly in terms of affective, social, motor and cognitive development to students with intellectual disabilities, allowing these students with this type of disability to feel included in the school setting and in society. It was also possible to conclude that a type of education that takes into account the theory of multiple intelligences can contribute to the process of inclusion in school.

**Key-Words:** Dance, Intellectual Disability, Inclusion, School

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAE – Centro de Atendimento Especializado

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

AAMRD – Associação Americana de Retardo Mental

AAIDD – Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento

EMEI – Escola Municipal de Ensino Integral

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

AVC – Acidente Vascular Cerebral

QI – Quociente de Inteligência

ONU – Organização das Nações Unidas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil

AEE – Atendimento de Ensino Especializado

SUEE/GO – Superintendência de Ensino Especial do Estado de Goiás

PEEDI – Programa Estadual de Educação para Diversidade numa Perspectiva Inclusiva

CIE – Coordenadoria de Inclusão Escolar

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

NEE – Necessidades Especiais Educacionais

SME – Secretaria Municipal de Educação

CEPAE/UFG – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação da Universidade Federal de Goiás

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Descrição dos profissionais do quadro de apoio pedagógico especializado do município de Aparecida de Goiânia

QUADRO 2 – Estrutura organizacional do setor responsável pela Educação Especial em Aparecida de Goiânia

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

FIGURA 1 – Tabela 1: Total de alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em Aparecida de Goiânia, entre os anos de 2010 a 2014.

FIGURA 2 – Gráfico 01: Demonstrativo do total de alunos atendidos público alvo da Educação Especial e de alunos com NEE nas SRM em Aparecida de Goiânia/GO, entre os anos de 2010 a 2014.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
Descrição Metodológica.....	20
<b>1.EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE APARECIDA DE GOIÂNIA.....</b>	<b>24</b>
<b>2.DEFININDO DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS.....</b>	<b>36</b>
<b>3.DANÇA CONTEMPORÂNEA, DIVERSIDADE E ESCOLA.....</b>	<b>42</b>
3.1 – DANÇA CONTEMPORÂNEA E DIVERSIDADE.....	42
3.2 – DANÇA NA ESCOLA.....	45
3.3 – A LINGUAGEM DA DANÇA NA ESCOLA E OS PCN.....	47
<b>4.ANÁLISE E CONTRIBUIÇÕES DE EXPERIÊNCIAS DA DANÇA INCLUSIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....</b>	<b>51</b>
4.1 – APRESENTAÇÃO.....	51
4.2 – DANÇA INCLUSIVA.....	59
4.2.1 – DANÇA E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO .....	68
4.2.2 – DANÇA E DESENVOLVIMENTO MOTOR.....	70
4.2.3 – DANÇA E DESENVOLVIMENTO AFETIVO E SOCIAL.....	73
4.3 – PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DAS AULAS DE DANÇA INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS.....	77
4.4 – PRODUTO EDUCACIONAL: DANÇA INCLUSIVA NA ESCOLA.....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>91</b>

**“Se eu pudesse dizer o que sinto, não precisaria dançar.”**

**(Isadora Duncan).**

## INTRODUÇÃO

Conforme observamos no trabalho de Winnick (2004), a dança é uma arte que permite a autodescoberta, o ensino criativo, a liberdade e o autocontrole. Algumas pessoas com deficiência apresentam baixa autoestima, bem como atraso na consciência corporal e espacial, coordenação motora, sincronia. Por meio da dança, passam a descobrir uma maior liberdade de expressão, permitindo a exploração de suas capacidades e limites de uma maneira mais equilibrada.

Ao notar, em trabalhos já realizados e com nossa própria experiência como educadora, as contribuições da dança para as pessoas com deficiência e como a sociedade passou a dar uma maior atenção, promulgando leis e políticas sociais para atender às necessidades dessas pessoas, como Ferreira (2002) aponta, percebemos a relevância de propor esta pesquisa.

A motivação e o interesse que levaram à proposta desta pesquisa também são resultantes de experiências, desta pesquisadora, com a dança, para pessoas com deficiência intelectual, na Associação Pestalozzi de Goiânia – CAE Peter Pan<sup>1</sup>. Por meio dessas experiências, foi possível notar uma significativa rapidez de avanços, possibilitados pela dança, em relação a resultados obtidos pelo trabalho com a psicomotricidade na instituição. Além de professora de educação física do CAE Peter Pan, esta pesquisadora também trabalha na educação básica de Aparecida de Goiânia, em uma escola inclusiva, onde acontece também o contato com alunos com deficiência intelectual, que estão inseridos na rede de ensino público.

Notando a importância da dança na vida desses alunos e como eles demonstram prazer e interesse por essa atividade, percebemos a necessidade de estudar e analisar mais profundamente a dança e como ela pode contribuir para a inclusão das pessoas com deficiência intelectual na escola e na sociedade. O presente trabalho busca, portanto, um diálogo entre dança e inclusão, apresentando a seguinte questão principal a ser investigada: Como as aulas de dança inclusiva na escola podem contribuir para a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual na educação básica?

A deficiência intelectual, que é a deficiência estudada nessa pesquisa, é compreendida como característica de pessoas com algum tipo de atraso cognitivo, apresentando dificuldades com as relações sociais, com a compreensão de regras e o

---

<sup>1</sup> Nesta instituição, esta pesquisadora é professora de educação física e dá aulas de psicomotricidade, educação aquática e coordena um grupo de dança com outro professor da instituição.

desempenho de algumas atividades cotidianas. Desde 1856, a Associação Americana de Retardo Mental, hoje Associação Americana em Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AADID), é responsável por definições e classificações da deficiência intelectual. Em 2010, a AADID alterou a nomenclatura de retardo mental para deficiência intelectual, como é conhecida até hoje, conforme aponta Almeida (2012).

As pessoas com deficiência intelectual podem apresentar atraso no aspecto sensorial, linguagem e experiência sociocultural. A inserção de pessoas com deficiência em atividades que propiciam uma melhora significativa nesses aspectos, como a música, a dança, a pintura, podem trazer benefícios para esse tipo de deficiência. É o que propõe, por exemplo, o trabalho de Figueiredo (1999), que aponta a importância da dança para as pessoas com deficiência, tanto no aspecto motor quanto no social.

No que diz respeito à deficiência intelectual, a dança contemporânea é de significativa importância, uma vez que ela permite a inclusão de todas as pessoas, respeitando a multiplicidade de corpos. Conforme será visto adiante, a dança contemporânea foge dos padrões estéticos e aceita o ritmo próprio de cada indivíduo.

Neste trabalho destacamos a relação que pode ser feita entre esse tipo de dança e a teoria das inteligências múltiplas, que considera o ser humano de forma integral, entendendo o aluno com suas competências e habilidades, priorizando a singularidade de cada um.

A dança contemporânea surge após o advento da dança moderna e não se prende a movimentos técnicos, mas a movimentos improvisados, livres. Como afirma Fahlbush (1990), muitos consideram a dança contemporânea como tudo aquilo que se faz hoje dentro dessa arte, não importando o estilo, formas, estética. A mesma autora sugere que a dança contemporânea é constituída por fatos ou acontecimentos marcantes, referentes a um período de protestos, por exemplo.

A dança acontece hoje sob as mais variadas formas, contextos, espaços e finalidades. Para Matos (2012), o corpo dançante não é visto apenas como uma relação cinética e expressiva, as identidades desse corpo que dança reconhecem as diferenças, resignificando as representações construídas pelo corpo.

Nas obras de Laban (1981,1990), já percebemos a dança numa perspectiva educativa que contribui para o desenvolvimento das capacidades humanas, pois o movimento concebido de forma expressiva e comunicativa permite ao sujeito compreender o mundo de maneira singular. A dança proporciona construções corporais significativas, importantes para uma educação transformadora, tanto para pessoas com deficiência ou não, como aborda o mesmo autor.

Ao mesmo tempo, além de potencializar o desenvolvimento das capacidades motoras, com a dança, as pessoas com deficiência intelectual têm maiores oportunidades de convívio social com o grupo que executa e/ou cria os movimentos. O movimento pode trazer um conhecimento corporal importante para as pessoas com deficiência, estimulando a autoaceitação e ajudando na busca da autonomia perdida pelas limitações que a deficiência pode causar (Freitas, 2010).

A dança pode contribuir para a formação corporal, incentivando as pessoas com deficiência intelectual a terem maior contato com o mundo e seu próprio corpo, respeitando limites e colaborando com a qualidade de vida e a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na arte, na sociedade e na cidadania.

De acordo com Figueiredo et al. (1999, p. 216), “movimentar significa conquistar e explorar o meio em que vivemos, é nossa estrutura básica de comunicação”. O movimento traz o autoconhecimento, melhora a afetividade com o outro e o desenvolvimento motor.

Por meio da dança o homem reage ao mundo exterior, tenta apreender seus fenômenos e, simultaneamente, põe-se em contato com o mais profundo do seu ser. Os movimentos rítmicos permitem criar e integrar as representações surgidas em sonhos e imaginações (SILVEIRA, 1992, p. 98).

Zimmermann e Mesquita (2006) citam as contribuições da dança para as pessoas com deficiência intelectual. Dentre elas estão: a estabilidade emocional; a criatividade por meio da construção de movimentos próprios; o desenvolvimento das habilidades motoras básicas que são o saltar, andar, correr; relações sociais, evidenciando a interação com o movimento do outro; o desenvolvimento cognitivo; a imagem corporal que gera uma maior percepção com seu corpo e a expressão que ajuda na exteriorização de emoções e movimentos.

Considerando os trabalhos já realizados (alguns brevemente mencionados), sobre a relação entre dança, educação e inclusão, bem como nossa experiência como professora de dança e educação física, propomos os seguintes objetivos de pesquisa:

Temos como objetivo geral:

- Verificar como as experiências das aulas de dança na escola possibilitam a inclusão dos alunos com deficiência intelectual no contexto da educação básica.

E como objetivos específicos:

- Identificar possíveis respostas de alunos com deficiência intelectual frente a estímulos da dança e do próprio corpo, por meio de experimentações e observações em aulas de dança;
- Investigar os significados e contribuições da dança como prática social, cultural, artística e educativa na escola, para pessoas com deficiência intelectual, com base em documentos oficiais, referencial teórico, observações de aulas e entrevistas com pais e/ou responsáveis, alunos e educadores;

A hipótese básica dessa pesquisa é a de que a dança pode contribuir para a melhoria das habilidades motoras básicas de pessoas com deficiência intelectual e para seu processo de socialização. Além disso, é esperado constatar que a dança no espaço escolar pode contribuir de forma significativa para a inclusão desses alunos com deficiência intelectual. A hipótese é investigada considerando as experiências da pesquisadora no ensino especial e no ensino básico, o material teórico da pesquisa, as observações em campo e a análise dos instrumentos da pesquisa.

Como referencial teórico destacamos alguns autores que tratam de corpo, dança, educação inclusiva, inteligências múltiplas e dança e inclusão. Sobre a educação inclusiva no Brasil e em Aparecida de Goiânia, estudamos os trabalhos de: Monteiro (2001), Sasaki (1998), Santos (2016) e documentos nacionais e municipais que envolvem o estudo. Para o tema deficiência intelectual, embasamos-nos em Almeida (2012), Cintra (2002), Matos (2012). Ao tratar da teoria das inteligências múltiplas, embasamo-nos em Gardner (1995) e Smole (1999). Para o tema dança, nos embasamos em Fahlbusch (1990), Marques (2010), Laban (1990), Scarpato (2001). Sobre dança inclusiva verificamos os autores: Cintra (1992), Figueiredo (1997, 1999), Ramos (2010), Tolocka e Verlengia (2006).

### Descrição Metodológica

Esta pesquisa é qualitativa e foi proposta para ser desenvolvida a partir de observações de aulas de dança e entrevistas realizadas em duas Emeis (Escola Municipal de Ensino Integral): na EmeiA e na EmeiB<sup>2</sup>, ambas em Aparecida de Goiânia, devidamente autorizadas pela Secretaria Municipal de Educação, mediante requerimento, e também pelas diretoras das escolas, via carta de anuência. O estudo está delineado como pesquisa

---

<sup>2</sup> Considerando que na cidade de Aparecida de Goiânia há apenas quatro Emeis, decidimos não citar os nomes das duas Emeis pesquisadas, com o objetivo de resguardar uma possível identificação dos alunos participantes da pesquisa.

investigativa de campo, em nível exploratório, a partir do levantamento das unidades escolares que apresentam alunos com deficiência intelectual.

A realização da coleta de dados se deu logo após a submissão e a aprovação deste projeto pelo Comitê de Ética – CEP/UFG, com início em março de 2016 e término em maio do mesmo ano. Os motivos que nos levaram a escolher as escolas para esta pesquisa foram: são consideradas, pela Rede Municipal de Ensino, instituições de referência, e seus professores de dança são qualificados a darem aulas desta disciplina: além de serem professores, são ou já foram dançarinos profissionais.

Nessas Emeis, a dança é uma disciplina curricular obrigatória e não uma disciplina de contra-turno. Esse foi outro motivo que nos levou a escolher essas instituições de ensino para realizar a pesquisa, uma vez que, sendo obrigatório, o conteúdo da dança pode ter uma continuidade e os alunos, por sua vez, podem ter um contato maior com os vários tipos de dança e suas movimentações.

Os sujeitos participantes da pesquisa são estudantes do 3º ano do ensino fundamental da EmeiB e do 4º ano do ensino fundamental da EmeiA e suas idades variam de 06 a 12 anos.

As 2 salas de aula observadas foram escolhidas por apresentarem uma quantidade maior de alunos com deficiência intelectual. Há mais de 30 alunos em cada sala, sendo que, em uma há 5 alunos e na outra há 4 alunos com deficiência intelectual. A quantidade “mais de 30” deve-se ao fato de que a frequência dos alunos durante a realização da pesquisa variou e por ter havido evasão de alguns deles durante a coleta de dados. A coleta e a análise dos dados focalizam os 9 alunos com deficiência intelectual, porém todos os alunos foram observados, principalmente no que diz respeito às diversas interações entre eles.

Para organizar a leitura e a interpretação dos dados, todos os alunos são nomeados pela letra A, seguida de números que correspondem às listas de chamada das 2 turmas. Os alunos com deficiência intelectual da sala da escola EmeiB são: A37, um estudante de 9 anos que tem o laudo de distúrbio da atividade cognitiva e atenção; A39, um estudante de 8 anos que tem laudo de TDAH (só que levou o antigo para o médico responsável trocar e não trouxe o novo, já que a professora de apoio e a escola suspeitaram de um déficit cognitivo do aluno); A50, um estudante de 8 anos que tem laudo de déficit cognitivo, com dificuldade na escrita, leitura e fala; A55, um estudante de 9 anos que tem laudo de deficiência neuropsicológica e dislexia, com dificuldade de aprendizagem e desempenho cognitivo inferior à sua idade cronológica; e A60, um estudante de 9 anos que tem laudo de distúrbio de aprendizagem, déficit cognitivo, com pequeno déficit de atenção.

Na EmeiA encontram-se os seguintes alunos: A1 é um estudante de 9 anos, possui um laudo de distúrbio de aprendizagem e déficit de atenção; A21 é um estudante de 9 anos que possui laudo de atraso global de desenvolvimento; A22, um estudante de 9 anos que tem laudo de déficit cognitivo e TDAH; e A27, uma estudante de 11 anos que tem laudo de retardo mental<sup>3</sup> e comportamento autista.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos observações de aulas de dança por meio de registros em diários de bordo e entrevistas semi-estruturadas com alunos, pais e/ou responsáveis e professores de dança das Emeis pesquisadas. Com os educandos, pais e/ou responsáveis utilizamos entrevistas semi-estruturadas para identificar a sua compreensão a respeito de dança, no que se refere à sua prática, seu significado e seus efeitos. E, por fim, com os professores de dança, as professoras regentes e de apoio, procuramos identificar sua prática docente, como forma de inclusão e o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

A dissertação está dividida em quatro capítulos. No capítulo 1, discorremos sobre a educação inclusiva no Brasil e na rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia, ressaltando as leis que regem a educação inclusiva e as dificuldades da inserção desta no contexto escolar.

No capítulo 2, apresentamos o que caracteriza a deficiência intelectual e como ela é abordada por alguns estudiosos. Em seguida, destacamos a teoria das inteligências múltiplas e sua importância no trabalho com as diferenças na escola.

No capítulo 3, discorremos sobre dança contemporânea, diversidade e escola. Destacamos a importância de trabalhar com a dança na escola, abordando também os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que constitui o documento que legalmente instituiu a dança nas escolas.

No capítulo 4, apresentamos, em um primeiro momento, da apresentação do campo da pesquisa, de seus participantes, dos instrumentos utilizados na pesquisa e de como ela foi realizada. Em seguida discorremos sobre a dança inclusiva, sua relevância e seus benefícios para a vida das pessoas com deficiência intelectual e a análise das respostas dos alunos com deficiência intelectual frente à dança, particularmente no que diz respeito a contribuições para o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo e social desses estudantes, a partir dos dados obtidos durante as observações em campo. No item seguinte, analisamos o planejamento e a avaliação das aulas de dança inclusiva na perspectiva das inteligências múltiplas e, por fim,

---

<sup>3</sup> Essa terminologia estava no laudo da aluna, mas a pesquisadora está ciente de que aconteceu a mudança dessa terminologia para “deficiência intelectual”, em 2010.

apresentamos um esclarecimento sobre o produto educacional (ou final, como também pode ser chamado) desta dissertação.

## CAPÍTULO 1

Neste capítulo apresentamos as principais leis que regem a educação inclusiva do Brasil, bem como as leis que a rede municipal de educação de Aparecida de Goiânia segue, pois acreditamos que o conhecimento dessa documentação pode contribuir para a discussão sobre a inclusão dos alunos com deficiência intelectual ou outro tipo de deficiência.

Esclarecemos que a pesquisa de Mestrado de Santos (2016) constitui nossa fonte principal de informações sobre a rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia, no que diz respeito à educação inclusiva. O estudo dessa pesquisadora (Santos, 2016) deve se transformar em uma documentação formal sobre a educação inclusiva da rede municipal de ensino da cidade (Aparecida de Goiânia), uma vez que ainda há pouco material disponível sobre o assunto.

### EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE APARECIDA DE GOIÂNIA

A chamada Educação Inclusiva tem início nos Estados Unidos, por meio da Lei pública 94.142, de 1975 e hoje ainda se encontra em vigor.

A educação para os alunos com necessidades especiais, segundo Monteiro (2001), deve estar baseada em princípios como: a preservação da dignidade humana, a busca de identidade e o exercício da cidadania. A educação inclusiva deve ser plena, significativa, justa, participativa. E para corresponder a esse tipo de educação, pautada em direitos, uma proposta pedagógica deve assegurar um conjunto de recursos que complementem a educação comum, como afirma Monteiro (2001).

A mesma autora afirma que:

...pensamos uma educação inclusiva considerando a educação como prática de inclusão social. Não podemos falar em educação especial, sem pensar na educação de todos. O paradigma da inclusão serve de parâmetro à gestão educacional e para a efetivação de projetos políticos pedagógicos que privilegiem o respeito às diferenças, numa transformação histórica para os processos de exclusão, presentes na educação brasileira (2001, p. 2-3).

O respeito à diferença e a integração (acreditava-se que neste momento social essa integração era inclusão) da pessoa com deficiência na sociedade está assegurada no decreto brasileiro N° 3298, de 1999, em seu Capítulo II, no artigo 5º: I - desenvolvimento de ação

conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto sócio-econômico e cultural; II - estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico; e III - respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos.

Como na educação inclusiva se entende o processo de inclusão de pessoas com deficiência ou distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus, não esquecendo que os projetos escolares apresentam características marcantes. Segundo Mrech (Sd), a educação inclusiva não deve se restringir apenas aos alunos com deficiência, mas se estender também à comunidade, o que significa considerar que cada criança com deficiência tem direito de um convívio social saudável, entendendo que cada uma deve atingir seu potencial máximo. E para que isso aconteça, a parceria com os pais e/ou responsáveis é indispensável, assim como o relacionamento com os professores, escola e ambiente.

O educador deve querer aprender. Lajonquiere (apud Almeida, 2002) ressalta que no processo de formação dos educadores que trabalham com a inclusão, não basta oferecer a formação, o professor precisa estar com o desejo de receber essa formação. O autor aponta ainda que o saber é necessário para que a experiência seja resignificada.

Segundo Mrech (sd, p. 50), a inclusão significa:

(...) Atender aos estudantes portadores de necessidades especiais nas vizinhanças da sua residência.

(...) Perceber que as crianças podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes.

(...) Levar os professores a estabelecer formas criativas de atuação com as crianças portadoras de deficiência.

Apesar de serem várias as leis que asseguram às pessoas com deficiência alguma comodidade, seja social, política, esportiva, cultural ou recreativa, por exemplo, a falta de condições necessárias para ter acesso a tudo o que lhes é de direito, bem como a falta de dinheiro e de treinamento de qualidade, fazem com que essas leis ainda permanecem sem maiores efeitos na vida social dessas pessoas.

Outro problema é a falta de profissionais que trabalham na área e que são realmente designados a ela. Sasaki (1998) pergunta: será que os professores estão preparados para receber e orientar pessoas com deficiência? Sua resposta é negativa, e suas sugestões

significativas, afirmando que para melhorar o ensino e o aprendizado, uma formação acadêmica específica para cada tipo de deficiência deve ser necessária.

Vale ressaltar que, apesar da formação, na área de deficiência, ainda ser limitada, o profissional atuante não somente deve contar com o aprendizado de conteúdos, mas outros fatores primordiais também devem ser somados, como: paciência, respeito, disponibilidade, segurança.

Esses atributos são essenciais para qualquer profissional que busca soluções para superação de dificuldades que passam a surgir, assim como respeito em relação às necessidades e particularidades individuais de cada ser, sendo ele com deficiência ou não.

Segundo Ferreira (2002), no Brasil as primeiras iniciativas de apoio às pessoas com deficiência se deram no governo imperial em 1854, com a criação do *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*. Nas décadas de 1930 e 1940 as iniciativas privadas tiveram o interesse de criar instituições privadas para trabalharem com pessoas com deficiência. Algumas filantrópicas foram criadas, como a Sociedade *Pestalozzi*, em 1932, atualmente conhecida como *Associação Pestalozzi de Goiânia*.

Arantes et al (2012) afirmam que em 1948, outro importante marco para a compreensão histórica de pessoas com deficiência foi quando se iniciou o processo de inclusão dessas pessoas no contexto mundial, com a publicação da declaração universal dos direitos humanos. Esse documento deixa claro que todo ser humano, com deficiência ou não, tem direitos iguais. A partir de 1948 as pessoas com deficiência tiveram maiores apoios legais e avanços em leis que asseguram a sua inclusão na sociedade.

Os mesmos autores ressaltam que até a promulgação da Constituição de 1988, ações relacionadas a pessoas com deficiência eram voltadas para a filantropia ou para a sua internação em instituições particulares que as isolavam do convívio social. Então, com a criação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1961) e a Constituição de 1988, os direitos das pessoas com deficiência se consolidaram nacionalmente. Na LDB (1996) foi inserida, pela primeira vez, a Educação Especial como um capítulo exclusivo sobre esse tema, o Capítulo V.

Em 1994, em Salamanca, na Espanha, aconteceu uma conferência que instituiu o estudo da educação para todos, que culminou na Declaração de Salamanca, que ampliou o conceito de necessidades educativas especiais, tentando incluir todas as crianças que não estivessem conseguindo acompanhar o ensino por qualquer motivo.

Vale a pena ressaltar que o Plano Nacional de Educação, segundo Arantes et al (2012), formulou as diretrizes da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, visando

garantir a universalidade do ensino para todos. Em 2008, o Ministério Público formulou as diretrizes nacionais sobre os municípios e estados da União, implantando e desenvolvendo as políticas públicas de inclusão dos alunos com qualquer tipo de deficiência. Essa política se materializa por meio do AEE (Atendimento Educacional Especializado), que é um sistema de apoio e orientação inclusiva para os alunos público-alvo da educação inclusiva. A seguir abordamos as políticas públicas da educação inclusiva da cidade de Aparecida de Goiânia.

Aparecida de Goiânia, que é o município pesquisado neste trabalho, está localizada na Região Metropolitana de Goiânia, com uma população de 511.978 habitantes (IBGE, 2015). Nos seus aspectos geográficos, o município integra a Microrregião de Goiânia, estando situada a 18 quilômetros do centro da Capital do Estado. Nos aspectos econômicos, o município tem atividades na pecuária, com a criação de gado bovino para corte e para a produção de leite e atividades na indústria extrativa de areia para a fabricação de tijolos e construções. Entretanto, tais atividades não são consideradas expressivas, tendo em vista que 70% do seu território encontra-se hoje em uma grande proliferação imobiliária, com lotes e áreas diversas que são ocupadas por moradias e setores que incluem quatro polos industriais (IBGE 2010).

A rede pública municipal de educação de Aparecida de Goiânia conta com 93 unidades escolares, sendo 58 escolas municipais. Possui 4 instituições de Educação de Tempo Integral; 19 CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil) e 21 Instituições são conveniadas<sup>4</sup>, que oferecem o atendimento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Todas as unidades atendem juntas a uma população de 33.320 alunos (Santos, 2016).

Seguindo a orientação política apresentada na LDB/96 e normatizada na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a rede municipal de ensino oferta a Educação Infantil, o Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais (1º ao 9º ano) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em se tratando dos direcionamentos voltado para os alunos público alvo da educação especial, as ações são desenvolvidas tanto em classes comuns, quanto nem salas de recursos multifuncionais por meio do AEE (Atendimento Educacional Especializado), conforme disposto pela política nacional inclusiva (BRASIL, 2001a; 2008; 2009, 2010a, 2011).

A Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia utiliza a Superintendência Administrativa e Financeira e a Superintendência Pedagógica para sistematizar as ações administrativas e pedagógicas necessárias a esse atendimento de ensino especializado (AEE). A Superintendência Administrativa e Financeira organiza e viabiliza

---

<sup>4</sup> Este quantitativo contempla convênios com instituições privadas e instituições sem fins lucrativos ligadas a ONGs. O convênio ocorre por meio do auxílio na constituição do quadro de profissionais.

ações relacionadas aos serviços de alimentação escolar; tecnologia e estatística; recursos humanos; eventos; obras e manutenção e o de contabilidade. A Superintendência Pedagógica está diretamente envolvida com a organização e a sistematização do trabalho pedagógico nas unidades escolares, acompanhando as ações das coordenadorias de ensino e aprendizagem; programas e projetos; educação infantil; inclusão escolar; formação, tecnologia e materiais didáticos e o de supervisão, gestão e apoio escolar, como aponta Santos (2016).

A implantação da educação inclusiva começou a ser sistematizada no ano de 2003. Neste ano, a Superintendência de Ensino Especial do Estado de Goiás (SUEE/GO) expediu o ofício nº 013/03 (GOIÁS, 2003), para a Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, por meio do qual obrigava a rede municipal de ensino a se adequar às exigências legais da política de Educação Especial, assinando um termo de adesão e aderindo ao Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva - PEEDI. Esse termo de adesão orientava que a rede estruturasse a política inclusiva inicialmente em 03 unidades escolares. Antes desse período, os alunos com deficiências eram encaminhados para atendimento na rede estadual de educação ou para o Instituto Pestalozzi de Goiânia, de acordo com as especificidades de cada caso, de acordo com Santos (2016).

Segundo Santos (2016), para a adequação das novas orientações legais, em 2004 foram iniciados os serviços de educação inclusiva na rede de ensino. Contando com uma equipe interna lotada na secretaria de educação composta por uma coordenadora geral, uma assistente social, duas pedagogas e uma orientadora de intérpretes de libras. Essa equipe, identificada pela nomenclatura de NAI (Núcleo de Apoio à Inclusão), atendia às exigências do Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001a) e das Diretrizes operacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b).

Atualmente, as atividades da educação especial na perspectiva da educação inclusiva são organizadas pela Coordenadoria de Inclusão Escolar (CIE) e conta com um quadro de profissionais que exercem suas funções na sala comum e na sala de recurso multifuncional. Esses profissionais são: os professores “Apoio Direto”, professores de “Apoio Indireto”, “Instrutor de Libras”, “Intérprete de Libras”, “Instrutor de Braille” e “professores de AEE” que atuam diretamente nas unidades escolares, segundo Santos (2016).

A rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia segue a orientação da educação inclusiva (BRASIL, 2001b) por intermédio da Coordenadoria de Inclusão Escolar, desenvolve acompanhamentos e orientações pedagógicas nas unidades de ensino para os alunos com deficiência ou transtornos no desenvolvimento e para aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem, como cita Santos (2016).

Para que os alunos que apresentam essas especificidades sejam identificados, é realizado, no início de cada ano, um levantamento de informações em todas as escolas, por meio de uma ficha. Essa ficha identifica qual deficiência ou necessidade educacional é apresentada pelo educando. As opções são: surdez, baixa visão/sem correção, cegueira, deficiência física, deficiência intelectual, síndrome de down, autismo, paralisia cerebral, altas habilidades/superdotação e TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção), com laudo, além de outro campo especificado por “Outras deficiências ou síndromes”, como ressalta Santos (2016).

Após a identificação dos alunos e o encaminhamento das fichas para a Secretaria de Educação e o Departamento de Inclusão, os educandos são liberados para o Atendimento Educacional Especializado no contra turno.

O documento “Atendimento Educacional Especializado – Orientações pedagógicas” (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2011a), organizado para um programa formação de professores no ano de 2011, apresenta o objetivo do AEE e define o público específico para qual o atendimento é direcionado.

Este atendimento é oferecido no contra turno e tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos mesmos. O critério para a matrícula do aluno nesse atendimento segue as orientações gerais da Educação Especial, que de acordo com a resolução nº 04 de 02 de Outubro de 2009 deve ser oferecido preferencialmente aos alunos com deficiência física, auditiva, visual, intelectual, TGD e Altas Habilidades/Superdotação (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2011a, p. 02).

A tabela seguinte mostra o total de alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais em Aparecida de Goiânia.

TABELA 1: Total de alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em Aparecida de Goiânia, entre os anos de 2010 a 2014.

Ano	Público Alvo da Ed. Especial	Alunos com NEE <sup>5</sup>	Total de Alunos Atendidos nas SEM
2010	168	103	271
2011	143	169	312
2012	129	173	302
2013	127	189	316
2014	127	197	324

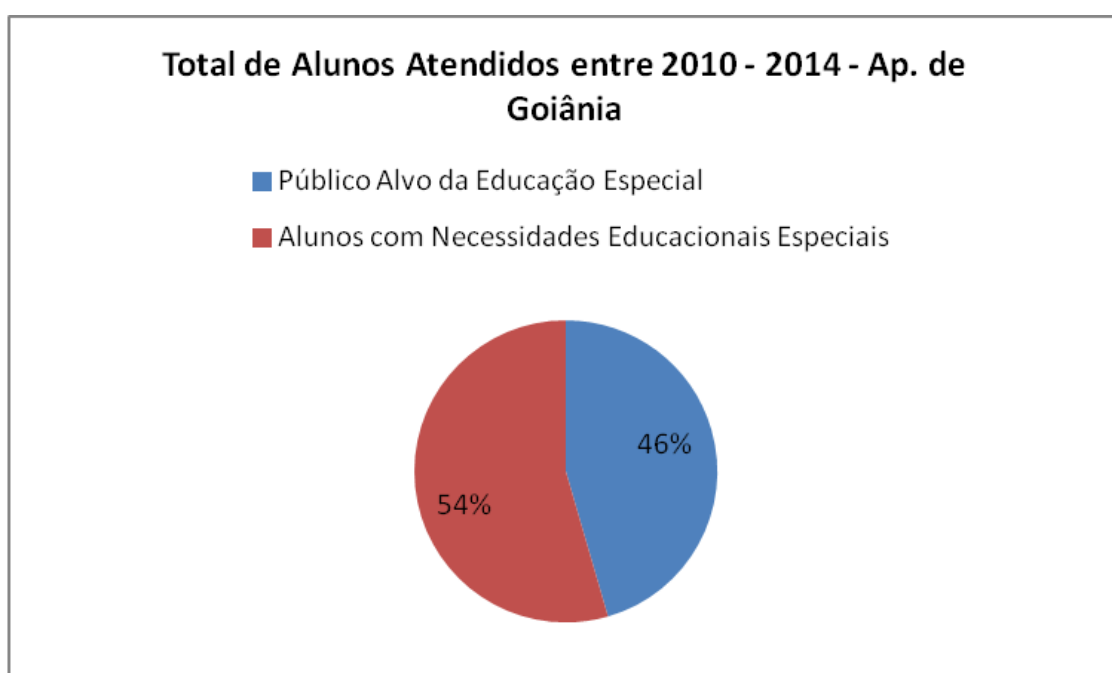
Fonte: Aparecida de Goiânia (2015c)

<sup>5</sup> NEE: Necessidades Especiais Educacionais

O financiamento da educação inclusiva de Aparecida de Goiânia é por meio de recursos do FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), condicionados ao quantitativo de alunos com deficiência que estão matriculados duplamente nas SRM e que são registrados no Censo Escolar/MEC/INEP.

O gráfico a seguir é um demonstrativo do total de alunos atendidos da educação Especial e de alunos com NEE nas SRM em Aparecida de Goiânia.

GRÁFICO 01: Demonstrativo do total de alunos atendidos público alvo da Educação Especial e de alunos com NEE nas SRM em Aparecida de Goiânia/GO, entre os anos de 2010 a 2014.



Fonte: Aparecida de Goiânia (2015c)

Em números reais, 54% (cinquenta e quatro por cento) equivale a um total de 831 (oitocentos e trinta e um) alunos atendidos com Necessidades Educacionais Especiais e 46% (quarenta e seis por cento) está relacionado a um total de 694 (seiscentos e noventa e quatro) alunos Público Alvo da Educação Especial atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais, entre o período de 2010 até o ano de 2014 (SANTOS, 2016, p.103-104).

No ano de 2015, a secretaria municipal de ensino de Aparecida de Goiânia contou com 384 profissionais no trabalho da educação inclusiva. No quadro abaixo, disponibilizado pela Coordenadoria de Inclusão Escolar, apresentamos a descrição do quantitativo de profissionais em cada função, bem como sua atribuição.

O quadro a seguir descreve os profissionais que trabalham como apoio pedagógico especializado em Aparecida de Goiânia.

QUADRO 01: Descrição dos profissionais do quadro de apoio pedagógico especializado do município de Aparecida de Goiânia – GO.

Quant.	Profissional	Função
45	Prof. de AEE	Profissional que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Atua na SRM realizando o AEE.
281	Apoio Direto	Profissional que apoia e auxilia o professor regente, em uma turma específica, no trabalho de crianças com comorbidades intensas, necessitando de auxílio para a locomoção, higienização, alimentação ou distúrbio mental grave que coloque em risco a interação social deste e dos demais alunos.
	Apoio Indireto	Profissional que articula junto ao professor regente, ações como adaptações avaliativas e curriculares em turmas diferenciadas, destinados para dois ou mais alunos que apresentem limitações parciais nas habilidades física ou mental.
25	Instrutor de Libras	Profissional que ensina a língua brasileira de sinais diretamente ao aluno surdo, contribuindo na aquisição da língua e na construção de sua identidade surda, reconhecendo a LIBRAS como língua da Educação dos Surdos.
28	Intérprete de Libras	Profissional que atua junto ao aluno surdo contribuindo para que a língua de sinais tenha um bom desempenho educacional no contexto escolar, atribuindo o devido valor à diversidade linguística sociocultural dos alunos surdos, dando suporte ao professor regente na compreensão desta diferença.
05	Instrutor de Braille	Profissional que realiza a reprodução de textos do sistema comum para o Sistema Braille e fornece os subsídios necessários aos processos de aprendizagens dos alunos com deficiência visual.
TOTAL	384 PROFISSIONAIS	

Fonte: Aparecida de Goiânia (2015d)

Acreditamos que formação dos profissionais que trabalham na educação inclusiva de Aparecida de Goiânia deve acompanhar as atribuições desse profissional e atender às habilidades diversas de caráter interativo e interdisciplinar. Atualmente há falta de profissionais capacitados para o trabalho com a educação inclusiva, o que pode estar relacionado à falta de formação específica para essa área, bem como à falta de interesse de professores por este tipo de função.

A rede não exige nenhum critério para atuação no AEE, mas assume o compromisso de oferecer oportunidades de formação continuada aos professores. Para valorizar a formação que está sendo investida no quadro de profissionais, a rede municipal de educação estabeleceu como um dos critérios para a modulação do servidor na SRM, a obrigatoriedade do professor ser efetivo na rede de ensino, como Santos (2016) ressalta.

Como informamos anteriormente, o município autoriza o atendimento de alunos com deficiência e com dificuldades no processo ensino e aprendizagem. Essa política de atendimento encaminha os educandos ao AEE mediante dois processos.

Primeiramente, são encaminhados os alunos cuja deficiência e/ou transtornos no desenvolvimento já foram constatados por meio de relatórios médicos ou cujo histórico escolar aponte a existência de acompanhamento pedagógico especializado em alguma instituição de educação especial e, posteriormente, são encaminhados alunos com dificuldades no processo ensino-aprendizagem de acordo com a disponibilidade de vaga, desde que atenda a orientação de não ultrapassar o quantitativo máximo de 10 alunos por grupo de atendimento. (SANTOS, 2016, p.119)

Quando os educandos não entram no público alvo do AEE, a Coordenadoria de Inclusão Escolar (CIE) segue a Resolução CME nº 005/2007, que é um documento que estabelece as diretrizes para o ensino fundamental no sistema municipal. De acordo com essa Resolução a tomada de decisões envolve a participação dos profissionais da escola, do setor responsável pela educação especial na SME e da comunidade em geral, conforme delinea o Art. 19 em seu parágrafo único:

Art: 19 Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I – a experiência do seu corpo docente, seu diretor, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II – o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2007a).

O levantamento inicial dos alunos com deficiência da rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia é realizado na unidade escolar durante o início do ano letivo e/ou após a matrícula do aluno. O CIE disponibiliza ao professor de AEE um conjunto de fichas que precisam ser observadas e preenchidas pelos professores regentes, coordenadores, pais e/ou responsáveis. Essas fichas que ajudam a instituição a obter as melhores condições de identificar as possibilidades do educando, como aborda Santos (2016).

A mesma autora ressalta que o professor regente, ao notar que um educando apresenta dificuldades acentuadas na aprendizagem, em relação aos demais alunos, preenche uma ficha que chama “Relato de Caso”, que apresenta os fatores para o aluno passar por uma avaliação do setor responsável e encaminha ao professor do AEE. Professores e coordenador pedagógico devem ser parceiros, juntamente com pais e/ou responsáveis, para que descartem ou confirmem hipóteses.

Quando um aluno apresenta uma acentuada dificuldade de aprendizagem, a equipe escolar, junto à família, possuem autonomia de encaminhar o aluno para o atendimento

especializado no contra turno. Santos (2016) aposta que quando a identificação dos casos é complexa, a equipe escolar passa o encaminhamento para a SME e esta solicita uma avaliação e um diagnóstico mais precisos.

No entanto, quando o caso é bem específico, a família é orientada sobre os procedimentos para uma avaliação no sistema público de saúde.

Santos (2016) informa que o serviço da educação especial em Aparecida de Goiânia/GO é sistematizado pela Coordenadoria de Inclusão Escolar (CIE). Em 2013, com a reestruturação que aconteceu internamente na SME e pela extensão e especificações das ações realizadas, o Departamento de Inclusão tornou-se uma coordenadoria, Coordenadoria de Inclusão Escolar – CIE.

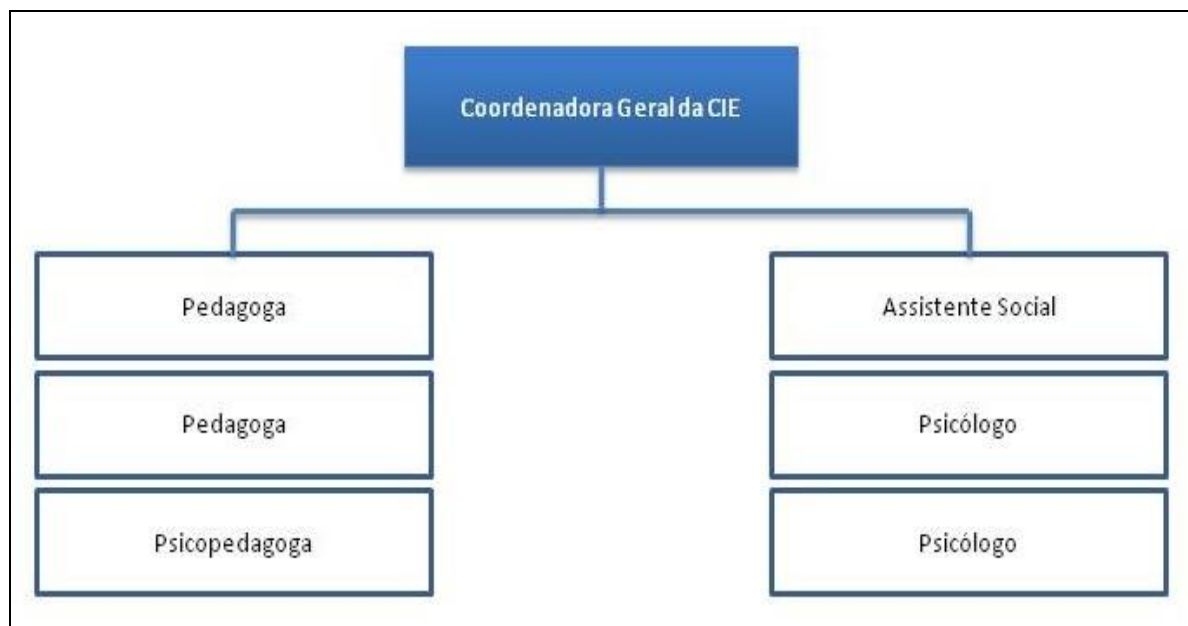
A função e as atribuições desta equipe estão sistematizadas na Diretriz Geral de Organização e Funcionamento da Rede Municipal de Aparecida de Goiânia, conforme é disposto no cap. VI, item 6.6 do documento:

A subcoordenadoria de Inclusão Escolar é constituída por uma equipe multiprofissional composta por: pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos e pedagogos especialistas em psicopedagogia. A equipe é responsável pela supervisão de professores de apoio direto e indireto, intérpretes de LIBRAS, instrutores de LIBRAS e Braille, e professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de capacitar os professores regentes, fazer grupos de estudo nas escolas e orientar os familiares com vulnerabilidade social (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2011c, p.37).

Atualmente, a estrutura organizacional da CIE está constituída pelo seguinte quadro de profissionais.

No quadro a seguir podemos observar a estrutura organizacional do setor responsável pela Educação Especial de Aparecida de Goiânia

**QUADRO 2 – Estrutura organizacional do setor responsável pela Educação Especial em Aparecida de Goiânia – GO em 2015**



Fonte: APARECIDA DE GOIÂNIA (2015f)

Dentre as funções da então Coordenadoria de Inclusão Escolar, o documento orientador da SME (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2011c) destaca as seguintes funções e atribuições, como destaca Santos (2016, p. 126):

- Levantamento de dados dos alunos a serem atendidos por meio de visitas para a verificação de demandas nas escolas;
- Orientação sobre as fichas de Levantamento e Acompanhamento mensal de alunos com NEEs. As fichas objetivam resgatar dados que abrangem a comunicação, o auto cuidado, as habilidades sociais, a autonomia e as funcionalidades acadêmicas desses alunos. Elas buscam compreender também, os objetivos específicos, os conteúdos, as metodologias de ensino e avaliação dos professores envolvidos para poder atuar junto a eles na superação de dificuldades e promoção de avanços;
- Sensibilização sobre inclusão, diretamente na escola com o corpo docente;
- Promoção de grupos de estudos com temáticas relacionadas à inclusão com os profissionais da escola visando o aprimoramento de suas funções;
- Lotação de professores de recursos, professores de apoio, intérpretes e instrutores de LIBRAS;
- Capacitação Mensal desses profissionais com temáticas pertinentes à deficiência em que o mesmo atua, através de palestras, estudos dirigidos, elaboração de Plano Individualizado e relatório mensal.

Nas instituições que realizamos a pesquisa, as duas professoras de apoio que eram responsáveis pelas turmas pesquisadas estavam dentro de todos os requisitos que as leis da Educação Especial de Aparecida de Goiânia seguem. São pedagogas efetivas da rede municipal de ensino e ambas levantaram a questão da falta de formação continuada para os professores de apoio e a dificuldade de trabalhar as variadas deficiências que os alunos das escolas apresentam.

Apresentamos neste capítulo a educação inclusiva no Brasil e na rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia, ressaltando as leis que regem a educação inclusiva e como elas devem estar inseridas no contexto escolar. A importância de expor como a educação inclusiva acontece em Aparecida de Goiânia se dá pelo fato de podermos compreender esse processo de inclusão, sabendo que alunos são atendidos no AEE da rede de ensino e de que maneira esse atendimento é realizado. Ao compreendermos um pouco melhor a política de educação inclusiva da rede de ensino de Aparecida de Goiânia, podemos perceber e vislumbrar como a dança pode contribuir para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual na educação básica, que é a hipótese dessa pesquisa de mestrado.

## **CAPÍTULO 2**

### **DEFININDO DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS**

Neste capítulo, num primeiro momento apresentamos a deficiência intelectual, desde a sua mudança de terminologia à sua definição atual, e o que a caracteriza. Em seguida discutiremos sobre a teoria das inteligências múltiplas, que é importante para essa pesquisa, uma vez que essa teoria propõe um entendimento de escola que valoriza cada aluno e suas singularidades.

Desde 1876, a Associação Americana de Retardo Mental – AAMRD, que atualmente é chamada de Associação Americana em Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AADID, tem trabalhado em compreender e acompanhar o campo da deficiência intelectual, como aponta Almeida (2012). Em 2010 é lançada pela AADID a mudança da terminologia de “retardo mental” para “deficiência intelectual”, fazendo com que o termo se tornasse menos ofensivo para as pessoas com deficiência.

Assim sendo, o termo deficiência intelectual abrange a mesma população de indivíduos que foram diagnosticados anteriormente apresentando “retardo mental/deficiência mental” em número, nível, tipo e duração da deficiência, bem como as necessidades das pessoas com esta deficiência em termos de serviços individualizados e níveis de suporte/apoio. Além disso, cada indivíduo que é ou era elegível para o diagnóstico de retardo mental/deficiência mental torna-se elegível também para o diagnóstico de deficiência intelectual (ALMEIDA, 2012, p.54).

Fioravante (2011) observa que a definição de deficiência intelectual não representa atributos a uma determinada pessoa e sim um estado particular de funcionamento. No processo de diagnóstico podem ser observados três critérios: (a) limitações significativas no funcionamento intelectual; (b) limitações significativas no comportamento adaptativo; (c) manifestação durante o período de desenvolvimento do indivíduo, portanto, na infância ou adolescência.

Fioravante (2011) ressalta que a AADID possui um modelo teórico multidimensional que relaciona o funcionamento individual no ambiente físico e social ao contexto geral, aos sistemas de apoio e a cinco dimensões, que são:

- Habilidades individuais – trata-se de habilidades relacionadas à capacidade mental que inclui raciocínio, planejamento, pensamento abstrato, rapidez de aprendizagem, aprendizagem por meio de experiências. Não é a inteligência de apenas compreender

livros por meio de leitura e escrita, mas uma capacidade bem mais ampla para compreender o mundo que nos cerca.

- Comportamento adaptativo – é o conjunto de habilidades conceituais, práticas e sociais, adquiridas pelo indivíduo para corresponder às respostas da vida cotidiana.
- Participação, interações e papéis sociais – essa dimensão ressalta a importância da participação dos indivíduos na vida social. São observadas as interações com o ambiente em que vive e com as atividades cotidianas, como a pessoa se diverte, trabalha, socializa etc.
- Saúde – as condições de saúde física e mental podem influenciar o funcionamento de qualquer indivíduo. Assim, o funcionamento das pessoas com deficiência intelectual pode ser condicionado pela saúde ou falta dela.
- Contextos – estes consideram as condições em que a pessoa vive e se relaciona com sua qualidade de vida.

Segundo Fioravante (2011), a deficiência intelectual é uma condição complexa e seu diagnóstico abrange quatro grupos de fatores etiológicos: biomédicos, comportamentais, sociais e educacionais. Os fatores biomédicos se relacionam com transtornos genéticos e nutricionais; os comportamentais se relacionam com abusos de comportamentos causais, como álcool e drogas; os fatores sociais se relacionam com a interação social e familiar e os fatores educacionais estão na disponibilidade de apoios necessários que ajudam no desenvolvimento e adaptação dos alunos com deficiência intelectual no ambiente educacional.

A deficiência intelectual também é entendida como um prejuízo na funcionalidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo (conceitual, social e prático), de acordo com Gonçalves e Machado (2012).

O termo comportamento adaptativo aparece em 1961 e substitui os termos de maturação, aprendizagem e ajustamento social. Almeida (2012) cita as dez áreas de condutas adaptativas: comunicação, autocuidado, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho, sendo que as pessoas com deficiência intelectual podem apresentar atrasos ou limitações em algumas dessas condutas.

Wajnsztejn (2007 apud Gonçalves e Machado, 2012) afirma que a deficiência intelectual é observada em alunos que possuem prejuízos no funcionamento adaptativo, com

influências providas de motivação, traços de personalidade, educação, transtornos mentais e problemas clínicos.

Segundo Almeida (2012), a deficiência intelectual não pode ser determinada apenas pelo teste de QI (Quociente de Inteligência). Deve-se determinar as limitações de uma pessoa pelos testes de comportamento adaptativo que abrangem três tipos de habilidades:

- Habilidades conceituais – linguagem e alfabetização; dinheiro, tempo e conceito de número e autodireção.
- Habilidades sociais – habilidades interpessoais, responsabilidade social, autoestima, credulidade, ingenuidade (ou seja, cautela), resolução de problemas sociais, e a capacidade de seguir regras, obedecer às leis e evitar ser vítima.
- Habilidades práticas – atividades da vida diária (higiene pessoal), qualificação profissional, saúde, viagens/transporte, horários/rotina, segurança, uso de dinheiro, uso do telefone (ALMEIDA, 2012, p. 59).

Almeida (2012) ressalta que há muitos anos os estudiosos vêm tentando definir a deficiência intelectual, passando a considerar a perspectiva que tem como foco a pessoa e sua interação com o meio.

Cintra (2002) lembra que Vygotsky faz seus primeiros escritos sobre a defectologia, concentrando nos problemas de crianças surdas-mudas, cegas e pessoas com deficiência intelectual, mostrando a importância da educação social de crianças com deficiência, bem como a importância do auxílio no desenvolvimento do potencial das crianças sem deficiência. Vygotsky (apud Cintra, 2002) considera que a educação social seria a única maneira de proporcionar às pessoas com deficiência uma vida mais satisfatória.

É importante que as pessoas com deficiência intelectual aproximem-se daquilo que acreditam que possam conquistar e lutem por tudo que lhes pareça viável e significativo para suas vidas. Algumas atividades contribuem para a busca da autonomia e das relações sociais das pessoas com deficiência intelectual. Com o início dos estudos sobre a inclusão, tanto a escola quanto a comunidade passaram a entender e a aceitar mais as diferenças.

Para Matos (2012), o termo inclusão é discutido desde o século XX, ganhando mais espaço no eixo político, fazendo com que a população brasileira perceba a diversidade e a aceite. Segundo dados da ONU (2006), há cerca de 500 milhões de pessoas com deficiência no mundo. Segundo dados do IBGE (2000), no Brasil há cerca de 24, 5 milhões de pessoas com deficiência.

Mesmo com esses dados estatísticos, ainda há preconceito e discriminação e uma das formas encontradas para minimizar esse problema é o estabelecimento de políticas públicas que resguardecam e garantam os direitos das pessoas com deficiência como cidadãos, no que se

refere à acessibilidade, igualdade, mercado de trabalho, inclusão social, como sugere Matos (2012).

Outro fator que ressalta preconceitos e discriminações, principalmente com as pessoas com deficiência intelectual, é o uso de testes de QI, que podem servir para rotular e classificar pessoas, julgando as limitações dos indivíduos. Segundo estes testes, a inteligência seria hereditária, e eles acabam servindo para classificar e quantificar se um indivíduo é mais ou menos inteligente, como observa Smole (1999).

Os testes de QI têm sido questionados por importantes estudiosos, como Gardner, que não acredita existir uma inteligência única e igual para todos. Para ele, existe uma multiplicidade de inteligências, conforme apresenta Smole (1999).

Como uma maneira de se contrapor a esses testes, a teoria das inteligências múltiplas foi proposta na década de 80 por Gardner, que sustenta a ideia de que as pessoas manifestam variadas habilidades e a de que os indivíduos apresentam capacidades diferentes, como: criar algo, resolver algo ou produzir algo, por exemplo (c.f. Smole, 1999).

Conforme esclarece Smole (1999), a teoria de inteligências múltiplas, de Gardner pressupõe que:

- Há mais de uma inteligência: ele inicialmente propôs sete, mas é possível que existam outras.
- As inteligências podem ser estimuladas: o contexto social, a escola, a oportunidade de explorar e realizar atividades diferentes são fatores que podem interferir no desenvolvimento das inteligências.
- As inteligências se combinam de forma única em cada pessoa: cada pessoa nasce com todas as inteligências que se desenvolverão durante sua vida, de modo único.
- Não há como padronizar: as combinações das inteligências são únicas, tal como as impressões digitais (SMOLE 1999, p. 9).

Segundo Gardner (apud Smole, 1999), cada indivíduo possui diferentes capacidades que caracterizam sua inteligência. Smole (1999) lembra que existem: a inteligência como habilidade para criar – podemos inventar e descobrir coisas novas; a inteligência como habilidade para resolver problemas – nossas tomadas de decisões ao longo da nossa vida e a superação de dificuldades; a inteligência como habilidade para contribuir em um contexto cultural – inteligência capaz de criar e resolver problemas no seu contexto social; a inteligência como habilidade.

Gardner (1995) identificou sete inteligências ou faculdades mentais, que são:

- Inteligência musical: a capacidade de reconhecer termos musicais, temas melódicos e como podem ser transformados. Exemplo de inteligência musical podem ser crianças prodígio que manifestaram inteligência musical antes mesmo de conhecerem algum tipo de instrumento.
- Inteligência corporal cinestésica: a capacidade de utilizar o corpo para expressar emoções, jogar qualquer tipo de jogo ou criar um novo produto são exemplos de aspectos cognitivos do uso do corpo. Indivíduos que nunca experimentaram qualquer tipo de dança, por exemplo, e, ao som de uma música específica conseguem realizar movimentações espontâneas e com ritmo para tal música, mostram que a pessoa tem um conhecimento corporal bem definido.
- Inteligência lógico-matemática: a capacidade de deduzir, associada à capacidade de linguagem e de solucionar problemas matemáticos, constitui um tipo de inteligência mais relacionada ao pensamento científico.
- Inteligência linguística: a capacidade de lidar com as palavras em seus diferentes níveis de linguagem.
- Inteligência espacial: corresponde à capacidade de relacionar padrões, formas espaciais e conceituar as relações entre eles.
- Inteligência interpessoal: a capacidade de compreender as outras pessoas, como trabalham, como se relacionam com o outro.
- Inteligência intrapessoal: capacidade de conhecer os aspectos internos de uma pessoa, ou seja, se autoconhecer, estar bem consigo, de dominar suas emoções.

Segundo Gardner (apud Smole 1999), nenhuma inteligência se manifesta isoladamente, no comportamento humano. Qualquer tarefa ou função requer uma combinação de inteligências. Assim, a educação deve entender o perfil intelectual de cada aluno e propor modos de como desenvolvê-lo.

Para Smole (1999), as escolas devem propor mudanças e assumir que os alunos apresentam forças cognitivas e estilos de aprendizagens diferentes. As escolas devem ajudar os alunos a encontrarem seu equilíbrio, valorizando o que cada educando apresenta como formas particulares de aprender e habilidades diferentes.

Gardner (apud Smole,1999), parte do princípio de que as pessoas possuem habilidades e interesses diferentes e que não aprendem da mesma maneira.

Essa perspectiva nos permite olhar para os alunos de modo mais amplo e descobrir que eles podem ser 'inteligentes' não apenas em línguas e matemática, mas também no modo de movimentar seu corpo seguindo uma música, no modo de produzir uma escultura, ou na maneira de se relacionar com os outros (SMOLE, 1999, p.19).

A teoria das inteligências múltiplas entende os alunos em sua singularidade, propondo que a escola crie condições para poder interferir no desenvolvimento do educando.

Para Gardner, a escola deveria ser modelada de forma a atender às diferenças entre os alunos, em vez de ignorá-las, e ao mesmo tempo garantir para cada pessoa a possibilidade de uma educação que aproveite ao máximo seu potencial intelectual. Nesse sentido, seria papel da escola buscar uma educação centrada no indivíduo - mas não individualista -, que levasse a sério as inclinações, os interesses e os objetivos de cada aluno (SMOLE, 1999, p. 20).

Ainda em relação a uma escola que pretenda trabalhar considerando as inteligências múltiplas, Smole (1999, p. 21) aponta que essa escola busque:

- estimular nos alunos o profundo entendimento de umas poucas disciplinas básicas (línguas, matemática, ciências, história, geografia e artes);
- encorajar as crianças a utilizar esse conhecimento para fazer tarefas com as quais se deparam dentro e fora da escola;
- incentivar o desenvolvimento de uma mistura singular de inteligências em cada aluno;
- apoiar-se na comunidade e em seus serviços para as atividades extracurriculares;
- oferecer disciplinas opcionais, com liberdade de escolha para os alunos;
- aceitar o desafio de articular um ambiente ilimitado e intencional;
- criar um ambiente para que os alunos se sintam livres para explorar novos estímulos e situações desconhecidas;
- propiciar o engajamento dos alunos em projetos coletivos e individuais;
- e, finalmente, auxiliar os alunos a aprender e documentar seu trabalho e seu processo de aprendizagem (SMOLE, 1999, p.21).

Smole (1999) lembra que com a teoria das inteligências múltiplas, a escola pode considerar o aluno por inteiro, fugindo dos padrões que costumam rotular e supervalorizar uma única competência. O espaço escolar deve ser marcado por trocas, por um ambiente estimulante, que favoreça o desenvolvimento e as manifestações das diferentes inteligências, além de proporcionar a interação entre professores e alunos. A teoria das inteligências múltiplas considera a singularidade de cada aluno, respeitando suas diferenças e o que eles trazem de melhor, podendo contribuir para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no âmbito escolar.

## **CAPÍTULO 3**

### **DANÇA CONTEMPORÂNEA, DIVERSIDADE E ESCOLA.**

Nesse capítulo apresentamos a dança contemporânea, a dança para a diversidade e a dança na escola.

#### **3.1 DANÇA CONTEMPORÂNEA E DIVERSIDADE**

Para tratar de dança e diversidade faz-se necessário abordar a dança contemporânea que marca o início da dança que valoriza a diversidade e a multiplicidade de corpos e movimentos.

A dança contemporânea surge para saborear os movimentos e formar um cidadão com um novo jeito de pensar a dança. Não apresenta modelo de corpo padrão, por isso consegue estabelecer diálogo com vários corpos que dançam. Essa busca pelo novo tem dado aos dançarinos possibilidades de perceberem em seus corpos novas sensações e movimentos.

As aulas de dança contemporânea, conforme descreve Assumpção (2002/2003), não se prendem aos movimentos de técnicas tão rígidas, embora percebe-se que os movimentos de improvisação são limpos e claros, com uma grande qualidade técnica, trazendo os alunos a uma maior satisfação e liberdade.

Como afirma Fahlbush (1990), muitos consideram a dança contemporânea como tudo aquilo que se faz hoje dentro dessa arte, não importando o estilo, formas, estética. A mesma autora pressupõe que a dança contemporânea surge em meio a fatos ou acontecimentos marcantes de uma luta contra o privilégio de corpos tidos como ideais para a dança.

Um dos principais precursores da dança contemporânea foi Merce Cunningham, que fez do corpo um elemento vivo, participante de experiências vividas na atualidade, acompanhado de gestos reflexivos e espontâneos.

Sua dança se integra à vida cotidiana. Para Cunningham,

o corpo não é mais o intérprete da vida e do sentido que se pode dar a esta, mas tão somente um elemento de cada instante da vida que evolui sob uma forma, que não é mais que um movimento natural criado por Cunningham (FAHLBUSH, 1990, p. 50)

Garaudy (1980) chama de nova dança a dança advinda da pós-modernidade que veio em contraposição à dança moderna e suas expressões dramáticas, concebendo a criação de

movimentos a partir de improvisações e experimentações. A dança contemporânea que surgiu dos movimentos de Alwin Nikolais e Merce Cunningham passa a não mais trabalhar com histórias a serem contadas, a dança contemporânea tem a preocupação de propor e questionar ideias.

Outro fator importante da dança contemporânea é a não padronização de corpos.

A não padronização de corpos é outro fator marcante que a dança contemporânea guarda na sua trajetória. Diferentemente do balé clássico e até mesmo da dança moderna que pregavam como belo o corpo longilíneo e alongado, a dança contemporânea principalmente na década de 60 começou a ser praticada por pessoas sem essas características e que não possuíam nenhuma formação em dança. (SOUZA, 2013, p. 1020).

No que se refere a exigir padrões de corpos e movimentos, a dança contemporânea abre mão desses corpos padronizados e de técnicas de referência para trabalhar com a multiplicidade de corpos e movimentos. No entanto, quando se trata de corpos com deficiência, estes ainda são considerados, muitas vezes, como não ideais para a dança.

Apesar de correntes da dança contemporânea levantarem a bandeira da diversidade, da polissemia e indagarem o próprio corpo que cria e dança, ainda se percebe, no mundo da dança, muitas restrições quando o corpo que dança não se encaixa dentro de um padrão de expectativa da normalidade e se contrapõe aos cânones do esteticamente correto. Nessa ótica, ao abordarmos a inserção do corpo com deficiência na dança, entende-se que ele é percebido, muitas vezes, na sua incompletude, “anormalidade” e, assim, à margem, torna-se o outro não desejado, carregando o estigma da negatividade (MATOS, 2012, p. 38).

Acreditamos na dança como possibilidade de movimentos para além de corpos perfeitos e técnicas ideais, buscamos a dança como meio de comunicação e transmissão de ideias, valorizando corpos que se expressam com prazer, essência, quebrando paradigmas e criando novas realidades corporais, como ressalta (Tolocka e Verlengia Et al. , 2006):

A dança como possibilidade de movimentos livres, nascem pela vontade de se comunicar por meios de gestos, das expressões que emanam dos sentimentos, dos valores gerados pelo cotidiano, pelas dificuldades e pelo prazer de viver, remete-nos ao encontro com o outro e com os outros, e, mais do que uma simples coreografia, ela constrói a realidade social, cultural, política, enfim, aborda uma temática que pode ser uma linguagem voltada a transformações em benefício da própria existência dos seres humanos (TOLOCKA e VERLENGIA Et al. , 2006, p. 17)

Tolocka e Verlengia Et al. (2006) acrescentam que os corpos que dançam são aqueles incompletos, os que buscam movimentos para falar de injustiças sociais, corpos que vivem na miséria e que querem oportunidades de emprego, dignidade, moradia; esses corpos

que dançam lutam contra a barbárie e a violência contra a mulher, corpos que buscam direitos, corpos de idosos que dançam que querem respeito, corpos que clamam por oportunidades. Trata-se de corpos que lutam pela dança e pela diversidade, mostrando que qualquer corpo pode se movimentar, basta dançarem.

Dança é educação quando assume o compromisso de informar e formar cidadãos críticos e conhecedores do papel social que representam num dado espaço e tempo, além de ser instrumento gerador de agentes de mudanças em prol do equilíbrio quantitativo e qualitativo da vida em sociedade (TOLOCKA e VERLENGIA Et al, 2006, p. 20).

Por meio da dança, podem-se estimular alunos e as pessoas em geral a tornarem-se uma sociedade aberta a diferenças, gerando respeito e aceitação de corpos que antes não eram vistos como dançantes e hoje respeitados desse modo.

Hoje, uma das correntes da dança contemporânea engajada em teorias críticas culturais procura focar o corpo dançante e as representações – seja em relação a gênero, etnia ou mesmo habilidade física – que o corpo do(a) dançarino(a) traz para a dança como resultado de suas experiências diárias no contexto social e cultural (MATOS, 2012, p. 24).

De acordo com Matos (2012), as relações que rompem com o corpo técnico-performático, a dança no pós-modernismo vem trazendo uma pluralidade de corpos que dançam, mostrando um novo contexto da dança, rompendo barreiras com a diversidade de corpos e modos de interpretar e expressar a realidade.

Buscamos uma dança capaz de unir e permitir que os alunos expressem de forma crítica e criativa seus movimentos e seu repertório motor, afetivo, emocional e seus entendimentos da experiência da dança a partir de sua singularidade, resultando em uma dança inclusiva, participativa na escola, como sugere Matos (2012).

Se por um lado a ausência de alicerces fundadores unificadores para o ensino da dança permite que trabalhemos com a diversidade e a multiplicidade de corpos em movimento de/em nossas sociedades, por outro, também poderia estar colocando em xeque uma ação social emancipadora e a crença nas possibilidades transformadoras da educação. (MARQUES, 1999, p. 89).

A dança é aceita como linguagem pelo fato de transmitir valores individuais e coletivos por meio da sua prática, constituindo um espaço fundamental para aqueles que têm seus discursos negados ou desacreditados pela sociedade. Hoje, os corpos podem se comunicar sem exceção, antes existia a exclusão de corpos e atualmente nos deparamos com

toda diversidade de corpos dançantes. Segundo Tolocka e Verlengia Et al. (2006, p. 31), “com o aumento das possibilidades de viver e conhecer o corpo dançante, os seres humanos estão se colocando mais disponíveis para novas experiências corporais”.

Nesse contexto da diversidade humana, os corpos dançantes têm maior liberdade, criticidade e criatividade ao se movimentar. Abrindo possibilidades para mais pessoas dançarem e sentirem as sensações corporais provenientes do dançar.

O corpo que experimenta e vivencia experiências com a dança aprende com as atitudes relacionais, como ressalta Tolocka e Verlengia Et al. (2006), ou seja, negar as diferenças dificulta que o aluno expresse o que sente, prejudicando o desenrolar da dança.

O professor de dança pode auxiliar o aluno nas movimentações e diferentes expressões motoras, ajudando-o a adquirir habilidades antes desconhecidas e limitadas. Segundo Tolocka e Verlengia Et al. (2006, p. 45), “o processo de ensino e aprendizagem da dança deve levar em consideração as diferenças existentes entre as pessoas”. A disponibilidade de vários corpos na dança faz cada um se apropriar de maneira diferenciada dos movimentos.

A dança é um direito de qualquer ser humano e, por meio dela, as pessoas que dançam podem reconquistar áreas que antes lhes foram negadas, tornando qualquer corpo visível.

Nesta pesquisa consideramos a dança contemporânea, a diversidade e a multiplicidade de corpos, levando em conta as possibilidades de movimentos livres que a dança contemporânea pode promover e como a diversidade de corpos podem dançá-la.

### 3.2 DANÇA NA ESCOLA

De acordo com Marques (2010) é apenas em 1992 que a dança entra em um currículo escolar brasileiro, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Mas só em 1997 a dança começa a ter um reconhecimento maior no contexto escolar, quando é incluída nos PCN.

Marques (2010) aponta que as propostas do ensino da dança que trabalham seus aspectos criativos e transformadores assustam os que trabalham com métodos mais tradicionais. Esses processos criativos de dança não se encaixam aos métodos tradicionais de educação e esse pode ter sido um dos motivos que fizeram com que a dança demorasse um pouco a fazer parte do currículo escolar.

Outros fatores importantes que levam a dança a demorar a entrar na escola podem ser a existência ainda de um certo preconceito ou certa insegurança por parte de profissionais da

educação, de pais e alunos em relação ao contato corporal, bem como uma falta de formação mais crítica de professores de dança, que levaria a uma lacuna sobre o conhecimento da dança e sobre como ensiná-la nas escolas, como aponta Marques (2010).

No que diz respeito a essa lacuna, pode-se afirmar que o pensamento de “dançar se aprende dançando” é um modo ingênuo de pensar, pois a dança traz consigo aspectos sociais, culturais, pessoais e políticos enraizados.

A escola teria, assim, o papel não de “soltar” ou de reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento em / por meio da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social. (MARQUES, 2010, p. 23/24)

Para Scarpato (2001), a dança integra o conhecimento intelectual do aluno e a sua livre expressão, proporcionando vivências corporais e diminuindo tensões e esforços intelectuais excessivos. O educando torna-se mais espontâneo, observador, expressivo, fazendo com que as práticas mais tradicionais em sala de aula acabem no desuso e passem a ser mais críticas e dinâmicas.

Quando tomamos conhecimento que o movimento é a essência da vida e que a forma de expressar que inclui dançar utiliza o movimento como veículo para a expressão do seu interior, notamos que o movimento está presente tanto no exercício mental quanto no físico. (LABAN, 1990, p 100).

Laban (1990) pesquisa a dança como forma de expressão e liberdade, introduzindo uma proposta de trabalho que acrescenta contribuições significativas em relação à tradição que as técnicas de balé representam, propondo a liberdade e a leveza de movimentos, sugerindo que a educação deve integrar corpo e mente. O autor afirma que dançar para a criança é tão importante quanto falar ou contar, por exemplo.

Laban (1990) comenta que cabe à escola levar às crianças a consciência dos princípios do movimento, desenvolvendo movimentos espontâneos e expressões criativas. Ele enfatiza o valor que a dança educativa tem para a vida dos alunos, considerando que a criança precisa da mobilidade disponível na dança para a sua vida cotidiana, na medida em que essa manifestação de arte contribui para satisfazer exigências físicas que a vida impõe.

Sobre o valor social da dança educacional, Laban (1990) acredita que essa atividade trabalha a expressão e a comunicação, por meio de movimentos conscientes e inconscientes, revelando os traços das personalidades dos alunos que dançam.

... o valor educativo da dança é duplo: primeiro, em razão do domínio do movimento, e segundo, ao facilitar o aperfeiçoamento da harmonia pessoal e social que fomenta a observação exata do esforço. (LABAN, 1990, p. 103/104)

Um dos objetivos da dança para Laban (1990), na educação, é ajudar o ser humano a encontrar uma relação corporal com a totalidade da existência. Os movimentos da dança podem favorecer os educandos que apresentam deficiências motoras, cognitivas e sociais. Na educação, a experiência com a dança promove o exercício de formas básicas de movimentos cuja assimilação, por parte de educandos, produz importantes relações com a vida cotidiana. Laban aponta um exemplo de relação entre dança e vida cotidiana:

movimentos da dança de certo tipo costumam perpetuar deficiências de movimentos inatas ou adquiridas, enquanto outras oferecem a possibilidade de equilibrar atitudes discordantes e favorecer o saudável crescimento da personalidade. (LABAN, 1990, p. 104/105)

A forma de aprender conhecimentos está bastante ligada ao corpo em movimento, pois os alunos não aprendem o mundo somente por meio de palavras, mas principalmente por imagens e movimentos, como aponta Marques (2010). Sugerimos o trabalho de Silva (2016)<sup>6</sup> que acredita nessa multiplicidade de movimentos.

É importante também lembrar que não podemos pensar em uma educação crítica por meio da dança sem analisar as relações dessa arte com a sociedade que vivemos. Lembramos ainda que, em se tratando de dança na escola, esta deve comparecer menos carregada de tradições, de ideais de corpo para os que dançam, tais como magreza, flexibilidade ou juventude. Quando se estuda os movimentos da dança na escola, para que tenham algum valor, é preciso se basear nos conhecimentos da vida humana e nos seus esforços, como aborda Laban (1990).

Neste trabalho abordamos a dança na escola, desde sua introdução nos PCN, evidenciando o valor educativo desta arte e suas contribuições para a escola, particularmente no que concerne a alunos com deficiência intelectual.

### 3.3 A LINGUAGEM DA DANÇA NA ESCOLA E OS PCN

---

<sup>6</sup> No trabalho de Silva (2016), que em sua dissertação “Dança, cognição e afetividade em uma escola rural de tempo integral da educação básica: contribuições de uma experiência”, propondo investigar quais as contribuições da dança para o desenvolvimento da cognição e da afetividade no âmbito educativo e sua importância como facilitadora no processo de ensino-aprendizagem.

A introdução da dança nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) acontece em 1997, gerando conflitos entre profissionais de várias áreas sobre a necessidade ou não de um trabalho com arte na escola. Conforme os PCN (BRASIL, 1997), o ensino da arte é importante para o processo de ensino e aprendizagem, propiciando um desenvolvimento crítico e artístico, trabalhando a sensibilidade, percepção e imaginação dos alunos, além de favorecer uma interação maior entre alunos e professores. Os PCN destacam quatro áreas da arte: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música.

Nos PCN (BRASIL, 1997), a arte da dança faz parte das culturas humanas, integrando o trabalho, a religião e as atividades de lazer, sendo um bem cultural inerente à natureza do homem. Toda ação humana envolve uma atividade corporal, a atividade de dança na escola pode ajudar a criança a compreender seus movimentos e a entender como seu corpo funciona.

Um dos objetivos da dança na escola, conforme os PCN (BRASIL, 1997) é a investigação do movimento humano. O aluno exercita a atenção, a percepção e a espontaneidade. A dança também é fonte de comunicação, de ludicidade e experimentação de movimentos.

A dança propicia às crianças experimentar a plasticidade do corpo, desenvolvimento motor, o ritmo. É importante que a dança na escola seja desenvolvida com espírito de investigação, para que os alunos tenham consciência do seu corpo e do movimento como manifestação cultural e pessoal. (PCN BRASIL, 1997).

A dança proposta pelos PCN (BRASIL, 1997) inclui: a dança na expressão e comunicação humana; a dança como manifestação coletiva; a dança como produto cultural e manifestação estética, para além de uma racionalidade instrumental.

Para Marques (2010), os PCN são uma alternativa para que os professores tenham um suporte maior para dar aula de dança, constituindo-se, portanto, não como meio exclusivo para capacitação desses professores, mas, como está explícito no próprio nome do documento, como parâmetros que podem auxiliar esses profissionais. O trabalho com os temas transversais na área da dança com ligação com outras disciplinas é um dos principais eixos de articulação e trabalho.

Marques (2010) lembra que o trabalho com temas transversais não pode sobrepor os conteúdos específicos da dança, mas serve como ampliação de novos conhecimentos, abrangendo aspectos sociais, afetivos, culturais e políticos.

Em suma, os conteúdos específicos da dança são: aspectos e estruturas do aprendizado do movimento (aspecto de coreologia, educação somática e técnica); disciplinas que contextualizem a dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança em si (repertórios, improvisação e composição coreográfica). (MARQUES, 2010, p.31)

Vale a pena trazer as contribuições de Marques (2010) sobre as possibilidades do trabalho com a dança referida a temas transversais e à interdisciplinaridade. Sobre o tema transversal “Dança e Pluralidade Cultural”, por exemplo, os professores podem abordar a linguagem da dança a ponto de discutir e problematizar a pluralidade cultural da nossa sociedade. O corpo em si já é uma expressão de pluralidade, pelos vários biótipos encontrados no Brasil, e também quanto à maneira como eles se movimentam.

A dança também pode ser trabalhada em sua relação com rituais, bem como com produções teatrais ligadas à pluralidade cultural. Outro tópico que pode ser abordado nesse tema transversal é sua relação com o gênero, podendo-se trabalhar a dança como forma de quebra de preconceitos, principalmente se for considerada uma certa visão machista de que dançar seria coisa de menina.

Dançar, compreender, apreciar e contextualizar danças de diversas origens culturais pode ser uma maneira de trabalharmos e discutirmos preconceitos e de incentivarmos nossos alunos a criarem danças que não ignorem ou reforcem negativamente diferenças de gênero (MARQUES, 2010, p. 40).

Marques (2010) também destaca a etnia. Os professores podem trabalhar a dança mostrando que nossos corpos indicam a qual etnia pertencemos, especificando a cor de pele, estrutura óssea, formato dos olhos, bocas, nariz. Podem ainda problematizar questões de contextualização geográfica, estudar a formação de preconceitos, discutindo equidade e cooperação.

No que concerne ao tema transversal “Dança e Ética”, as aulas de dança podem abordar uma série de reflexões ligadas a processos de dança e papéis sociais, organizando os movimentos que serão dançados por vários tipos de corpos, trabalhando a dança de modo que os praticantes sejam capazes de experimentar, conhecer e escolher maneiras de relacionar-se eticamente com as pessoas que convivem em sociedade. Podem ser trabalhados temas como a dança em repertório, em improvisação, composição coreográfica, apreciação.

Sobre o tema “Dança e Orientação Sexual”, a dança pode problematizar as vivências e os caminhos que o aluno leva para perceber e entender a orientação de sua sexualidade, ampliando as discussões sobre corpo, dança, convívio social que incluam as transformações

corporais da adolescência, relações de gênero, beleza e como a mídia influencia ou atua, considerando essas discussões.

No que diz respeito ao tema transversal “Dança e Educação para Saúde”, a dança pode promover oportunidades para os alunos identificarem e discutirem problemas relacionados a arte, escola e vida saudável. Com aulas centradas no corpo, é possível trazer reflexões sobre uso de drogas e prevenções, alimentação saudável, cura de lesões, entre outros conteúdos sobre o tema dança e educação para a saúde. E em relação ao tema “Dança e Meio Ambiente”, este pode ser útil para pensar em propostas que incluem a dança e modos de intervir e transformar as relações humanas com o meio ambiente.

Assim, atentando para os relacionamentos existentes nas aulas de dança, vivenciando refletindo sobre as inter-relações e a formação de redes implícitas nos processos artísticos-educativos críticos, poderemos perceber de outra forma as relações entre os seres humanos e o meio ambiente, assim, participar da teia de relações socioeconômicas e ambientais de forma crítica e atuante. (MARQUES 1999, apud MARQUES 2010, p, 51).

Como vimos, a dança nos PCN tem sua importância no ensino e aprendizagem dos alunos, propondo um desenvolvimento crítico, com sensibilidade e favorecendo uma maior interação entre escola e educandos.

## **CAPÍTULO 4**

### **ANÁLISE E CONTRIBUIÇÕES DE EXPERIÊNCIAS DA DANÇA INCLUSIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Neste capítulo tratamos, em um primeiro momento, da apresentação do campo da pesquisa, de seus participantes, dos instrumentos utilizados na pesquisa e de como ela foi realizada. Em seguida apresentamos a dança inclusiva, sua relevância e seus benefícios para a vida das pessoas com deficiência intelectual e a análise das respostas dos alunos com deficiência intelectual frente à dança, particularmente no que diz respeito a contribuições para o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo e social desses estudantes, a partir dos dados obtidos durante as observações em campo. No item seguinte, analisamos o planejamento e a avaliação das aulas de dança inclusiva na perspectiva das inteligências múltiplas e, por fim, apresentamos um esclarecimento sobre o produto educacional (ou final, como também pode ser chamado) desta dissertação.

#### **4.1 APRESENTAÇÃO**

Como já foi mencionado na Introdução deste trabalho, a motivação inicial desta pesquisa surge como resultado da experiência desta pesquisadora, como professora de educação física, tanto no ensino especial quanto no ensino regular. Por meio dessa experiência, foi possível notar ainda uma certa dificuldade da efetivação da inclusão escolar na rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia. A proposta dessa pesquisa foi então elaborada e desenvolvida, como tentativa de obter possíveis contribuições para uma discussão a respeito dessa questão.

A ideia da pesquisa surge, então, a partir de aulas oferecidas, por esta pesquisadora, na Associação Pestalozzi de Goiânia, instituição que trabalha apenas com educandos com deficiência intelectual. Esse trabalho com a dança passou a dar resultados significativos, tanto para as habilidades motoras quanto para as habilidades afetivas e sociais dos educandos da instituição. Considerando esses resultados favoráveis, elaboramos o presente projeto de pesquisa.

No primeiro momento da coleta de dados, explicamos para a equipe de cada Emei a proposta da pesquisa, seus objetivos e como aconteceriam as observações nas aulas. Solicitamos autorização para as observações das aulas, para a leitura de documentos da escola

(Planos de Ensino) e dos alunos, dentre eles, as fichas dos alunos com deficiência e seus laudos. Tudo foi facilitado e prontamente disponibilizado pela equipe diretiva da escola.

Fizemos a escolha das salas para a pesquisa juntamente com os professores de dança e equipe diretiva das escolas. Em seguida, apresentamos aos alunos escolhidos, ou seja, os 30 alunos de cada turma, a proposta da pesquisa, bem como aos pais e/ou responsáveis e professores. Após essa etapa, entregamos o TCLE (Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido), no qual os alunos, pais e professores (de dança, regentes<sup>7</sup> e de apoio) declaram que concordam com sua participação na pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa entrevistados são, portanto: 60 alunos participantes das aulas de dança das duas instituições de ensino; 41 pais e/ou responsáveis (P/R)<sup>8</sup>; 2 professores de dança (1 professor e 1 professora), 2 professoras de apoio e 2 professoras regentes. Neste trabalho, as professoras regentes são identificadas como P1 e P2, as professoras de apoio como P3 e P6 e os professores de dança como P4 e P5. Todos aceitaram fazer parte da pesquisa e assinaram voluntariamente o TCLE. Os instrumentos utilizados para a coleta e a análise de dados foram: entrevistas orais e escritas, diário de campo e observações nas aulas de dança.

Os motivos para utilização de cada instrumento de pesquisa são:

- As entrevistas (orais e escritas)<sup>9</sup>: têm como função identificar os pensamentos dos pais e/ou responsáveis, professores e alunos sobre a dança e como ela pode ajudar na inclusão dos alunos com deficiência intelectual na educação básica. Servem também para revelar as expectativas dos entrevistados e as maneiras como eles percebem os benefícios da dança.
- O Diário de Campo: trata-se de um instrumento de registro, por parte desta pesquisadora, de todas as atividades observadas e de todo o processo de realização da pesquisa. São anotações a respeito do que foi observado dentro e fora das aulas de dança.

---

<sup>7</sup> As professoras regentes (uma em cada Emei) são formadas em pedagogia, sendo responsáveis por reger cada sala, podendo ser efetivas na rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia ou terem um contrato temporário. Quando há aulas de dança, educação física ou música, por exemplo, as professoras regentes deixam as salas sob a responsabilidade dos professores dessas disciplinas específicas.

<sup>8</sup> Ao longo deste trabalho, P/R serão referidos seguidos de números, que correspondem à ordem da entrega das entrevistas respondidas, por escrito, à esta pesquisadora.

<sup>9</sup> As entrevistas com os alunos foram orais, enquanto que as realizadas com os pais e/ou responsáveis e com os professores (regentes, de apoio e de dança) não puderam ser orais, devido ao fato de justificarem que gostariam de mais tempo para responder às questões. Sendo assim, levaram as perguntas para casa, entregando-as respondidas, por escrito, a esta pesquisadora, posteriormente. Após uma sugestão ocorrida durante a qualificação deste trabalho, entrevistamos os professores de dança a respeito de seus planos de aula e das estratégias de ensino que estes utilizariam em suas aulas. Essas entrevistas foram realizadas via email.

- As Observações das Aulas: trata-se de anotações referentes às aulas de dança observadas, considerando, dentre outros aspectos, os modos como cada professor inicia sua aula, os acontecimentos ao longo das aulas, a participação dos alunos com deficiência e seus avanços frente às propostas dos professores e dos colegas, os alunos sem deficiência e sua interação com a turma, a finalização das aulas.

Os instrumentos utilizados na pesquisa fornecem dados que são analisados de acordo com os objetivos do estudo. Ao término das observações e das análises das aulas, das entrevistas e do diário de campo, são verificados os resultados e como a dança possibilita a inclusão dos alunos com deficiência intelectual no contexto da educação básica.

As aulas observadas aconteceram, na EmeiA, às quintas-feiras, das 15:00 às 16:00 horas. Na EmeiB, no mês de março, as aulas aconteceram às terças-feiras, das 15:00 às 16:00 horas, mas, devido a mudanças na rotina da escola, as aulas da turma observadas passaram a ser nas quartas-feiras, das 16:00 às 17:00 horas.

Os alunos da EmeiA são do 4º ano e da EmeiB são do 3º ano, com idade entre nove e onze anos. Para as observações das aulas, elaboramos um roteiro preliminar de observação diário que contém os seguintes tópicos:

- Rotina de início da aula;
- Presença dos alunos com deficiência intelectual;
- Desenrolar das aulas;
- Participações dos alunos com deficiência intelectual nas aulas;
- Interação dos alunos com deficiência intelectual com a turma e o professor;
- Modos de agir do professor em relação aos alunos com deficiência ou não;
- Atividades desenvolvidas;
- Algum acontecimento diferente ou fora dos padrões das aulas rotineiras;
- Finalização da aula;

As observações das aulas eram rotineiramente registradas no diário de campo e o foco principal consistia em verificar como se dava a participação dos alunos com deficiência intelectual nas aulas de dança das instituições de ensino pesquisadas e os possíveis avanços e benefícios da dança para esses alunos, considerando os estímulos motores, afetivos e sociais e cognitivos.

Os registros do diário de campo feitos durante as observações das aulas de dança seguiam o roteiro preliminar de observação diário. No que diz respeito aos tópicos “Rotina de início da aula” e “Presença dos alunos com deficiência intelectual”, podemos observar que os

professores sempre iniciavam suas aulas com alongamento e conversas sobre o que aconteceria na aula de cada dia. Os alunos com deficiência intelectual faziam o alongamento sem ajuda física dos professores, que só orientavam esses alunos ou pediam sua atenção quando um ou outro perdia o foco durante a atividade. Notamos que os alunos, no decorrer das aulas, se tornavam cada vez mais independentes e a cada aula melhoravam seu alongamento e a sua atenção nas atividades. Os alunos com deficiência intelectual eram frequentes, apenas A21 faltava às aulas eventualmente, devido ao fato de que mantinha acompanhamento extraescolar na instituição *Pestalozzi*, frequentando aulas de equoterapia nos dias das aulas de dança.

No que concerne aos tópicos “Desenrolar das aulas”; “Participação dos alunos com deficiência intelectual nas aulas”; “Modos de agir do professor em relação aos alunos com deficiência ou não” e “Atividades desenvolvidas”, notamos que os professores realmente planejavam suas aulas. Na EmeiA, o professor de dança apresentou, no início do bimestre letivo, uma introdução sobre as atividades que seriam desenvolvidas nos próximos meses, que era sobre “Passinhos”. Ele mostrou vídeos e realizou disputas de passinhos entre os alunos, sempre explicando o porquê de cada atividade proposta e dando abertura para dúvidas e/ou questionamentos dos alunos.

É interessante ressaltar que o professor de dança dessa instituição apresentou aos alunos um vídeo de passinhos que tinha um dançarino com deficiência física. Os alunos, ao final do vídeo, fizeram várias perguntas: Por que o rapaz não tinha o braço? Por que o rapaz que dançou mesmo sem braços ganhou a disputa? O dançarino com deficiência foi o campeão da disputa de passinhos do vídeo.

O professor então abriu o final da aula para as perguntas e respondeu a todos os questionamentos, levando os alunos a pensar sobre a deficiência e as potencialidades que essas pessoas possuem, destacando que deficiência não quer dizer incapacidade, que as pessoas que têm deficiência possuem capacidade de fazer muitas coisas, porém requerem maior tempo, às vezes, e adaptação a algumas atividades. Esse trabalho do professor de dança foi importante no que se refere à dança inclusiva, pois demonstra a potencialidade das pessoas com deficiência, diminuindo preconceitos, respondendo aos questionamentos dos alunos e favorecendo a aprendizagem.

Esse mesmo professor (P5), na entrevista via email, comentou uma estratégia de ensino utilizada em suas aulas expositivas, que considera a singularidade de cada aluno: “(...) será desenvolvido um processo longo de aulas expositivas que terão o objetivo de que os alunos possam ter contato com diferentes possibilidades criativas, respeitando sempre o

tempo e a forma de cada um para que experimentação e apropriação ativa e coletiva dos conceitos envolvidos ocorram respeitando as individualidades corporais”.

Atitudes como a deste professor revelam que ele trabalha numa perspectiva que é da dança contemporânea, uma vez que aparentemente valoriza a improvisação de movimentos, as individualidades corporais, o tempo e as possibilidades criativas de cada pessoa. Isso nos permite inferir que seu trabalho se torna particularmente importante em se tratando de dança contemporânea com alunos com deficiência intelectual, pois, muitas vezes, esses alunos podem apresentar atrasos no tempo de espera, de aprendizado, que merecem atenção, e a dança contemporânea pode contribuir para a valorização das diferentes competências e potencialidades de cada indivíduo, respeitando suas singularidades.

Na EmeiB, a professora trabalhou a dança livre, a criativa e o forró durante o período de observações. Ela sempre gostava de desenvolver suas aulas em duplas ou trios, sendo muito prestativa com toda a sala. Os alunos dessa instituição eram mais agitados que os da outra Emei. Para lidar com o problema da agitação da turma, a professora fazia adaptações em suas aulas para que os alunos com deficiência intelectual pudessem ser incluídos nas aulas, como, por exemplo, a professora colocava o aluno que estava mais agitado para iniciar o alongamento e a atividade proposta ou ficava ao lado dos mais agitados.

Em relação ao tópico “Algum acontecimento diferente ou fora dos padrões das aulas rotineiras”, vale a pena relatar algo que nos chamou a atenção com A60, um aluno que tem 9 anos e que apresenta laudo de distúrbio de aprendizagem e déficit de atenção. No dia 06/04, A60 apresentou movimentações criativas nas aulas, executando movimentos inovadores que a turma não estava acostumada a realizar. O aluno em questão apresentou movimentações de pernas com muita criatividade e utilizou todos os níveis da dança (alto, intermediário e baixo), dançando na ponta dos pés, abaixado e utilizando o chão para alguns movimentos. Os outros alunos costumavam dançar em pé e algumas vezes saltavam. A60, naquele dia, a todo momento fazia movimentos no chão e na ponta dos pés. Os alunos o incentivaram gritando seu nome e com palmas.

Laban (1990) acreditava que a dança educativa podia desenvolver movimentos espontâneos e expressões criativas nos alunos que dançam. Em uma das aulas da EmeiB, A60, que é um aluno tímido, apresentou movimentações expressivas e criativas durante a aula, atitude diferente do que eles estava acostumado em demonstrar. Aparentemente, os movimentos expressivos e criativos desenvolvidos por esse aluno contribuíram para seu processo de aprendizagem corporal.

Podemos citar como outro exemplo, o caso da professora P4, que utilizava como estratégia de ensino músicas que os alunos gostavam de dançar. Em algumas aulas, os alunos pediam para a professora colocar uma determinada música e, quando eram atendidos, a sala cantava e dançava de maneira livre e ritmada. Podemos remeter à teoria das inteligências múltiplas, que propõe esse tipo de interação entre professor e aluno, mostrando que uma boa interação, um ambiente acolhedor e positivo, pode auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Outro acontecimento significativo aconteceu com A27, uma aluna de 11 anos com laudo de atraso no desenvolvimento cognitivo e comportamento autista: no dia 05/05, ela mostrou avanços no que diz respeito a estímulos motores, melhorando sua coordenação motora nas atividades e apresentando diminuição de quedas nas aulas. Essa aluna, no primeiro dia de observação, teve dificuldades de sentar e retirar seu tênis, ela precisou de apoio de um colega para conseguir tirar o tênis. No decorrer das aulas, notamos uma mudança na postura dessa aluna e, nos últimos dias de observação, ela já conseguia retirar o tênis sem apoio e sentar com facilidade. As quedas que A27 sofria durante as aulas também diminuíram. Nas movimentações que precisava de equilíbrio e maior destreza nas pernas, era bem difícil para ela no início. Depois ela foi tendo maior equilíbrio e suas movimentações foram ficando objetivas e seguras. A evolução motora e de equilíbrio que foi possível perceber, no caso dessa aluna com deficiência intelectual, por meio do trabalho com a dança, nos remete ao que propõe a teoria das inteligências múltiplas, particularmente no que diz respeito às inteligências corporal cinestésica e espacial.

Marques (2010) acredita que a dança desenvolve habilidades físicas básicas, como: ritmo, equilíbrio, coordenação motora e flexibilidade. A aluna em questão apresentou melhoras na flexibilidade, coordenação motora e equilíbrio, habilidades físicas básicas citadas por Marques.

Também em relação a esse tópico, cabe destacar um acontecimento ocorrido após dois meses de observações, com A21, um aluno de 9 anos que apresenta laudo de distúrbio de aprendizagem e déficit de atenção. No dia 28/04, ele conseguiu fazer contato com esta pesquisadora, aproximando-se e comunicando por meio de gestos, pedindo para dançar. Naquele momento, a professora de apoio comentou com esta pesquisadora que A21 normalmente teria dificuldades de interagir com pessoas que são de fora de seu convívio social.

Houve ainda o caso de outro aluno, A1, um aluno de 9 anos que possui laudo de distúrbio de aprendizagem e déficit de atenção. No início das observações, estava bem

acanhado e tímido. Contudo, depois de um tempo com as aulas de dança, observamos que ele se soltou e começou a executar passos com os membros inferiores que causaram espanto no professor, passos diferentes e criativos. Esse aluno sempre foi bem tímido e se escondia para não realizar as atividades propostas, principalmente quando precisava dançar sozinho. Com os incentivos da turma e da professora, o educando começou a se soltar e a realizar movimentos mais precisos e com desenvoltura.

A teoria das inteligências múltiplas propõe a importância do respeito às diferenças, sugerindo a adoção de atitudes, por parte de professores, que possam trabalhar esse respeito e as competências que os alunos apresentam. O professor do aluno A1 teve o cuidado de desenvolver atividades para que ele se sentisse acolhido e, com esse trabalho, o aluno se soltou e conseguiu desenvolver a atividade proposta.

Em se tratando do tópico “Finalização das aulas”, observamos que os dois professores de dança terminavam as aulas com rodas de conversas, discutindo o que tinha sido realizado na aula do dia, ou com relaxamentos. Na EmeiB, as aulas eram finalizadas com relaxamento e massagem nas costas, com música. Os alunos gostavam bastante da massagem e do relaxamento, sendo que, em uma das aulas na qual a professora de dança não realizou essas atividades, os estudantes pediram e ainda ressaltaram que faltava a música lenta para a massagem. Nesse dia, os alunos com deficiência intelectual A37, A39 e A60 participaram ativamente da atividade, fazendo massagem nos outros alunos da turma, atitude que não foi imposta pela professora. Eles apenas decidiram se levantar e começaram a fazer massagem na turma. Apenas A55 e A50 (também alunos com deficiência intelectual) só receberam as massagens. Os professores tinham diálogo aberto com os alunos e as rodas de conversas tinham muita relevância para as turmas e os professores, uma vez que todos os alunos tinham oportunidade de questionar ou comentar as atividades desenvolvidas.

Sobre o instrumento de pesquisa entrevistas orais com os alunos, foram aplicadas as seguintes questões:

- 1) O que é dançar pra você?
- 2) Você gosta de dançar? Por quê?
- 3) O que você sente quando dança?
- 4) O que você aprendeu?

Nas entrevistas com os pais e/ou responsáveis, aplicamos três questões:

- 1) Pra você, seu/sua filho(a) gosta de dançar ? Como você observa isso?
- 2) Você tem notado mudanças no desenvolvimento motor de seu/sua filho(a)?

- 3) E no aspecto social, seu/sua filho(a) tem se relacionado melhor com as pessoas, depois da dança?

Sobre as entrevistas realizadas com os professores (de apoio, de dança e regentes), as questões abordadas foram:

- 1) O que você entende por inclusão?
- 2) Você tem alguma dificuldade em trabalhar com alunos com deficiência nas suas aulas?
- 3) Você notou alguma diferença no desenvolvimento motor dos alunos deficiência intelectual nas suas aulas?
- 4) E no aspecto social? Notou alguma diferença?
- 5) Pra você, a dança tem contribuído para facilitar as experiências didáticas e de aprendizagem?

Cabe aqui um esclarecimento sobre a utilização de entrevistas, neste trabalho. Nesse sentido, concordamos com Murce (2009), segundo o qual as entrevistas não devem ser compreendidas como se o enunciado correspondesse à enunciação, ou seja, como se não houvesse excentricidade ou discrepância entre, em termos da psicanálise, o plano pré-consciente/consciente (campo do enunciado) e o plano inconsciente (campo da enunciação). É preciso ter em mente que a fala em uma entrevista está fundamentalmente regida por aquilo que o sujeito supõe que está dizendo, o que significa que há aí em jogo o engano, o logro, porque há sempre algo, no dizer, que escapa ao sujeito. Reconhecemos, conforme a psicanálise, portanto, que o sujeito é dividido e que aquilo que diz consiste em representações sujeitas ao equívoco.

No mesmo trabalho (MURCE 2009, p. 33-34), em que o autor investiga o processo de criação do corpo para a cena teatral, ele esclarece o seguinte:

Sobre as entrevistas, [...] não faço uso delas como “comprovação” de hipóteses ou de uma ou outra teoria. Os depoimentos dos atores, acrescidos de minhas articulações, têm sua importância não por comprovarem algo, mas por constituírem um diálogo entre teoria, prática e as representações sobre essa prática, entendendo-se que teoria e prática não são considerados de um ponto de vista dicotômico ou causal, em que uma determina a outra ou que uma é anterior à outra. A teoria, a prática e suas representações (o dizer dos atores sobre o trabalho feito com seus corpos) constituem-se uns aos outros e minhas articulações consistem na tentativa de contribuir com o que até o momento consegui apreender da teoria, da prática e de suas representações, não só com os atores, mas com minha experiência como estudioso e como ator. É uma maneira de dizer sobre o impossível de tirar o corpo fora e, principalmente, de não querer tirar o corpo fora (MURCE, 2009, p. 33-34).

Na presente pesquisa, as entrevistas servem para acrescentar, ao corpo do trabalho, as contribuições que alunos, pais e/ou responsáveis e professores apresentam, em relação ao papel da dança, para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ambiente escolar. Acreditamos que suas falas, articuladas aos estudos teóricos e às nossas reflexões, iluminam nosso entendimento sobre a questão da dança inclusiva.

## 4.2 DANÇA INCLUSIVA

Acreditamos que as pessoas com deficiência intelectual por muitos anos viviam confinadas em casa e eram excluídas da sociedade. Com a criação de leis que asseguram os direitos das pessoas com deficiência e a abertura de projetos que ajudam na inclusão social dessas pessoas, novas possibilidades começaram a surgir.

Wilson (2000, apud Claro, 2012) entende a inclusão como sendo uma palavra que pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia. Algumas pessoas pensam que inclusão é apenas para jovens com deficiência, mas não, ela contempla crianças e jovens com qualquer necessidade educativa.

A dança como forma de inclusão é uma arte que inclui pessoas com deficiência e pode contribuir para as habilidades básicas e a socialização dessas pessoas. Segundo Claro (2012, p. 28), a dança inclusiva é

uma atividade corporal que pode ser considerada um recurso artístico-terapêutico auxiliar do bem-estar físico e mental, proporcionando a inclusão social de pessoas com deficiência.

Para Silva (2011), a intervenção da dança é importante na inclusão de pessoas com deficiência intelectual, mas há ainda pouca informação relativa ao impacto da dança inclusiva, seja em grupos de bailarinos, seja na sociedade.

Mesmo com pouca informação sobre a importância da dança inclusiva, Claro (2012) ressalta que alguns autores demonstram contribuições da dança para a vida das pessoas com deficiência:

São diversos os estudos que atualmente têm demonstrado os importantes contributos da dança inclusiva ao nível da qualidade de vida das pessoas com deficiência, evidenciando melhorias quer a nível físico, sensorial, cognitivo e emocional, quer na concretização de níveis mais altos de inclusão social. (CLARO, 2012, p. 31)

Castro (2011, p. 107) afirma que “a dança corresponde a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter”, impulsionando as pessoas com deficiência para a busca da autonomia e de suas inter-relações com a sociedade e consigo mesmos.

Zuchetto (s.d) considera a dança como facilitadora no nível cognitivo, contribuindo para a criatividade e a memorização e a capacidade de resolver problemas. Silva (2011, apud Zuchetto (sd, p.7) reitera os benefícios da dança que podem constituir contribuições significativas para a vida das pessoas com deficiência intelectual. Dentre eles, ela cita:

Na área motora, a Dança desenvolve as habilidades físicas básicas (ritmo, equilíbrio, coordenação e flexibilidade), bem como as percepções cinestésicas (esquema corporal, lateralidade e organização espacial) e sentidos sensoriais (audição e tacto). No âmbito afectivo/social, a Dança proporciona o desenvolvimento de confiança, auto-estima, auto-valorização, reconhecimento de capacidades, independência de movimentos, desinibição e colectividade.

Para Gouveia (2014), a dança ativa as funções cognitivas, como a percepção, a emoção, a memória, melhorando assim o desenvolvimento cognitivo do aluno, bem como padrões emocionais e comportamentais.

A dança pode contribuir também como facilitadora de reações corporais e posturais, estimulando a percepção do espaço, a postura correta, a lateralidade, o apoiar-se com as mãos, entre outras contribuições que levam as pessoas com deficiência a perceber o espaço e a explorá-lo (Cintra, 2002).

A mesma autora ressalta que, ao dançar, as pessoas com deficiência podem embalar-se em ritmos variados, experimentando emoções e sensações que se tornam estímulos para a vida dessas pessoas. A dança também cria, provoca novas situações de relacionamentos, entretenimento e relaxamento, favorecendo o desenvolvimento motor e cognitivo (Cintra, 2002). A relação entre dança, sensações e emoções nos remete à dança contemporânea, particularmente para as pessoas com deficiência intelectual, pois esse tipo de dança trabalha as emoções e sensações a partir da diversidade de corpos, sem técnicas ou regras impostas, o que pode contribuir para as pessoas com deficiência intelectual, uma vez que elas, muitas vezes, apresentam dificuldades em expressar sentimentos e emoções.

Para Silva (2011), a dança pode proporcionar outros benefícios que não apenas educativos, tal como se observa nessa pesquisa. Ela também pode ser utilizada em processos de reabilitação, terapêuticos ou recreativos, todos ligados ao corpo com limitações e a pessoas com deficiência.

Amoedo Barral (2002b, p.21 apud Silva 2011, p.13) afirma que constitui a dança inclusiva

aqueles trabalhos que incluem pessoas com e sem deficiência onde os focos terapêuticos e educacionais não são desprezados, mas a ênfase encontra-se em toda a elaboração e criação artística. Todo este processo deve levar em consideração a possibilidade de mudança da imagem social e inclusão destas pessoas na sociedade, através da arte de dançar, uma necessidade premente em vários países onde este tipo de trabalho existe.

A presença de pessoas com deficiência na dança, seja na busca de uma atividade terapêutica ou lazer, tem provocado uma maior visibilidade a corpos que antes eram ocultos, trazendo benefícios e melhoras em vários aspectos na vida dessas pessoas. Podemos ver mais sobre esse assunto na tese de Silvia Wolff (2010)<sup>10</sup>. Em seu trabalho, relata suas experiências corporais após ter sofrido um AVC (Acidente Vascular Cerebral), explorando as possibilidades de uso da dança como método de reabilitação e como forma de prática coreográfica para pessoas com deficiência física.

Toda criança, com ou sem deficiência, precisa de estímulos para aprender a se arrastar, engatinhar, sentar, andar, falar. Essa estimulação tem um efeito significativo na vida dessas pessoas, como Cintra (2002) destaca. Com a dança, a criança descobre seu próprio corpo e desenvolve sua consciência corporal, adquire noção espacial, relações com o mundo à sua volta e com as partes do seu próprio corpo.

Notamos, com três meses de observações nas aulas de dança, para essa pesquisa, que os alunos com deficiência intelectual melhoraram sua consciência corporal e suas habilidades motoras básicas, desde o início da aula nos alongamentos, com ganhos significativos para a compreensão do esquema corporal, até o desenvolvimento das atividades durante as aulas de dança, que os alunos desempenhavam movimentações com mais destreza e habilidade.

Oliveira et al. (2002) afirmam que as pessoas com deficiência possuem as mesmas necessidades motoras, afetivas e sociais que qualquer outra pessoa, sendo a dança um canal de movimentação corporal e intelectual, integrando corpo e mente e facilitando a recuperação dessas necessidades. Podemos observar nas aulas de dança desta pesquisa, mais especificamente, do professor P5, que todos os alunos, com ou sem deficiência, participavam das aulas sem grandes diferenças entre eles, embora ganhos tenham sido verificados, com mais evidência, em alunos com deficiência intelectual, como por exemplo, no que concerne à

---

<sup>10</sup> A tese de Silvia Susana Wolff (2010), que tem como título “Momento de Transição: Em busca de uma nova eu dança”, aponta as dificuldades que o corpo tem em compreender-se e suas possibilidades de transformação.

flexibilidade nos alongamentos, à desenvoltura no decorrer das aulas, à melhora na criatividade, no ritmo e na coordenação motora.

Acreditamos que movimentar é conhecer a fundo o mundo e seus limites e tem relação com a necessidade de conquista de desejos, liberdade, alegrias, confiança e segurança. A dança pode fazer com que a pessoa com deficiência mostre à sociedade suas capacidades de fazer coisas aparentemente impossíveis, constituindo uma forma de minimizar o ser diferente, o que auxilia na troca de diálogos mais interativos e significativos entre o mundo externo e o interno.

Segundo Cintra (2002), a partir do momento em que a pessoa deixa de ser capaz de realizar atividades de forma natural e harmoniosa, por consequência de qualquer dificuldade motora, essa diferenciação se apresenta no seu grupo social, em problemas emocionais, por exemplo, podendo acarretar situações que não podem ser desconsideradas.

Nas aulas de dança da professora P4<sup>11</sup>, podemos notar que a percepção cinestésica dos alunos com deficiência intelectual pesquisados melhorou significativamente. No início da pesquisa, os alunos não tinham noção do trabalho com esquema corporal em algumas aulas e, logo que a professora começou o trabalho corporal, o que notamos foi uma desenvoltura maior e um maior conhecimento do seu próprio corpo e do colega.

Durante uma aula da professora P4, a atividade proposta era trabalho de espelho: um aluno iniciava um movimento de uma parte do corpo, por meio de comandos da professora, por exemplo, ela falava: “movimentos lentos com as mãos”, e os alunos tinham que executar. Percebemos que os alunos com deficiência intelectual apresentavam dificuldades no início para entender as partes do corpo e, com a ajuda da professora e dos colegas da turma, começaram a compreender e a identificar algumas partes do corpo. A professora em questão, depois de um mês mais ou menos, voltou a dar a mesma atividade e o que notamos foi uma significativa compreensão e segurança, por parte dos alunos com deficiência intelectual, em se tratando de seu esquema corporal.

Respostas corporais como estas demonstram que a inteligência corporal cinestésica, estudada por Gardner, tem muita importância no trabalho com a dança. Essa inteligência, como o próprio Gardner destaca, tem relação com a capacidade de utilizar o corpo para expressar emoções e ajuda no conhecimento corporal.

Figueiredo (1997) ressalta que não basta apenas vivenciar a dança, é importante que se estimule o aluno a gostar de dançar, um gostar corpóreo, intencional, sensível e inteligível.

---

<sup>11</sup> Mais adiante, esclarecemos em maiores detalhes a metodologia deste trabalho e as abreviaturas utilizadas. No caso, P4 diz respeito à professora de dança da EmeiB.

Como a mesma autora afirma, esse gostar revela uma essência de amor que move cada indivíduo a esquecer da falta de visão e o mundo moderno que na maioria das vezes lhe dá as costas, mundo cheio de padrões, incorporado de emoções e revelando corpo e mente mais perto da chamada harmonia com o mundo. A dança possibilita a quebra de preconceitos e cria espaços para que as pessoas com deficiência intelectual se movimentem e se mantenham mais incluídas ao mundo. Para Figueiredo, Tavares e Venâncio (1999, P. 72), integra-se ao mundo por meio da dança. Ela permite que se lute por equivalências, que se rompam barreiras e preconceitos, e “tudo isso possibilita a criação de espaços ilimitados e diferenciados”. Aspectos como estes demonstram a importância do trabalho da dança contemporânea com educandos com deficiência intelectual, pois esse tipo de dança possibilita a quebra de preconceitos porque trabalha com a diversidade de corpos e suas limitações.

Nas observações em campo, na EmeiB, A60 – um aluno com deficiência intelectual –, se destaca entre os alunos exatamente pela capacidade de criar movimentações que fogem dos padrões ensinados pela professora de dança. A professora, ao final da participação do aluno, em um determinado dia, o parabenizou pelas movimentações e os alunos o aplaudiram. As aulas dessa professora provocavam os alunos a criar movimentos livres e é interessante destacar que ela participava dessas movimentações, realizando seus movimentos. Alguns alunos a imitavam, enquanto outros, que é o caso do aluno em questão, criavam seus próprios movimentos. Essa professora utilizava vários ritmos em suas aulas. Os alunos, em algumas aulas, pediam músicas para dançar, a professora atendia sempre que possível e os educandos cantavam e dançavam a música solicitada com alegria e desenvoltura. Eles tinham maior interesse pelo ritmo forró.

Conversando com o responsável desse aluno, este comentou que depois que entrou na escola e começou a ter aulas de dança, seu filho ficou mais sociável com a família e os amigos, demonstrando mais alegria e até ensinando para a irmã os passos que aprendera nas aulas de dança.

Ao observarmos as aulas de 60 alunos, não notamos nenhum tipo de preconceito por parte dos alunos que dançam, eles divertiam-se, brincavam, sorriam e tinham contato corporal com o outro sem nenhuma restrição, seja entre alunos com ou sem deficiência intelectual.

Atitudes como esta demonstram que o trabalho que os professores de dança pesquisados realizam, com a dança contemporânea, auxilia nessa quebra da padronização de corpos, valorizando a singularidade de cada aluno, em especial, educandos com deficiência intelectual, e a diversidade dos corpos que dançam.

Segundo Figueiredo (1997),

Não nos interessamos nas formas que o corpo é capaz de fazer e sim nas formas que residem em nós; se dançar é algo que resgata os movimentos de maneira mais natural, interfere em nossa postura, dá agilidade ou noção de espaço, é porque a dança nos permite incorporar cada coisa no seu próprio lugar, lugar este que é a nossa casa, uma intimidade que ressurgiu a cada experiência. (p. 112).

Os alunos observados nessa pesquisa, principalmente os alunos com deficiência intelectual, mostram-se claramente apaixonados pela dança, esperam ansiosos pelas aulas dos professores pesquisados. A alegria e a motivação desses alunos podem ser vistas em seus rostos e corpos, por meio de expressões, carinho em relação aos professores e às turmas.

Cabe fazer referência a alguns grupos que trabalham a dança inclusiva. Dentre eles, citamos o *Movimento Projeto Arteiro de São Paulo*, criado em fevereiro de 2000, e que trabalha a dança inclusiva com objetivo de auxiliar no desenvolvimento da expressão corporal, da autonomia, da criatividade e da socialização de pessoas com múltiplas deficiências. Eles desenvolvem a dança a partir de um meio contemporâneo, valorizando a participação de todos e suas diferenças.

Outro projeto que trabalha a dança inclusiva é o *Danceability*, desenvolvido por Alito Alessa, que tem como objetivo desenvolver uma nova possibilidade de dança contemporânea para pessoas com deficiências, levando à superação de limites e ao conhecimento corporal. Esta pesquisadora teve o privilégio de participar do curso *Danceability* em Goiânia e de experimentar dançar com alunos com vários tipos de deficiência. A pesquisadora fez o curso juntamente com alunos da *Associação Pestalozzi de Goiânia*, que é uma instituição que trabalha com pessoas com deficiência intelectual, e com alunos da *Associação de Surdos*, podendo perceber o prazer e o gosto que todos participantes tinham ao dançar.

A importância de trabalhos corporais como estes iluminaram as observações feitas para esta pesquisa, em relação a alunos com deficiência intelectual, o que foi constatado por meio do interesse, da desenvoltura e das movimentações espontâneas e criativas por parte dos educandos observados. A27, por exemplo, em uma das aulas realizou uma movimentação espontânea com os membros superiores, a partir de um pedido da professora, que causou emoção em todo grupo, primeiro porque a aluna compreendeu e executou corretamente as movimentações, segundo, pela felicidade que ele demonstrou ao dançar. Foram ações nunca vistas em aula, como a professora de dança comentou, “ele nunca se sentiu tão à vontade na aula, com movimentações próprias e claras”.

Outros projetos desenvolvidos com a dança inclusiva podem ser encontrados no Brasil e no exterior, envolvendo dança do ventre, danças circulares sagradas, dança de salão, todas trabalhando a autonomia, a autoestima, valorizando o corpo e seus limites. Projetos como esses podem inspirar projetos escolares inclusivos, ao demonstrar a importância das potencialidades dos alunos com deficiência.

Ao refletir sobre a dança como possibilidade de inclusão na escola, Santos e Figueiredo (2006) referem-se ao aluno com deficiência que passa a ganhar acesso ao conhecimento, o que o ajuda nas suas capacidades expressivas, verbais e criativas.

Amoedo Barral (1996), um ator que sofreu uma lesão medular, após seu acidente, propõe a dança como forma de vivenciar o corpo. Ele afirma que o trabalho com a dança produz efeitos significativos, como o aumento da autoestima, a aceitação corporal, contribuindo para o processo de inserção social.

Durante as observações nas aulas do professor P5, notamos que os alunos que apresentavam deficiência intelectual eram acolhidos e auxiliados pela turma. Em todas as atividades propostas por P5, esses alunos não ficavam fora das atividades e sempre eram orientados pelos colegas de turma, que auxiliavam esses estudantes a realizar movimentações com mais tranquilidade e sem timidez. Esse processo de aceitação dos alunos com deficiência intelectual pela turma pode auxiliar em um maior contato e inserção social. Acontecimentos como este nos remete à teoria das inteligências múltiplas, pois se trata de um exemplo em que a inteligência interpessoal aparentemente pôde ter sido estimulada, contribuindo para facilitar o contato, o estabelecimento e o fortalecimento de relações entre os estudantes.

Ramos e Noronha (2006) tentam compreender a dança como meio de desenvolvimento de pessoas com deficiência em seu processo de aprendizagem e inclusão social, acreditando que a dança contribui para o desenvolvimento global das pessoas com deficiência e, assim, levando a um crescimento individual e social da pessoa.

Ramos (2010) ressalta que a dança favorece, para o aluno com deficiência intelectual, o ensino e a aprendizagem com outras disciplinas curriculares, por meio dessa arte, aparecem relações mais amplas com o conhecimento. Em uma aula na EmeiA, a professora de apoio dos alunos com deficiência intelectual pesquisados comentou que a professora regente começou a trabalhar com música e movimento com a turma para que os alunos com deficiência aprendessem a operação matemática da soma. Essa aula, de acordo com a professora de apoio, teve resultados significativos e só foi trabalhada porque a professora regente (P2) pôde tirar consequências do trabalho de observação e de diálogo com

esta pesquisadora, a respeito da dança inclusiva, servindo como base de planejamento para as professoras da turma (regente e de apoio).

A dança pode se tornar um instrumento rico, quando utilizada de forma interdisciplinar, como no caso acima, porque permite uma associação com diferentes habilidades, o que pode contribuir para a solução de problemas, potencializando o processo de aprendizagem. Além de auxiliar a percepção da alteridade, ajudando alunos com deficiência intelectual a perceberem melhor seu corpo, o ambiente e o próximo. Podemos remeter aqui à teoria das inteligências múltiplas, principalmente no que diz respeito à valorização da inteligência intrapessoal, uma capacidade que em alunos com deficiência intelectual muitas vezes apresenta-se de maneira mais limitada. Essa inteligência trabalha o autoconhecimento, levando à autonomia e ao conhecimento do próprio corpo.

Ramos (2010) comenta os progressos cognitivos e físicos que a dança proporciona para os alunos com deficiência intelectual, vistos não apenas nas aulas de dança, mas nas demais áreas do conhecimento. Em outras palavras:

Por exemplo, na dança, trabalha-se estimulações para percepção, memória, comunicação, interpretação, raciocínio lógico, ritmo, tempo, espaço, agilidade e muitas outras características que são necessárias para absorção de qualquer outro conteúdo, seja ele artístico ou não (RAMOS, 2010, p.165).

Segundo o mesmo autor, espera-se que, com a dança, o aluno esteja mais ativo e sensível a receber conhecimentos, mais crítico, criativo e mais apto a comunicar-se por meio dessa arte e nas outras disciplinas, com professores e turmas.

Ao associar esse pensamento às observações em ambas as instituições de ensino pesquisadas, notamos que os alunos com deficiência intelectual não tiveram nenhum receio durante as aulas, em relação à minha presença, como pesquisadora. Nas aulas em que eu não estava observando, eles perguntavam ao professor de dança onde eu estava, compartilhando trocas de comunicação que antes não eram vistas nesses alunos.

É importante considerar que, para que a dança venha inserir alunos com deficiência intelectual no contexto escolar, ela deve ser trabalhada em meio a um clima acolhedor, em um local estimulante e em uma estrutura que possa fornecer qualidade e conhecimento ao aluno.

Na EmeiA, a sala de dança é ornamentada com bailarinos pendurados no teto e as paredes decoradas com bonecos com movimentos de dança, artes feitas pelos próprios alunos, sendo uma sala arejada e estruturada, permitindo um ambiente acolhedor e interessante para a

prática de dança. Esse trabalho em um ambiente acolhedor e positivo remete ao que propõe a teoria das inteligências múltiplas.

Ramos (2010) ressalta que o envolvimento do professor de dança nas aulas e no trabalho com os alunos com deficiência intelectual deve ser essencial para os alunos, suas aulas devem ser planejadas e avaliadas de forma processual, lembrando que os alunos não podem notar nenhum tipo de superproteção ou diferenciação por causa de sua deficiência, sendo fundamental o compromisso dos professores para o avanço da turma.

A interação entre professor e aluno deve ser recíproca, o que ajuda o aluno a pensar e a agir com autonomia. O professor deve estimular os alunos com deficiência intelectual a superarem suas limitações, propondo atividades desafiadoras, mas sempre com moderação e adequadas à realidade desses alunos com deficiência, como observa Ramos (2010). Cabe lembrar a importância que a interação pode ter, em se tratando de uma escola que pretende trabalhar de acordo com o que é destacado na teoria das inteligências múltiplas, particularmente no que diz respeito à valorização das inteligências interpessoal e intrapessoal que, em alunos com deficiência intelectual, muitas vezes se apresentam com limitações.

Em algumas aulas do professor P5, que estava trabalhando movimentos de passinhos, o professor tinha o cuidado de convidar os alunos com deficiência intelectual apenas em momentos apropriados, para que não pensassem que só participavam porque pediam ou porque tinham deficiência, mas soubessem que sua participação era importante, tal como a de qualquer outro aluno da turma.

As aulas de dança em ambas as instituições pesquisadas eram planejadas e se desenvolviam de forma a incluir todos os alunos. Elas sempre tinham início, meio e fim e eram discutidas e problematizadas quando acontecia algo que fugia do padrão do que estava planejado, como, por exemplo, em uma aula do professor P5. Nessa aula, a aluna com deficiência intelectual (A27), desde o início da aula, demonstrou interesse de ser a primeira a iniciar a atividade. O professor parou a aula e explicou para ela que não precisava pedir toda hora para participar, porque todos os alunos iriam participar da atividade. Tratava-se de uma aula coletiva e sempre que era necessário, os professores interviam. A interação dos professores de dança com as turmas favorecia o desenrolar das aulas e as atividades propostas eram sempre desafiadoras e estimulavam os alunos na criação de novos movimentos, provocando interesse e prazer aos que dançavam. Essa interação entre professor e turma remete ao que propõe a teoria das inteligências múltiplas, particularmente no que diz respeito às inteligências interpessoal e intrapessoal.

A dança então é um dos lugares que permite aos deficientes se subjetivarem, pois eles se veem na dança, não como pessoas deficientes, à vista. Está aí presente o irrealizável que pela dança passa a ser visto como o realizável. (FERREIRA, 2002, p. 105).

Costa (2012) afirma que a dança inclusiva dá a possibilidade de integrar os elementos benéficos para os alunos com deficiência, dando suporte à inclusão na escola, proporcionando a permanência desse aluno na educação.

Dançar sem limites é incluir diferentes no mesmo espaço, distribuir alegria por todos e para todos, aceitar corpos e corpos, vislumbrar o belo nos movimentos e figuras que afloram da diversidade humana (TOLOCKA e VERLENGIA ET al. , 2006, p. 22)

Nos próximos tópicos apresentamos os resultados obtidos a respeito das respostas dos alunos frente aos estímulos da dança, por meio de observações e da análise das aulas dessa disciplina, do diário de campo e de entrevistas com alunos, pais e/ou responsáveis e professores (regentes, de apoio e de dança).

#### 4.2.1 DANÇA E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

De acordo com Cintra (2002), o trabalho com a dança pode vir a contribuir para o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência ou não. Com atividades rítmicas, conseguimos adquirir a concentração e o relaxamento muscular que podem vir a auxiliar no desenvolvimento cognitivo do aluno.

Analisando as respostas cognitivas dos alunos frente aos estímulos da dança, constatamos alguns resultados que merecem ser destacados e comentados. Ao longo das observações das aulas, verificamos que os alunos passaram a compreender melhor o próprio corpo e notamos também uma melhora relevante da criatividade na criação de novos movimentos. A60, por exemplo, demonstrou significativa criatividade com a criação de passos novos. Em uma das aulas, a professora de dança trabalhou uma roda de experimentações de movimentos e A60 mostrou para a turma passos espontâneos e novos, demonstrando domínio corporal que causou espanto na professora. Alguns passos realizados por este aluno nunca haviam sido trabalhados nas aulas de dança da escola.

Outro aspecto importante que a professora notou foi uma melhora na compreensão, por parte desse aluno, do seu esquema corporal. A professora na aula do dia 29/03/2016, trabalhou com duplas e os alunos tinham que tocar as partes do corpo que a professora

destacava. A60 apresentou dificuldades para compreender as partes do corpo que a professora pedia e o aluno que estava com ele o ajudou. No dia 18/05/2016, a professora repetiu a aula e A60 não apresentava mais dificuldades com o esquema corporal e suas movimentações já estavam mais precisas e seguras.

Isso corrobora a afirmação de Marques (2010) de que a dança na escola, ao trabalhar o contato com o outro, ajuda os alunos a desenvolverem seus aspectos afetivos e sociais. E a dança também trabalha o conhecimento corporal, proporcionando melhoras significativas nos aspectos afetivo, social e corporal. O trabalho com o conhecimento corporal, por meio da dança, também corrobora o que propõe a teoria das inteligências múltiplas, no que diz respeito à valorização de diversos tipos de inteligências, tais como a intrapessoal, a espacial, a interpessoal e a corporal cinestésica, inteligências cujas limitações, muitas vezes, apresentam-se de maneira mais perceptível em alunos com deficiência intelectual.

A constatação da relação entre dança e criatividade vai ao encontro do que atestam autores como Claro (2012), por exemplo: a dança, como arte, busca desempenhar o movimento que é feito na vida do homem, mas a pessoa só pode dançar quando esse movimento está ligado à liberdade e à autonomia, permitindo que a criatividade e a emoção sejam vivenciadas por quem pratica a dança.

Claro (2012, p.14) também ressalta:

O indivíduo ao dançar tem uma excelente oportunidade de desenvolver a sua criatividade, como tal, entende-se que a dança constitui um meio do qual o indivíduo tem a liberdade de se expressar e com isso exercitar, através dos movimentos, essa criatividade.

No que diz respeito às entrevistas com os alunos, em algumas de suas respostas constatamos relações que eles estabelecem entre dança e cognição. Encontramos, por exemplo, A10, segundo o qual “a dança serve para desenvolver conhecimentos”. A17, por sua vez, comenta que “a dança serve para aprender”. A26 diz que “com a dança tive vários conhecimentos novos de passos”. Essas respostas nos levam a atestar que a dança contribui para a cognição dos alunos com deficiência intelectual, uma vez que estes estudantes passam a adquirir novos conhecimentos sobre o corpo e movimentações.

Cabe aqui uma observação de Tolokca e Verlengia Et al. (2006), segundo os quais a dança vem para adequar o conhecimento sensível do corpo e da capacidade de sonhar, transformando o homem em seus aspectos individuais e coletivos para o bem comum. Ainda sobre a relação entre dança e cognição, encontramos, mais de uma vez, nas entrevistas com os

pais e/ou responsáveis, depoimentos que atestam uma conexão importante entre a dança e uma melhora na aprendizagem dos seus filhos na escola, tal como se constata no seguinte exemplo, em que P/R10 afirma: “eu percebo que meu filho tem se interessado mais nas aulas e aprendido mais, depois da dança”. P/R26, por sua vez, relata: “minha filha tem se desenvolvido nas aulas depois da dança”.

Nas entrevistas com os professores pesquisados (de dança, de apoio e regentes), verificamos o seguinte: P1 ressalta que “a dança facilita a aprendizagem dos alunos”, P2 diz que “favorece a formação básica”, P4 afirma que “faz com que os alunos tenham um interesse maior pela aprendizagem” e P5 destaca que “a dança faz com que os alunos desenvolvam habilidades fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, das quais: a autonomia, coordenação motora, estruturação espaço-temporal, noções de ritmo, sensibilidade estética, domínio do corpo e suas capacidades físicas e psicológicas e etc”.

Percebemos que os professores, por estarem mais próximos dos alunos pesquisados, notaram ganhos significativos em relação à cognição, a partir do trabalho com a dança. Conforme já foi mencionado anteriormente, a interação entre o professor e os alunos com deficiência intelectual é importante para o desenvolvimento cognitivo dos educandos, particularmente no que diz respeito à valorização das inteligências interpessoal e intrapessoal, o que nos remete à teoria das inteligências múltiplas. De acordo com relatos dos professores pesquisados, com uma melhor interação, os alunos com deficiência intelectual ficavam mais soltos e mais receptivos em relação à turma e às aulas, o que aparentemente contribuiu para o processo de ensino e de aprendizagem desses alunos.

#### 4.2.2 DANÇA E DESENVOLVIMENTO MOTOR

Autores como Claro (2012), Cintra (2002) e Gouveia (2014), entre outros, já constataram que a dança, como atividade corporal, trabalha as habilidades motoras proporcionando movimentos coordenados e desenvolvidos.

No que diz respeito às respostas dos alunos frente à dança, observamos que o professor de dança da EmeiA, por exemplo, destacou melhoras na flexibilidade de A21, que é um aluno que apresenta no laudo atraso global de desenvolvimento. P5, durante o alongamento, observava o desenvolvimento motor da turma, e foi por essas observações que ele notou melhora na flexibilidade de alguns alunos; no dia 05/05, P5 também comentou, durante a aula, que A27 (já mencionada) teve melhoras na flexibilidade e no aspecto motor.

Ele ressaltou que no início do ano, A27 tinha dificuldades de acompanhar o alongamento e tinha pouca flexibilidade, o que dificultava a execução de alguns exercícios, sendo assim, as aulas passaram a iniciar com alongamento e, no decorrer das aulas, P5 notou melhoras na flexibilidade do aluno em questão, além de um maior equilíbrio, o que pôde ser observado durante os alongamentos da turma. No dia 18/05, na EmeiB, P4 comentou o bom desempenho motor de A55, que é um educando de 9 anos, que apresenta laudo de deficiência neuropsicológica, com dificuldades na escrita, na leitura e na fala de A60. Esta professora também observou melhoras durante os alongamentos e em algumas atividades de dança propostas por ela.

Perceber a singularidade dos alunos e adaptar as aulas de modo que os educandos com deficiência intelectual consigam realizar as atividades e melhorar suas habilidades motoras corroboram o que propõe a teoria das inteligências múltiplas.

Neste sentido, vale a pena destacar a importância da alteridade. Para FURTADO, 2012, p.1, “o termo alteridade possui o significado de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, com consideração, valorização, identificação e dialogar com esse outro.” Notamos que os professores de dança pesquisados planejam suas aulas com base nas diferenças da sala de aula, tentando incluir a todos os alunos e adaptar suas aulas sempre que necessário.

Para Furtado (2012), só existimos na visão do outro, a partir do outro. Conhecemos o mundo por meio de uma visão diferente, aprendendo pela experiência e o contato com o outro. Negar o outro significa entender a diferença como uma ameaça perigosa.

Nesse sentido, os dois professores de dança pesquisados apresentam estratégias de ensino voltadas a atender à alteridade e a diversidade da escola. Ambos apresentam flexibilidade em seus planejamentos e consideram o erro como uma forma de aprender e de superar dificuldades em suas aulas.

Furtado (2012, p.3) afirma que, ao contemplar as diferenças e permitir o diálogo e a consideração plena pelo outro, a pedagogia da alteridade precisará de uma ética específica, a ética da alteridade:

As necessidades determinadas pela sociedade impõem à escola, produzir conhecimento e mediar conflitos, uma vez que ela é palco, em pequena escala, das tensões, seja entre alunos, pais e/ou professores. Dessa forma, o aprofundamento da noção de alteridade surge para os educadores como necessário e inevitável para o apaziguamento e, principalmente, para o convívio com a diferença.

Ganhos significativos como os que apresentamos nos apontam que a dança pode contribuir para as habilidades motoras dos alunos com deficiência intelectual, permitindo uma melhora das habilidades motoras básicas e reforçando a autonomia dos alunos de criarem movimentos novos e livres. Esse trabalho com as habilidades motoras remete ao que propõe a teoria das inteligências múltiplas, principalmente no que se refere às inteligências corporal cinestésica e espacial.

Segundo Garcia e Simón (sd apud Cintra 2002), a dança trabalhada na escola tem como objetivo desenvolver movimentos rítmicos, a coordenação, controle de movimentos, equilíbrio e habilidades motrizes básicas.

Sobre as entrevistas com os alunos, notamos que A26 comentou o desenvolvimento do seu corpo e A40 afirmou que “a dança serve para se movimentar”, sendo assim, notamos que os alunos têm certa consciência da importância da dança para o domínio e a criação de novos movimentos.

Vale a pena destacar uma citação de Cintra (2002, p. 42) sobre a relação entre dança, cognição e motricidade:

O ato motor promove situações e atividades que facilitarão futuras aquisições básicas do indivíduo. Através do movimento, a criança identifica seu próprio ser, localiza-se e orienta-se no espaço, estabelece sua consciência corporal. Fazendo uma relação entre motricidade e visão, a criança descobre o mundo apenas quando consegue interagir com ele, apenas vê-lo, não é conhecê-lo ou fazer parte dele.

No que concerne às entrevistas com os pais e/ou responsáveis, observamos que estes notaram melhoras significativas nas habilidades motoras de seus filhos com deficiência intelectual. P/R18, por exemplo, comentou “meu filho se movimenta com mais facilidade depois das aulas de dança”. P40 comentou que sua filha caía muito e, com a dança, passou a não cair, “minha filha caía muito, em casa, na escola, depois do trabalho com a dança, as quedas diminuíram”.

Esta pesquisadora também observou melhoras significativas na coordenação motora da aluna em questão, pois durante as aulas de dança observadas, a educanda apresentava muitas quedas nas aulas e, ao final das observações, a aluna já se equilibrava melhor. Vale ressaltar que na aula do dia 19/05/2016, o professor realizou uma atividade de desafio de passinhos e a aluna citada foi ao meio da roda para participar. Quando começou a dançar, a aluna se desequilibrou, mas conseguiu se recuperar e não cair. O professor ficou bem emocionado porque a aluna sempre caía e naquele dia foi diferente. A aluna terminou a disputa e os alunos a aplaudiram.

O que se percebe com esse acontecimento é que o professor tenta manter um ambiente acolhedor e estimulante, para que os alunos se sintam mais confiantes e seguros. O incentivo da turma e do professor também é importante para o desenvolvimento corporal dos alunos. Todos esses aspectos corroboram com o que propõe a teoria das inteligências múltiplas.

Nas entrevistas com os professores (de dança, de apoio e regentes), alguns ressaltaram uma melhora significativa dos alunos no seu desempenho motor: melhoras na coordenação motora, equilíbrio, flexibilidade. P1 respondeu: “os alunos depois da dança tiveram uma melhora significativa no desenvolvimento motor”; P2 ressaltou: “Os alunos apresentaram um desenvolvimento motor positivo com a dança”; P4 comentou: “os alunos tiveram melhoras na coordenação motora grossa com as aulas de dança”; P5 disse: “Percebi melhoras motoras, principalmente após trabalhar com alguns princípios da Creative Dance e com laboratórios de criação e improvisação”.

Claro (2012), quanto às contribuições da dança para as pessoas com deficiência intelectual, argumenta:

Pode-se concluir melhorias significativas nos seguintes âmbitos: estabilidade emocional, com desenvolvimento da iniciativa, prontidão, confiança, o relaxamento de tensões e redução da agressividade; criatividade, criação de movimentos próprios; desenvolvimento de habilidades motoras básicas, a dança utiliza ações básicas de movimento (marcha, corrida, salto, queda, giro) importantes no desenvolvimento motor da criança, aliadas ao trabalho de ritmo e exploração do espaço;

#### 4.2.3 DANÇA E DESENVOLVIMENTO AFETIVO E SOCIAL

Concordamos com Sarto e Marcellino (2006) quando afirmam que a dança é uma das manifestações que podem nos incluir na sociedade, contribuindo assim para a socialização dos alunos com deficiência intelectual na escola e em seu convívio social.

Ao analisar as respostas dos alunos frente a estímulos afetivos e sociais da dança, tanto nas entrevistas quanto nas aulas observadas, notamos a presença constante de manifestações corporais que dizem respeito a esses estímulos.

Na observação do dia 29/03, por exemplo, notamos que a aula de dança provocou abraços entre alunos e incentivo entre eles para que os alunos com deficiência intelectual e os mais tímidos participassem das atividades, por meio de gritos e aplausos. No dia 14/04, A27,

que tem comportamento autista, dançou olhando nos olhos dos alunos e a turma a aplaudiu e a incentivou na atividade proposta.

Neste dia, a aluna em questão estava muito animada e realizou passos precisos durante a aula. Ela pediu para dançar logo no início da aula e o professor solicitou que ela esperasse, pois, primeiramente, ele iria explicar a atividade, que era disputa de passinhos. Depois da explicação do professor, a aluna pediu novamente para dançar e o professor, bem objetivo, mas delicadamente, pediu que ela esperasse a sua vez. A educanda ficou ansiosa, mas esperou o momento certo para dançar. Quando o professor a chamou, a aluna ficou feliz, dando saltos e gritos de alegria. Podemos ressaltar a importância da interação que se estabeleceu entre essa aluna e o professor, uma vez que alunos com comportamento autista, que é o caso dessa aluna, podem apresentar dificuldades em termos de contato afetivo e social.

No dia 25/05, o aluno A37, que tem 8 anos e laudo de distúrbio da atividade cognitiva e atenção, juntamente com A50 e A60, participaram de uma aula de dança com outra turma. Vale a pena mencionar que esses alunos não se intimidaram com os novos alunos, realizaram todas as atividades propostas pela professora de dança, demonstrando uma boa interação com a nova turma. Este acontecimento corrobora o que Laban (1990) aponta sobre o fato de que a dança educacional trabalha e melhora a comunicação e a interação social dos educandos.

No dia 05/05, a mesma aluna (A27) demonstrou carinho por A22, que é um aluno de 9 anos que tem laudo de déficit cognitivo e TDHA, com abraços e beijos. Nesse dia, A27, durante a aula de dança, deu muitos abraços e beijos em A22, e ficou sentada junto a ele todo o tempo. Demonstrando uma boa relação com A22. Cabe mencionar que A27 apresentava também uma boa interação com a turma. No dia 19/05, A27 demonstrou carinho pelo professor de dança, por meio de abraços e palmas, demonstrando assim, um bom relacionamento com o professor P5.

A partir dessas observações, constatamos que a dança contribui para os aspectos afetivo e social dos alunos com ou sem deficiência, trazendo melhorias para a interação deles com a sociedade. Para Santos (1997 apud Claro 2012, p.14), a dança contribui para um melhor conhecimento de si e do meio:

Através da dança qualquer indivíduo experimenta um equilíbrio corporal e psíquico. Assim sendo a dança, além de ser uma forma de libertar tensões, energias e emoções, permite ao indivíduo adaptar-se e integrar-se no meio envolvente. Isto acontece, na medida em que através do conhecimento do corpo no espaço e no

tempo, a ação dinâmica do corpo, com as suas relações com os outros, levam o homem a desenvolver-se harmoniosamente, ao nível físico, psíquico e social, tornando-se sociável, comunicativo e sensível à realidade, assumindo desta forma a sua própria identidade.

No que diz respeito às entrevistas com os alunos, observamos que A10 comenta que a convivência com seu irmão melhorou depois da dança. “eu e meu irmão estamos conversando mais, sobre a dança”. A aluna lembra que como o irmão também gosta de dançar, a relação entre eles melhorou, porque agora podem conversar sobre dança. A22 ressalta que, com a dança, não se sente mais sozinho e nem cansado. A39, um educando de 8 anos que tem laudo de TDHA (mas a mãe acredita que o filho também tem déficit cognitivo e está esperando a consulta com o psiquiatra) relata que, com a dança, melhorou seu relacionamento com as pessoas. Ele complementa que era tímido, mas agora, por poder dançar e se movimentar, começou a conversar mais com as pessoas e que, por aprender muitos passos e danças, passou a se relacionar melhor com todos e nas festas dos amigos pode dançar.

Essas respostas apontam para ganhos significativos no desenvolvimento afetivo e social dos alunos pesquisados, ganhos que os auxiliam também em sua comunicação e no contato social. Podemos remeter à teoria das inteligências múltiplas, no que se refere especialmente à inteligência interpessoal, que pode ser valorizada e desenvolvida, se há ganhos na relação social entre as pessoas e nos modos como a interação entre elas pode auxiliar no desenvolvimento afetivo de ambos, alunos e professores.

De acordo com Claro (2012, p.28/29):

Dançar não é mais considerado apenas um ato mecânico ou apenas reproduzido pelos meios de comunicação, mas sim, cada vez mais como uma proposta educativa a ser desenvolvida com criatividade, expressão e comunicação, em virtude de uma intensa possibilidade de linguagem corporal.

No que concerne às entrevistas com os pais e/ou responsáveis, notamos também algumas respostas significativas em relação ao desenvolvimento afetivo e social dos alunos. A maioria dos pais e/ou responsáveis respondeu que a dança contribui para o lado social dos seus filhos. P/R11, por exemplo, ressaltou que o filho comenta muito em casa as aulas de dança. O responsável disse que agora o filho fala sobre novos assuntos ligados à dança e quando assiste algo na televisão que seja dança ou música, a criança tenta repetir o que está vendo.

Coreografias, danças em filmes e novelas etc. P/R12 afirmou que seu filho está fazendo novas amizades e isso tem sido importante para a vida dele. Acrescentou que a criança era bem tímida e que agora, nas festas de família, o filho dança com os primos. Relatos como estes atestam a contribuição da dança para o desenvolvimento afetivo e social de alunos com deficiência intelectual, valorizando os corpos, explorando as diferenças e criando realidades novas de movimento.

Nas entrevistas com os professores (de dança, de apoio e regentes), observamos que todos eles notaram avanços nos estímulos afetivos e sociais por meio da dança, ressaltando contribuições para a socialização, à interação com a turma e com os funcionários da escola. O depoimento de P5 é iluminador a este respeito. Em suas palavras: “pude perceber que a partir da inserção de estratégias que envolvam a improvisação e processo de criação e pesquisa de movimentos, o próprio contexto deste tipo de atividades proporciona uma interação inerente aos alunos, o que ocorre de uma forma prazerosa e sem muitos julgamentos, pois cada um dançará de acordo com aquilo que sabe e que tem prazer em dançar.

Nesse sentido movimentar-se e criar dança de forma mais livre além de um exercício artístico-corporal se torna uma atividade de extrema socialização, onde o olhar para o outro se desprende do lugar de julgamento e se torna um olhar sensível, na medida em que a própria mediação da atividade abordará as diferenças e peculiaridades de cada dança, cada corpo, cada situação de criação que se estabelece”. Nesse contexto, o uso da dança contemporânea é importante, uma vez que ela trabalha com a diversidade de corpos, utilizando movimentos livres e espontâneos, respeitando o que cada aluno traz para a dança.

Notamos, portanto, ao analisar os dados que coletamos, que a dança pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo dos alunos com deficiência intelectual, o que corrobora a hipótese deste trabalho, segundo a qual a dança pode contribuir para a melhoria das habilidades motoras básicas das pessoas com deficiência intelectual e para seu processo de socialização.

Concluimos que a dança inclusiva pode ser significativa para o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo e social de pessoas com deficiência intelectual, auxiliando em sua inclusão na sociedade e contribuindo para seu processo de aceitação pessoal e de superação de limites, bem como para a qualidade de vida dessas pessoas e a melhoria de sua percepção corporal, constituindo um meio importante para o ganho de autonomia e de realização pessoal.

Ao longo deste trabalho, foi possível perceber que a dança inclusiva, associada à teoria das inteligências múltiplas, pode ser de significativa importância para os alunos com

deficiência intelectual, porque dançar envolve e desenvolve diversas inteligências, tais como: a corporal cinestésica, a musical, a espacial, a interpessoal e a intrapessoal, inteligências que, nos alunos com deficiência intelectual, em particular, na maioria das vezes, encontra-se em processo de formação, precisando, portanto, de contínuos e variados estímulos.

#### 4.3 PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DAS AULAS DE DANÇA INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Na pesquisa para esta dissertação, foi possível observar, em relação ao planejamento e também nas aulas de dança dos dois professores pesquisados, estratégias de ensino que corroboram um tipo de escola que considera a teoria das inteligências múltiplas. Como exemplo, podemos relatar o seguinte: Ambos os professores iniciavam e finalizavam as aulas com rodas de conversa, promovendo trocas de experiências entre os alunos, dando voz para a turma. Notamos que os alunos com deficiência intelectual de ambas as escolas participavam de forma ativa dessa roda, sem restrições de qualquer tipo. Os professores proporcionavam, portanto, um ambiente estimulante. Durante as aulas de disputas de passinhos<sup>12</sup>, por exemplo, que um dos professores realizava, ele sempre colocava os alunos em círculos e as disputas aconteciam no meio, sendo que dois alunos eram escolhidos para serem os juízes. Desse modo, o professor estimulava os alunos a prestarem atenção nos passos e a participar ativamente, fosse criando novos passos ou por meio de palmas e gritos de apoio.

Para Smole (1999, p. 27), um ambiente estimulante e positivo é aquele em que

a autonomia é estimulada e os erros fazem parte do processo de aprendizagem, devendo ser explorados e utilizados de maneira a gerar novos conhecimentos, novas questões e novas investigações, em um processo permanente de refinamento das ideias discutidas.

Para Smole (1999), a teoria das inteligências múltiplas propõe uma organização da sala de aula com intuito de manter um ambiente acolhedor para os alunos, o que pode incentivar o desenvolvimento da turma, bem como a interação entre alunos, professores e escola. A autora citada acredita que a interação entre os colegas auxilia no desenvolvimento e na forma de pensar dos alunos e ajuda a construir significados.

---

<sup>12</sup> O passinho surgiu há mais de 10 anos nas comunidades cariocas e ganhou notoriedade nos últimos meses sob influência de alguns fatores, como o aparecimento da disputa Batalha do passinho. O passinho é uma mistura de referências de vários tipos de dança. Há influências dos movimentos do hip-hop, balé clássico, stiletto, contorcionismo, mímica, capoeira, frevo, kuduro e até de performance teatral.

O ambiente escolar deve ser acolhedor, podendo expor trabalhos realizados pelos alunos ao longo do ano. Consideramos importante ressaltar que a sala de dança da EmeiA é decorada com trabalhos dos alunos e painéis de apresentações de trabalhos do professor de dança da turma. Ao chegar à sala de dança, pela primeira vez, observamos um painel que foi confeccionado pelos alunos com deficiência da escola em um projeto realizado pelo professor de dança e pela equipe escolar.

Além de criar um ambiente positivo e acolhedor, que é o que a teoria das inteligências múltiplas propõe, Smole (1999) afirma que o planejamento e a seleção de atividades constituem um passo importante para uma escola que considera as inteligências múltiplas. Nesta pesquisa foi possível entrevistar os professores de dança sobre seus planos de aula e estratégias de ensino, o que foi feito via email.

Na entrevista com um dos professores de dança, ela comenta que não faz uso de uma estratégia de ensino específica para trabalhar em suas aulas com os alunos com deficiência intelectual. No entanto, observa-se que ela se mantém atenta à necessidade de se adaptar aos acontecimentos singulares encontrados em cada aula e que essas modificações fogem dos padrões tradicionais de ensino e atendem a uma perspectiva inclusiva. Essas adaptações favorecem o aprendizado dos educandos e, sem elas, os alunos com deficiência poderiam ser excluídos das atividades. Em suas palavras:

Não utilizo de nenhuma estratégia especial para trabalhar com os alunos da inclusão. Nas aulas de dança eles se mostram participativos, e de certa forma interessados. Compreendem e conseguem fazer as atividades como os demais, por isso, não há necessidade de alterar nada no planejamento para atendê-los especificamente. A alteração que faço está na minha linguagem, na forma de falar e explicar a aula. A maioria dos alunos da inclusão dessa escola são criativos, gostam de explorar movimentações e se sentem livres e à vontade nas aulas.

Durante as aulas se eu percebo que o aluno não consegue fazer determinado exercício, ou está com alguma dificuldade, eu aproximo ensino e tento trazer ele para a aula. Não cobro e nem exijo perfeição de técnicas e o aluno está sempre à vontade para ir aprendendo no tempo dele.

A maior dificuldade é conseguir que os alunos mais agitados com TDAH, por exemplo, fiquem concentrados durante toda a aula, para conseguir isso, é só por meio da linguagem, conversando e pedindo para que estejam atentos e participem. Se o aluno tem uma professora de apoio, ela me ajuda no decorrer da aula chamando atenção sempre que ele perde o foco. No entanto, muitas vezes essa professora não está presente, por que é solicitada pela coordenação para cobrir faltas de professores.” (Depoimento de um dos professores pesquisados, via email).

Para Smole (1999), o profissional deve se preocupar em adquirir e utilizar estratégias que estimulem os alunos a desenvolverem cada uma das inteligências.

Para adotar um projeto que leve em conta a teoria das inteligências múltiplas, é importante analisar a forma de organizar os trabalhos, avaliando que tipo de atividade se julga adequado para cada fim. Em primeiro lugar, é preciso refletir a respeito da atividade que pode se relacionar com cada uma das inteligências (SMOLE, 1999, p. 32).

A teoria das inteligências múltiplas propõe sugestões de como trabalhar o corpo dos alunos e, como nesta pesquisa estudamos a dança, consideramos importante ressaltar essas sugestões de Gardner (apud Smole, 1999): “• Usar dramatizações • Realizar brincadeiras • Adotar movimentação física nas aulas • Selecionar materiais que possam ser manipulados • Trabalhar com mímica (SMOLE, 1999, p.34)”.

Podemos perceber esse trabalho corporal nas aulas de ambos os professores participantes. Uma delas, por exemplo, realizava algumas aulas com movimentações mímicas e em duplas. Os alunos gostavam dessas aulas e também de aulas com movimentos de espelho, que é quando um aluno imita a movimentação do outro. Além disso, a professora fazia uso também de dramatizações para realizar e criar movimentos.

Em ações realizadas conforme a teoria das inteligências múltiplas, o professor desempenha os papéis de estimulador das competências e de organizador das atividades, Smole (1999, p.42) lembra o seguinte:

As atividades propostas devem permitir que os alunos se sintam capazes de vencer as dificuldades com as quais se defrontam e de tomar a iniciativa para desenvolvê-las de modo independente. Percebendo o próprio progresso, eles se sentem mais estimulados a participar ativamente. Progressivamente, e de acordo com o desempenho dos alunos, as atividades vão se tornando cada vez mais complexas. Estimular o aluno a controlar e corrigir seus erros, rever suas respostas e observar seu progresso permite que ele identifique os pontos em que falhou e aqueles em que foi bem-sucedido, procurando entender por que isso ocorreu.

Segundo a teoria das inteligências múltiplas, a utilização da dança, de poemas, da pintura e de desenhos pode auxiliar os alunos na sua aprendizagem, no processo de criação. Durante as observações nas aulas, notamos que a professora de dança P4, da EmeiB e o professor de dança P5, da EmeiA utilizavam, como auxílio para a aprendizagem e criação de movimentos, alguns vídeos sobre os temas propostos em aula. Esse recurso era utilizado para ajudar os alunos a compreenderem o tema proposto pelo professor de dança e como meio de experiência para criar novos movimentos.

Um recurso que Gardner (apud Smole, 1999) propõe como sendo bastante útil para mobilizar diversas competências cognitivas é o trabalho com projetos. Para ele, a execução de

projetos oferece oportunidade aos alunos de explorar novas ideias. Segundo Smole (1999, p.46), os projetos são organizados em temas, de acordo com a realidade de cada comunidade e

as atividades desenvolvidas procuram estimular uma variedade de inteligências e aplicar diversos recursos para desenvolver habilidades de linguagem, exploração numérica e geométrica, noções de ciência, estudos sociais e artes.

A duração de cada projeto pode variar, dependendo do interesse dos alunos sobre o tema e a motivação dos participantes. Observamos que nas aulas do professor P5 da EmeiA, o projeto sobre passinhos, desenvolvido por ele, se estendeu por um período maior que o previsto, exatamente porque o professor percebeu um grande interesse e significativa participação dos alunos. O professor comentou que esse projeto teve uma participação excelente dos alunos com deficiência intelectual e notou também uma maior criação de movimentos desses alunos e, por causa disso, decidiu trabalhar mais algumas semanas o tema.

Notamos que as aulas dos professores pesquisados não eram inflexíveis, os profissionais planejavam suas aulas, mas sabiam que estas estavam sujeitas a mudanças. Smole (1999) comenta que não ter aulas inflexíveis não quer dizer que elas sejam improvisadas, mas que podem sofrer mudanças no decorrer de seu processo.

A interação de muitas disciplinas também é importante na execução de projetos, fazendo com que muitas inteligências sejam trabalhadas, por esse motivo. Smole (1999) lembra que o projeto nunca pode se tornar um trabalho desorganizado e improvisado.

A teoria das inteligências múltiplas ajuda a

validar as práticas dos professores de modo que sejam aprimoradas, aprofundadas e estendidas a um novo campo, o mais importante em seu uso na escola é que ela pode se converter em um marco para pensarmos a respeito do aluno - o que e como ensinamos -, nos ajudando a refletir e perceber de forma mais explícita as razões das ações pedagógicas que realizamos (SMOLE, 1999, p.62)

Quando um educador conhece e faz uso da teoria das inteligências múltiplas na sua prática escolar, ele tem a oportunidade de repensar e fundamentar essa prática, personalizando seu ensino e projetos. Nenhuma teoria terá sucesso se os professores continuarem a olhar os alunos como homogêneos.

A adoção dessa teoria na prática implica algumas novas atitudes, como por exemplo:

- levar a sério as diferenças entre os alunos;
- conversar com os pais de alunos, bem como com as próprias crianças e com outros educadores, a respeito de tais diferenças;

- levar os alunos a assumir gradualmente a responsabilidade sobre sua própria aprendizagem;
- orientar os alunos para que mostrem o que estão aprendendo e tomem consciência disso;
- cuidar para que as crianças tenham muitas oportunidades distintas de aprender e dominar os temas escolares que precisam ser aprendidos;
- em particular, reconsiderar profundamente a avaliação e os usos que dela fazemos na escola (SMOLE, 1999, p. 63-64).

Outro aspecto importante do trabalho com a teoria das inteligências múltiplas é a avaliação, que focaliza e valoriza as competências que o aluno tem mais desenvolvidas, o que leva à reflexão e ao planejamento de atividades para trabalhar outras competências.

Analisando as aulas do professor da EmeiA, notamos que este professor, nas aulas de dança, tenta focalizar e valorizar as movimentações que os alunos apresentam mais desenvolvidas, trabalhando as aulas nessa perspectiva, incentivando os alunos em suas habilidades, sempre atento ao trabalho com os alunos com deficiência intelectual e auxiliando-os no desenvolvimento de suas competências menos desenvolvidas.

Smole (1999) lembra que os registros de informações sobre os alunos são úteis para o processo de avaliação. Esses registros podem se dar ao final da aula, por meio de relatórios, fichas descritivas dos alunos, dependendo da necessidade de cada aluno.

Todos esses registros e observações podem ajudar os professores a elaborarem um perfil de cada aluno, o que facilita seu planejamento e sua avaliação. Gardner (apud Smole, 1999) ressalta também que é importante que os alunos façam uma avaliação de seu próprio desempenho, por meio de textos e ilustrações. As avaliações dos alunos auxiliam o professor a planejar suas aulas e este, por sua vez, pode ajudar os alunos em suas dificuldades, como lembra Smole (1999).

Para a teoria das inteligências múltiplas, o planejamento assume uma grande importância, estabelecendo rotas de ação ao professor para que este não precise de improvisos.

Os professores de dança pesquisados para esta dissertação fazem planejamentos mensais e ambos relatam que buscam estratégias de ensino para chegar aos avanços nas aulas de dança. Eles observam as aulas dadas e quais as que apresentam avanços e pesquisam novas aulas com base nelas. Os professores realizam sempre rodas de conversa ao fim das aulas e por meio desse diálogo concebem novas ideias, tendo como base os interesses dos alunos.

As equipes diretivas não interferem diretamente nas aulas dos professores de dança, mas quando necessário, dão suporte para qualquer eventualidade. É interessante notar a

autonomia dos professores das duas instituições pesquisadas, na execução do planejamento e das aulas de dança.

Planejar é assumir e vivenciar a prática social docente como um processo de reflexão permanente, como observa Smole (1999, p.75).

O planejamento é o processo de pensar as ações de sala de aula de modo amplo e abrangente. Trata-se de um recurso para viabilizar e para facilitar a organização do trabalho e o atendimento às necessidades dos alunos; de uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente.

O planejamento precisa ser flexível. Na maioria das escolas o planejamento anual é feito no início do ano e o professor não tem conhecimento da turma com que vai trabalhar durante o ano. No entanto, ao longo do ano, podem acontecer mudanças, levando-se em conta as características dos alunos e seus interesses.

Após a observação e a avaliação do desempenho de cada aluno nas atividades desenvolvidas, esse planejamento periódico permite fazer as modificações necessárias para atender ao desenvolvimento harmônico de todos e manter atividades que privilegiem a mobilização de várias inteligências, além de definir o estabelecimento das chamadas rotas secundárias (SMOLE, 1999, p.76).

A teoria das inteligências múltiplas sugere para o planejamento a função de orientar o professor nas ações realizadas em sala de aula, para que as aulas tenham direção e cada aluno vá desenvolvendo suas competências.

Essa teoria busca considerar o que os alunos trazem de melhor, respeitando as diferenças e suas individualidades. Ela contribui, portanto, para promover a inclusão dos alunos com deficiência intelectual na educação básica porque atende às diferenças e respeita os limites de cada aluno. Isso pôde ter sido observado ao longo desta pesquisa.

#### 4.4 PRODUTO EDUCACIONAL: DANÇA INCLUSIVA NA ESCOLA

Terminamos este capítulo com um esclarecimento sobre o produto educacional (ou final, como também pode ser chamado) desta dissertação. Conforme o “Documento da Área de Ensino” da revista de educação básica POLYPHONÍA, do CEPAE/UFG (2013), toda dissertação de mestrado profissional deve incluir “um processo ou produto educativo e utilizá-lo em condições reais de sala de aula ou espaços formais ou informais de ensino, em formato artesanal ou em protótipo” (p. 487). No caso deste trabalho, é preciso esclarecer que seu

produto educacional (ou final) consiste em uma proposta de ensino (atividade prática com dança inclusiva) no ensino regular de duas escolas municipais de ensino integral, considerando que esse tipo de proposta de dança na escola contribuiria para a inclusão de alunos com deficiência intelectual. Nesse sentido, o texto completo da dissertação pode ser considerado como seu produto educacional, uma vez que o trabalho analisa as aulas de dança inclusiva nessas duas escolas, tirando dessas análises consequências, o que se verifica principalmente no capítulo 4 e nas considerações finais. As maiores contribuições do produto educacional consistem, portanto, nos avanços que foi possível verificar, por meio da pesquisa, das contribuições que aulas de dança inclusiva no contexto escolar podem trazer para a inclusão de alunos com deficiência intelectual. Outra contribuição significativa do produto educacional foi a verificação do que consistiria em aulas de dança em uma perspectiva inclusiva, o que é apresentado adiante, ainda neste item.

É preciso esclarecer também que a proposta de ensino não pôde ter sido desenvolvida pela própria pesquisadora devido aos seguintes fatores: em primeiro lugar, devido ao fato de que alunos com deficiência intelectual necessitam de um tempo maior de adaptação junto a professores que eles ainda desconhecem. Como o tempo para o desenvolvimento desta pesquisa foi curto, não seria possível que esta pesquisadora pudesse ter um tempo mais longo de convivência com esses alunos. O segundo fator diz respeito ao fato de que os alunos desta pesquisadora na Associação Pestalozzi de Goiânia são todos educandos com deficiência intelectual. Como o interesse da pesquisa é observar a inclusão de alunos com deficiência intelectual em ambiente regular de ensino, ou seja, em convivência com alunos que não possuem deficiência intelectual, não seria possível que a pesquisadora propusesse e desenvolvesse aulas para essa pesquisa em seu próprio ambiente de trabalho. A pesquisadora também não poderia desenvolver a pesquisa em seu outro trabalho, na Escola Municipal Neivio Rocha Barbosa, devido ao fato de haver apenas um aluno com laudo de deficiência intelectual, o que dificultaria observar maiores interações entre alunos com ou sem deficiência. O terceiro e último fator refere-se ao fato de que, caso essa pesquisadora propusesse aulas ou oficinas com alunos com deficiência intelectual para os quais ela mesma desenvolvesse as atividades, não seria possível um distanciamento maior para que ela pudesse fazer observações e anotações do que aconteceria nessas aulas. Além disso, esta pesquisadora buscou as Emeis nas quais realizou a pesquisa devido ao conhecimento de que tem do fato de que essas instituições constituem referências importantes no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem, inclusive no que concerne à inclusão.

Sendo assim, entendemos que o produto educacional (ou final) dessa dissertação consiste em uma proposta de ensino (atividade prática com dança inclusiva na escola) com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual, considerando um conjunto de aulas observadas e analisadas em 2 Emeis da cidade de Aparecida de Goiânia.

Após a realização de todo o processo dessa pesquisa, foi possível verificar, como parte constitutiva e inédita desse produto educacional, algumas indicações do que poderia consistir em elementos que identificariam uma proposta de dança inclusiva na escola. Nosso trabalho de observação e de análise do material de pesquisa nos levou a constatar que podem consistir em estratégias metodológicas importantes em direção a uma proposta de dança inclusiva na escola o seguinte:

- Aulas de dança que considerem a proposta da teoria das inteligências múltiplas;
- Aulas de dança que respeitem e valorizem as diferenças individuais de cada aluno em cada turma e de cada turma em particular. Dentre essas diferenças, podemos destacar, por exemplo, as diferenças corporais, de ritmos, de tempos de aprendizagens, de inteligências;
- Aulas de dança planejadas com o intuito de problematizar, discutir e tentar superar as limitações que cada aluno possa ter;
- Aulas de dança que valorizem e estimulem as potencialidades de cada aluno, não apenas intelectualmente, mas em termos de desenvolvimento motor, afetivo e social;
- Aulas de dança em um ambiente que seja acolhedor e positivo;
- Aulas de dança cujos professores estejam abertos a novidades e desafios e cujos planejamentos sejam flexíveis, com possibilidades de adaptações e improvisações para a solução de problemas inicialmente não previstos;
- Aulas de dança que estejam abertas à interdisciplinaridade, contando com a colaboração de diferentes áreas do conhecimento, como, por exemplo, a educação física, as artes visuais, a pedagogia, o teatro, de modo que o trabalho de inclusão mobilize e conte com diferentes profissionais do contexto escolar.
- Aulas de dança que estimulem diferentes tipos de interação com o outro, seja em uma mesma turma ou entre turmas diferentes, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento social e afetivo dos alunos.

Foi possível constatar, portanto, após a realização desta pesquisa, que incluiu criteriosa análise e verificação de seu produto educacional (uma proposta de ensino baseada em uma perspectiva inclusiva de dança na escola), que uma proposta de dança inclusiva no

ambiente escolar contribui significativamente para a inclusão de alunos com deficiência intelectual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os dados coletados e analisados nesta pesquisa, concluímos que a prática da dança inclusiva na escola pode proporcionar a alunos com deficiência intelectual uma maior consciência do seu corpo, o que reflete ganhos no autoconhecimento e na autonomia em seus movimentos, podendo contribuir para sua inserção social. Além disso, a dança oferece oportunidades de exploração do corpo, de movimentos e de sensações que podem permitir, aos alunos com esse tipo de deficiência, que se sintam incluídos no ambiente escolar e na sociedade.

Inicialmente buscamos respostas dos alunos frente à dança inclusiva na escola, no que diz respeito às contribuições motoras e sociais dessa arte. Contudo, durante a pesquisa nos deparamos com novas contribuições, estas relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos com deficiência intelectual.

Nesse sentido, consideramos importante a prática da dança nas escolas, uma vez que pode proporcionar melhoras significativas no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor dos alunos com deficiência intelectual.

Percebemos que levar em conta a teoria das inteligências múltiplas também pode ser importante para a escola e para os alunos com deficiência intelectual, uma vez que essa teoria considera o fato de que os indivíduos têm perfis cognitivos diferentes uns dos outros. Nesse sentido, seria importante que as escolas não se limitassem a oferecer uma educação padronizada, tentando, ao invés disso, garantir que cada aluno tivesse a oportunidade de entrar em contato com um tipo de educação que favorecesse o seu potencial individual e que respeitasse as diferenças, um tipo de educação que favorecesse, portanto, a inclusão de alunos com deficiência na educação básica, bem como de educandos que apresentam alguma dificuldade no ensino aprendizagem. Pensar na educação em uma perspectiva que considera a teoria das inteligências múltiplas significa pensar o ser humano de forma integral, olhar o aluno por suas admiráveis competências, não apenas valorizando tipos de inteligência como a lógico-matemática ou a linguística, mas também outros tipos de inteligência, como a espacial, a corporal cinestésica, a musical, a intrapessoal e a interpessoal, por exemplo.

Concluímos que cada aluno com deficiência intelectual tem diferentes habilidades que devem ser estimuladas. Em se tratando da relação entre dança, deficiência intelectual e a teoria das inteligências múltiplas, foi possível perceber, ao longo do trabalho, que a dança permite a possibilidade de que sejam valorizados, utilizados e desenvolvidos diferentes tipos de inteligências, tais como a corporal cinestésica, a espacial, a musical, a interpessoal e a

intrapessoal. No caso de alunos com deficiência intelectual, essa valorização é de significativa importância, uma vez que a dança lhes possibilita se sentirem mais incluídos, não somente na escola, como também na família e na comunidade em que vivem.

Para Gardner (1995), a inteligência corporal cinestésica refere-se à capacidade de resolver problemas utilizando o corpo inteiro, ou partes do corpo, sendo que dançarinos, atletas e artistas apresentam esta inteligência em alto desenvolvimento. Uma característica importante desse tipo de inteligência é a capacidade de usar o próprio corpo de maneiras diferentes, incluindo a habilidade de trabalhar com objetos, tanto os que envolvem coordenação motora fina, e/ou coordenação motora grossa. À primeira vista, poderia ser pensado que a dança valorizaria ou estimularia quase que exclusivamente ou preferencialmente esse tipo de inteligência. Os dados dessa pesquisa puderam nos mostrar, no entanto, que a dança pode estimular, valorizar e auxiliar no desenvolvimento de outros tipos de inteligência, principalmente a interpessoal, a intrapessoal e a espacial. Ao valorizar variados tipos de inteligência, a dança contribui para a inclusão de alunos com deficiência intelectual, uma vez que, muitas vezes, esses alunos apresentam limitações mais perceptíveis nesses campos das relações interpessoais e da relação que eles estabelecem com eles mesmos e com o espaço.

Com os dados obtidos e analisados nessa pesquisa, sobre a educação inclusiva da cidade de Aparecida de Goiânia, pudemos constatar que a rede de ensino é obrigada a receber os alunos com necessidades educacionais, porém, ainda não apresenta condições perfeitamente adequadas para a educação desses alunos. No entanto, foi observado que há avanços significativos, principalmente em exemplos como o das Emeis pesquisadas, em que se verificam ações importantes de capacitação de professores da rede municipal de ensino e principalmente em sala de aula, com ações como a dos professores participantes dessa pesquisa, que trabalham a dança numa perspectiva inclusiva.

No decorrer dessa pesquisa, procuramos responder à pergunta que orienta a investigação da proposta: Como a dança pode contribuir para a inclusão de alunos com deficiência intelectual na educação básica?

A dança inclusiva é uma arte que vem rompendo barreiras e preconceitos, mostrando que o corpo que dança não é mais um corpo padronizado e sim um corpo que reflete a diversidade do mundo. Nesse trabalho, foi possível constatar que a dança inclusiva na escola<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> No item “Produto Educacional: Dança Inclusiva na Escola”, do Capítulo 4, apresentamos estratégias metodológicas que apontam em direção a uma proposta de dança inclusiva na escola.

pode contribuir para a inclusão de alunos com deficiência intelectual, uma vez que ela permite que sejam respeitados os ritmos e tempos de aprendizagem de cada aluno, valorizando-se as diferentes formas de expressão corporal, os diferentes corpos, os tipos de inteligências, respeitando-se as diferenças trazidas por cada aluno.

Durante as observações em campo, notamos que os professores de dança pesquisados utilizam predominantemente em suas aulas a dança contemporânea, objetivando contemplar a diversidade das turmas e valorizar a multiplicidade de corpos que dançam na escola. Esses professores não privilegiam em suas aulas apenas movimentos com técnicas, buscando também a improvisação, os movimentos espontâneos e livres em suas aulas, para que os alunos tenham mais liberdade em dançar. Por meio da proposta desses professores, constatadas em nossas observações, foi possível perceber a contribuição da dança para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, fazendo com que esses profissionais obtivessem resultados significativos nesse sentido, uma vez que suas aulas partiam de um princípio educativo inclusivo, não se limitando exclusivamente a métodos tradicionais de ensino.

Como resultado das análises e de reflexões sobre os dados obtidos, por meio dos instrumentos utilizados (observações nas aulas de dança, entrevistas, diário de campo), assim como dos estudos que fundamentaram teoricamente esta pesquisa, concluímos, por meio das respostas de alunos, professores e pais e/ou responsáveis, que a dança pode contribuir para as habilidades motoras dos alunos com deficiência intelectual e para seu processo de socialização.

Além desses benefícios, foi possível verificar que a dança auxilia nos seguintes aspectos:

- Autonomia;
- Criatividade;
- Afetividade;
- Aceitação pessoal;
- Superação de limites;
- Percepção corporal;
- Desenvolvimento Cognitivo;
- Desinibição;
- Atenção;
- Auto Valorização;

- Descoberta de movimentos, entre outros.

Na Introdução deste trabalho, esclarecemos que o produto final da dissertação consistiria na proposta de ensino (atividade prática com dança) com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual, considerando um conjunto de aulas observadas e analisadas em duas Emeis da cidade de Aparecida de Goiânia. No entanto, após a realização de todo o processo dessa pesquisa, foi possível perceber, como parte constitutiva e inédita desse produto final, algumas indicações do que poderia consistir em elementos que identificariam uma proposta de dança inclusiva na escola. Nosso trabalho de observação e de análise do material de pesquisa nos leva a pensar que podem consistir em estratégias metodológicas importantes em direção a uma proposta de dança inclusiva na escola o seguinte:

- Aulas de dança que respeitem e valorizem as diferenças individuais de cada aluno em cada turma e de cada turma em particular. Dentre essas diferenças, podemos destacar, por exemplo, as diferenças corporais, de ritmos, de tempos de aprendizagens, de inteligências;
- Aulas de dança planejadas com intuito de problematizar, discutir e tentar superar as limitações que algum aluno possa ter;
- Aulas de dança que valorizem e estimulem as potencialidades de cada aluno, não apenas intelectualmente, mas em termos de desenvolvimento motor, afetivo e social;
- Aulas de dança em um ambiente que seja acolhedor e positivo;
- Aulas de dança que considerem a proposta da teoria das inteligências múltiplas;
- Aulas de dança cujos professores estejam abertos a novidades e desafios e cujos planejamentos sejam flexíveis, com possibilidades de adaptações e improvisações para a solução de problemas inicialmente não previstos;
- Aulas de dança que estejam abertas à interdisciplinaridade, contando com a colaboração de diferentes áreas do conhecimento, como, por exemplo, a educação física, as artes visuais, a pedagogia, o teatro, de modo que o trabalho de inclusão mobilize e conte com todo o contexto escolar.
- Aulas de dança que estimulem diferentes tipos de interação com o outro, seja em uma mesma turma ou entre turmas diferentes, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento social e afetivo dos alunos;

A experiência de três meses nas Emeis proporcionou momentos de observações relevantes que ajudaram na investigação dessa pesquisa e podemos dizer que este estudo não

termina aqui, ainda há muita luta no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência intelectual.

Para que a inclusão de fato aconteça, não basta que ela esteja garantida na legislação, sendo necessário que haja modificações importantes no sistema de ensino. Essas mudanças devem acompanhar a realidade de cada aluno e de cada escola, além de serem planejadas e contínuas para garantir uma educação inclusiva de qualidade. Entre essas mudanças, as que merecem atenção podem ser: incentivo às novas tecnologias; investimento em capacitação e sensibilização, envolvendo toda a comunidade escolar; estímulo a um tipo de educação que considere a teoria das inteligências múltiplas.

A dança inclusiva precisa ser mais explorada para que ocupe um lugar de importância no contexto escolar. Então não paramos por aqui, continuaremos a investigar a dança e sua capacidade de incluir pessoas com deficiência intelectual no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

AMOEDO BARRAL, J. H. **Consciência corporal, dança, deficiência e sexualidade: Atitude interdisciplinar para a inserção social da pessoa com Lesão Medular Traumática**. Dissertação de especialização não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal - Rio Grande do Norte, 1996.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Conselho Municipal da Educação. **Resolução normativa 005/2007 de 28 de março de 2007**. Dispõe sob as normas para o ensino fundamental no sistema municipal de ensino, 2007a.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Conselho Municipal da Educação. **Resolução normativa 001/2007 de 04 de janeiro de 2007**. Dispõe sob as normas para a educação infantil no sistema municipal de ensino, 2007b.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares da rede municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia: Volume I: Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano**. Aparecida de Goiânia, GO. 2007c.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares da rede municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia: Volume II: Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano**. Aparecida de Goiânia, GO. 2007d.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução Normativa nº. 010/2010. Dispõe sobre o curso de Libras – 2010**. Aparecida de Goiânia: Secretaria Municipal da Educação, 2010.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal da Educação. **Atendimento Educacional Especializado – Orientações pedagógicas**. Coordenadoria de Inclusão Escolar, 2011a.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução Normativa nº. 006/2011**. Dispõe sobre o curso de formação para os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado – 2011. Aparecida de Goiânia: Secretaria Municipal da Educação, 2011b.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal da Educação. **Portaria nº. 031/2010 de 28 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre as diretrizes gerais de organização e funcionamento da rede municipal de ensino – 2011. Aparecida de Goiânia: Secretaria Municipal da Educação, 2011c.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal da Educação. **Atendimento Educacional Especializado – Curso de capacitação em educação inclusiva**. Coordenadoria de Inclusão Escolar, 2011d.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução Normativa nº. 007/2012.** Dispõe sobre o curso de formação para os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado – 2012. Aparecida de Goiânia: Secretaria Municipal da Educação, 2012.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução Normativa nº. 017/2013.** Dispõe sobre o curso de formação para os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado – 2013. Aparecida de Goiânia: Secretaria Municipal da Educação, 2013.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal da Educação. **Organograma da Secretaria Municipal da Educação de Aparecida De Goiânia,** 2014a. Impresso.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução Normativa nº. 07/2014.** Dispõe sobre o curso de formação para os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado – 2014. Aparecida de Goiânia: Secretaria Municipal da Educação, 2014b.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal da Educação. **Portaria nº. 240/2014 de 19 de dezembro de 2014.** Dispõe sobre as diretrizes gerais de organização e funcionamento da rede municipal de ensino – 2015. Aparecida de Goiânia: Secretaria Municipal da Educação, 2015a.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal da Educação. **Plano de Ação – 2015.** Coordenadoria de inclusão escolar, 2015b.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal da Educação. **Levantamento do número de alunos atendidos anualmente no AEE.** Coordenadoria de Inclusão Escolar, 2015c.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal da Educação. **Situação funcional dos profissionais que atuam no quadro da Coordenadoria de Inclusão Escolar.** Coordenadoria de Inclusão Escolar, 2015d.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução Normativa nº. 002/2015.** Dispõe sobre o curso de formação para os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado – 2015. Aparecida de Goiânia: Secretaria Municipal da Educação, 2015e.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal da Educação. **Organograma da Coordenadoria de Inclusão Escolar,** 2015f. Mimeografado.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Político Pedagógico – Escola Araguaia.** 2015g. Impresso.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Político Pedagógico** – Escola Corumbá. 2015h. Impresso.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal da Educação. **Portaria nº. 082/2015 de 21 de setembro de 2015**. Institui a comissão de re/escrita diretrizes curriculares para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental da rede municipal de ensino – 2015. Aparecida de Goiânia: Secretaria Municipal da Educação, 2015i.

ARANTES, Denise Rocha Belfort, NAMO, Danilo e MACHADO, Marlene Aparecida Silva. **Contexto Histórico e Educacional da pessoas com Deficiência no Brasil e no Estado de São Paulo**. Deficiência intelectual: realidade e ação / Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE; organização, Maria Amélia Almeida. – São Paulo : SE, 2012.

ARCE, Carmem e DÁCIO, Gabriela Mavignier. **A Dança Criativa e o Potencial Criativo: Dançando, criando e desenvolvendo**. Revista Eletrônica Aboré Publicação da Escola Superior de Artes e Turismo – 2011.

ASSUMPÇÃO, Andréia Cristhina Rufino. **O Balé Clássico e a Dança Contemporânea na Formação Humana: Caminhos para a Emancipação**. Pensar a Prática 6, UFG, junho/ julho de 2002/2003.

ALBUQUERQUE, Maria Cristina Petrucci de Almeida. **A criança com deficiência mental ligeira**. Dissertação de Doutorado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 1996.

ALMEIDA, Maria Amélia. **O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte/apoio**. Deficiência intelectual: realidade e ação / Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE; organização, Maria Amélia Almeida. – São Paulo : SE, 2012.

ALMEIDA, Marina S. Rodrigues. **Conversando Sobre Escola Inclusiva**. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_conversando\\_sobre\\_escola\\_inclusiva.asp?f\\_id\\_artigo=409](http://www.educacaoonline.pro.br/art_conversando_sobre_escola_inclusiva.asp?f_id_artigo=409)> . Acesso em: 2016.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em: 02 jul. 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 72425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e dá outras providências. Brasília, DF, 1973. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 17, de 03 de junho de 2001.** Brasília, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2 de 11 de Setembro de 2001.** Institui diretrizes operacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução nº4 de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009.

BRASIL. **Nota técnica nº11 de 07 de maio de 2010.** Orientações para a Institucionalização na Escola, da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação:** programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2010b.

BRASIL. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005,** de 25 junho de 2014.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada: Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. s.d.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL, Lei nº. 9394 de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB),** Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física.** Brasília: MEC/SEB, 1997.

CASTRO, Fátima Campos Daltro de. **Acessibilidade em Trânsito Poético: As Eficiências da Dança no Corpo da Pessoa com Deficiência.** Atas da Conferência Internacional 2012 Corpos (Im)perfeitos na Performance Contemporânea, 2011.

CLARO, Catarina Pessoa Lopes. **Avaliação de um programa de dança em jovens com necessidades educativas especiais.** Dissertação publicada pela Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, 2012.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. **Educação Especial X Dança: um diálogo possível.** Campo Grande: UCDB, 2002.

COSTA, Carla Eduarda Dias da. **Dança e educação: a arte em incluir.** Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia – Universidade Estadual Paulista: Rio Claro, 2012.

**Deficiência intelectual: realidade e ação** / Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE; organização, Maria Amélia Almeida. – São Paulo : SE, 2012.

FERREIRA, Eliana Lucia. **Dança em Cadeira de Rodas: os sentidos dos movimentos na dança como linguagem não-verbal.** Campinas SP: Publicações SNE, 2002.

FAHLBUSCH, Hannelore. **Dança Moderna e Contemporânea.** Rio de Janeiro: Sprint, 1990.

FIGUEIREDO, Valéria M. C. **Olhar para o Corpo que Dança: Um Sentido para a Pessoa Portadora de Deficiência Visual.** Campinas, 1997. Tese (Mestrado em educação Física). Universidade Estadual de Campinas, 1997.

FIGUEIREDO, Valéria M.C.; TAVARES, Maria da Consolação G.C. & VENÂNCIO, Silvana. **Olhar para o corpo que dança. Um sentido para o deficiente visual.** Movimento. Publicação da Escola de Educação Física/ UFRGS – Ano V – N° 11 – 1999/2.

FIGUEIREDO, Valéria M.C.; TAVARES, Maria da Consolação G.C. & VENÂNCIO, Silvana. **Uma reflexão sobre a pessoa portadora de deficiência visual e a dança.** Motrivivência. Publicação das Políticas Públicas: Educação Física/ Esporte / Lazer – II – Ano XI – N° 12 – Maio/1999.

FIORAVANTE, Darci. **Deficiência Intelectual: Conhecer para promover a autonomia e independência.** Inclusão Social da Pessoa com Deficiência Intelectual e múltipla – Trabalho, emprego e renda. Brasília: Federação nacional das Apaes, 2011.

FREITAS, Karen Piva Juan de; CAETANO, Aletha S; CUNHA, Maria da Consolação Gomes & TAVARES, Fernandes. **O papel da dança para pessoas com deficiência mental segundo profissionais que atuam nas APAEs da região de Campinas.**

<http://www.fef.unicamp.br/hotsites/imagemcorporal2010/cd/anais/trabalhos/portugues/Area1/IC1-33.pdf>. Acesso em 2016.

FURTADO, Júlio. **Docência e Alteridade**. Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo: COEB, 2012.

GARAUDY, Roger. **Dançar a Vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

GONÇALVES, Ângela e MACHADO, Andréa Carla . **A importância das causas na deficiência intelectual para o entendimento das dificuldades escolares**. Deficiência intelectual: realidade e ação / Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE; organização, Maria Amélia Almeida. – São Paulo : SE, 2012.

GOUVEIA, Sonia Maria de Sá. **A Dança no Contexto Educativo: Um Espaço de Inclusão Contributos da Modalidade Artística de Dança na Região Autónoma da Madeira para o Desenvolvimento de Crianças com Necessidades Educativas Especiais**. Dissertação apresentada pela Universidade Aberta de Lisboa, 2014.

HAHN, H.; HEGAMIN, A. P. **Assessing scientific meaning of disability**. Journal of Disability Policy Studies, 12, p. 114-121, 2001.

LABAN, Rudolf. **O domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1981.

\_\_\_\_\_. **Dança educativa moderna**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1990.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2008.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. MOTRIZ – Volume 3, número 1, junho/1997.

MARQUES, Isabel A. **Ensino da dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola** – 5ª Ed – São Paulo: Cortez, 2010.

MATOS, Lúcia. **Corpo e Diferença: cartografia de múltiplos corpos**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MATOS, Maria Almerinda de Souza (Org.). **Educação especial, políticas públicas e inclusão: desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM**. Manaus: Vitória, 2012.

MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira** (Lei 9394 de 20 de Dezembro de 1996). Ministério da Educação. Brasília, DF, 2001.

MONTEIRO, Mariângela da Silva. **Ressignificando a Educação: A Educação Inclusiva para Seres Humanos Especiais** . Disponível em:  
<<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/edc/edctxt4.htm>> . Acesso em: 2016.

MRECH, Leny Magalhães. **O Que é Educação Inclusiva ?** Disponível em:  
<[http://www.inclusao.com.br/projeto\\_textos\\_23.htm](http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_23.htm)> . Acesso em: 2016.

MURCE, Newton. **Corpoiesis: a criação do ator**. Goiânia: Editora da UFG, 2009.

OLIVEIRA, Liliane; ZANCAN, Rubiane Falkenberg; KRUG, Marília de Rosso & BATISTELLA, Pedro Antônio. **Dança e o Desenvolvimento Motor de Portadores de Necessidades educativas Especiais – PNEEs**.  
<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/02/a6.htm>.

**Polyphonía**. Revista de Educação Básica do CEPAE/UFG. v. 24, n.2, jul./dez. 2013.  
RAMOS, Érika da Silva. **O ensino da dança na educação especial sob a perspectiva interdisciplinar**. Revista Eletrônica Aporé- Publicação da Escola Superior de Artes e Turismo de Manaus – Edição 4, Dez/2010.

RAMOS, Érika da Silva; NORONHA, Evelyn Lauria. **Benefícios da Dança para as Pessoas com Necessidades Educativas Especiais – PNEE (s) com Deficiência Mental**. Disponível em:  
[http://www.revistas.uea.edu.br/old/abore/comunicacao/comunicacao\\_pesq/Erika%20Ramos.pdf](http://www.revistas.uea.edu.br/old/abore/comunicacao/comunicacao_pesq/Erika%20Ramos.pdf) .

SANTOS, Ivone Rodrigues dos. **Bases Teórico-Pedagógicas do atendimento Educacional Especializado das Redes Municipais de Ensino de Aparecida de Goiânia/GO e Cascavel/PR**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFG, 2016.

SANTOS, R. C., & Figueiredo, V. M. C. (2006). **Dança e Inclusão no contexto escolar, um diálogo possível**. *Pensar a Prática* 6, 107-116.

SARTO, Karina Cristofolletti e MARCELLINO, Nelson Carvalho. Dança e Lazer. **Dança e Diversidade Humana**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Esporte, lazer, pessoas com deficiência e inclusão: Novos Avanços**. Disponível  
<[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_esporte\\_lazer.asp?f\\_id\\_artigo=67](http://www.educacaoonline.pro.br/art_esporte_lazer.asp?f_id_artigo=67)> Acesso em: 2016.

SCARPATO, Marta Thiago. **Dança Educativa: um fato em escolas de São Paulo**. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 53, abril/2001.

SHOGREN, K. A. , SNELL, M. E., SPREAT, S., TASSÉ, J. M., THOMPSON, J. R., VERDUGO-ALONSO, M. A., WEHMEYER, M. L., YAGER, M. H. **Deficiência Intelectual: definição, classificação e sistemas de suporte.** Washington (DC): AAIDD, 2010.

SILVA, Ana Carolina Pereira da. **Dança (Inclusiva): O Impacto do Grupo Dançando com a Diferença.** Dissertação de mestrado apresentada na Universidade da Madeira em Portugal, 2011.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e pós – modernidade.** Salvador: EDUFBA, 2005.

Silva, Lúcia Maria da. **Dança, Cognição e Afetividade em uma Escola Rural de Tempo integral da Educação Básica: Contribuições de uma Experiência.** Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Federal de Goiás – CEPAE/UFG, 2016.

SILVEIRA, Nise. **O Mundo das Imagens.** São Paulo: Ática, 1992.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar** - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.

SOUZA, Paulo Henrique Alves de. **Dança contemporânea: percepção, contradição e aproximação.** Pensar a Prática, Goiânia, v. 16, n. 4, p. 9561270, out./dez. 2013.

TOLOCKA, Rute Estanislava; VERLENGIA, Rozangela e colaboradores. **Dança e Diversidade Humana.** Campinas, SP: Papirus, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

ZIMMERMANN, Elizabeth B; MESQUITA, Kamila. **Dança: Estímulo ao desenvolvimento de crianças portadoras de deficiência mental.** <http://www.revista.art.br/site-numero-05/trabalhos/01.htm> Acesso em: julho de 2016.

WINNICK, Joseph P. **Educação Física e Esportes Adaptados.** Barueri, Sp: Manole, 2004.  
Wolff, Silvia Susana. **Momento de Transição: Em Busca de uma Nova Eu Dança.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2010.

ZUCHETTO, A. T. (s.d). **A contribuição da dança nas aquisições de movimento e expressão dos deficientes visuais.** Universidade de Santa Catarina, Brasil. In Motricidade Online. Retirado de [http://www.motricidade.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=186:a-contribuicao-da-danca-nas-aquisicoes-de-movimento-e-expressao-dos-deficientesvisuais&](http://www.motricidade.com/index.php?option=com_content&view=article&id=186:a-contribuicao-da-danca-nas-aquisicoes-de-movimento-e-expressao-dos-deficientesvisuais&)

catid=51:necessidades-especiais&Itemid=90.