



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

ANDREIA SILVA DE MELO

**O JOGO PODE SE TRANSFORMAR EM DANÇA: UMA INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA ESCOLA PÚBLICA**

**NATAL – RN
2020**

ANDREIA SILVA DE MELO

**O JOGO PODE SE TRANSFORMAR EM DANÇA: UMA INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes. Área de Concentração: Processo de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Marcílio de Souza Vieira

Coorientadora: Profa. Dra. Marineide Furtado Campos

**NATAL – RN
2020**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Departamento de Artes - DEART

Melo, Andreia Silva de.

O jogo pode se transformar em dança : uma intervenção pedagógica inclusiva na escola pública / Andreia Silva de Melo.
- 2020.

99 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes, Natal, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Marcílio de Souza Vieira.

Coorientador: Prof. Dr.^a Marineide Furtado Campos.

1. Escola. 2. Educação inclusiva. 3. Ensino da dança. 4. Surdez. I. Vieira, Marcílio de Souza. II. Campos, Marineide Furtado. III. Título.

RN/UF/BSE-DEART

CDU 793.3

Elaborado por Andreia Silva de Melo - CRB-X

ANDREIA SILVA DE MELO

MELO, Andreia Silva de. **O JOGO PODE SE TRANSFORMAR EM DANÇA**: uma intervenção pedagógica inclusiva na escola pública (Trabalho de Defesa – Coordenação da Pós-Graduação em Ensino de Artes) – Coordenação do Mestrado Profissional em Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcílio de Souza Vieira – UFRN
Orientador - Presidente

Profa. Dra. Marineide Furtado Campos – UFRN
Examinadora Interna

Profa. Dra. Larissa Kelly de Oliveira Marques – UFRN
Examinadora Externa ao Programa

Profa. Dra. Carolina Romano de Andrade - UNESP
Examinadora Externa à UFRN

RESUMO

O trabalho traz uma reflexão sobre a inclusão de alunos com surdez na escola e as possibilidades de ensino nas aulas de dança para o Ensino Fundamental I. Trata-se de um relato de experiência na Escola Municipal de 1º e 2º graus Vicente de França Monte, localizada no Município de São Gonçalo do Amarante/RN. Dentre as viabilidades para se trabalhar com a educação artística, elegeu-se partir de investigações corporais, por meio do jogo, como ponto referencial para a intervenção pedagógica. O nosso escrito tem por objetivos refletir sobre as contribuições do jogo para o ensino da dança com crianças surdas e ouvintes; indicar uma possibilidade de trabalhar a dança por meio do jogo; considerando as experiências históricas corporais trazidas pelos estudantes. Definimos que a metodologia utilizada envolve a pesquisa descritiva qualitativa sob um viés do estudo de caso instrumental. A escolha do tema proposto favorece ao conhecimento, à valorização e ressignificação corporal por parte dos discentes, bem como, contribui para o entendimento das relações inclusivas e simbólicas que se inscrevem historicamente pelo corpo. Percebe-se que trabalhar com o conteúdo, de forma inclusiva, permite ampliar as visões intrínsecas dos educandos sobre o modo de perceber o mundo, como também, possibilita a descoberta de outros modos de contextualizar a dança a partir das experiências vividas pelos alunos no decorrer da pesquisa.

Palavras-chave: Escola. Educação Inclusiva. Ensino da Dança. Surdez.

ABSTRACT

The work brings a reflection on the inclusion of students with deafness in school and the teaching possibilities, in dance classes for Elementary School. It is an experience report in the Municipal School of 1st and 2nd degrees Vicente de França Monte, located in São Gonçalo do Amarante / RN. Among the feasibility to work with artistic education, it was chosen to start body investigations through the game, as a reference point for pedagogical intervention. Our writing aims to reflect on the contributions of the game to the teaching of dance with deaf and hearing children; indicate a possibility of working the dance through the game; considering the historical body experiences brought by the students. We define that the methodology used involves qualitative descriptive research focus in a instrumental case study. The choice of the proposed theme favors students' knowledge, appreciation and resignification on the part of the students, as well as contributing to the understanding of the inclusive and symbolic relationships that are historically inscribed by the body. It is noticed that working with the content in an inclusive way allows to expand the students' intrinsic views on the way of perceiving the world, as well as allowing the discovery of other ways to contextualize the dance from the experiences lived by the students during the research.

Keywords: School. Inclusive education. Dance Teaching. Deafness.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagen 1 – Inclusão X Integração.....	26
---------------------------------------	----

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Desenhos do corpo no chão por meio de giz colorido.....	43
Foto 2 - Exemplificação de um único corpo, sendo desenhado.....	44
Foto 3 - Investigação do esqueleto.	45
Foto 4 - Exploração do nível espacial baixo.	47
Foto 5 - Desafio no jogo, utilizando outros pontos de apoio.	49
Foto 6 - Formas de apoio utilizando os níveis espaciais.	49
Foto 7 – Caminhada explorando a borda externa dos pés.	51
Foto 8 – Extensão de todas as extremidades do corpo.	54
Foto 9 – Sinal de ‘parar’, apresentado pela professora.	57
Foto 10 – A professora faz um gesto de caminhar, enquanto os	58
Foto 11 - Percepção do espaço pela dupla, um deve manter os	63
Foto 12 – Jogo do boneco manipulável ou investigação da marionete.	64
Foto 13 - A aluna se permite fechar os olhos no jogo corporal.	64
Foto 14 - Manipulação do colega pelo toque.....	65
Foto 15 - Ilustração do exercício da marionete guiado à distância	68
Foto 16 - Manipulação à distância pelo regente.....	68
Foto 17 - Transição entre os níveis espaciais, a partir da marionete.	73
Foto 18 – Variação da marionete, “Luta de boxe”.	74
Foto 19 - Um aluno rege a dupla.....	76
Foto 20 - Movimento em dupla, promovido pelo contato das costas.	79
Foto 21 - Experimentando dançar com o contato com a cabeça.	79
Foto 22 - Dança por meio do contato com os pés.	79
Foto 23 – Exploração das direções no espaço, a partir do movimento.....	83

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1 - Jogo da confiança.....	85
Desenho 2 – Jogo do circuito.	85
Desenho 3 - Jogo imagético: em que a professora	87
Desenho 4 - Ilustração do jogo em dupla: uma criança manipula	88

SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO	9
1 CAPÍTULO: ESCOLA COMO UM ESPAÇO INCLUSIVO	15
1.1 UM POUCO DE HISTÓRIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR	24
1.2 E A EDUCAÇÃO PARA OS SURDOS?	31
2 CAPÍTULO: UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA NO ESPAÇO ESCOLAR VICENTE DE FRANÇA MONTE	36
2.1 RESEDENHANDO O CORPO	43
2.2 DESCOBRINDO O ESQUELETO	44
2.2.1 Mexendo o esqueleto	45
2.2.2 Proposta para vivência: Meu corpo, meu esqueleto	46
2.3 BRINCANDO COM APOIOS E EQUILÍBRIOS	47
2.3.1 Proposta para vivência: Estátua em movimento	50
2.4 REDESCOBRINDO O ESPAÇO	50
2.4.1 Proposta para vivência: Espelho em dupla	53
2.5 JOGO 'A BOLA E A ESTRELA'	53
2.6 JOGO DO ROBÔ	54
2.6.1 Proposta para vivência: O robô passarinho	56
2.7 BRINCANDO COM AS AÇÕES NO TEMPO	56
2.8 O JOGO DO TEMPO	61
2.9 PERCEBENDO O ESPAÇO COM O OUTRO	62
2.10 JOGO DO BONECO MANIPULÁVEL	64
2.11 JOGO DA MARIONETE	68
2.12 JOGO DA 'LUTA DE BOXE'	72
2.12.1 Proposta para vivência: Batalha na dança	76
2.13 JOGO DO REGENTE	76
2.14 JOGO 'PREENCHENDO OS ESPAÇOS'	77
2.15 JOGO 'O PESO E O EQUILÍBRIO'	78
2.16 JOGO DAS DIREÇÕES	83
2.17 O REGISTRO DOS ALUNOS EM DESENHOS CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	91

INTRODUÇÃO

Ao pensar numa educação inclusiva, vislumbramos a necessidade de atender pessoas com deficiência, afirmando a garantia educacional dos seus direitos de aprendizagem e comunicação, como cidadãos participantes de uma sociedade democrática. As vivências, desses alunos, que estão integrados no espaço escolar, são construídas socialmente por meio de relações que ultrapassam o ensino formal e permitem ao educando a própria formação, além de edificar o seu conhecimento. A escola faz parte desse ambiente, no qual, esse sujeito irá crescer e aprimorar seus conhecimentos, vivenciar novas formas de observar o mundo e se relacionar com o outro.

É nesse espaço escolar que o discente pode se desenvolver culturalmente, trabalhar os próprios pontos de vista, socializar e interagir com o outro. Dessa forma, o aluno surdo, que está inserido nessa instituição de ensino formal, deve ter direito a desenvolver uma aprendizagem, que transcendia a formalidade e envolva a competência humana, pois, dentro da escola, ele passa por experiências que abordam valores ao seu cotidiano.

Na busca em atender esse público, em especial, a uma aluna surda, sujeito dessa escrita dissertativa e, no anseio por aprender cada vez mais a língua de sinais, eu busquei me aperfeiçoar na área da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; a fim de auxiliar aos educandos, conviventes de um determinado espaço educacional. Nesse caminho, uni as vivências acadêmico-profissionais e a minha trajetória artística, com o intuito de unificar os conhecimentos das duas linguagens de ensino ao espaço escolar, na intenção de promover e valorizar a aprendizagem corporal dos discentes.

Baseado nessa proposta, o nosso escrito tem por objetivos refletir sobre as contribuições do jogo para o ensino da dança com crianças surdas e ouvintes; indicar uma possibilidade de trabalhar a dança por meio do jogo, com discentes do 3º ano do Ensino Fundamental I, considerando as experiências histórico-corporais trazidas pelos estudantes; objetivando uma prática corporal que viabilize a inclusão.

Entendemos que refletir sobre a dança, como educação inclusiva, é importante, pois valoriza a aprendizagem dos alunos com deficiência e, principalmente, aos surdos que estão presentes na escola e, muitas vezes, não são

reconhecidos pelos próprios professores, gestores e alunos; ali inseridos, o que restringe o diálogo apenas à comunidade que os acolhe.

Trazer esse conteúdo para a escola favorece o entendimento das relações históricas de movimento e de formas inclusivas que se inscrevem no processo educacional, pois envolve os discentes em vivências visuais e corporais ao propiciar o conhecimento e a comunicação dessas linguagens. Assim, eles compreendem e se conscientizam sobre a relação do olhar o corpo, o outro e, podem perceber e dialogar com o meio social ao qual pertencem.

Diante desses aspectos, o estudo se debruçou sobre as possibilidades de ensino do jogo corporal na escola; como uma forma de aprender a dança, buscando trazer uma discussão em torno da viabilidade de tratar esse conteúdo de forma inclusiva, de forma que os educandos participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem em Artes; que para Ferraz (2009, p.147), são entendidos como “[...] jogos individuais ou em grupos de alunos selecionados para o desenvolvimento das *atividades* em que [...] assimilem novos saberes, habilidades, [...] atitudes, convicções em arte”. Essa postura do alunado para o processo de ensino-aprendizagem como coloca as autoras se caracterizam pelos modos pedagógicos de fazer no componente curricular de Arte.

A escolha dessa proposição surgiu devido ao meu fazer pedagógico como arte educadora em uma Escola Municipal que possui alunos surdos e sentir a necessidade de planejar aulas que pudessem incluir todos os alunos numa atividade educativa, pois no cotidiano escolar sempre permeava a questão: Por que deixar alguns indivíduos de lado da aprendizagem total se é possível planejar aulas para atender toda a turma?

Graduada em Artes Cênicas e em Dança e, graduanda em Letras-Libras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; busquei unir esses conhecimentos, para desenvolver um projeto pedagógico, a fim de auxiliar a necessidade dos estudantes e contribuir com um processo educacional inclusivo, visto que na Escola Municipal de 1º e 2º graus Vicente de França Monte, localizada no município de São Gonçalo do Amarante (RN), havia alunos surdos e que, muitas vezes, eram deixados de lado no processo de ensino-aprendizagem.

Fiz, dessa maneira, a partir de um diagnóstico inicial e histórico da referida escola com alunos com deficiência, uma intervenção pedagógica que buscasse atender, em minha sala de aula, a aluna surda e que esta pudesse participar

ativamente das aulas de Arte. Defini que o estudo apresentado abordaria esse foco interventor, baseado nos escritos de Damiani et al (2013) sobre a teoria histórico-cultural, pois a ação, contribui pedagogicamente na produção do conhecimento e, diminui a distância entre teoria e prática, tanto da produção acadêmica como do âmbito educacional. Dessa forma, o estudo em sala de aula oportunizou por meio da intervenção pedagógica com a LIBRAS contribuir de maneira prático-pedagógica com a arte da dança, refletindo sobre os benefícios dessa ação no meio estudantil, em especial, na sala de aula da aluna surda, permitindo colaborar com a ampliação desse conhecimento junto aos demais educandos que colaboravam comigo enquanto professora e com a aluna surda nas explicações dos conteúdos dos jogos que intencionavam uma dança, a partir de minhas explicações para ouvintes e não ouvinte por meio de sinais da LIBRAS e suas adaptações em sala de aula.

Dentre as várias possibilidades com dança, elegemos trabalhar a partir do jogo corporal, a fim de promover a prática e a descoberta do corpo entre os estudantes. Pois, o jogo desde a infância faz parte da aprendizagem e, por ser algo intrínseco à criança, pode ser mais bem explorado, conforme as experiências trazidas pelos pequeninos no espaço escolar.

O jogo desenvolvido em sala de aula propiciou aos discentes a oportunidade de acessar e ressignificar vários saberes inscritos na própria gestualidade. Nessas descobertas corporais, imperavam questões em voz e em LIBRAS, com perguntas como: Como me movo? Como o colega se move? E o que esse movimento promove ao próprio corpo? Esse meu movimento/gesto pode virar uma dança? A partir dessas perguntas, foi possível aguçar a observação, construir conceitos, identificar possibilidades de dialogar com o corpo, sem a necessidade da voz e criar relações com o outro, a partir de jogos (infantis e teatrais) que poderiam ou não se tornar dança.

Nesse sentido, compreendeu-se que a escolha do tema proposto favoreceu ao conhecimento e à valorização da conscientização corporal por parte dos estudantes, bem como fomentou no espaço escolar a possibilidade de atribuir outros sentidos de ensinar e aprender, por meio do corpo. Em nosso caso, dedicar-se a dança, por meio do jogo, foi uma forma de trazer para a escola um saber presente no corpo das crianças, experimentar maneiras diversas de vivenciá-lo e ampliar nossa compreensão junto a elas, de como utilizar essa aprendizagem em meio à sociedade.

As singularidades corporais desses sujeitos podem ser potencializadas no mundo da dança, a partir do jogo, para que eles possam viver e passem a reconhecer a própria história, por meio do corpo. A dança, dessa maneira, pode aparecer como forma de o corpo pensar, parafraseando Katz *apud* Matos (2014). Ou ainda, para aprender uma determinada dança é necessário que o pensamento do corpo se mostre como um “fluxo de imagens”, como diria Damásio *apud* Greiner (2008), sobre as imagens internas que são responsáveis pelas mudanças de estado corporal. Assim, “[...] quando o córtex é ativado, o sujeito começa a criar imagens, embora a cartografia de sinais corporais seja, muitas vezes, invisível” (IDEM, p. 79). O autor citado por Greiner (2008) vai dizer que essas imagens descrevem o mundo exterior e o mundo interior do organismo que vai desde os estados viscerais até as condições de nascimento do movimento corporal como oscilação neuronal.

A visão de Damásio *apud* Greiner (2008) complementa, no meu entendimento, a possibilidade de aprendizagem por meio da dança, principalmente para os surdos que observam e se comunicam com o mundo, pela linguagem visual e espacial. Nessa direção, podemos aliar a orientação didática à possibilidade de utilizar recursos semióticos¹ de modo a beneficiar os surdos, a partir dos signos da própria cultura. Essa possibilidade de ensino, nas aulas de dança na escola a partir dos jogos, busca trazer uma discussão em torno da viabilidade de tratar esse conteúdo educativo, de maneira que os educandos participem ativamente do processo de aprendizagem corporal.

Destarte, entendo que o processo semiótico de aquisição do conhecimento do corpo para os discentes seria voltado à inclusão de todos, principalmente de uma criança surda², de uma turma do Ensino Fundamental I, por meio de materiais, gestos combinados com o grupo e do uso da Língua de Sinais.

No Brasil, utilizamos a Língua Brasileira de Sinais para ensinar a crianças surdas ou pessoas que adquiriram surdez. Essa é a primeira língua a ser lecionada ao surdo, por isso, é considerada pela cultura, como língua materna. Visto que essa linguagem viso-espacial apresenta valor comunicativo e oportuniza diversas

¹ Segundo Santaella (1983, p. 3), semiótica é a “ciência dos signos” e ciência que estuda todas as linguagens. Ela completa que (1983, p.7) “[...] quando dizemos linguagem queremos nos referir a uma gama incrivelmente intricada de formas sociais de comunicação e de significação que inclui a linguagem verbal articulada, mas absorve também, inclusive, a linguagem dos surdos”.

² Aqueles que nasceram ou adquiriram à surdez ao longo da sua vida, considerando a surdez parcial ou total. Utilizam a LIBRAS, para comunicar-se por meio da linguagem viso-espacial.

finalidades para o indivíduo na sua forma de sentir, pensar, comunicar, raciocinar e se expressar sobre o mundo em que vive.

Nessa abordagem, as interações corporais, apresentam-se repletas de símbolos significativos e possibilitam a aprendizagem e a socialização dessas pessoas ao cenário educacional, auxiliando-os a compreender melhor, a própria trajetória de vida, a partir da maneira que conhecem: a si; ao outro; e, consequentemente, assimilam o meio.

Definimos que a metodologia utilizada neste estudo envolve a pesquisa descritiva qualitativa sob um viés do estudo de caso instrumental. Pois, no primeiro ponto, envolve a descrição e observação de uma determinada sala de estudantes. E a autora, como pesquisadora participante, considera as opiniões e atitudes desses indivíduos, importantes, no desempenho das atividades (GIL, 2002). Como também, abrange no segundo ponto, por meio do estudo de caso instrumental³: o esclarecimento do problema; a definição do número de pessoas a serem atendidas; a elaboração de um projeto/relatório e; a avaliação dos dados obtidos (GIL, 2002).

A pesquisa foi realizada numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de 1º e 2º graus Vicente de França Monte. A turma era composta por 21 alunos, sendo 15 do gênero masculino e 06 do gênero feminino; destas atendidas, uma era surda. E a maior parte dos discentes se enquadrava na faixa etária desse ano de ensino.

Para esclarecer sobre o conteúdo desse escrito, divido o texto em dois capítulos: no primeiro capítulo abordo a escola como um espaço inclusivo em que discorro sobre a história da pessoa com deficiência no percurso das instituições escolares; a realidade da inclusão escolar no âmbito da educação brasileira; a falta de capacitação dos profissionais que atuam nas escolas com esse público e; como a LIBRAS e, consequentemente, o aluno surdo, se enquadra em meio a esse cenário. Já no segundo capítulo, discuto sobre uma experiência de estudantes ouvintes com a aluna surda no espaço escolar Vicente de França Monte. Disserto, nesse capítulo, sobre a prática e as experiências em sala de aula por meio do jogo, como essas puderam promover a inclusão de todos da turma, a partir do corpo e, em meio a esses esclarecimentos, as contribuições de Laban (1978;1990), por meio do estudo

³ Nesse caso, o estudo de caso pode ser formado “[...] por estudantes do ensino fundamental numa pesquisa que tenha como objetivo estudar a aplicabilidade de métodos de ensino”. (GIL, 2002, p. 139)

do movimento humano. Os capítulos são antecedidos por esta introdução na qual apresento a problemática do estudo, os objetivos e a metodologia de pesquisa, seguidos das considerações finais.

1. CAPÍTULO: ESCOLA COMO UM ESPAÇO INCLUSIVO

Como a inclusão nas escolas está ocorrendo na prática, na realidade brasileira? Em grande parte, é um sistema precário de ensino, sem pessoas suficientes para trabalhar e sem recursos para obter os materiais necessários que atendam a legislação. O sistema educacional, em geral, não contribui para mudar esse cenário, pois não há cursos de capacitação para os professores que estão em sala de aula e, muitos docentes nunca obtiveram alguma formação em LIBRAS ou na Educação Especial. Segundo Orsati (2013), as práticas de inclusão escolar ainda são restritas e, não favorecem uma educação inclusiva de qualidade, mas Quadros (2003) afirma que o ensino inclusivo só existe, porque há excluídos nesse processo educacional. Essa autora propõe uma educação “[...] em um plano que atenda de fato as diferenças no contexto brasileiro: diferenças sociais, políticas, linguísticas e culturais” (IDEM, p. 85).

Observo que as instituições tradicionais resistem à inclusão, pois mostram-se incapazes de agir, à frente dos complexos e diversos seres humanos e, essa diversidade está presente na escola, por meio da etnia, do gênero, da linguagem, da deficiência ou da crença religiosa. Essas diferenças também podem aparecer conforme a condição social e cultural e essa distinção revelam-se importantes para entendermos o mundo, o outro e a nossa própria identidade. É uma heterogeneidade que pode ser percebida num único espaço de ensino, e isso abre oportunidade para que professores possam optar por diversas direções metodológicas como aponta Mantoan (2006).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) nos orientam a pensar, de forma mais abrangente, em relação as diferenças educativas, que abrangem os aspectos sociais, econômicos e culturais, pois:

[...] As maiores desigualdades educacionais são encontradas entre ricos e pobres, mas elas também são grandes entre brancos, negros e outros grupos raciais e estão, por sua vez, particularmente relacionadas à oferta educativa mais precária que restringe as oportunidades de aprendizagem das populações mestiças e negras, ribeirinhas, indígenas, dos moradores das áreas rurais, das crianças e jovens que vivem nas periferias urbanas, daqueles em situações de risco, das pessoas com deficiência, e dos adolescentes, jovens e adultos que não puderam estudar quando crianças. Essa diversidade econômica, social e cultural exige da escola o conhecimento da

realidade em que vivem os alunos, pois a compreensão do seu universo cultural é imprescindível para que a ação pedagógica seja pertinente. (BRASIL, 2013, p.109-110).

Dessa forma, em meio a uma imensa diversidade, é preciso que o modelo esgotado da educação, passe também a se transformar, pois, como comenta Mantoan (2006, p.189) “[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos por meio dos quais forma e instrui os alunos”. Essa autora nos esclarece como a exclusão escolar é perversamente disseminada em meio ao espaço institucional, pelo desconhecimento do estudante, pois a escola promoveu um padrão somente voltado e fechado ao próprio saber. A autora citada nos explica que o espaço educacional se tornou acessível a todos, mas não disponível para atualizar os conhecimentos escolares. Assim, esse âmbito institucional exclui os alunos que desconsideram o conhecimento valorizado por ele, porque na perspectiva da escola, democratizar é uniformizar o ensino, e conforme a autora supracitada, essa ação “[...] não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos” (IDEM, p.190). Dessa forma, a instituição não se abre aos novos saberes, pois até anteriormente, esses não se encontravam nela.

Assim, ainda ocorrem repetidos fracassos educacionais nas escolas brasileiras, pois não há nas instituições, conforme Amaral (1998, p. 23), a “[...] necessidade da reflexão sistemática sobre o seu fazer pedagógico, nele incluindo todas as esferas de influência – econômicas, políticas, culturais”. Dessa forma, o posicionamento da escola separa e nivela os alunos, no intuito de mostrar um alto grau de desempenho, na perspectiva de, como acrescenta Mantoan (2006), dar resposta às imposições, conseguir benefícios e garantir contribuições institucionais. Nesse caminho, a autora discorre sobre um espaço de ensino excludente, no qual as instituições escolares vêm formando e, essa direção, prejudica o percurso na educação de vários estudantes.

Nessa trajetória, temos um embate na disposição do ensino brasileiro, de ordem pedagógica e política, pois os “[...] Problema conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar” (MANTOAN, 2006, p.186-187) e, essas abordagens, desconsideram as vantagens que inovam a

educação de todos e, levam somente a considerar inseridos na escola regular, educandos com deficiência.

Nesse sentido, creio que as ações que deveriam se destinar ao acolhimento de determinações transformadoras, não ocorrem ou não progridem, para escolarizar todos os educandos. Corrobora com Mantoan (2006), quando afirma que isso não acontece somente nas escolas de educação regular, mas também, nas instituições de ensino especial.

A autora nos elucida, que apesar da escola de ensino formal separar os estudantes, “[...] que têm e não têm condições de frequentar suas salas de aula, a introdução ao mundo público não explicita quem deve ou não ser inserido nele. Igualar ou apagar as diferenças é tornar a crise educacional cada vez mais aguda” (MANTOAN, 2006, p. 185-186). Isso é um fato no qual a escola precisa mudar e, tratar de pensar de forma diferente, pois ainda são observadas práticas excludentes, nesses espaços de ensino.

De acordo com Mantoan (2006, p.191) os sistemas educacionais estão sendo produzidos com uma ideia que não condiz com a realidade, pois “[...] As propostas educacionais que visam à inclusão, habitualmente, se apoiam em dimensões éticas conservadoras”. Dessa forma, a escola exclui quando separa os conhecimentos das disciplinas, enquanto contrária a essa ação, deveria manter ligação entre os conteúdos, ao inter-relacioná-los.

E, o que é fundamental para a educação desses sujeitos nesse conflito educacional? Sobre esses confrontos, que aparecem na instituição escolar, é preciso que a escola se encontre no que ela significa para os alunos e, refletir o que esses simbolizam para sociedade, no presente e no futuro.

Magalhães e Stoer (2006, p. 66) nos alertam que “[...] a escola não surgiu, no seu desenvolvimento histórico, tão central como se supunha para o projeto de inclusão social”; surgiu como forma de luta contra a exclusão, a fim de propiciar a mudança social para os sujeitos, embora

[...] a origem da exclusão era perspectivada como sendo o produto das desigualdades econômicas, incluir, sob o ponto de vista da escola, era inevitavelmente ‘compensar’ os *handicaps*⁴ socioculturais derivados do sistema de classes (IDEM).

⁴ Qualquer inferioridade, desvantagem que torne mais árdua a vitória.

Dessa forma, a instituição escolar deveria substituir os efeitos negativos que a sociedade, até então, observava de forma econômica nesses sujeitos e, promover uma ação contrária ao afastamento do indivíduo, incluindo o mesmo no espaço institucional.

De acordo com os autores citados no parágrafo acima, a atribuição da escola apareceu nas ações de inclusão social, por meio do progresso da inclusão na sociedade. Esses autores explicam que, “[...] à medida que a sociedade invade a escola, muito mais do que o contrário, qualquer mudança na sociedade tem impactos mais ou menos diretos na escola” (MAGALHÃES; STOER, 2006, p. 67). Corroborando com o pensamento dos autores citados, Macedo (2000, p. 95), vai dizer que os educadores “[...] não conseguem compreender que é mediante os múltiplos discursos que os alunos geram o significado de seus contextos sociais do dia-a-dia”. Dessa maneira, se os alunos não compreendem o momento social vivido dentro do espaço escolar, torna-se ainda mais difícil para esses compreenderem sobre as associações que podem fazer com o meio social mais vasto.

Nessa perspectiva, entender o desenvolvimento do sujeito sociológico é importante para pensar numa sociedade categorizada pelo estudo social, a qual o indivíduo pertence. É, então, reconhecer a diferença entre esses humanos, nas múltiplas proporções e expressões que eles representam, para não considerar somente a deficiência como única forma de distinção. Nesse sentido, a escola possui um papel importante no desenvolvimento do indivíduo, para que esse possa se constituir como um notório ser social. E consequentemente, a escola pode ser um importante espaço, que assegure ao indivíduo, em meio a socialização e a disseminação cultural, a própria identidade.

Em relevância a essa abordagem, podemos observar Magalhães (2007, p. 225) nos esclarecer sobre identidade, como “[...] um processo histórico a separação entre um eu (singular) e um eu (coletivo) em um jogo de identificações e diferenciações”. Dessa maneira, ao refletirmos sobre a própria identidade na sociedade, ao longo da história, logo pensamos como ela está intrínseca à cultura e aliada as desigualdades do ambiente; e ainda, como a formação do ser humano é permissível e diferenciada em conjunto. Identidade e diferença são retratadas no espaço escolar, de forma hierárquica. Segundo a autora, essas instituições, no cotidiano das relações sociais, estabelecem que os sujeitos ou grupos mais pré-

dispostos se atraem e passam a dominar ou serem dominados por outros de uma classe de ensino.

Magalhães (2007), se alinha ao pensamento dos Ensaios Pedagógicos do MEC (BRASIL, 2005, p. 10) quando ressaltam que “[...] o direito à própria identidade significa assegurar a individualidade de cada sujeito na sociedade, respeitando a cada pessoa pelo que é, e reconhecendo sua liberdade e autonomia”, concedendo a pessoa, a independência para manifestar as próprias ideias, exercendo o uso da democracia, esse é apenas um dos significados da educação, na escola inclusiva.

É direito de o indivíduo ser ou mostrar-se diferente dos outros, pois talvez, o preconceito de observar essa diferença, se encontre em nós. Santos *apud* Mantoan (2006, p.193), utiliza uma afirmação importante, dentro dessa abordagem, na qual evidencia que “[...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descharacteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza”. Matos (2014, p. 33) completa a declaração, relatando a partir de seus estudos deleuzeanos, que “[...] os seres são múltiplos e diferentes, sempre produzidos por uma síntese disjuntiva, eles próprios disjuntivos e divergentes”.

Dessa maneira, podemos pensar na construção de um outro tipo de sociedade, uma sociedade plural, influenciadora do âmbito educacional, no qual, os seres humanos se igualam e destacam-se pela identidade e pela diferença. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), essa diferença, se considerada na educação, também pode ver o ensino dos surdos como uma possibilidade de:

[...] Ser diferente e as consequências implicadas nestas diferenças é que devem ser matéria de reflexão e análise ao se pensar em educação para todos. A proposta aqui é de se pensar em uma educação possível para surdos considerando as peculiaridades das experiências visuais-espaciais. Educação para todos, então, passa a ser entendida como a educação que reconhece as diferenças (BRASIL, 2013, p. 88).

No entanto, é possível verificar na escola uma influência social, reforçadora de grupos e de práticas de ensino, que considera a diversidade como caminho pedagógico análogo. Um exemplo disso é a negação da língua materna dos surdos, que deve ser aceita e valorizada, considerando a legislação brasileira. Sobre esse aspecto inclusivo cultural, de reconhecimento no espaço de ensino, como é o caso

dos surdos, Magalhães (2007) nos adverte que é importante aceitar as diversas culturas e, a diversidade das manifestações afetivas, sociais ou intelectuais.

É necessário edificar os novos princípios morais da escola, na conscientização dos indivíduos, da sociedade e do mundo, pois, se formos refletir, em nossa atualidade, sobre o desenvolvimento global, como aponta Mantoan, (2006, p. 193); “[...] parece contraditória a luta de grupos minoritários por uma política identitária, pelo reconhecimento de suas raízes, como fazem os surdos, os deficientes, os hispânicos, os negros, as mulheres, os homossexuais”. Assim, nesse caminho assertivo sobre as diferenças, há uma sensação de busca para encontrar as próprias raízes. Nessa perspectiva, é importante pensar na identidade cultural de cada indivíduo, sem esquecer que ele pertence a um coletivo, uma sociedade e que esta nos influencia historicamente a nos comportar e a viver dentro de determinadas condições sociais, culturais, políticas. Nessa direção, observo que a exclusão parece ter um desenvolvimento numa essência mais social e cultural que também passa a influenciar a escola.

Nesse processo, podemos indagar: Quais falas são passíveis de serem ouvidas no contexto escolar? Para resposta à indagação, reporto-me à Magalhães (2007) que nos traz a importância de refletirmos sobre as vozes consideradas compreendidas no espaço de ensino brasileiro. Infelizmente, segundo a autora, a exclusão desses sujeitos nas escolas continua a se apresentar no cenário atual. Também trago a fala de Mantoan (2006) sobre essa exclusão; quando diz que a instituição excludente aceita a divisão de alunos ditos “normais” dos “com deficiência”, além de categorizar o ensino, entre “regular e especial”, pois segundo a autora, “[...] A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador” (IDEM, p.190-191).

Esse olhar determina um modelo antigo ainda vivenciado pela escola, no qual, ainda não conseguimos ultrapassar, para gerar resultados produtivos com a inclusão. Esses indivíduos ficam marginalizados pelo meio social e enfatizam que a escola, trata “as diferenças” de forma excludente, e dessa maneira “[...] estabelecem as categorias de alunos: deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos e tantos mais” (IBIDEM, p.197).

Nesse sentido, para haver uma mudança inclusiva é preciso que as especificações e as oposições, como “iguais/diferentes, normais/deficientes” possam

ser extintas, da mentalidade e das ações dos indivíduos, pois esses comportamentos ainda são atuantes nos espaços de ensino tradicionais nos quais fomos educados a lecionar.

Os espaços escolares que deveriam lutar contra a exclusão, ainda mostram compactuar com métodos tradicionais para atuar com o indivíduo. Santomé e Macedo *apud* Magalhães (2007) definem esses atos excludentes, como embates apresentados no meio social que passam a influenciar e segregar os mesmos educandos nas instituições escolares. É uma rejeição em torno da não aceitação dessas pessoas com deficiência e também, daquelas que não se encaixam no padrão fixado pela sociedade.

Para considerarmos uma maior participação de diferentes indivíduos no espaço escolar inclusivo, numa promoção da diversidade, é preciso que as estruturas educacionais passem a atender as diversas singularidades dos educandos. Nessa trajetória, os Ensaios Pedagógicos (BRASIL, 2005) relatam que a “educação comum” tem um olhar baseado na igualdade, diferente do ensino inclusivo que observa a diferença, ao considerar “[...] que cada aluno tem uma capacidade, interesse, motivações e experiência pessoal única, quer dizer, a diversidade está dentro do normal” (IDEM, p.11). Ciente desses conceitos, é importante se pensar, no aperfeiçoamento de um método de ensino, que aceite as diferenças, observando-as como algo favorável ao progresso do indivíduo e da sociedade.

Entendemos que para refletir sobre uma pessoa com deficiência é necessário estimular suas capacidades motoras, sensoriais e mentais. Deixar de lado as suas fraquezas e desconsiderar a todo tempo a sua deficiência, para fazê-la viver fatos significativos, torná-la um ser pensante de sua linguagem, passível de diálogo e ciente das suas competências.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), criada desde 1996, garante o direito a todos os cidadãos, inclusive, aqueles com deficiência, a possuírem uma educação básica gratuita e acesso aos espaços escolares de ensino formal. Segundo a LDB de 1996, atualizada em 2019, no título III - “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, no artigo 4º; é direito da pessoa com deficiência o:

[...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996, p. 2)

Mas a Lei não é seguida como deveria, pois na realidade, muitas escolas de ensino formal não possuem capacitação para atender as pessoas com deficiência e, a teoria proposta na legislação para assegurá-los de uma educação inclusiva, não ocorre na prática. Nesse sentido, é difícil pensar no ensino de alunos com deficiência, quando o sistema educacional não investe na formação de professores que disseminam e alicerçam o conhecimento. E esse é um dos principais motivos, no qual muitas escolas de ensino formal não dão espaço para o atender as pessoas com deficiência.

Em alguns casos, o atendimento só ocorre em lugares especializados. No cenário do estudo, podemos destacar a capital de Natal/RN, que disponibiliza espaços como: o *Centro Especializado em Reabilitação* (CER); o *Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência* (CIAD); e o *Apoio Intensivo e Atendimento Educacional Especializado ao Estudante* (APAE).

Também não há espaços para atender aos surdos, no município de São Gonçalo do Amarante e, as localidades mais próximas, também encontram-se na mesma capital, como: o *Centro de Saúde Auditiva* (SUVAG); o *Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez* (CAS); e a *Associação de Surdos de Natal* (ASNAT). Juntos, esses espaços contribuem com a produção da identidade surda e oferecem um ensino voltado ao desenvolvimento humano e cultural do cidadão.

Nessa direção, no intuito de desenvolver uma melhor educação, voltada a alicerçar a aprendizagem do indivíduo, Orsati (2013) enfatiza, em uma das suas propostas, que é preciso mais do que promover a capacitação dos educadores, é necessário capacitar também os trabalhadores em geral, que estão envolvidos na instituição escolar. Nesse caminho, os *Ensaios Pedagógicos* do MEC (BRASIL, 2005) fundamentam que o ensino inclusivo: é um olhar atento “à diversidade”; mas necessita de uma variedade e abrangência de projetos educacionais e, de profissionais capacitados, aptos a atenderem as diversas carências dos educandos. Assim, para essa perspectiva ser atendida, “[...] Implica uma maior flexibilidade e diversificação da oferta educativa que assegurem que todos os alunos obtenham as competências básicas, estabelecidas no currículo escolar, por meio de diferentes

propostas" (BRASIL, 2005, p. 11), na busca de alicerçar uma melhor aprendizagem, flexibilizando táticas, alternativas e/ou materiais para o ensino.

O Ministério da Educação também alicerça nesse percurso inclusivo, desenvolver um currículo acessível a todos e, não apenas para as categorias dominantes, mas sim, garantir uma educação individual no coletivo. Na oportunidade, para desenvolver atuações inclusivas, deve-se investir na formação de educadores para permitir o planejamento dos sistemas educacionais e, consequentemente, o enriquecimento dos processos de aprendizagem dos alunos.

Embora possa se observar que a quantidade de matrículas dessas pessoas tenha aumentado nas escolas regulares de ensino, é preciso não somente beneficiar o acesso a elas, mas garantir a permanência a esses indivíduos nesses espaços institucionais. As instituições escolares vêm se transformando, ao longo dos tempos, e, na atualidade, objetivando abrir e ampliar a visão as próprias propostas enquanto espaço de aprendizagem e ensino. Assim, é preciso "[...] dar conta de seu compromisso maior: educar para a liberdade, para a expressão máxima da capacidade de cada um e para a cooperação e o entendimento entre pessoas" (MANTOAN, 2006, p.185).

Nesse processo, Martins (2015, p.129) evidencia, que em meio aos âmbitos educacionais "[...] Entre as diversas ações a serem empreendidas, urge a quebra de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, a ampliação de investimentos na formação inicial e continuada de profissionais de ensino". Dessa forma, conforme o autor, muito ainda precisa ser feito para mudar esse cenário escolar excludente. Albre (2016) contribui com essa abordagem ao complementar que:

[...] Até o presente momento, os problemas dicotômicos enfrentados pelas instituições formadoras estão em pauta no debate sobre a formação dos professores, como a falta de articulação entre: 1 - teoria e prática educacional; 2 – formação geral e formação pedagógica; 3 – conteúdos e métodos – influência da perspectiva positivista, como acentuam Candau e Lelis, 1983 (apud LELIS, 2001); falta de formação para a pesquisa e sua articulação com o ensino-aprendizagem, desfavorecendo as possibilidades de soluções para os problemas educacionais e reformas escolares (ZEICHNER, 1998); e distância entre conhecimento científico e saberes docentes, geralmente acompanhada da falta de valorização do saber docente em detrimento do saber científico, conforme é apontado por Fiorentini et al. (2001). Esses problemas revelam uma real crise na organização formativa dos futuros professores. São complexas questões que influenciam diretamente a educação e as escolas brasileiras. (ALBRES, 2016, p. 42).

Nesse sentido, pensar na inclusão educacional é entender que a educação precisa da formação e do investimento em profissionais do âmbito escolar, numa perspectiva de alicerçar e conceder, o ensino e a aprendizagem, de todos. Diante dessa afirmativa, a luta pela escola inclusiva tem importância crítica, ética e de transformação.

As diferenças entre as pessoas com ou sem deficiência não podem ser apenas toleradas ou respeitadas; é preciso que sejam também compreendidas, pois conforme Mantoan (2006, p.192), as “[...] ações que contestam as fronteiras entre o regular e o especial, o normal e o deficiente, enfim, os espaços simbólicos das diferentes identidades” é que poderá revelar uma nova interpretação da escola inclusiva. Posto que numa escola inclusiva, vislumbramos que a educação de todos os indivíduos possa estar voltada a uma cidadania, sem preconceitos, que considere a(s) diferença(s). Por isso, pensar nessa abordagem como implementação de uma mudança e, possibilidade de inclusão que tem o propósito de melhorar a aprendizagem dos diversos indivíduos, é contribuir com planejamento às novas metodologias e aos processos de ensino.

1.1 UM POUCO DE HISTÓRIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR

Nesse percurso das instituições de ensino, muitos indivíduos com deficiência foram negados a estudar. Segundo Jannuzzi (2004, p. 6), “[...] A educação das crianças deficientes surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais que tiveram divulgação [...] no fim do século XVIII”. Havia assim poucos lugares que se interessavam em atender a esse público, possivelmente, o início tenha ocorrido por meio do governo ou de associação particular. Dessa forma, a autora adverte que “[...] a educação das crianças deficientes encontrou no país pouca manifestação” (JANNUZZI, 2004, p. 8). No entanto, no século XIX, as iniciativas para atender as pessoas com deficiência se categorizaram como públicas ou privadas.

Ainda na seara da historicização da pessoa com deficiência no âmbito escolar, Mazzotta (1999, p. 27) vai dizer que poucos brasileiros “[...] Inspirados em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos da América do Norte, [...]”

iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes físicos". Magalhães e Stoer (2006) acrescentam que a escola foi desenvolvendo, de forma geral, promovendo mais igualdade. Para os autores, esse fato ocorreu porque,

[...] Os Estados-nação organizaram os sistemas educativos legitimados pelo modelo sociocultural da modernidade que apontava a escola como dispositivo social privilegiado para transformar os indivíduos em cidadãos, arrancando, assim, os "vassalos" aos grilhões da tirania da tradição feudal. Efetivamente, a escolarização tornou-se, no Ocidente, sobretudo a partir do século XIX, a forma hegemônica de educação. Sua legitimidade e hegemonia, baseadas na pressuposta capacidade de proporcionar uma organização da sociedade mais justa e mais igualitária, fundaram-na como um direito "natural" e constitucionalmente atribuído aos cidadãos. (MAGALHÃES & STOER (2006, p. 75-76).

No Brasil, a educação escolar aparece de maneira elitizada e apoiada de forma tardia pelas políticas públicas. Segundo Lopes e Fabris (2013, p. 92), "[...] A Constituição de 1824, a primeira do Brasil, prometia a 'instrução primária e gratuita a todos', mas esse processo estava longe de atingir toda a população, muito menos aqueles considerados incapacitados". A educação especial brasileira avança rodeada de críticas, pois, acentua as deficiências, segregando alunos nas instituições especiais e apresenta barreiras arquitetônicas. Nesse aspecto, Lopes e Fabris (2013, p. 97), relatam que "[...] eram nas salas especiais ou escolas especiais que alunos com as mais diferentes síndromes, deficiências, etc., eram matriculados e permaneciam, muitas vezes, sem muitos estímulos para o seu desenvolvimento".

No entanto, Martins (2015) afirma que até o ano de 1835, não houve qualquer ocorrência no país em prol da educação dessas pessoas. Somente em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, no Art. 88 viria a relacionar, a educação dos excepcionais no Brasil, ao "sistema geral de educação" (BRASIL, 1961, p.15). Lopes e Fabris (2013, p. 99), corroboram com essa análise ao afirmar que essa lei, de forma alguma "[...] promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender esses sujeitos nas suas diferentes e múltiplas necessidades, por isso, acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para suas classes e escolas especiais".

Na década de 1980, na cidade de Natal, capital do RN, foi vivenciado, de acordo com Santos (2012, p. 19), um modelo educacional com base no paradigma

da integração. A autora diz que esse modelo de ensino “[...] consistia em integrar alunos com deficiências em escolares regulares, mas em classes denominadas especiais”, dessa forma, esses educandos não estavam inclusos no processo pedagógico das escolas, eles eram somente integrados. Podemos, então, observar essa diferença, retratada na imagem a seguir:



Fonte: <https://incluircomtic.blogs.sapo.pt/integracao-e-inclusao-24598>

Sobre esse modelo de inclusão X integração, Mantoan (2006, p.196) descreve que a integração tem o objetivo de incorporar; um estudante ou um conjunto de discentes que num momento anterior foram “[...] excluídos, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar”. No modelo da integração, não há uma mudança na estruturação da base educativa, o estudante entra no espaço, mas é apenas integrado, não participa de um ensino inclusivo. Cintra (2002) reafirma a discussão quando diz que a integração desses indivíduos dar-se-ia pelas transformações nos currículos e nas metodologias implantadas no espaço da sala, melhorando o método de ensino-aprendizagem. A autora continua esclarecendo que para haver a integração das crianças com deficiência no âmbito escolar, seria mais fácil se não observássemos o preconceito e as limitações que são impostas a esses pequeninos, e passássemos a olhar para a potencialidade que eles possuem.

Ainda sobre esses modelos de integração e inclusão, os Ensaios Pedagógicos do MEC (BRASIL, 2005), contribuem com a nossa análise de como aqueles se diferem na própria implementação ao sistema educacional escolar, pois:

⁵ Segundo Mantoan (1993, p.3) “a integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor”.

[...] A inclusão é um movimento mais amplo e de natureza diferente ao da integração de alunos com deficiência ou de outros alunos com necessidades educacionais especiais. Na integração, o foco de atenção tem sido transformar a educação especial para apoiar a integração de alunos com deficiência na escola comum. Na inclusão, porém, o centro da atenção é transformar a educação comum para eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e participação de numerosos alunos e alunas (BRASIL, 2005, p. 3).

Nesse percurso, é fundamental que a instituição escolar possa tornar-se inclusiva, a fim de beneficiar crianças, jovens e adultos e, aperfeiçoar o próprio âmbito educativo “[...] de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida em sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras” (IDEM, p.199).

Em vista disso, com a Carta Magna (1988), uma sequência de legislações regulatórias passou a ser publicamente declaradas em virtude da educação inclusiva, como a Lei 7.853/89, posteriormente promulgada, que apoia e beneficia socialmente as pessoas com deficiência. Seis anos depois, a Política Nacional de Educação Especial de 1994 é publicada, condicionando a integração dos sujeitos à capacidade de acompanhar os exercícios em salas de aula comuns, do ensino regular. No entanto, essa medida não considera o potencial individual de aprendizagem e, por isso, não configura uma mudança na prática educativa da classe comum, mas responsabiliza a educação especial por esses alunos (TEIXEIRA et al., 2018).

Em 1994, uma resolução internacional organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), intitulada de Declaração de Salamanca (1994), afirma o direito a educação de todos os cidadãos. Essa Declaração apresenta princípios em prol da prática da educação especial, ligada aos Direitos da Criança (1988) e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); uma proposta que visa garantir a inclusão na sociedade. A Declaração informa que as instituições escolares são o melhor caminho para lutar contra atos discriminatórios. Ela orienta sobre a necessidade da educação especial, em saber olhar a característica individual do sujeito, no âmbito social e educacional. Marlandes Evaristo e Milton Francisco (2013), comentadores dessa Declaração, no item - dos princípios, política e prática para as necessidades educacionais especiais, versam que:

[...] as escolas comuns com essa orientação inclusiva representam a medida mais eficiente para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a Educação para Todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, definitivamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educacional (EVARISTO & FRANCISCO, 2013, p. 60).

Torna-se indispensável sair de uma percepção em que a deficiência defina as necessidades educacionais do indivíduo, pois a pessoa com deficiência fica vinculada significativamente pela característica a qual possui. E nesse caso, é necessário pensar em outros fundamentos, na contribuição existencial para a vida do aluno, a fim de ajudá-lo a construir um saber e, para o educador - uma metodologia focada no sujeito. Para Vygotsky (1997), a educação das pessoas com deficiência deve ser trabalhada considerando os fatores sociais, compreendendo que a base educativa é a mesma para todos e somente o método ou o procedimento pode se diferenciar no processo de ensino.

Foi a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos que durante os últimos decênios de 1997, ocorreram diversas transformações políticas que conduziram a assistência das pessoas com deficiência “[...] na qual estão implícitas a quebra de noções preconcebidas e de estigmas existentes, a intensificação de sua participação social na escola e na sociedade de forma geral” (MARTINS, 1997, p. 25); no entanto, no término do século XX, ainda ocorria a negação cultural desses sujeitos considerados excluídos. Para Santomé (1998), esse fato não se constituía nenhuma surpresa, pois, para o autor, os currículos, na sua grande maioria, não contemplavam as vozes ausentes de pessoas que estão “a margem”. Corroborou com o pensamento da autora, pois, mesmo estando nós no século XXI, ainda observo o indeferimento desses indivíduos em meio a sociedade.

A partir do século XXI, as pessoas com deficiência passam a ser atendidas por um modelo nomeado como ‘inclusivo’, no qual, as escolas devem ofertar acessibilidade e permanência a esses indivíduos. Lopes e Fabris (2013) declararam que o termo “educação inclusiva” se apresenta redundante, pois a palavra “educar” quer dizer “recém-chegados”. Assim, a origem da educação mostra-se “na sua gênese inclusiva, mas os processos de educação da população é que passaram e passam por processos de segregação, exclusão, em diferentes graus e tempos diferenciados” (IDEM, p.112).

No novo caminho denominado ‘educação inclusiva’⁶, os sujeitos não precisariam mais se moldar as instituições e sim, essas são aquelas que necessitariam se ajustar aos primeiros para oferecer condições de socialização e aprendizagem. Nessa proposta, Mantoan (2006) nos esclarece sobre o posicionamento da escola para adequar-se ao novo cenário inclusivo:

[...] podemos imaginar o impacto da inclusão na maioria das escolas, especialmente quando se entende que incluir é ensinar a todas as crianças, indistintamente, em um mesmo espaço educacional: as salas de aula de ensino regular. É como se o espaço fosse de repente invadido e todos os seus domínios tomados de assalto. A escola se sente ameaçada por tudo que ela criou a fim de se proteger da vida que existe para além de seus muros e paredes – novos saberes, novos alunos, outras maneiras de resolver os problemas, de avaliar a aprendizagem. (MANTOAN, 2006, p.188).

De acordo com a autora; a escola passa a não querer aceitar o modelo inclusivo, pois a inclusão propõe uma ruptura de base em sua estrutura organizacional e isso seria uma mudança para a formalidade racionalista, “[...] modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia” que a instituição havia se coberto até então (MANTOAN, 2006, p.188).

Para Aguiar (2004), almeja-se que a escola inclusiva proporcione combater comportamentos discriminatórios, estimulando o respeito entre os outros, na forma de tratar a diferença. Nesse sentido, “[...] o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, de sua deficiência (sensorial, física ou cognitiva), de sua origem socioeconômica ou cultura” (IDEM, p.16). O autor ressalta que a escola deve respeitar o tempo de aprendizagem de cada indivíduo, organizando um currículo adequado e criando planos de ensino afim de assegurar a todos os estudantes, a qualidade na educação.

Nessa direção, o padrão da escola inclusiva implica em oferecer um ensino adequado e qualitativo para todos os educandos. Na oportunidade, os Ensaios Pedagógicos do MEC (BRASIL, 2005, p. 4) completam a assertiva, ao afirmar que “[...] A inclusão na educação é um meio para garantir uma maior equidade e o desenvolvimento de sociedades mais inclusivas”.

⁶ Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), sob a Lei nº 10.172/2001, ressalta que o melhor caminho para o progresso da educação seria a criação de um espaço escolar inclusivo que pudesse atender aos diferentes indivíduos.

Sobre a educação inclusiva, Mantoan (2006, p.189) esclarece que o ensino implica, “[...] saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos. Implica representar o mundo, com base em nossas origens, valores, sentimentos”. Devemos também considerar a identidade do sujeito e as diferenças em geral que se constituem nele e no ambiente, para oferecer uma educação voltada à diversidade e, neste caso, atender as pessoas com deficiência. Dessa forma, a inclusão educacional deve ser pensada não somente para as pessoas com deficiência mas para todos os indivíduos que por alguma desvantagem, seja ela social (de raça ou status econômico), de localidade ou da cultura, não tiveram oportunidades igualitárias para desenvolverem a aprendizagem. Nesse cenário, a autora adverte que:

[...] A diferença, nesses espaços, é *o que o outro é* – ele é branco, ele é religioso, ele é deficiente -, como afirma Silva (2000), é *o que está sempre no outro*, que está separado por nós para ser protegido ou para que nos protejamos dele. Em ambos os casos, somos impedidos de realizar a experiência e de conhecer a riqueza da diversidade. A identidade é *o que se é*, como afirma o mesmo autor – eu sou brasileiro, sou negro, sou estudante. (MANTOAN, 2006, p.191).

Socialmente, ainda observamos essa divisão em que a diferença é retratada pela caracterização do outro e, evidenciando um afastamento entre os seres humanos para lidarmos com a diversidade. Em diálogo com esse ponto, a autora supracitada nos faz refletir como devemos conceituar a identidade desses indivíduos estigmatizados pela sociedade e, nos descreve como as deficiências são consideradas nos espaços educacionais. Desse modo:

[...] entendem-se as deficiências como fixadas no indivíduo, como se fossem marcas indeléveis, as quais só nos cabe aceitar, passivamente, pois nada poderá evoluir, além do previsto no quadro geral de suas especificações estáticas: os níveis de comprometimento, as categorias educacionais, os quocientes de inteligência, as predisposições para o trabalho e outras tantas mais. Consoante a esses pressupostos é que criamos espaços educacionais protegidos, à parte, restritos a determinadas pessoas, ou seja, aquelas que eufemisticamente denominamos Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais. (MANTOAN, 2006, p.191).

Essas especificações, ao qual empreendermos um estigma sobre o outro, são exemplos de títulos sociais, que não determinaram um avanço educacional para os

indivíduos. Nesse caminho, a pessoa com deficiência sofre historicamente no convívio com uma sociedade excludente.

Com referência aos conceitos do padrão social da deficiência, em uma análise de Diniz et al. (2009), a área de estudos da deficiência estabeleceu a definição do termo ‘deficiência’, como ‘desvantagem social’. Assim, nesse contexto, a deficiência está relacionada a limitação da participação total do indivíduo, causada pelas “barreiras sociais”. Vygotsky citado por Garcia (1999) complementa a afirmativa e nos descreve sobre esses efeitos sociais, ao afirmar que é significativo o indivíduo socialmente conhecer não somente o ‘defeito’ no qual o sujeito é afetado, mas que tipo de pessoa apresenta tal ‘retardo’.

A partir dessa Política Nacional de Educação Especial de 1994, em Natal-RN, nos últimos anos, vem sendo gradativamente ampliada (na rede estadual) e implantada (a nível municipal) uma orientação para um serviço inclusivo. Nesse sentido, Martins (1997) dirá que desde a década de 1980, em algumas escolas particulares, esse tipo de atendimento escolar já se processava na cidade, em consequência da pressão advinda dos pais e familiares que não aceitavam as modalidades de ensino existentes. A autora continua dizendo que apesar de ter uma pressão pelos pais e familiares, principalmente àqueles que tinham filhos com deficiência em escolas particulares, o mesmo não ocorreu com a escola pública que:

[...] apesar de existir certo nível de acompanhamento técnico por parte das Secretarias Estadual e Municipal de Educação, através de seus órgãos específicos, ainda é preciso se desenvolver muito, para que esses alunos possam permanecer e aproveitar a escola na sala de aula “comum” (MARTINS, 1997, p. 27).

1.2 E A EDUCAÇÃO PARA OS SURDOS?

Observamos que para os surdos, por muito tempo na história, houve uma tentativa fracassada de oralização, utilizando métodos físicos de maneira agressiva. Segundo Martins (2015, p. 32), a educação dos surdos no Brasil, nos séculos XVII e começo do século XVIII, ocorreu de maneira geral, para atender “[...] a busca da desmutização, ou seja, correspondia à recuperação da doença e não, propriamente, à educação num sentido escolar”. Esta cultura enfrentou, no cenário educacional, um indeferimento na possibilidade de exprimir a linguagem do grupo.

Sobre esse conteúdo, no processo de escolarização, Quadros (2003, p. 87) nos elucida que “[...] os alunos surdos são constantemente expostos ao fracasso

tendo como causa a sua própria condição (não ouvir) e não as condições reproduzidas pelo sistema. A consequência dessa tentativa de homogeneização é o fracasso". A autora ainda enfatiza que esse cenário pode se apresentar, não apenas no âmbito da academia, mas também, na constituição como sujeito; "de ordem pessoal, social, cultural e política" (IDEM, p. 87). E como esses padrões encontram-se ainda confusos, eles também vêm a influenciar na formação de uma pessoa.

Nesse contexto, os surdos estão inseridos hodiernamente, em escolas comandadas por ouvintes, em que a comunicação e a troca de informações são utilizadas na forma oral e isso, mais uma vez, conduz os surdos a não assumir a própria identidade.

A Declaração de Salamanca, no item 21 do Portal do MEC, mostra as contribuições atribuídas ao indivíduo surdo. Nela, as políticas de educação devem considerar as diferenças de cada indivíduo e com isso, valorizar a linguagem de sinais, como forma de comunicação aos surdos.

Nesse sentido, as políticas de educação no Brasil devem garantir que diversos indivíduos; como os surdos e surdo-cegos⁷, possam exercer o direito de aprender e se comunicar por meio da Língua de sinais, dentro de uma escola de ensino regular, considerando que a LIBRAS deve ser reconhecida como, língua nacional oficial, assim como, a riqueza de seu significado funcional no processo de desenvolvimento e formação social do surdo.

No Brasil, desde 2002, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é reconhecida como meio de expressão e comunicação. A Lei nº 10.436/2002 passa a vigorar, garantindo o uso da linguagem e a inclusão da LIBRAS, como disciplina. No parágrafo único da Lei, diz que:

[...] Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p.1).

⁷ Os Ensaios Pedagógicos do MEC (2005, p.102), relatam que a palavra "(...) Para Lagati (1995) a terminologia Surdocego sem hífen se deve a condição de que ser surdocego não é simplesmente a somatória da deficiência visual e da deficiência auditiva e sim de uma condição única que leva a pessoa a ter necessidades específicas para desenvolver comunicação, orientação e mobilidade e de acessar informações sobre o mundo para conquistar a autonomia pessoal e inserir-se no mundo".

Conforme a Lei (2002), acima citada, as instituições e empresas precisam assegurar o apoio à comunicação da LIBRAS. E os sistemas de ensino, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), devem promover cursos de formação na esfera municipal, estadual ou federal, para educadores e fonoaudiólogos. Em 2005, por meio do Decreto nº 5.626/05, que determina a Lei nº 10.436/2002, a LIBRAS passa a ser aceita como disciplina do currículo; o educador de LIBRAS recebe instrução e certificação. O tradutor/intérprete de LIBRAS é reconhecido, a Língua Portuguesa aparece no ensino regular como segunda língua para os surdos e, esses passam a ter acesso às escolas públicas (LODI, 2013).

Infelizmente, o convívio com surdos, pessoas com deficiência ou aqueles que fogem dos padrões sociais normativos e das regras institucionais empreendidas no espaço escolar, ainda constitui um agravante, que perturba a comodidade dos que trabalham na educação. Segundo Lodi e Lacerda (2014), ouvintes e surdos, estudantes de uma mesma classe de ensino vivendo circunstâncias tão diversas, devem ter o direito de aprender, “[...] direito aos estudos, ao conhecimento, à inserção cultural” (LODI & LACERDA, 2014, p.119).

E, de acordo com as autoras, o respeito aos diferentes indivíduos e, ao aperfeiçoamento didático nas linguagens de cada um, nesse seguimento, uma instituição escolar “[...] seriamente comprometida com o aprendizado dos alunos surdos vê e assume o domínio da língua brasileira de sinais para todos que nele estão. Todos ganham em conhecimentos; todos ganham em partilha de vida: ouvintes e surdos”. (IDEM, p. 119). E num crescimento mútuo, a escola cresce enquanto alicerça o saber dos educandos e edifica a própria base educativa, promovendo um ensino inclusivo que ultrapassa os próprios muros, pois essa ação também se refletirá em outros espaços que esses indivíduos passarem a compor.

No entanto, na realidade, há um despreparo profissional do educador que está inserido numa classe para atuar com esses indivíduos da educação especial. E as estruturas do governo, responsáveis em cuidar desse processo inclusivo, se ausentam do caso. Nesse meio, o surdo apresenta dificuldades para ser incorporado aos níveis regulares de ensino, propostos pela escola. De acordo com Orsati (2013), em uma pesquisa realizada com educadores de Mogi das Cruzes (SP), sobre a inclusão de estudantes surdos, revelou que um pouco mais de 50% das pessoas entrevistadas, afirmaram, que a falta de investimento e capacitação para educadores

aprenderem a LIBRAS, também gerou um impacto na aprendizagem dos discentes surdos.

É precário não preparar os profissionais que passam a atuar com essas pessoas no sistema de ensino. Necessário é fortalecer o cenário das práticas pedagógicas inclusivas, considerando as particularidades do aluno surdo, para dar subsídios a esse aprender e progredir profissionalmente. Para Albres (2016, p.161), pensar nessa progressão é mais do que formar um educador, pois significa “[...] adentrar em uma comunidade com restrições sensoriais, que depende desta língua para a constituição de sua subjetividade e depende de interlocutores nessa língua para enfrentar o espaço educacional e constituir-se sujeito”.

Nessa trajetória, pensar a educação e não dar importância a realidade social dentro de um espaço educativo, é permitir a exclusão. Mas isso pode ser transformado se levarmos em conta o social e nos permitirmos refletir, numa prática inclusiva, sobre um projeto que beneficie a todos, e nesse caso, principalmente aos surdos.

Observamos que a região de Natal, capital do estado do RN, possui muitas instituições escolares municipais, que estão atendendo aos alunos surdos. Segundo o último Boletim estatístico do Censo Escolar, divulgado pela Prefeitura Municipal do Natal, no ano de 2018, foram 2 centros infantis e 31 escolas que beneficiaram a esses estudantes, totalizando 33 espaços públicos de ensino aos surdos.

Também por meio da Lei nº 6.603, de 01 de abril de 2016, foi possível estabelecer o Plano Municipal de Educação do Município de Natal, que garante aos surdos e aos surdo-cegos, além do ensino básico e bilíngue, a assistência com professores de LIBRAS, intérpretes, guia-intérpretes e auxiliares nas escolas, assim temos, conforme as estratégias estabelecidas neste documento, na meta 4:

[...] 4.7) garantir, no âmbito dos sistemas de ensino, a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5626/2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdoscegos; 4.14) assegurar equipe multidisciplinar de profissionais habilitados para atender toda a demanda dos educandos de educação especial matriculados nas escolas públicas do Município, das classes hospitalares, atendimento educacional domiciliar e para o

atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, acompanhante especializado de acordo com a Lei nº 12.764/2012, tradutores e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdoscegos, professores de LIBRAS e professores bilíngues; (BRASIL, 2016, p.6-7).

Dessa forma, em decorrência desses apontamentos; que favorecem e estimulam o ensino de educandos surdos na capital do Estado, conceituaremos no segundo capítulo, a aplicabilidade de promover a educação desses indivíduos, por meio do jogo corporal como uma intervenção pedagógica, indicando uma possibilidade de promover a dança, numa Escola Municipal em São Gonçalo do Amarante⁸.

⁸ Considerado o quarto município mais populoso do Estado do RN.

2. CAPÍTULO: UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA NO ESPAÇO ESCOLAR VICENTE DE FRANÇA MONTE

Para iniciar o trabalho corporal do jogo por meio da proposta interventora, escolhi uma instituição pública, localizada no Município de São Gonçalo do Amarante (RN), nomeada por Escola Municipal de 1º e 2º graus Vicente de França Monte. O espaço foi fundado desde 1978 e funcionou até o ano de 1979, somente com o Ensino fundamental I, sem base legal para o exercício. No mês de maio, do mesmo ano, por meio do Decreto Municipal nº 006/79, a escola conseguiu legalidade para funcionamento e recebeu o nome de Escola Municipal do Amarante.

Nesse período, a escola atendeu cerca de 660 crianças, mas ao passar o tempo, devido ao aumento demográfico da população e das exigências escolares, o espaço precisou ampliar a sua capacidade. Por isso, em 1983, por meio da Lei Municipal nº 262/83, veio receber o nome, o qual possui atualmente⁹. Dois anos mais tarde, em 1985, a Lei Municipal Nº 292/85 oficializou o local para também atender como espaço de profissionalização de professores da região. E em 1992, tornou-se o primeiro estabelecimento escolar autorizado, legalmente, a funcionar no Município.

Atualmente, a Escola Municipal funciona no turno matutino e vespertino, com cerca de 940 alunos, atendendo a uma faixa etária dos 6 aos 15 anos de idade, sendo somente o turno da manhã a contemplar os dois níveis de ensino, Fundamental I e II, assistindo em torno de 500 estudantes.

Para atender a demanda total, tem no quadro profissional cerca de sessenta e seis funcionários. No turno matutino, dispõe de dezessete professores (distribuídos nos dois níveis de ensino), além de quatro secretárias, duas cozinheiras, três assistentes de serviços gerais, uma coordenadora pedagógica, duas coordenadoras de disciplina, uma bibliotecária, um monitor para sala de informática, uma educadora para sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, uma diretora e uma vice-diretora.

A Instituição Municipal é uma das maiores, territorialmente falando e, dispõe das seguintes dependências: uma secretaria, uma sala de informática, uma

⁹ Em homenagem a um cearense político.

biblioteca, uma sala multifuncional, uma sala, destinada ao projeto Mais Educação¹⁰ (somente com instrumentos da antiga banda), um refeitório, uma cozinha, uma sala dos professores (com dois banheiros), uma sala de coordenação, sala da diretoria, duas alas com banheiros femininos e masculinos (sendo sete banheiros em cada ala). São quinze salas de aula funcionando com um primeiro ano (1º “U”); um segundo ano (2º “U”); um terceiro ano (3º “U”); dois quartos anos (4º “A” e “B”); dois quintos anos (5º “A” e “B”); dois sextos anos (6º “A” e “B”); dois séptimos anos (7º “A” e “B”); dois oitavos anos (8º “A” e “B”); e dois nonos anos (9º “A” e “B”).

Dentre essas turmas, escolhi a turma do 3º ano “U” para abordar o estudo, com cerca de 21 alunos, sendo uma criança surda, um menino com deficiência física, uma estudante com múltiplas deficiências e uma menina com transtornos de esquizofrenia. A maior parte desses estudantes reside próximo à Instituição, mas outros precisam se locomover para chegar a mesma, por meio do transporte escolar. Esses pequeninos possuem uma faixa etária entre 8 e 11 anos.

Dentre os mais velhos desse quadro, encontra-se a aluna surda, uma garota que antes de ingressar nessa Escola recebia ajuda do avô¹¹ na interpretação da Língua Portuguesa para a LIBRAS, tanto na instituição de ensino formal como no SUGAV¹² (no contra turno). Em 2017, ela ingressou na Escola Vicente de França e a família optou por matricular a menina novamente no primeiro ano (1º “U”), no intuito de desenvolver melhor a própria aprendizagem. Nessa trajetória, a Instituição conseguiu, ao longo dos processos burocráticos, uma intérprete de LIBRAS para a criança.

Como estou trabalhando há oito anos nessa Instituição, como professora de Artes; posso dizer que a estudante, desde o início, sempre demonstrou ser esperta para aprender. No entanto, a maior questão a ser solucionada, não vinha da garota e sim, dos conteúdos e atividades ministrados, nos quais, muitas vezes, observava não haver inclusão.

Dessa forma, procurei escrever um relato, no qual destaquei apresentar as vivências educativas inclusivas, com aulas práticas que envolviam o uso do jogo corporal, a fim de atender aos pequeninos da rede pública de ensino. Para este

¹⁰ O projeto funcionou na Escola até o ano de 2018, atendendo no contra turno, a somente alguns alunos (a escolha de quem faria parte deste, ficava a cargo dos estudantes interessados e da gestão). Devido a uma limitação de recursos, no ano de 2019, o projeto não pode mais funcionar nessa Instituição.

¹¹ No primeiro ano letivo em que a garota iniciava no Ensino Fundamental I, o avô veio a falecer.

¹² Centro de Saúde Auditiva (Natal-RN).

estudo, encontrei o jogo como ponto integrante, de uma “[...] atividade significante, e de função social” (HUIZINGA, 2007, p. 6) relevante na escola. Pois o jogo, segundo Almeida (2016, p. 62), “[...] envolve o fazer, a ação, abre espaço para o novo, para a criação”. Nessa direção, potencializar o saber do educando na aprendizagem pelo corpo.

Entendo que contemplar o ensino inclusivo aos estudantes e, principalmente, à surda, por meio do jogo corporal, no ambiente educacional, contribui para a formação de vínculo entre todos os alunos e, principalmente, na aproximação dos conteúdos abordados pelo professor na escola, em relação aos processos históricos de inclusão da comunidade surda.

Assim, as abordagens metodológicas do trabalho se apresentam como possibilidade para a produção de conhecimentos reflexivos, sobre a atuação da Arte/Dança como conteúdo inclusivo e, permitem ampliar os saberes na Escola Municipal de 1º e 2º graus Vicente de França Monte¹³.

Escolhemos trabalhar com a LIBRAS, numa abordagem inclusiva, para valorizar os surdos existentes na instituição de ensino, a partir da disciplina de Arte. Para o escrito, elegi tratar apenas da turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, com crianças ouvintes e uma surda. Optei por essa sala, devido os alunos possuírem um conteúdo iniciado na Educação Infantil, pela brincadeira e, que continua a ser vivenciado nos anos sucessores com o jogo, algo intrínseco à criança. Nessa direção, Marques (2012, p. 70) nos afirma que “[...] a brincadeira deve estar sempre presente nos processos de ensino e aprendizagem da dança”. Pensando em atribuir a esse brincar possibilidades de promover liberdade e, investigação ao movimento humano.

Nesse contexto, busquei desenvolver uma ação inclusiva, unindo os estudos da própria trajetória artística, acadêmica e profissional, para dar subsídios a essa intervenção no âmbito escolar, por meio do componente curricular da Arte. É considerável relatar, que o contato com o curso de graduação em Dança; pela Universidade (UFRN) possibilitou a essa docente, conhecer a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS¹⁴ e, isso abriu um maior entendimento sobre a forma de olhar, perceber e estudar o movimento humano, a partir da dança e, neste texto, passar a

¹³ A Instituição no seu quadro de alunado atende três alunas surdas pela manhã e apenas uma dessas crianças participa da pesquisa.

¹⁴ Essa é uma disciplina exigida nos cursos de Licenciatura.

relatá-lo em primeira pessoa. Assim, a busca por entender a LIBRAS, por meio de uma linguagem corporal, proporcionou-me ampliar a visão de como mover o corpo e, envolver nessa análise uma nova forma educativa de promover a aprendizagem e o ensino, por meio da Arte/Dança. Corroborou com essa visão, o pensamento de Falcão (2012, p. 30), quando diz que “[...] Toda a relação e comunicação com uma criança surda se limita a expressão corporal com gestos e movimentos”.

Nesse sentido, procurei enfatizar o ensino por meio do jogo no corpo, sem o uso da música, facilitando a descoberta corporal de todos e, principalmente da surda. Marques (2012, p.15) nos indaga sobre a necessidade desse recurso musical na dança, quando nos interpela “[...] será que só existe dança quando se houver música?”. Para esse trabalho escolhi não utilizar melodia nas oficinas, pois a considero, como um recurso que pode ser ou não implementado para promover o dançar e, na oportunidade, o objetivo foi possibilitar uma educação inclusiva e implementar esse recurso sonoro, ao meu ver, excluiria a surda dessa proposta.

No caminho de fortalecer a inclusão como ótica de ensino, especialmente para os surdos, Falcão (2012, p. 31) ainda nos revela que a “[...] língua de sinais deve ser trabalhada de forma lúdica e prazerosa como oportunidade de proporcionar reflexão”. Dessa forma, busquei envolver tanto a LIBRAS como a Língua Portuguesa para a comunicação em sala aula e, enfatizar o lúdico ao usar o jogo no ensino.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), o jogo possibilita a criança continuar com a experiência da Educação Infantil na educação fundamental e, ter assegurado, “[...] a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade” (IDEM, p.199). Dessa maneira, a BNCC declara que deve ocorrer uma transição do Ensino Infantil para o Fundamental, dando continuidade as aprendizagens já adquiridas pelos educandos, “evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico” (IBIDEM, p. 53). Assim, as sínteses dessas aprendizagens, que devem ser alicerçadas no início dessa nova etapa escolar, como traços, cores, sons e formas, relacionam-se com a vivência anterior dos discentes ao empregar “[...] gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal” (BRASIL, 2017, p. 54).

Como educadores de nossa atualidade, devemos considerar a Base Nacional Curricular Comum, para fundamentar nossos conteúdos e abordagens, de acordo com a série de ensino. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p.198), em um dos itens

da competência específica de Arte para o Ensino Fundamental, é necessário “[...] Experienciar a lúdicode, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte”. Dessa maneira, a prática do jogo pode ser trabalhada nas séries anteriores ao Ensino Fundamental e em contexto com outras unidades temáticas das Artes Cênicas, pois entram como habilidade das Artes integradas do currículo.

Defini para a pesquisa, oito encontros no horário do ensino regular, totalizando um a cada semana, num tempo estimado de uma hora e trinta minutos, por aula. Determinei que o assunto abordado para esta sala, nas aulas de Arte, contemplaria o conteúdo da dança com oficinas inclusivas. É importante ressaltar que essa prática foi realizada no primeiro semestre do ano de 2019 e, nesse mesmo período, a Escola passava por uma reforma. Então, os encontros não foram realizados em semanas sequenciadas e, sim, de maneira intercalada, conforme algumas ressalvas, como por exemplo, a falta de água ou a realização de alguma avaliação na Instituição.

Essas oficinas foram dispostas, segundo o cronograma de aulas da escola, na sala de aula da turma. O trabalho corporal ocorreu de acordo com o número de estudantes que comparecia à rotina escolar. Além da surda, participaram ativamente das atividades propostas, três alunos com deficiência¹⁵.

Evidencio que em cada etapa do processo de aprendizagem, oportunizamos aos alunos expressar e se manifestar livremente por meio do corpo, colaborando para que esses pudessem participar da aula, vivenciando questões e contribuindo com as proposições sugeridas por eles. Nesse sentido, as aulas/oficinas foram estruturadas com base nos jogos corporais e brincadeiras que os educandos já conheciam. Conforme Marques (2012, p. 141) “[...] As brincadeiras também são sempre um bom começo para experimentar alguns signos da dança”. Nessa direção, o jogo aparece como um caminho para proporcionar a dança, ao aliar os saberes inerentes dos pequenos ao mundo escolar.

Assim, esse capítulo tratou de um relato, por meio de uma intervenção pedagógica, a partir do jogo corporal, como conteúdo e proposta para promover a dança na escola. Esse estudo surgiu no intuito de oportunizar um ensino inclusivo, no qual, todos os educandos de uma sala de aula pudessem participar de uma

¹⁵ Um menino com deficiência física; uma estudante com múltiplas deficiências; e uma aluna com transtornos de esquizofrenia.

mesma atividade, contribuindo para alicerçar os saberes intrínsecos e individuais que esses possuem e, assim, possibilitar uma abordagem inclusiva.

Logo, baseando-se na movimentação do cotidiano da criança, associei a investigação acadêmica do escrito aos fatores ou qualidades do movimento do Esforço/Expressividade/Pulsão propostos por Laban (1978). Essas qualidades de movimento são denominadas de peso (leve e/ou forte), tempo (rápido e/ou lento), espaço (direto e/ou indireto) e fluência (livre/ou contida) que, inter-relacionados, organizam-se e fazem compreender os impulsos internos de energia que geram o movimento. De acordo com Marques (2010, p. 114), esses fatores em conjunto, “[...] revelam, e comunicam quanto de energia muscular foi investida na realização do movimento. Por isso, também revelam e comunicam sentimentos, sensações e sentidos”. Pois, Laban (1978) trabalhou para desenvolver uma prática, baseada na observação e na experimentação do movimento no corpo. E, dessa forma, empreguei nas oficinas essa fundamentação para subsidiar e fortalecer o jogo na escola. Sendo assim, experimentamos o emprego dessa abordagem, por meio das ações naturais que são vivenciadas diariamente pelo corpo (como andar, pular, deitar, correr, etc.). Conforme propõe Laban (1978):

[...] invente sequências curtas de movimentos, ou cenas de mímica, nas quais os movimentos descritos possam ser reconhecidos. Esta é uma maneira de treinar não apenas a observação mas também a imaginação de movimentos, e de descobrir a conexão imediata do movimento imaginado com a sua aplicação prática, na execução física, em termos de expressão artística (LABAN, 1978, p. 56).

Na oportunidade, criamos jogos que melhor exploraram situações, vivenciadas ou observadas pelos alunos, como a imitação de uma cena da vida real, na busca por explorar e experienciar o movimento, em sua diversa potencialidade. De acordo com Marques (2010), Rudolf Laban nos oportuniza analisar o movimento ao sugerir “[...] princípios filosóficos que atrelam a dança à educação do ser humano” (MARQUES, 2010, p. 96). Sobre o teórico e artista do movimento, a autora complementa que Laban, acima de tudo, aspirava que “[...] as pessoas continuassem investigando e experimentando livremente descobrindo formas pessoais de dançar, de ensinar, de observar e de pesquisar o fluxo de movimento humano – em última instância, permitindo o fluxo da vida”. (IDEM, p. 96).

Na concepção da autora citada, Laban listou fundamentos, áreas de ação, com propostas abertas “para princípios educacionais” que abrem espaço para várias possibilidades. Ela declara que o teórico do movimento, especificou “[...] princípios metodológicos – e não métodos. Metodologias, [...] campos de conduta abertos e multifacetados” (IBIDEM). Como estudiosa de Laban, Marques (2010) diz ainda que, os ensinamentos desse autor se estenderam à educação e, no Brasil, podem ser observados no ensino “básico e fundamental”, nas inúmeras e possíveis formas de criação (MARQUES, 2010, p. 96).

Scialom (2017) complementa essa afirmação de Marques, sobre os ‘métodos’ de ensino do movimento propostos por Laban. Dessa forma, aquela relaciona que “[...] Não se trata de um método, mas de um sistema que integra modos de pensar-mover, aprender, corrigir, criar e analisar” (SCIALOM, 2017, p. 53). Ela afirma que a Dança educativa moderna ou Dança livre foi considerada um “sistema labaniano” e, propõe o ensino da dança para crianças. Uma dança que foi elaborada, de acordo com as etapas de evolução dos pequenos, “[...] associadas aos fatores de movimento (Esforço /Expressividade /Pulsão) e ao Espaço, incluindo ainda rudimentos da dança folclórica e da movimentação cotidiana” (IBIDEM, p.51). Dessa maneira, procurei estabelecer a relação desse brincar (como utilizar o andar), na descoberta do corpo, por meio do jogo e, de forma acadêmica, apresentar, de acordo com os estudos do movimento humano, descritos por Rudolf Laban (1978), uma proposição para abordar a dança na escola.

Para iniciar as oficinas, desenvolvi um exercício com base nas minhas experiências anteriores como pesquisadora/docente, no intuito de entender, como os alunos observam o próprio corpo e o corpo do outro, por meio do desenho. Na afirmação de Wallon H. *apud* Almeida (2005, p.19), “O esquema corporal é um elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança. É a representação relativamente global, científica e diferenciada que a criança tem de seu próprio corpo”. O autor completa essa declaração, ao relatar que por meio desta dinâmica é possível trabalhar com a percepção do corpo.

Conforme Almeida (2016, p. 79); Laban considerou o valor de perceber a estrutura e o movimento corporal, para compreender a dança, assim ele “[...] colocou a *consciência do corpo* como seu primeiro tema de movimento”, a fim de “[...] conscientizar para as possibilidades do uso do corpo e partes do corpo para se mover ou dançar” (RENGEL, 2008, p.19).

2.1 REDESENHANDO O CORPO

Para realizar essa interação, solicitei que alguns discentes deitassem ao chão, enquanto os outros colegas, com um giz na mão, começariam a riscar o contorno em volta do corpo dos primeiros. Esses fizeram o traço, conforme o cabelo estava posicionado à superfície, sem preocupação em seguir a proporção da cabeça ou dos membros.

Foto 1 - Desenhos do corpo no chão por meio de giz colorido



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Na representação, as mãos e os pés também ganharam um maior tamanho. Outros educandos sentiram a necessidade de colocar roupas e sapatos no desenho. E uma das crianças queria retratar o rosto dos amigos em cada imagem. A aluna surda mostrava ser detalhista para representar o corpo do amigo e, não perdia as dimensões corporais ao representá-lo com giz.

Segundo Wallon *apud* Almeida (2016, p. 43) a concepção do “[...] esquema corporal envolve o conhecimento e a consciência do próprio corpo e de suas partes em relação ao meio envolvente”. Na atividade, em grande parte das representações, duas pessoas desenhavam um mesmo corpo, cada uma delas ficava posicionada ao redor dele, nesse aspecto, a proporção de um lado da figura terminava se diferenciando do outro.

Foto 2 - Exemplificação de um único corpo, sendo desenhado ao mesmo tempo, por duas alunas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Para ser desenhada, a aluna surda abriu bem os dedos das mãos ao deitar no solo e pediu que cada amiga permanecesse apenas em um dos lados para desenhá-la. Considerando essa abordagem, Gil (2009, p. 110) enfatiza que “[...] a consciência do corpo encontra-se presente em toda forma de consciência com a visão”. Como a aluna surda possui uma língua na qual a comunicação é exercida visual e espacialmente, vivenciar o exercício, otimiza esse conhecimento.

Podemos evidenciar, por meio de Falcão (2012, p. 31), que a LIBRAS, como “[...] língua de sinais deve ser trabalhada de forma lúdica”, proporcionando prazer ao indivíduo. Dessa forma, utilizar recursos que possam atrair a atenção visual e corporal do indivíduo. Segundo o mesmo autor, “[...] Diante da surdez, principalmente severa e profunda, o sujeito requer uma língua diferenciada e um ensino adequado ao modelo visual gestual” (IDEM, p. 40). Por isso, inseri a explicação da dinâmica, sinais ou gestos combinados para que a estudante, por meio da LIBRAS, pudesse fazer parte do processo de comunicação, ensino e aprendizagem corporal.

2.2 DESCOBRINDO O ESQUELETO

Depois, comecei a trabalhar junto aos educandos, as articulações que eles conheciam no corpo humano. Na oportunidade, um esqueleto de plástico foi levado até a sala de aula, para que as crianças pudessem investigar melhor o boneco. De acordo com Marques (2012, p. 97), o estudo do corpo de forma científica, pode ser visto sob o olhar da dança, assim “[...] Podemos reservar um tempo da aula para conversar sobre o corpo humano: visualizá-lo em cartazes, um esqueleto em tamanho real, tocar, mexer nas próprias articulações”. Dessa maneira, analisamos o

esqueleto, passando a investigar, naquele corpo, onde havia ou não ossos; como pode ser observado, na imagem abaixo.

Foto 3 - Investigação do esqueleto.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Elucidei sobre algumas curiosidades corporais, questionando aos estudantes: Vocês sabiam que há lugares no corpo, onde não possuímos ossos? E de que existe espaço, entre um osso e outro? E esses espaços são chamados de articulação? Expliquei que há uma junção entre um osso e outro e, essa é necessária, para que consigamos mover o corpo e, por exemplo, caminhar, movimentar os dedos, elevar os braços, acenar um adeus.

A partir da explicação, os discentes puderam pontuar, no objeto, as partes que enxergavam como articulares. Em seguida, apresentei outros lugares que eles ainda não haviam percebido e disponibilizei adesivos para os alunos colocarem nesses espaços. Todos se afastaram e passaram a observar o boneco esquelético de longe. Nessa direção, conforme Marques (2012, p. 97), é preciso que “[...] Antes ou depois de qualquer proposta de efetivamente dançar, sempre acho interessante que os signos (neste caso as articulações) sejam explicados”. Dessa maneira, comecei com o esqueleto para explicar sobre as articulações, indagando aos discentes sobre a existência dessas, onde se localizavam e o que podiam realizar, nesse caso, promover o movimento de todo ou partes do corpo.

2.2.1 Mexendo o esqueleto

Na sequência, iniciei junto aos estudantes, a prática corporal, aquecendo o corpo, de acordo com a mobilidade dessas regiões articulares, percebidas inicialmente, buscando encontrar novas possibilidades, na descoberta de outros

movimentos. Nessa dinâmica, Rengel (2008, p. 43) nos elucida que “[...] Cada parte do corpo tem seu lugar, o braço é articulado com o ombro, os pés articulam-se aos tornozelos, etc. [...] uma parte vai ‘conhecer’ o lugar da outra [...] Assim, é possível usar corpo como unidade ou em partes”.

Então, sentados num grande círculo, passamos a tatear o corpo redescobrindo onde havia mobilidade para que o corpo se mexesse. Começamos a estimular esses lugares, desde os pés até a cabeça, por meio das articulações, promovendo um aquecimento corporal e, desenvolvendo movimentos circulares. Pois de acordo com Laban (1990, p. 35) é possível “[...] fazer a criança em crescimento conscientizar-se da possibilidade de usar, brincando, os ombros, os cotovelos, os pulsos, os dedos dos pés, a cabeça, o peito, a espádua ou qualquer outra parte do corpo para se mover ou dançar”.

Dessa forma, essa movimentação iniciou lentamente e, depois induzi aos discentes a aumentar o ritmo com rotações, da cabeça até os dedos dos pés. Laban (1978, p. 73) afirma que a medida “[...] que permitimos a um movimento suceder a outro é a *velocidade* com a qual agimos”. Por meio dessa declaração, podemos perceber que o corpo dos discentes, não demonstrava esse crescimento gradual. Eles se movimentavam num tempo lento ou rápido, assim não ocorria um aumento progressivo do grupo, pois cada um representava corporalmente o próprio tempo no exercício.

2.2.2 Proposta para vivência: Meu corpo, meu esqueleto

Na ação de desenvolver um futuro dançar, por meio do brincar nessa atividade, pode-se conduzir aos alunos a formação de pares, de forma que eles passassem a dialogar somente pelas ações articulares do próprio esqueleto. E por meio desse mover, começar a construir um diálogo, onde um faz um movimento e o outro responde, para que depois, esses estudantes possam começar a trabalhar com o tempo do movimento, executando-o mais rápido ou mais lentamente. Após a investigação, é possível permitir aos mesmos se afastarem e tentarem empreender os mesmos movimentos, criando assim uma sequência.

2.3 BRINCANDO COM APOIOS E EQUILÍBRIOS

Após a investigação, sobre a forma corporal de atribuir ou retratar o movimento e, ainda propondo um aquecimento, sentamos e começamos a investigar e a brincar com os apoios e equilíbrios do corpo, utilizando o fator peso aplicado: nas mãos, pés, cabeça, cotovelos, joelhos e quadril. De acordo com Rengel (2008, p. 27) é possível explorar “[...] diferentes experimentações de transferir o peso do corpo, enquanto sentado; ajoelhado, deitado”, como mostra a foto a seguir.

Foto 4 - Exploração do nível espacial baixo.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Nessa direção, observamos as diferentes posições, em que o corpo permanecia apoiado ao solo: como na forma quadrúpede ou bípede. Ao chegarmos a esses últimos apoios, começamos a oscilar o corpo nos diferentes níveis espaciais (baixo, médio ou alto). Conforme Rengel (2001, p. 24) explica “[...] não tratamos nível e plano como sinônimos. Nível espacial é uma relação de altura: alta, baixa ou média. Plano espacial é a combinação de duas dimensões”.

O corpo dos estudantes foi se transformando nessa nova dinâmica, ao explorar mais possibilidades de movimentos. De acordo com a BNCC (2017, p. 201), é importante “[...] Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal”. Nessa abordagem, os discentes estavam atentos aos pontos articulares, pensando em não movimentar algumas partes do corpo, para possibilitar o apoio corporal e a mobilidade de outras. Ainda na mesma atividade para aquecer o corpo, observei que ao realizar uma postura, os demais gostavam de imitar a posição do outro. Aproveitei essa oportunidade para envolver todos os alunos num jogo corporal e, trabalhar as superfícies de contato com eles, desafiando-os a participarem das ações.

Percebi que, por meio do jogo, é possível promover a interação entre os alunos, ao possibilitar o discente desenvolver a autonomia, trabalhar com o coletivo, experimentar a locomoção e orientação dos mesmos pelo espaço. Trazer o jogo, por meio de formas corporais, valoriza a integração entre as crianças para praticar as atividades de movimento. Nessa Linha de raciocínio, como aponta Aguiar (2004, p. 35), o jogo pode propiciar o prazer, a motivação, “[...] mantém o interesse na atividade e fornece, no processo interativo entre o sujeito consciente que se move e o meio, possibilidades não apenas de assimilação da cultura, mas também de sua transformação”.

No jogar, todos propunham corporalmente, mas muitos demonstravam dificuldades em manter o corpo em equilíbrio, pois caiam para trás ou para os lados. Dessa maneira, utilizei para sanar esse desequilíbrio, as direções primárias labanianas, como frente-traz, lado-lado, cima-baixo para que o jogo pudesse fluir. Essas direções, Rengel (2001, p.106-108) aborda, de forma mais aprofundada, quando inclui os três planos labaniano, como: o plano da roda¹⁶, que determina “[...] a dimensão de profundidade que combina as direções frente-traz”; o plano da mesa¹⁷, no qual possui “[...] a dimensão de amplitude que combina as direções lado-lado”; e o plano da porta¹⁸, responsável pela “[...] dimensão de comprimento que combina as direções cima – baixo”.

Nessas interações do exercício sobre o solo, outros educandos ainda colocavam os membros superiores à frente do corpo, no intuito de se apoiar à superfície e conseguir permanecer em determinada posição. De acordo com Laban (1978, p. 55), podemos observar sequências de movimento, como cair, levantar, apoiar e, dessa forma, “[...] as ações corporais produzem alterações na posição do corpo ou em partes dele, no espaço que o rodeia. Cada uma dessas alterações leva um certo tempo e requer uma certa dose de energia muscular”, o que é visto na foto seguinte.

¹⁶ Segundo Rengel (2001, p. 108) “Neste plano é possível observar e experienciar movimentos com os membros superiores e inferiores e a capacidade da coluna de arquear e arredondar, para frente e para trás”.

¹⁷ Diferente do plano anterior, “[...] No plano da mesa é possível observar e experienciar movimentos que se abram e fecham em relação ao corpo e a capacidade da coluna de torcer” (RENGEL, 2001, p.107).

¹⁸ Nesse último plano ou “[.] No plano da porta é possível observar e experienciar a postura do eixo vertical (cima e/ou baixo) e a capacidade da coluna de dobrar lateralmente” (RENGEL, 2001, P.106).

Foto 5 - Desafio no jogo, utilizando outros pontos de apoio.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Nas imagens anteriores, podemos observar que eu desafio os alunos a mostrarem as mãos e os pés fora do chão; na interação, eles também foram descobrindo outras formas de como apresentar a proposta. Essas descobertas, a meu ver, proporcionaram atividades prazerosas, desenvolvendo, de certa maneira, as habilidades corporais, despertando a criatividade e envolvendo o alunado numa aprendizagem lúdica e educativa.

Na oportunidade, Almeida (1990, p.11) vai expressar que “[...] A educação lúdica é uma ação inerente na criança [...] Educar ludicamente tem uma significação muito profunda e está presente em todos os segmentos da vida”. Kulisz *apud* Vieira et al. (2011), corrobora com o escrito de Almeida (1990) e explica que

[...] a “educação lúdica”, além de proporcionar a formação da identidade e da personalidade da criança, favorece a percepção crítica e o equilíbrio emocional, promovendo a interação entre o ‘eu’ e o ‘outro’ e estimulando a inteligência. Seu auxílio na aprendizagem pode tornar o processo educacional prazeroso, o que abre possibilidades para a criança aprender sem notar que está aprendendo, adquirindo conceitos ao imaginar(-se) novas situações e impulsionando sua curiosidade para buscar novos conhecimentos. (KULISZ *apud* VIEIRA Et al. 2011, p. 175).

Ao pensar em caminhar nessa prática educativa, “[...] as atividades lúdicas se transformam em berço das atividades de representação e em ‘espaço de constituição da identidade pessoal e social do indivíduo’” (FARIA e SALES *apud* ALMEIDA, 2016, p. 61). Aguiar (2004, p. 21) contribui com as afirmativas sobre a educação lúdica, ao relatar que o “[...] desenvolvimento de competências por meio do movimento e em situação lúdica é tradicionalmente reconhecido como um aspecto central da educação da criança”. Nesse caso, oportunizar o ensino do corpo

por meio do jogo, de forma lúdica, envolve a criança numa aprendizagem prazerosa, na qual ela se interessa em participar.

Foto 6 - Formas de apoio utilizando os níveis espaciais.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Na sequência da atividade, conforme a ilustração e de acordo com a exploração do corpo, eu pretendia abranger os apoios corporais, envolvendo agora um colega como superfície de contato do outro. Mas a experimentação, na prática, logo se mostrou inviável, pois as crianças já não se equilibraram direito sozinhas e a sucessão de quedas dos corpos, poderia vir a machucar alguém. Então, devido à análise e, ao terreno rígido da sala, optei em não prosseguir nessa ação.

2.3.1 Proposta para vivência: Estátua em movimento

Uma possibilidade de transformar essas ações, em movimentos dançados, seria propor mais essa investigação individual dos apoios e equilíbrios no espaço. E solicitar por meio da formação de duplas, que eles se desafiassem numa imitação de ‘poses’, nas quais, os apoios deveriam se diferenciar a cada ação. Ao chegar ao ápice do movimento e entrar em desequilíbrio, o colega deveria assumir outra posição e assim sucessivamente.

2.4 REDESCOBRINDO O ESPAÇO

Depois do aquecimento retratado no exercício anterior, passamos a experimentar, uma nova investigação, no uso do espaço geral da sala de aula, no intuito de promover um deslocamento dos alunos sobre a mesma. Nessa perspectiva, de acordo com Rengel (2008, p. 39),

[...] Trata-se de conscientizar para as possibilidades de uso do espaço. De acordo com Laban este é o primeiro tema no qual o foco não é só a pessoa, mas sim o seu meio ambiente. Sempre interagimos com o ambiente, desde a nossa concepção. O que acontece é que agora começa mais ênfase ao um espaço mais amplo.

Dessa maneira, os discentes começaram a andar explorando as articulações e as formas elípticas (na qual há elipses ou curvas). Iniciamos pelas mãos, acrescentamos os cotovelos até chegar aos ombros. Depois, seguimos somente com o movimento nos membros inferiores: no pé direito, subindo para o joelho e o quadril, na sequência, o mesmo ocorreria do lado esquerdo. Passamos a nos deslocar, proporcionando um caminhar, alternando o movimento nas pernas e, sucessivamente, acrescentamos os braços, incluímos também, a esse movimento, a região superior. Algumas crianças andavam na ponta dos dedos, balançando os braços feito um passarinho, outras esticavam e tremiam as pernas no ar, imprimindo o início da criação de uma dança. Nessa etapa, foi perceptível observar que para elas, a associação dos membros era difícil e, então, a demonstração corporal do movimento elíptico se concentrava mais na região superior.

Partimos para explorar a articulação dos pés e as possibilidades de redescobrir o caminhar, como por exemplo: com os dedos tocando o chão; somente os calcanhares; com as bordas externas dos pés; com a borda interna; e com o tronco baixo. Nessa etapa, experienciamos as ações do corpo citadas por Rengel (2001, p. 120), que incluem os passos com “transferências de peso” e a *locomoção* ao “transportar o corpo de um lugar para outro”. Podemos visualizar a ilustração dessa caminhada, na foto abaixo.

Foto 7 – Caminhada explorando a borda externa dos pés.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Depois, com os pés firmes ao solo, no intuito de trabalhar a consciência espacial e a lateralidade dos alunos, passamos a imprimir um andar de costas. Primeiro guiados pelas escápulas e, em seguida, pelos ombros, explorando as laterais. Mas, antes de exercitarmos essa prática, sugeri a um dos alunos para demonstrar o exercício.

Nessa atividade, os estudantes acharam engraçado tentar percorrer outras direções labanianas, utilizando formas diferentes de guiar o corpo. E nesse sentido, Rengel (2001, p. 52) nos esclarece que a “[...] Direção é a trajetória traçada no espaço que estabelece relações de correspondência de orientação”. Neste exercício, a caminhada também incluiu as direções primárias de Laban, ao trabalhar com a movimentação frente-trás e lado-lado.

Por meio dos exercícios de caminhada, percebi que depois de alguns instantes se deslocando, eles passaram a ficar muito próximos aos colegas. Então, solicitei que andassem tentando preencher o espaço geral. Nessa direção, Laban (1990) nos orienta sobre esse espaço, que:

[...] Ao redor do corpo está a “esfera de movimento” ou “kinesfera”, cuja circunferência se pode alcançar com as extremidades estendidas normalmente [...] Fora dessa esfera imediata está o espaço mais amplo, o “geral”, no qual o homem só pode entrar distanciando-se da postura original. Tem que pisar fora das bordas de sua esfera imediata e criar outra nova, a partir de sua nova postura. Em outras palavras, transfere o que poderia se denominar de sua esfera “pessoal” a outro lugar no espaço geral. [...] Consequentemente, quando um homem dá vários passos adiante, leva também adiante sua esfera de movimento no espaço geral, segundo a distância de seus passos. (LABAN, 1990, p. 85-86).

De acordo com essa afirmativa, a possibilidade de promover um dançar, poderia surgir a partir da investigação espacial, não somente em torno do próprio corpo, mas também explorando outros espaços, como o espaço da sala ou o espaço do outro, numa composição coreográfica.

Nesse exercício, os estudantes começaram a explorar mais o espaço geral, observando a sala, os colegas e os objetos ali dispostos, pois segundo Laban (1978, p. 185) o “[...] Espaço pode ser associado à faculdade humana de participação com atenção”. E o sentido inicial “[...] aqui é a de orientar-se”.

2.4.1 Proposta para vivência: Espelho em dupla

Uma proposição para se promover a dança por meio dessa atividade é dividir a sala em pares que ficam separados no ambiente. Dessa maneira quando um colega iniciar o movimento, o outro a sua frente deve começar também a se movimentar, como se fosse um espelho. Na oportunidade, cada indivíduo deve tentar fazer, quatro ações e, depois de defini-las, buscar se locomover pelo espaço, sempre mantendo a relação com o parceiro, por meio do olhar. A locomoção também pode mudar de forma e passar a brincar com os níveis espaciais, a partir da exploração das primeiras ações. Nessa interação, em que um tenta imitar o outro, a dupla não pode perder o contato visual.

2.5 JOGO ‘A BOLA E A ESTRELA’

O caminhar continuou, mas agora, pensando nas extremidades do corpo afastadas, nessa interação, o corpo devia assumir a posição de estrela. Para conceituar essa ação, temos as contribuições de Boal (1982, p. 68) sobre o exercício, no qual evidencia que a pessoa “[...] caminha separando o mais possível todas as partes do corpo”. É importante destacar que esses exercícios e jogos de Boal propõem um aquecimento e consequentemente, conscientizam corporalmente os indivíduos. Então, na sequência desta nova atividade, iniciamos o movimento em um tempo lento, no intuito dos educandos perceberem a nova proposta prática.

Nesses exercícios de contração e expansão do corpo, Fernandes (2006) nos elucida que é possível “[...] Sentir a diferença entre ser bem grande, espalhando-se a partir das seis pontas, e ser bem pequeno, fechando em direção ao centro”¹⁹. Nesta atividade temos a diferenciação entre a forma da bola compacta e da posição espalhada das pontas da estrela. Segundo a autora, nessa posição o corpo tenta “[...] Estabelecer um equilíbrio dinâmico entre o centro e a periferia corporal a partir da relação simétrica entre as seis pontas em função da respiração”. (IDEM, p. 76).

¹⁹ As seis pontas enunciadas nessa declaração são as extremidades das mãos, pés, o sacro e a cabeça.

Foto 8 – Extensão de todas as extremidades do corpo.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Os estudantes andavam mantendo as mãos para cima; como pode ser observado na imagem acima e, à medida que atingiam o limite do corpo esticado, com a ponta dos pés no chão, passavam a dobrar as articulações, até encolher todo o corpo e chegar a uma posição no nível baixo, no formato de uma bola.

Boal (1982, p. 68) nos esclarece sobre o continuar dessa ação, em ampliar e comprimir todo o corpo, pois nesta última etapa: “[...] Faz-se depois o mesmo movimento, mas ao contrário”. Rengel (2001, p. 82) explica que esses movimentos, como “dobrar” e “esticar” o corpo representam as “[...] Funções naturais do corpo e são consideradas as funções mecânicas básicas do movimento”. Observei que no retorno ao movimento para à posição vertical, muitos educandos abriam rapidamente os braços, tentando achar rápido o equilíbrio, para elevar o tronco. Laban *apud* Rengel (2001, p. 55), nos descreve sobre o equilíbrio e ressalta que o “[...] Equilíbrio é o resultado de duas tensões contrastantes da mobilidade. Ele nunca é completa imobilização, existe sempre a absoluta presença do movimento”. Neves (2006, p. 240) complementa essa abordagem, ao potencializar que a “[...] Coordenação motora e equilíbrio são aspectos também desenvolvidos nas aulas de dança” e na oportunidade, de forma lúdica.

2.6 JOGO DO ROBÔ

Partimos para um caminhar com movimentos apenas retilíneos. Os discentes experienciaram não articular, cotovelos e joelhos, alongando somente os membros, ao máximo, para as extremidades. Essa interação foi vivenciada, considerando o espaço direto com a utilização do peso forte, de acordo com os estudos de Laban.

Essa atividade também foi baseada no jogo e exercício de Boal (1982, p. 66), no qual propõe a pessoa caminhar: “[...] com movimentos exclusivamente retilíneos de pernas, braços e cabeça, como se fosse um robot”. E nessa investigação corporal, prosseguimos conforme as afirmativas do autor, a fim de “[...] Alternar movimentos redondos e movimentos retilíneos” (IDEM, p.67). Conforme Laban (1990, p. 35), podemos observar além das formas nesses movimentos, pois:

[...] A continuidade de movimento em linha reta assim como em trajetos sinuosos e serpenteantes com diferentes velocidades e vários ritmos, marcados, batendo-se palmas, cantando ou tocando tambores, leva da simples brincadeira a brincadeira com formas.

Nessa interação lúdica e na tentativa de exercer a prática corporal, oscilando os movimentos como propõe Boal (1982), as crianças se sentiram desafiadas a trabalhar a coordenação motora. Nesse processo, pensamos em dividir o corpo no plano transversal, representando acima dele, movimentos circulares e abaixo, movimentos retos. Para essa dinâmica, Boal (1982, p. 67) nos esclarece que: “[...] A parte superior do corpo descreve movimentos redondos e a parte inferior, da cintura para baixo, retilíneos”. Na prática, observei a dificuldade para eles dissociarem os movimentos e, por isso, na representação corporal eles contemplavam somente uma ação, como por exemplo imprimir o movimento retilíneo, ao andar feito um robô ou imitando um avião. E aqueles que apresentavam as formas circulares, demonstraram o movimento apenas com a parte superior do corpo.

Depois, invertemos as ações, dessa forma, os membros superiores fariam agora movimentos retilíneos e vice-versa. Rengel (2001, p.106) nos esclarece que por meio desse plano da porta de Laban “[...] é possível observar e experienciar a postura do eixo vertical (cima e/ou baixo)”, como proposto no exercício anterior aos discentes, por meio da divisão do corpo.

Posteriormente, sugerimos da mesma maneira, que essa configuração ocorresse no plano sagital (plano anatômico em que a divisão do corpo humano ocorre em duas metades, direita e esquerda). Nesse sentido, pude observar que, por meio desse jogo corporal, foi possível trabalhar outro plano labaniano, o plano da mesa. Nessas ações, assim como, na atividade precedente, os alunos apresentaram dificuldades em mostrar a dissociação dos movimentos. Então, apenas se desenvolviam movimentos retos, em ambos os membros (superiores e inferiores) ou movimentos circulares por meio dos braços.

2.6.1 Proposta para vivência: O robô passarinho

Como autora desse escrito, proponho que a partir desse conscientizar, num trabalho com mais tempo de investigação, as crianças possam exercitar a experiência da dança, brincando com essas ações ao experimentar movimentos retos e circulares no corpo. Como por exemplo, na formação de uma roda onde um amigo deve caminhar para o centro do círculo e realizar um movimento retilíneo, convidando outro colega a jogar e a imprimir apenas movimentos circulares. Na sequência dessas ações, pode-se trabalhar o tempo, (mais rápido ou mais lento) ou acrescer os níveis espaciais no trabalho com o corpo e, possibilitar a partir dos movimentos individualizados, a criação de uma partitura coreográfica.

2.7 BRINCANDO COM AS AÇÕES NO TEMPO

Em outra abordagem da aula, passei a brincar com a atenção espacial dos discentes, envolvendo pausas, em diversos momentos de uma caminhada. Pois de acordo com Marques (2012), a pausa e o deslocamento oferecem ricas possibilidades de ações para serem trabalhadas na escola. Na afirmação da autora, “[...] A primeira descoberta é a de que parados, ou seja, em *pausa*, também estamos construindo sentidos, dançando (aos olhos dos outros, claro, pois nossos corpos, na verdade, nunca param, pois estamos vivos!)” (MARQUES, 2012, p. 86). E para as crianças, parar vai de encontro ao que eles conceituam como dança, logo, é interessante promover essa atividade no âmbito educacional (IDEM).

Dessa maneira, com a pausa foi possível criar formas no corpo e os alunos puderam ter ricas experiências com a criação e jogo para exercer a dança. Pois, as pausas possibilitaram aos estudantes observar a própria criatividade e a criatividade das outras crianças.

Conforme Rengel (2001, p.103) a pausa representa “[...] o período de parada da ação e/ou movimento. A duração da pausa pode ou não ser medida por unidades de tempo proporcionais a dos movimentos que introduzem e concluem o período de parada”. Essa ação da pausa também permitiu aos estudantes apreciar como os colegas estavam fisicamente distribuídos na sala de aula. Depois dessa atividade, propus a turma voltar a caminhar até conseguirem criar um ritmo em conjunto e, a partir dessa abordagem, enfatizei novamente as paradas, promovendo as pausas.

Foto 9 – Sinal de ‘parar’, apresentado pela professora.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

O sinal de “parar” em LIBRAS, também foi adaptado para um gesto combinado com todos, que consistia na mão aberta no alto, como pode ser observado na imagem ilustrada acima. Nessa perspectiva, de promover a pausa numa atividade corporal, Almeida (2018, p. 47) destaca que é:

[...] Uma ação corporal pouco instigada no ambiente educacional é o parar. A pausa também é movimento: é tônus, equilíbrio, concentração, circulação, respiração e pulsação. Destinamos poucos momentos ao aquietar-se, ao parar para ver, ouvir e fazer, à escuta do próprio corpo. Frequentemente somos tomados pela agitação dos pequenos e desvalorizamos atitudes contemplatórias, tão importantes para nossas (re)organizações corporais, gestuais, sensoriais, emocionais, de pensamento, entre outras.

Os educandos foram orientados, por meio das minhas considerações e as pausas passaram a ser introduzidas por diferentes tipos de caminhada, como com o corpo agachado e, na formação de duplas, trios e conjuntos. Nessas interações, eles adoravam ficar ao lado de um companheiro, relatavam que se divertiam e, nas aulas seguintes, pediam para repetir as atividades. Uma vez que, conforme Marques (2012, p. 96), nessas propostas de locomoção e pausa “[...] Trabalhar em duplas ou trios é sempre instigante”, a fim de promover uma composição. E em meio a esses exercícios, com todas as mudanças citadas nas ações anteriormente, eu promovia interrupções a fim de proporcionar as pausas.

Durante a prática, toda a sala me observava inclusive à aluna surda, e quando necessário, eu utilizava a LIBRAS para explicar determinada atividade. Na tentativa de uma maior compreensão de todos; a palavra falada sempre vinha acompanhada das minhas sinalizações em LIBRAS ou de algum gesto combinado,

como por exemplo, para avisar a surda da caminhada, os sinais somente eram feitos, quando a aluna estava à minha frente. Nesse sentido, Fux (1983, p.112) também nos adverte que “[...] O movimento, unido à palavra, estimula favoravelmente a criança surda para o caminho de ensaiar uma linguagem de vocalização, pois a ideia do que ambos representam adquire para ela um significado vivo”. Nesse caso, utilizar ambas as linguagens, como forma de instrução de todos os alunos, viabiliza a inclusão e a aprendizagem coletiva, em um mesmo espaço escolar.

Dessa forma, essas ações eram explicadas na Língua Portuguesa e na LIBRAS e combinadas a serem exibidas pela professora por meio de gestos, como: primeiro, com os dedos, indicador e médio para baixo; segundo, a mão estendida para o alto; terceiro, com o tronco para baixo; quarto, os dois dedos, indicador e médio em movimento para cima; quinto, os três dedos em movimento para o alto; e por último, as mãos unidas pelos dedos. Como podemos observar na imagem a seguir:

Foto 10 – A professora faz um gesto de caminhar, enquanto os discentes andam em duplas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Nas atividades em geral, ao mudar algumas vezes um exercício ou acrescentar uma informação, eu, enquanto professora, procurava estar ao lado da surda, para melhor orientá-la visualmente. Nessa direção, Fux (1983, p. 112) nos proporciona entender que “[...] A linguagem da dança dá a criança surda um conhecimento de si mesma que se traduz em segurança, alegria e criação”.

O corpo fala por meio dos sinais e como os surdos possuem uma língua viso-espacial, na qual abrange em um dos parâmetros, as expressões corporais e faciais para se comunicar, temos o movimento da dança, como algo fortalecedor a eles. A

autora complementa essa abordagem, ao declarar que “[...] A posse dessa linguagem de movimento repercute em todas as esferas da vida, tanto familiar como social, da criança surda” (IDEM, p.112). Assim, propor a prática corporal como caminho educativo edifica a aprendizagem desses indivíduos.

Existe uma observação quanto a essa abordagem, na qual os alunos ouvintes sempre esperavam o comando de ouvir (como acontece culturalmente), para posteriormente realizarem uma ação. Já a aluna surda, em um movimento combinado com a instrutora, prestava atenção e depois, o realizava rapidamente. De acordo com Laban (1978, p. 185) “[...] O fator de movimento-Tempo pode ser associado à faculdade humana de participação com decisão”. Dessa maneira, observei que a aluna surda sempre respondia decidida e corporalmente num tempo mais rápido que os demais educandos.

Também percebi que por nascer em uma cultura, onde a linguagem é visual e espacial, a criança demonstrou estar mais aberta a participar de forma prática, aos exercícios. Nesse caminho, Quadros (2003, p. 94) declara que “Pensar, então em educação de surdos é considerar, [...] as experiências visuais das pessoas surdas”. Souza (2016, p. 22) complementa essa afirmativa, ao relatar que na “[...] cultura surda, a aquisição dos conhecimentos de mundo se dá através da pedagogia do olhar. É por meio da cultura visual que o surdo exercita contemplar o mundo ao mesmo tempo em que o interpreta”. Nesse contexto, constatei que a criança corresponde e se interessa em realizar as atividades corporais.

Nessa trajetória, Fux (1983, p. 112) fala sobre as atividades corporais que podem proporcionar a socialização do surdo; dizendo que “[...] A criança surda ou hipoacúsica pode integrar-se naturalmente em um grupo de dança de alunos ouvintes” e, na Escola, isso foi possível por meio do movimento corporal e educacional inclusivo do grupo em sala de aula.

Observamos que integrar essas experiências ao espaço educacional favorece a inclusão, a cooperação e o diálogo entre os participantes, pois aproxima os educandos de uma mesma prática, em que todos podem se comunicar. Dessa forma, a proposta trabalha de maneira inclusiva e lúdica, saberes intrínsecos da criança, ao potencializar as formas de exploração do corpo.

Na sequência da oficina, continuei a trabalhar com o tempo e passei a inserir nesse, além das pausas acrescentadas à caminhada, um segundo comando, intitulado de ‘câmera lenta’ ou ‘3,2,1’. No qual, consistia ao aluno caminhar em um

tempo muito lento, se comparado ao utilizado em nosso cotidiano. Para representá-lo na língua de sinais, combinei um gesto no qual, levantava a mão e reproduzia esses números na ordem decrescente (três, dois, um), depois eu falava ‘câmera lenta’ e, as crianças passavam a andar lentamente.

De acordo com Almeida (2016, p. 99) o tempo “[...] é um dos fatores de movimento de Rudolf Laban (1978), e envolve a duração e a velocidade dos movimentos”. Neste ponto, podemos entender que para Laban (1978, p. 74), a unidade de tempo e de tempo-ritmo, é diferente, pois conforme o autor já referendado “[...] os tempos-ritmos são diferentes de toda sequência de movimentos. O mesmo ritmo pode ser executado em tempos diferentes”. Assim, procurei trabalhar essas atividades do ritmo, no brincar do jogo, relacionando o fator tempo ao movimento corporal.

Em continuidade a atividade corporal, o terceiro comando dos estudantes consistia em tocar o chão com uma das mãos. Então, assumi o gesto, evidenciando o tronco baixo, e essa ação era seguida da palavra ‘abaixem’. Alguns educandos flexionavam totalmente as pernas para se aproximar do solo e, outros devido a brincadeira, começavam a confundir-se com os gestos e as palavras do início.

O quarto e último comando para os alunos realizarem desse jogo foi à ação de pular. No gesto combinado com toda a turma, eu lançava os dois braços para o alto e, sucessivamente falava a palavra ‘pulem’. Segundo o teórico Laban (1978, p. 82):

[...] Uma das ações mais excitantes é a elevação do corpo acima do solo, ou seja, o momento em que ambos os pés deixam o chão num pulo e você fica verdadeiramente suspenso no ar por um momento. Pular requer um certo grau de ações rápidas e fortes das pernas para que o corpo seja lançado ao ar.

Essa ação de pular é muito excitante para as crianças, de certa maneira, elas sentem uma liberdade ao evidenciar esse movimento. Nesse caminho, Rengel (2006, p.128) nos dirá que as ações corporais propostas, como pular e saltar, “são fáceis de serem compreendidas e a composição delas é excelente forma de introduzir as pessoas à dança”. Nessa proposição, reafirmamos como essas atividades podem ser trabalhadas na escola, considerando o saber corporal do educando, ao oportuniza-lo a vivenciar por meio do jogo, a dança. Conforme essa declaração, Marques (2010) nos apresenta que

[...] O jogo entre diferentes combinações dos fatores do movimento estará sempre articulando características distintas dos textos coreográficos. Inter-relacionados e interdependentes, esses três componentes do movimento (corpo, espaço e dinâmicas) atuam gerando textos de dança com inúmeras possibilidades, características, idiossincrasias e peculiaridades – portanto, estarão gerando também inúmeras leituras do movimento. Uma dessas possibilidade de leitura é a dança/arte. (IDEM, p. 114-115).

Assim, por meio dessas associações do movimento entre jogo, dança e ações corporais; podemos organizar a prática, no âmbito escolar, com atividades voltadas a experimentar e vivenciar o corpo, considerando os saberes intrínsecos de cada indivíduo.

2.8 O JOGO DO TEMPO

Na sequência da oficina, depois dos estudantes vivenciarem todos os quatro comandos listados anteriormente (como a pausa na caminhada, andar em câmera lenta, abaixar para tocar o chão e a ação de pular), a educadora pôde iniciar o ‘O jogo do tempo’ e passar a explorar os períodos de tempo dos comandos citados, além de alterar a ordem e a quantidade de vezes, que os educandos realizavam os exercícios.

Segundo Rengel (2017, p. 30), essa proposta de também promover ações corporais do movimento oportuniza “[...] Experienciar diferentes nuances qualitativas em movimentos que já conhecemos, possibilita a observação desses padrões habituais e a transformação deles, tendendo ao encontro de novos espaços e tempos”. Nesse sentido, trabalhar ações corporais já conhecidas pelas crianças, como pular ou andar, em uma pesquisa corporal, edifica o conhecimento intrínseco dos alunos.

Assim, pensar a construção do movimento por intermédio de uma proposta educativa, com o jogo, permitindo a investigação do corpo com ações cotidianas, no intuito de possibilitar a dança é favorecer ao ambiente educacional:

[...] Uma dança que não aprisione o movimento, mas liberte a imaginação, a criatividade e a expressão; que germe das ações básicas do cotidiano e suas combinações (andar, girar, saltar, dobrar, torcer), almejando um conhecimento amplo das possibilidades de movimento, do espaço e da consciência corporal. E, por fim, que

possibilite o brincar com o corpo, conhecer-se, conhecer o outro e o meio que o cerca (ALMEIDA, 2016, p. 35).

Dessa maneira, observo a dança como um meio de aprendizagem, uma forma de se educar, pelo corpo, pois “[...] No nosso entender, a dança também pode ser conceituada enquanto um recurso para o desenvolvimento humano” (CINTRA, 2002, p. 46).

Almeida (2018) relata que é possível observar por meio do dançar, ampliar o sentir e o perceber o corpo, de forma mais sensitiva. Nesse caso, consoante essa autora, ao relacionarmos a dança e o jogo, podemos afirmar que os jogos podem aproximar-se da dança,

[...] pois ambos podem ser autênticas bases para a construção do movimento e a ampliação do repertório motor. Neles, as crianças aprendem as possibilidades de ação, tomam consciência do seu corpo, de suas partes, da postura, da forma como se movem, da posição no espaço e das relações entre si e o meio (ALMEIDA, 2016, p. 62).

Nessa perspectiva, os jogos propostos por meio de um corpo que dança, permitiram as crianças se divertirem, ao promover o brincar nas ações corporais. E no intercâmbio dos exercícios, alguns estudantes avançavam com mais rapidez e outros mais lentamente, mas independentemente do tempo, todos participavam conforme a atividade proposta e, cada um, correspondia à sua maneira.

É importante ressaltar que, na prática da atividade, mesmo a aluna surda demonstrando uma percepção visual mais apurada que os demais colegas, em determinados momentos, ela perdia o contato visual comigo, devido as interações que eram promovidas em meio aos colegas e, nesse caso, a estudante passava a copiar a ação de um amigo. Mas, isso não chegou a acontecer somente com ela e sim, com todos da sala. E nesse sentido, perceber o ambiente e o outro foi significativo para a construção de um trabalho dialógico e inclusivo.

2.9 PERCEBENDO O ESPAÇO COM O OUTRO

Na sequência da aula, prossegui induzindo a formação de duplas, para trabalhar a confiança mútua dos pequenos e na perspectiva de estimular outras vias perceptíveis do corpo. Essa interação consistia em um dos educandos, fechar os

olhos, enquanto o parceiro o conduzia pelo espaço, propondo para ambos uma atividade lúdica e investigativa do ambiente. Rengel (2001, p. 68) vai nos dizer que “[...] o espaço é uma localidade. Entretanto, nós não podemos olhar para esta localidade como uma sala vazia, [...] Qualquer pessoa que esteja se movimentando modifica o espaço, em grau pequeno ou grande”. Na interação, redescobrimos o espaço por meio da exploração do mesmo, utilizando o corpo e as diversas possibilidades que esse veículo motor nos permite explorar.

Foto 11 - Percepção do espaço pela dupla, um deve manter os olhos fechados.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Na descrição da interação, começamos a explorar o espaço de forma tátil com as mãos (como pode ser observado na imagem acima) e, a partir disso, atribuímos a percepção a outros membros. Na sequência, induzi os alunos a um jogo, no intuito de descobrir como poderíamos movimentar o corpo do amigo, pelas articulações. Sugeri que cada colega pudesse permanecer à frente do outro, enquanto um deles seria o boneco manipulável e, o parceiro, o manipularia. Este jogo corporal lúdico é parecido com a marionete, proposta por Sá (2009) e Boal (1982).

2.10 JOGO DO BONECO MANIPULÁVEL

Foto 12 – Jogo do boneco manipulável ou investigação da marionete.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Para iniciar essa atividade, propus que eles investigassem o exercício em dupla, como pode ser observado na imagem acima. E aconselhei a começarem a manipulação do outro pela cabeça, mas logo que iniciaram, eles pareciam um pouco tímidos com a proposta e, somente aos poucos, no desenrolar das ações, esses foram se apresentando mais disponíveis.

Na sequência, passamos a investigar os ombros, cotovelos, mãos, quadris, joelhos e pés. Terminada a exploração desses locais, trocamos à dupla, quem estava comandando agora seria comandado e depois, partimos para o deslocamento da dupla na sala de aula. A discente surda foi a primeira a manipular a colega e, a disponibilidade da mesma em ser manipulada mostrou-se ainda maior, pois ela se permitiu fechar os olhos e ser coordenada pela amiga. Podemos observar essa representação na imagem abaixo.

Foto 13 - A aluna se permite fechar os olhos no jogo corporal.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Os alunos passaram a manipular o corpo do amigo, como se esse fosse um boneco, como pode ser observado na imagem acima. A ação promoveu um deslocamento guiado pelo toque, como por exemplo: na cabeça, o movimento indicava seguir, caminhar para frente; nos ombros, o indicativo de andar para um dos lados; e nas costas, o de movimentar-se para trás.

Foto 14 - Manipulação do colega pelo toque.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Esses comandos eram exercidos por alguém da dupla e, o colega que estava sendo guiado deveria fechar os olhos e se permitir experienciar da atividade. Aliado a esse exercício, trabalhamos os níveis espaciais, permitindo que os discentes explorassem mais o espaço em torno de si e do meio. Conforme Almeida (2016)

[...] As experimentações do eixo corporal que envolvem os aspectos da dança acima citados estimulam a percepção dos lados do corpo (direita e esquerda), das direções (em cima, embaixo, frente e trás) e dos contornos (formas posturais) que esse corpo pode assumir. (ALMEIDA, 2016, p. 89).

É conveniente ressaltar que a turma inicialmente apresentou um pouco de resistência para obedecer ao toque do parceiro, no local guiado do corpo. Na interação, podemos citar como exemplo, a movimentação dos ombros, joelhos e pés, na qual, eles exibiam pressa em fazer logo alguma ação e, às vezes, acabavam movimentando outro membro que não havia sido ainda tocado. Assim, a ordem do toque imposta por algum aluno, algumas vezes não correspondia ao movimento realizado pelo parceiro. Isso ocorreu tanto nessa proposição inicial, como mais adiante, quando o espaço ficou disponível para eles investigarem outras possibilidades de mover o colega, no espaço geral.

De acordo com Marques (2009, p.152), os corpos podem estar abertos ou fechados a receber as possibilidades de relacionar-se e, isso pode acontecer, com os materiais nas brincadeiras, como também “[...] com as pessoas e os espaços com que brincamos e jogamos”.

Dessa maneira, a atuação dos estudantes com os jogos difere em cada corpo, pois cada pessoa é única e diferente, “[...] cada corpo estabelece e cria relações diferentes e diferenciadas diante dos mesmos brinquedos, jogos e brincadeiras. Isso se dá basicamente pelo fato de não ‘termos’, mas sim de ‘sermos um corpo’” (MARQUES, 2009, p. 153). Consoante a autora, independentemente da idade que o jogador possua, “[...] qualquer proposição de *jogo* passa sempre pelo corpo – pelas mãos, pelos olhos, pela ‘cabeça’” (MARQUES, 2009, p.152). E essas percepções são descritas por Almeida (2018, p. 23), quando ela passa a enfatizar que “[...] As experiências corporais, potencializadas pelo envolvimento sensorial, têm centralidade nas relações e intervenções das crianças, sejam consigo mesmas, com o outro, com as coisas, ou com objetos”.

Por meio desse exercício, pude constatar que a aluna surda se destacou entre as demais crianças, pois ela se deixou levar pela sensação do movimento. Enquanto outros educandos, se desconcentravam, sorriam ou mexiam outra parte do corpo, a aluna estabelecia uma relação com o toque da colega, para melhor percebê-lo.

Segundo Marques (2009, p. 152) os “[...] jogos e brincadeiras estão intrinsecamente relacionados a como sentimos, percebemos, conhecemos, entendemos e dialogamos com nossos corpos, com os corpos dos outros e com o espaço físico e virtual em que vivemos”. Ela completa que por meio dessa sabedoria é possível estar disponível a vivenciar, as práticas lúdicas. Conforme a autora, as brincadeiras e jogos que vivenciamos e, a escolha de seguir experienciando esses jogos são importantes para a nossa construção de vida. “[...] Nesta etapa, a criança surda não se diferencia da criança ouvinte” (GOLDFELD, 2002, p. 75). Pois um corpo que experimenta jogar e brincar, por exemplo, “[...] pode, portanto, ser compreendido como função da vida, como base da civilização” (GOLDFELD, 2002, p.154).

Na trajetória de aprendizagem por meio do corpo, no qual o indivíduo pode tornar a experiência do brincar em jogo, Vygotsky (1991) revela que, durante a

brincadeira da criança todas as enunciações tornam-se, para ela, conteúdos de jogo. Assim, temos:

[...] Na medida em que a criança imita os mais velhos em suas atividades padronizadas culturalmente, ela gera oportunidades para o desenvolvimento intelectual. Inicialmente, seus jogos são lembranças e reproduções de situações reais; porém, através da dinâmica de sua imaginação e do reconhecimento de regras implícitas que dirigem as atividades reproduzidas em seus jogos, a criança adquire um controle elementar do pensamento abstrato (VYGOTSKY, 1991, p. 85-86).

Nesse aspecto, deve-se fundamentar o ensino num processo de aprendizagem pelo corpo, no qual possibilite aos pequenos lembrar das brincadeiras por meio das vivências corporais, numa abordagem, na qual a criança passe a descobrir: mais corporalmente sobre si; sobre o outro; na observação e interação, com o colega e o meio.

Na mesma direção desse estudo, no qual visou investigar e oportunizar o brincar por meio do jogo, Wajskop (1995) nos apresenta Vygotsky, ao retratar que para esse autor, a brincadeira é capaz de possibilitar um maior desenvolvimento da criança. Assim, a brincadeira cria, de acordo com o pensador russo da Psicologia cultural-histórica, zonas de desenvolvimento proximal que são determinadas pela capacidade de resolver um problema sob a orientação de um adulto.

De acordo com essa abordagem, podemos reconhecer o saber da criança, no jogo e, potencializar esse conhecimento, a partir da instrução da professora, viabilizando ao pequeno investigar e conhecer mais sobre si, nesse processo corporal.

Esse corpo lúdico, ou não, é o mesmo que está inserido no espaço escolar e, pode, por meio das atividades propostas pelo professor, passar a transpor esses conhecimentos, intrínsecos ao corpo. Nesse sentido, Marques (2009) diz que

[...] Por meio da intervenção pedagógica, são os próprios jogos e brincadeiras que podem educar e ensinar corpos não brincantes por circunstâncias genéticas, sociais ou culturais a dialogar, a interagir e, eventualmente, a transformar relações corporais consigo próprio, com os outros e com o meio. (MARQUES, 2009, p.156).

Podemos experienciar o jogo e a brincadeira por intermédio do corpo, sem necessitar de objetos para jogar ou brincar, determinada atividade. Conforme

Marques (2009, p.156) “[...] O corpo que somos” é capaz de propiciar ações lúdicas, pois “[...] O jogo e a brincadeira podem ser o próprio corpo” (IDEM, p. 157). A autora afirma ainda que esse corpo deve aparecer diariamente como personagem principal nas práticas lúdicas.

Nessa proposta, o corpo “[...] é elemento primeiro para realização das possibilidades de conhecimento, percepção, interação e até mesmo de transformação dos brinquedos, jogos e brincadeiras que fazem parte de nossas vivências culturais lúdicas” (MARQUES, 2009, p. 152). Este corpo é perceptível de interagir com o meio e com os outros ao seu redor, um corpo que aprende enquanto dança.

2.11 JOGO DA MARIONETE

Na sequência da atividade, depois da investigação do boneco manipulável, os educandos passaram a guiar o amigo brincando, sem manter o contato físico, como se fossem marionetes com fios pendurados nas extremidades e nas articulações do corpo. Na ação do jogo, um companheiro deveria mostrar no espaço à frente do outro, a parte na qual o parceiro deveria mover. Como na atividade anterior, aconselhei começar o exercício pela cabeça e, passar a brincar com as outras possibilidades de como movimentar o corpo e a partir dessas extremidades, explorando o movimento nos ombros, cotovelos, mãos, quadril, joelhos e pés. Podemos observar essa representação inicial do exercício, na ilustração abaixo.

Foto 15 - Ilustração do exercício da marionete guiado à distância pela cabeça.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Ao chegar à última extremidade corporal, citada anteriormente (os pés), orientei aos educandos, a explorar as ações, utilizando o deslocamento pelo espaço.

E nesse processo, de acordo com a evolução da dinâmica, os estudantes passaram a experimentar a ‘Marionete à distância’, mais um jogo proposto por Boal (1982).

Foto 16 - Manipulação à distância pelo regente.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Nessa dinâmica, o autor propõe que um indivíduo,

[...] a um metro de distância de outro, faz movimentos como se estivesse tocando o companheiro. O segundo ator deve realizar todos os movimentos compensatórios como se estivesse sendo efetivamente tocado, como se fosse uma marionete obediente: levantar as mãos, caminhar, baixar a cabeça, [...]. Exatamente como se o outro estivesse a manejá-lo. (BOAL, 1982, p. 72).

Os discentes passaram a brincar com a marionete, utilizando o espaço para guiar o colega e oportunizando uma maior distância entre as duplas, assim, os estudantes podiam experimentar locomover-se pela sala no espaço geral, como pode ser visualizado na imagem acima.

Contribuindo com essa análise sobre o corpo dialogar no espaço, Almeida (2018, p. 65) declara que “[...] corpo e espaço são categorias unidas que se alongam e contaminam reciprocamente” e, como forma de aprendizagem em sala de aula é potencialmente forte veículo de aprendizagem pelo jogo.

Nesse sentido, observamos que a prática do jogo direcionada a temática de dança, como objeto do conhecimento no Ensino Fundamental I, proporciona aos alunos conhecerem distintas formas de orientações espaciais, ao trabalharem no corpo: dinâmicas; interações; intensidades; velocidades; impulsos; e distâncias.

E conforme a BNCC (2017, p. 201), é importante “[...] (EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na

construção do movimento dançado". Nessa direção, o corpo experimenta o espaço em torno de si e do meio, pois de acordo com Almeida (2016, p. 89), "[...] O corpo dançante é rodeado pelo espaço; constrói e dialoga com ele. Os movimentos se deslocam por ele e produzem novos lugares".

Diante dessas contribuições, observamos que os estudos de Laban se fortalecem por abordar sobre métodos de ensino do movimento humano. Pois, conforme Scialom (2017, p.169), Laban "[...] acreditava que a dança é o espaço em que movimento e pensamento encontram espaço para dialogarem e se expressarem". Dessa maneira, trazer o jogo por meio das contribuições labanianas, valorizou o saber intrínseco corporal entre as crianças.

Ainda de acordo com Scialom (2017, p. 39), "[...] O pensar em movimento acontece dentro do indivíduo, a fim de organizar internamente a experiência e orientar os impulsos que nascem dela a se materializar em forma de ação e dança". Nesse caminho, podemos lembrar como fator importante, a análise de Laban, sobre a Coreologia²⁰, no estudo do movimento humano.

Nessa perspectiva, o pensar é fator primordial e intrínseco para desenvolver o movimento, pois "[...] O pensamento nada mais é do que este fluxo de imagens" (GREINER, 2008, p. 79) internas que são construídas e, responsáveis pelas transformações de estado no corpo, ao possibilitar o movimento ao corpo. Assim, ao refletir sobre essas declarações, podemos compreender que "[...] O movimento é um processo pelo qual um ser vivo se capacita a satisfazer uma gama imensa de necessidades interiores e exteriores" (LABAN, 1978, p. 232). E essa capacidade de dialogar com o meio corporalmente, no intuito de aprender e viver "nossas experiências pessoais internas e externas; de entendermos [...] a expressividade do movimento; [...] de vivenciarmos nossas capacidades de soltar e recuperar o fluxo das ações corporais" são abordadas por Marques (2010, p.112) e outros autores, como Laban (1978), para que possamos entender mais sobre o movimento e, experienciar as relações humanas com o meio.

Para a intervenção pedagógica inclusiva na escola, expressar esse movimento por meio de uma atividade lúdica, onde o jogo corporal é a atividade principal para aprendizagem criativa e reflexiva da dança oportuniza a essas crianças, aprender mais sobre si, o outro e o meio.

²⁰ "[...] Para Laban, a Coreologia é um estudo e uma prática que alia as faculdades de execução, observação e análise do movimento" (SCIALOM, 2017, p.38).

Corroborando com esse pensamento, Rosa (2008, p. 68) dirá que “[...] O corpo que dança, que brinca, que traça no ar um movimento, não está no âmbito da pura objetividade, mas inserido no espaço criativo do jogo poético”. Dessa forma, o jogo corporal na dança proporciona para “[...] quem joga domina, usa, usufrui, utiliza os elementos da linguagem corporal. Ao mesmo tempo, é pelos jogos e pelas brincadeiras do corpo que aprendemos formas articuladas desses elementos que a tradição compõe” (IDEM, p. 159-160). É o próprio corpo, o jogo, a brincadeira que passa a nos educar, pelos jogos sócio-político-culturais como já dito por Marques (2009). A autora complementa essa declaração, ao enfatizar que, “[...] O universo das relações está instaurado – nos corpos que sabem brincar e jogar, pois sabem também relacionar (os elementos da linguagem corporal) e relacionarem-se (com o outro, com os outros)” (IDEM, p. 160). Dessa forma, implementar o ensino por meio do jogo corporal, beneficia a aprendizagem de crianças, de maneira lúdica, além de potencializar o saber de forma inclusiva, das diversas identidades apresentadas no espaço escolar.

Pensando nessa proposta para o espaço educacional, é essencial que possamos brincar de experimentar no corpo, “[...] tocar, mexer, apalpar, explorar, mover, experimentar, fazer e desfazer proposições corporais” (MARQUES, 2009, p. 158). Nesse percurso é considerável saber proporcionar a esse aluno que brinca, “[...] jogar o jogo do corpo” por meio da própria linguagem, para conhecer mais sobre ele (IDEM, p. 158). Pois, de acordo com o conhecimento corporal é possível permitir a exploração do corpo do indivíduo e, possibilitar ao mesmo, vivenciar esse universo plural corpóreo dentro da instituição escolar, considerando o jogo e a brincadeira como fontes de potencializar a aprendizagem.

Nessa direção, Marques (2009, p. 157) afirma que “[...] O jogo e a brincadeira podem ser o próprio corpo”, no intuito de explicar que o saber se inscreve e é vivenciado no e pelo corpo. A autora complementa que, “[...] É no próprio jogo e nas possibilidades de brincadeiras corporais que podemos entender, perceber, sentir, explorar e, principalmente, transformar nossos corpos e nossos jogos corporais” (IDEM, p. 157).

A linguagem do corpo transcende a própria informação organizacional, no que concernem as funções e estruturas existentes e conforme Marques (2009, p.157), essa linguagem “[...] vai além do conhecimento do próprio corpo e do corpo próprio, pois somente o conhecimento da linguagem corporal insere o corpo no jogo do

contexto sócio-político-cultural" (IBIDEM, p. 157). A autora acrescenta que essa linguagem pelo corpo "[...] é também um processo de buscas e descobertas sobre os diálogos possíveis entre corpo, qualidade de movimento, espaço ocupado pelo corpo e as razões pelas quais essas intersecções acontecem" (IBIDEM, p. 158).

Ao observar esse contexto entre jogo, corpo, movimento e linguagem, podemos dizer de forma educacional, por meio de Marques (2009, p.159), que "[...] é a introdução desses jogos nos corpos das crianças que ensina e permite o aprendizado e o domínio da linguagem corporal". Pois conforme a mesma autora (2012, p. 33) os "[...] nossos corpos são em si mesmos redes de relações e de vínculos sociais e pessoais, ao brincarmos e/ou dançarmos, temos a insubstituível oportunidade de percebermos esses vínculos". Assim, podemos nos situar como indivíduo e, no meio social, ao estabelecer relação com o outro, na dança e na brincadeira (MARQUES, 2012).

Nessa proposição, não devemos esquecer-nos de ressaltar que o estudo do jogo propõe a construção de um dançar, por meio da investigação corporal. E nessa abordagem metodológica, no qual a dança aparece ligada a atividade lúdica do jogo, "[...] fica claro que a posição de pensar a criança no centro do processo que envolve o jogo é fundamental" (BEMVENUTI, 2009, p. 31). Dessa maneira, o jogo pode conduzir a uma dança, na qual o professor possua tempo para trabalhar com os alunos e explorar a investigação e as possibilidades corporais desses indivíduos. Na oportunidade, depois de vivenciar o jogo da marionete, poderíamos junto com as crianças, criar a dança do esqueleto em que duplas; trios ou quádruplos de estudantes desenvolveriam suas partituras coreográficas a partir do ombro, do cotovelo ou da mão, unindo esses movimentos e tendo-se essa dança improvisada.

2.12 JOGO DA 'LUTA DE BOXE'

Na sequência da aula, em continuidade a atividade anterior da marionete, no processo de exploração espacial; sugeri aos educandos, transitar entre os níveis espaciais. Nesse exercício, um estudante continuava guiando o outro, como pode ser observado na imagem abaixo.

Foto 17 - Transição entre os níveis espaciais, a partir da marionete.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Além da ‘Marionete à distância’ de Boal (1982, p. 72), vivenciamos as ‘Variações da marionete’, que possui dentre as próprias abordagens, a atividade por Boal (1982) intitulada de “Luta de Boxe”. No jogo, o autor descreve uma luta, onde “[...] Os pugilistas lutam sem se tocar, sentindo e refletindo a violência contida nos seus atos”. Nessa perspectiva, escolhi a dinâmica para que os educandos pudessem vivenciar corporalmente a proposta.

Ainda em duplas, sem manter contato com o companheiro, começamos a trabalhar o comando anterior, explorando o movimento corporal. A proposta era para eles encenarem a luta, em câmera lenta, na qual, um parceiro deveria reagir, ao movimento feito pelo outro.

Dessa maneira, conseguimos trabalhar a qualidade de esforço de Laban (1978), a partir dos fatores de movimento, ao enfatizar as ações básicas corporais, como o flutuar e o pontuar que são qualidades do Esforço, assim, respectivamente, temos: o primeiro no espaço flexível, com peso leve e tempo sustentado (lento); já o segundo se apresenta como qualidades de espaço direto, peso leve e tempo súbito (rápido) (RENGEL, 2001).

Para esta abordagem, desde o início, procurei demonstrar o cuidado com as crianças, para que essas não viessem a se machucar. Assim, comecei implementando o tempo das ações, a um ritmo muito lento, no qual era possível observar o próprio corpo e, oportunizar ao outro também, o tempo de reação.

A escolha em definir entre pontuar e socar ocorreu a partir das afirmativas de Laban (1978, p. 184), em que “[...] O soco é relativamente rápido. Se se modifica (quer dizer, retarda) a velocidade do soco, este se transforma numa pressão. Quando a força do soco é diminuída, este torna-se um pontuar leve”. Neste caso,

decidimos caminhar nessa última proposta e promover a análise por meio do pontuar no espaço.

O critério para explorar o tempo na qualidade sustentada, partiu da avaliação inicial da atividade e, na observação, para que as crianças não viessem a se lesionar. Rengel (2001, p. 79) nos esclarece sobre o fator tempo, em que, a “[...] qualidade sustentada é percebida em movimento(s) lento(s) de longa duração”.

Foto 18 – Variação da marionete, “Luta de boxe”.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Para exemplificar o exercício, chamei a aluna surda, para ser a minha dupla e demonstrar a atividade para a turma. A criança representava de maneira fiel os movimentos, pois interagia de forma perfeita com as reações. Podemos observar que, assim como essa pequenina, alguns discentes optaram por utilizar algumas expressões faciais na interação com o colega, como emitindo caretas, colocando a língua para fora. Segundo Laban (1978, p. 84) “[...] A análise das ações corporais no esporte, na brincadeira, na representação teatral, no trabalho e na conduta cotidiana é baseada no mesmo ‘pensar em termos de movimentos’ que se aplica à análise dos movimentos da dança”.

Em continuidade ao exercício da luta de boxe em sala de aula; observei que alguns alunos empreendiam uma atuação ao jogo e, permitiam ao executar o movimento, entregar o peso do corpo ao solo. De acordo com Laban (1978, p. 185), o “[...] Peso pode ser associado à faculdade humana de participação com intenção. O desejo de realizar certa coisa pode apoderar-se da pessoa às vezes de modo poderoso e firme e, em outras, leve e suavemente”. Verificamos assim, que essa forma de reagir, ao determinar o peso corporal, diferiu-se em cada indivíduo e, consoante o diálogo com o outro parceiro.

Podemos afirmar que o movimento é observado para Laban (1978), como algo muito maior que a reunião dos próprios fatores, pois tem a responsabilidade de ser totalmente vivenciado pelo indivíduo. Marques (2010, p. 95) descreve que “[...] Laban sugere conceitos, saberes abertos e múltiplos – tão amplos e numerosos quanto forem as perspectivas e as possibilidades pessoais de movimento e de dança de cada um”.

Pensando nessa abordagem de qualidade educativa e, completando a afirmativa anterior, observamos que Rudolf Laban “[...] aponta múltiplas possibilidades de emprego do movimento no processo educativo, oferecendo uma movimentação menos restrita, mais criativa e de acordo com o desenvolvimento global da pessoa” (RENGEL 2006, p. 122). Dessa forma, no estudo prático, buscamos envolver os alunos em ações corporais e abordagens que pudessem despertar o imaginário e o potencial criativo.

Nesta direção, devemos considerar a BNCC (2018), ao observar que a dança possui habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental e, dentre essas, os elementos da linguagem e os processos de criação que se destacam nesse escrito.

Sabemos que a exploração dos jogos corporais pode compor um dançar, onde o imaginário possui potencialidade e fornece sentido para elaboração dos movimentos que podem se tornar dança. Conforme Marques (2012, p.140) nos orienta que “[...] o mais interessante, creio, é o professor se lembrar das brincadeiras que já propõe às crianças como rotinas e ter o olhar da linguagem da dança para elas”.

Considerando essa afirmativa de Marques (2012), na oportunidade de possibilitar a brincadeira transformar-se em dança, é preciso lembrar que dança e brincadeira, e, segundo a autora, possui um conceito diferenciado, mas nessa oportunidade “[...] Brincar e dançar são linguagens muito próximas, principalmente em situações de ensino e aprendizagem das crianças pequenas” (IDEM, p. 30). Nesse sentido, o brincar oportuniza as crianças, construir um corpo lúdico, enquanto a dança, a promoção de um corpo cênico (MARQUES, 2012). Assim, o jogo por meio da brincadeira, no contexto escolar, oportuniza as crianças a participarem de um processo, na criação do movimento e, na construção de uma dança.

2.12.1 Proposta para vivência: Batalha na dança

Uma proposta para viabilizar o dançar a partir desse jogo da luta de boxe é propor aos pequenos que a partir desse exercício em dupla, pudessem relembrar as ações e experimentá-las individualmente, brincando e dialogando com o espaço. Depois desse relembrar, na formação de uma grande roda, permitir que cada um possa apresentar ao centro essas explorações e, em meio a elas, começar a dialogar com outro integrante, para que esse venha também a compor o espaço.

2.13 JOGO DO REGENTE

Em outro jogo, baseado nos escritos de Sá (2009), buscamos desenvolver: a atenção, a criatividade, a postura, o tônus muscular, os níveis corporais, as alavancas e os gestos. Esta vivência, nomeada pelo autor, por 'Regente', envolveu grupos compostos por um número mínimo de três pessoas.

Na ação, um dos alunos ficava em pé (em frente ao conjunto), comandando outros dois discentes, por meio dos braços, dessa forma quando o regente: movimentava os membros para o lado, os participantes deveriam mover o tronco para a lateral; se ele os movia para cima, o tronco dos discentes voltava à posição ereta da coluna; quando baixava as mãos, a dupla deveria dobrar a coluna para baixo; e se ele balançasse os braços para o alto, os dois colegas deveriam pular. Podemos observar essa representação, na imagem abaixo:

Foto 19 - Um aluno rege a dupla.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Depois, permiti que as crianças que regiam passassem a explorar outras formas de condução com os regidos, como usufruir dos membros inferiores para reger os colegas ou empregar outras partes do corpo, como o quadril ou a cabeça e,

isso possibilitou ampliar a utilização dos níveis do corpo no espaço. Terminada esta primeira etapa, trocamos os membros que comandavam para serem regidos, a fim de que todos do trio pudessem participar da condução. Uma possibilidade de promover a dança nesta etapa é, permitir que esses indivíduos, a partir da lembrança na condução dos movimentos realizados anteriormente, possam passar a vivenciar esses sozinhos, utilizando essa movimentação, no corpo e no espaço.

2.14 JOGO ‘PREENCHENDO OS ESPAÇOS’

Em outro exercício em dupla, um dos alunos é convidado a representar alguma forma, utilizando o corpo e, o colega seguinte deve preencher o espaço a partir da pose do primeiro. E na sucessão de quatro movimentos, os integrantes repetem as ações, até formar uma sequência coreográfica.

De acordo com Marques *apud* Almeida (2016, p. 95), são chamados de tensões espaciais “[...] os espaços vazios existentes entre duas partes do corpo do mesmo sujeito, entre dois sujeitos e entre o corpo e o ambiente. As tensões podem ser ‘preenchidas’ pelo corpo de outro ou por objetos”. Nessa proposta, observamos que o corpo pode ser preenchido, ao envolver-se no espaço, explorando a kinesfera. Esse jogo, também pode manter o corpo no estado de prontidão, em virtude de alguém sempre propor, então, é desafiador para quem promove novas propostas corporais e para o outro parceiro, conseguir associar o corpo e o espaço. Existe também, a proposição de gradativamente aumentar o ritmo desta dinâmica, onde a dupla passa a determinar o tempo-ritmo.

Nessa interação, podemos observar a afirmativa de Almeida (2005, p. 34), quando relaciona o jogo ao movimento, pois o “[...] jogo motor: inclui a participação ativa do corpo; depende dos recursos físicos, reflexos, agilidade”. Conforme a declaração, podemos analisar o exercício anterior, no qual as crianças precisavam estar ativas para reagir ao movimento do outro e, reflexionar rapidamente sobre o próximo movimento que poderiam vir a empreender na ação do jogo.

Há uma observação quanto a esta atividade, pois, pela primeira vez, na sala, observei e ouvi de um dos estudantes, que aquela movimentação, não era para um garoto. Afirmei para a turma, que os movimentos poderiam ser feitos de acordo com o corpo de cada um, sem precisar do toque ou de posições que eles achassem constrangedoras. Logo após a afirmação, mostrei a posição de um dos discentes,

que na ocasião imitava o atleta Usain St. Leo Bolt. O jovem não demorou nada a voltar, para participar das ações, pois segui um aconselhamento de Spolin (2017, p. 45) que ressalta que, “[...] Se o jogador foge da brincadeira durante o decorrer do jogo, experimente atraí-lo por meio da instrução”.

Refletindo sobre as palavras do aluno de que àquela movimentação, não era ‘para um garoto’ Marques (2010, p. 55), nos diz que “[...] incentivar os alunos do sexo masculino a experimentar e discutir possibilidades de movimentos leves e indiretos (tradicionalmente em nossa sociedade associados ao feminino)”, não os tornará menos másculos ou do sexo feminino. A autora revela a importância de oferecermos propostas de práticas corporais, embasadas num processo criativo, pois isso abre um campo para discussão e trocas de experiências entre os gêneros e a sociedade.

Em continuidade a esse jogo, ainda em duplas, os participantes começaram a mostrar a partitura. Observei que esses, em sua maioria, permaneciam ligados por alguma parte do corpo, colocando as mãos nos ombros dos parceiros ou interligados pela cabeça, quadril e mãos. Por último, afastados dos colegas, experienciamos manter a mesma partitura, como se estivessem ainda conectados. Alguns estudantes mostraram dificuldade para imaginar e realizar os movimentos, pois caminhavam pelo espaço à procura do par.

No caso da abordagem realizada anteriormente com os alunos, esses precisavam de mais tempo para experimentar mais vezes essas ações, e conseguirem dançar as partituras da dupla, sozinhos. Mas, no intuito de se promover a continuidade desse dançar, é interessante que o professor possa propor a dupla afastar-se e tentar fazer os mesmos movimentos elaborados anteriormente. E, além disso, também se pode incorporar a essa última ação, o estudo da partitura coreográfica de outros pares.

2.15 JOGO ‘O PESO E O EQUILÍBRIO’

Em outra abordagem da oficina, iniciamos um jogo em duplas, a fim de trabalhar o peso e o equilíbrio dos pequeninos. Comecei a utilizar outras possibilidades para a prática do exercício. Nessa proposta, os estudantes permaneciam com as costas conectadas ao colega e, todos deveriam tentar alongar

e flexionar as pernas, atuando com o peso contrário do parceiro. Segundo Laban (1978):

[...] O peso do corpo segue a lei da gravidade. O esqueleto do corpo pode ser comparado a um sistema de alavancas que faz com que se alcancem, no espaço, as distâncias e se sigam as direções. Estas alavancas são acionadas pelos nervos e músculos que providenciam a força necessária para superarmos o peso das partes do corpo que se movem. (LABAN, 1978, p. 49).

Neste caso, as alavancas do corpo seriam os membros inferiores; o centro de controle o abdômen; e a força, o próprio peso corporal e o peso do colega. Então, com todos os discentes sentados, tentamos subir em dupla, sem utilizar as mãos. Eles acharam a proposta difícil, mas, sentiram-se desafiados e gostaram muito de vivenciar esse exercício.

Foto 20 - Movimento em dupla, promovido pelo contato das costas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Depois de toda a turma conseguir chegar a posição vertical, exploramos a partir das costas, a movimentação do tronco, guiando-o para as laterais, para frente e para trás. Em seguida, estimulei as crianças a deslocarem-se em duplas pelo espaço, mas nesse exercício, muitos acabaram desconectando as costas dos outros colegas, mostrando a dificuldade de trabalhar com o equilíbrio corporal do outro.

Para envolver os alunos de forma mais lúdica, inseri um jogo nomeado por “dança de costas”, a partir da proposta inicial. Ele tem influência de Boal (1982, p. 76) e consiste na seguinte abordagem: “dois atores juntam as costas e dançam. Um comanda o movimento, enquanto o outro o segue”. Na disposição espacial da sala de aula, decidimos que a dupla teria inicialmente apenas um dos parceiros a comandar a dança, enquanto o outro, passaria a mover o corpo, por meio desse

contato. Depois de experimentar esse movimento, trocamos as funções e, quem estava comandando, passou a ser comandado.

Foto 21 - Experimentando dançar com o contato com a cabeça.
Variação criada pela docente a partir da dança de costas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Nessas interações, também foram propostas pela professora, diferentes formas interligadas pelos corpos, como pares unidos pelo quadril, pelas costas, pela cabeça; duplas e trios ligados pelos pés (como pode ser observado na imagem abaixo); e conjuntos, segurando as mãos. Conforme Marques (2012, p. 117) “[...] as kinesferas das crianças também podem ser compartilhadas em duplas e trios – dançar bem pertinho, dançar deixando um espaço entre os corpos”, como pode ser observado nessa abordagem, por meio das fotos. A autora completa que essa atividade possibilita aos corpos e, neste caso, diferentes indivíduos, a expandir “a esfera pessoal de movimento”, pois considera a presença de outra pessoa (MARQUES, 2012, p. 117).

Foto 22 - Dança por meio do contato com os pés.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Ainda na mesma atividade, um grupo de cerca de cinco crianças formou um círculo em que o peso do corpo e a cabeça declinavam para fora da roda. Os estudantes assim exercitaram e trabalharam com a investigação do equilíbrio e do peso corporal.

Na concepção de Rau (2013), para ter um jogo voltado à educação é necessário unir o educativo ao lúdico. Nessa proposta, temos o educativo, que deve considerar os saberes intrínsecos do educando, quando o jogo é ensinado; e o lúdico, no qual, proporciona a criança o divertimento e a sensação de prazer. Nesse caso, o jogo aparece como atividade de valorização do saber intrínseco da criança, oportunizando-a para que desfrute de forma criativa, lúdica e participativa dos exercícios.

Segundo Vieira et al. (2011, p. 175) o “[...] lúdico como recurso pedagógico” na dança, favorece o “desenvolvimento social, corporal, afetivo e cognitivo da criança”. Nesse sentido, unir o jogo lúdico a uma possibilidade de aprendizagem da dança na escola, não busca deixar a criança solta em meio ao processo e sim, reflexiva e atenta às propostas promovidas pela professora e, pelas indagações que os próprios corpos podem promover na investigação corporal.

É importante ressaltar que em distinção a essa análise, Bemvenuti (2009, p. 18) nos descreve que o jogo lúdico “está impregnado da noção de jogo, de diversão”, e ainda descreve que a:

[...] noção de não seriedade e de utilidade delegada ao jogo que, por sua vez, é bastante reproduzida na escola, dificulta compreender a relação existente entre jogo e educação como impulso ao exercício entre a relação saber-fazer, entre os exercícios do pensar, entre as alternativas de ampliar a compreensão de resolver problemas através da criatividade. (BEMVENUTI, 2009, p. 30).

Nesse mesmo caminho, Kishimoto (2008, p.115) enfatiza que “[...] O jogo educativo, utilizado em sala de aula, muitas vezes desvirtua esse conceito ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades”, como é o caso do esporte, que objetiva ganhar, ao participar das competições. Marques (2009, p.151) contribui com essa análise, ao relatar sobre as “[...] práticas escolares que vislumbram o corpo somente como prática recreativa e competitiva”. Observando esse percurso, na proposição de ofertar o jogo corporal, por meio da intervenção

pedagógica inclusiva, é preciso também reflexionar sobre o método utilizado para trabalhar essas crianças do Ensino Fundamental I.

Podemos considerar, de acordo com essa afirmação, que em um espaço de ensino democrático, ao aprender sobre as regras impostas no jogo, o aluno também aprende sobre à própria atuação social no mundo. Consoante Huizinga (2007) nos elucida:

[...] Procuremos considerar o jogo como o fazem os próprios jogadores, isto é, em sua significação primária. Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa “imaginação” da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor dessas imagens e dessa “imaginação”. Observaremos a ação destas no próprio jogo, procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida. (HUIZINGA (2007, p. 7)

Dessa maneira, é importante vivenciar as ações cotidianas por meio do jogo corporal, que potencializam a aprendizagem de saberes intrínsecos desses indivíduos e promovem a disseminação desse conhecimento de forma lúdica. Por isso, nessa trajetória enfatizamos a importância de exercitar o lúdico, pois segundo Luckesi *apud* Almeida (2016, p. 61) “[...] a atividade lúdica é aquela que propicia à pessoa que vive uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e de entrega total para essa vivência”. Dessa maneira, é preciso pensar em reaprender de forma vivenciada, as ações por meio do jogo corporal na escola.

Luckesi (2002) ainda relata:

[...] O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos. A experiência pessoal de cada um de nós pode ser um bom exemplo de como ela pode ser plena quando a vivenciamos com ludicidade. É mais fácil compreender isso, em nossa experiência, quando nos entregamos totalmente a uma atividade que possibilita a abertura de cada um de nós para a vida. Dançar, com entrega da totalidade do nosso ser, sem pensamentos críticos, sem julgamentos, conduz a uma plenitude, a um prazer expandido e sem limites. (LUCKESI, 2002, p. 6).

Pensar numa educação que valorize a expressão de forma livre dos alunos é repensar sobre a prática escolar. Nesse caminho, Porpino (2006, p. 17) nos lembra que “[...] a dança nunca deixou de atrever-se a caminhar na contramão das condições impostas e ser vivida como vivência lúdica entre os seres humanos”.

Assim, nessa difícil trajetória de um ensino e escola inclusiva, “[...] O que desejo é uma escola de vida” (DUNCAN, 2001, p. 27). Pois por intermédio da dança é possível proporcionar aos educandos, jogar o jogo do corpo, ao pular ou expandir, quando necessário, em determinada ação (MARQUES, 2009). Nesse caso, sem restringir ou determinar corpos e identidades.

2.16 JOGO DAS DIREÇÕES

Na sequência, de forma individual, passamos a brincar com as direções nas quais o corpo podia se mover, promovendo um reconhecimento no espaço. Depois, iniciamos uma investigação desses movimentos corporais nos níveis, baixo, médio ou alto e, por último, promovemos os deslocamentos dos alunos em sala de aula.

Foto 23 – Exploração das direções no espaço, a partir do movimento originado no centro do corpo.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Na foto acima, temos a exemplificação da proposta do jogo, por meio da resposta corporal dos alunos, na qual pode se observar a criatividade desses pequenos. Nesses exercícios, foi possível exercitar a imaginação das crianças, conduzindo os pequenos a se transportar para realidades nas quais, eles já haviam vivenciado como imaginar caminhar em um local estreito e/ou cheio de pessoas ao redor. Outros alunos também demonstravam participar de um jogo, no qual um queria mostrar mais ações do que o outro, mas que era permeado de uma prática saudável, na qual, o aluno parecia imergir num mundo imaginário, enquanto se movimentava. Nessa dinâmica, a representação do corpo dos discentes explorava além da kinesfera, o espaço geral, promovendo ações e possibilidades de movimentos que usufruem também os níveis espaciais.

Para oportunizar essa perspectiva, pensamos em apontar além do imaginário, para trabalhar e induzir essa movimentação. Neste caso, sugerimos também aos estudantes a pensar na saída do movimento, o próprio centro do corpo, pois segundo Rengel (2001, p. 52) a direção principal norteia sobre “[...] a orientação da trajetória traçada a partir de um centro”²¹. Nessa proposta, solicitamos aos alunos imaginarem que o movimento deveria sempre se expandir, para ocupar outros espaços na sala. Pois conforme a autora, “[...] o movimento é constituído pelo trajeto entre diferentes pontos no espaço e não por uma sucessão de poses. O espaço é um aspecto oculto do movimento e o movimento é um aspecto visível do espaço” (RENGEL, 2001, p. 67). Assim, a proposta buscou permear o espaço ao redor do corpo e o espaço do ambiente da sala de aula, tentando preencher e inundá-lo de movimentos significativos para esses indivíduos.

2.17 O REGISTRO DOS ALUNOS EM DESENHOS

Ao final das aulas, solicitei a cada criança para desenhar o que lhe foi mais significativo durante as atividades com os jogos no trabalho corporal, pois, na maioria das vezes, as indagações feitas a eles, no decorrer do processo, eram respondidas corporalmente na demonstração de um movimento. Nas imagens a seguir, os desenhos apresentados revelam lembranças de diversas brincadeiras e jogos realizados, conforme o cronograma da pesquisa. Algumas dessas atividades não chegaram a ser representadas neste escrito, devido à grande quantidade realizada de exercícios.

²¹ As direções também podem aparecer como, diametral ou diagonal, as quais permitem explorar respectivamente, duas ou três dimensões, como por exemplo, alto/esquerda ou baixo/direita/frente (RENGEL, 2001).

Desenho 1 - Jogo da confiança.



Fonte: Aluna M. (2019).

Nesse jogo, uma estudante leva a outra discente para reconhecer a sala. Na imaginação da criança que fez o desenho, a colega usa uma venda nos olhos e percorre o espaço sorrindo de braços abertos. A menina caminha no sentido, no qual, se encontra um sol luminoso na ilustração. Atrás dessa primeira garota, temos a desenhista que também parece estar feliz, com um sorriso no rosto. Ambas as meninas, no imaginário da pequena ilustradora, aparecem usando longos vestidos. Além desses elementos, podemos observar ao fundo, uma estrela amarela. Para mim, é como se a criança realmente houvesse se transportado para outro mundo, a partir da realidade da sala. Essa é somente uma ilustração, mas o exercício corporal pôde ser descrito e ilustrado anteriormente.

Desenho 2 – Jogo do circuito.



Fonte: Aluno E. (2019).

Esse jogo, intitulado de circuito foi um dos últimos propostos para os alunos. Eu desenhei no chão do espaço, quatro quadrados, utilizando uma fita adesiva colorida. O jogo consistia nos alunos percorrerem a sala e experimentarem quatro ações corporais. Na sequência, eu as descreverei, conforme a ilustração, assim: a esquerda do leitor na parte superior; temos desenhados os macaquinhas, que representam a ação de pular; no mesmo lado, na parte inferior, temos desenhos de tornados, nos quais, os alunos precisavam desempenhar giros; no lado direito acima, temos desenhados caranguejos, nesse espaço, eles necessitavam pontuar com o corpo; e na parte inferior do mesmo lado, as flores ilustram os movimentos de deslizar.

Assim, como essa atividade possui quadrados desenhados ao chão, também aproveitei no mesmo dia, para fazer outros exercícios, com novos desenhos, que assim como esses anteriores, também possuíam formas geométricas, como círculos, zigue-zagues, traços e, para cada uma dessas imagens, uma ação era representada. Essa abordagem foi possível, pois, de acordo com Marques (2012, p. 117), em um circuito “[...] A professora pode também, ela mesma desenhar no chão diferentes trajetórias (progressões espaciais) para que os alunos explorem”. A autora ainda nos sugere, que as crianças também possam montar circuitos para os colegas.

Ainda conforme Marques (2012, p. 106-107), é por meio dessas progressões espaciais que “[...] podemos desenhar no meio ambiente, com nossos corpos, principalmente com os pés, linhas retas, curvas, ondas e ziguezagues ao caminhar, ao dançar”. E é por meio dessas progressões também, que podemos desenhar trajetórias com o corpo (MARQUES, 2012).

Desenho 3 - Jogo imagético: em que a professora induziu aos alunos, a sentir-se numa praia. O que eles poderiam fazer ou ser?

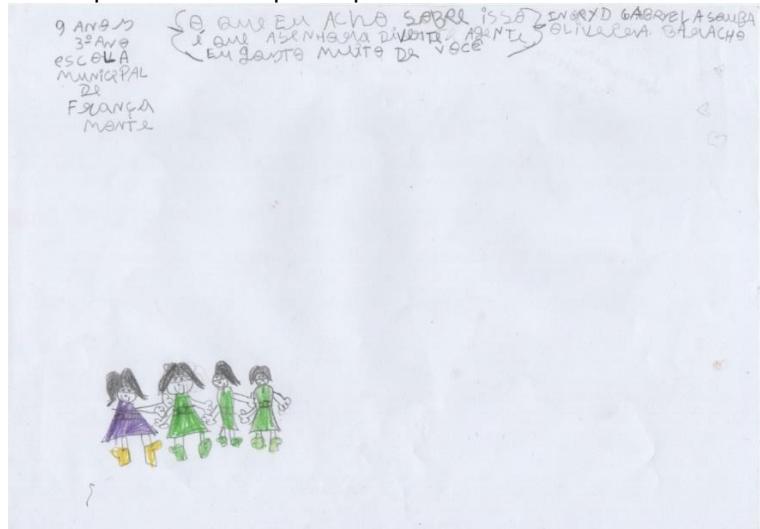


Fonte: Aluno L. (2019).

A ilustração retrata um dos jogos, nos quais, proporcionei as crianças trabalhar com o imaginário. Nos exercícios, trouxe a eles lembranças e sensações de como o corpo pode se comportar e reagir, quando se está numa praia. Nessa abordagem, passei a conduzi-los para que vivenciassem: o calor de um sol forte; uma chuva intensa repentina; e um mergulho, num banho de mar. Além dessas proposições, eles também escolheram experimentar: surfar, pular ondas e pegar sol na areia.

Esse desenho mostra que o imaginário da criança vai além do proposto, ele ilustra: barracas; crianças desenhando na areia; pessoas sentadas, em volta de uma mesa; uma baleia esguichando água; um garoto rodeado de tubarões; um salvavidas numa prancha, nadando para salvar a criança; outro indivíduo, também no mar, gritando, pedindo ajuda, pois observa-se que está quase caindo do alto de um penhasco; o sol, ao fundo, mostra-se forte; e equidistante a esse, um sujeito está dentro de um barco. Por último, podemos observar uma figura humana mais alta, que se encontra no centro do desenho, em pé na areia, é o autor do desenho, que contempla a própria ilustração.

Desenho 4 - Ilustração do jogo em dupla: uma criança manipula a outra por meio do toque corporal.



Fonte: Aluna I. (2019).

Esse desenho foi escolhido para ser acrescentado ao trabalho, não somente pelo que ele representa como imagem, mas também, no que ele significou, enquanto oficina para a criança. Ter um retorno positivo por escrito do que eu, como professora objetiva fazer na sala de aula, foi algo recompensador.

Além de relembrar essa e outras atividades a partir das ilustrações, foi possível identificar que os jogos e brincadeiras puderam favorecer aos corpos das crianças, ao proporcionar prazer e diversão e o quanto ao final do processo, esses estavam mais imersos à prática educativa proposta.

Para mim, vivenciar uma aprendizagem por meio do corpo no âmbito educacional, promovendo a inclusão de pessoas e saberes é algo motivador. Dessa maneira, a escolha do jogo é importante para auxiliar ao professor de Arte/Dança sobre os objetivos que almeja alcançar e as atividades que esse pretende desenvolver, conforme o espaço sociocultural dos estudantes no âmbito da escola. No entanto, nesse espaço de conhecimento, alguns estudantes mostram-se invisíveis em meio à comunidade escolar e, principalmente, a determinados professores e, a inclusão mostra-se longe de ser exercida na prática.

Segundo Fernandes, Magalhães e Bernardo (2009, p.45) “[...] não se trata mais de observar se os docentes aceitam ou não o processo de inclusão nas escolas, mas sim como, nos discursos e em suas ações cotidianas, constroem ou

não práticas inclusivas”; como se exercita a forma desses professores perceberem o que é deficiência (ou NEE²²) e como isso interfere na prática social.

Kelman (2015, p. 60) vai dizer que, uma turma de estudantes “[...] de uma escola que respeita a pluralidade tornam-se mais ativos, responsáveis e participantes”. O autor afirma que esse compromisso resulta em ganhos cognitivos; sociais e emocionais para os alunos e “[...] amplia as possibilidades de a escola se tornar inclusiva, o que é parcialmente determinado pelas características e formas de construir e desenvolver coletivamente o projeto escolar de sua comunidade educativa, respeitando-se as práticas culturais locais”. (KELMAN, 2015, p. 60).

Nesse espaço escolar, repleto de saberes plurais, é fundamental que a adversidade dos seres humanos respeite e estimule a individualidade, não somente pelo professor, mas também pelos estudantes, de forma consciente e democrática. Consoante Almeida (2018, p. 25) é significativo “[...] que a vivência não seja modificada, mas adaptada para incluir todos, no mesmo processo”. No caso dos surdos, utilizar a LIBRAS, como estratégia de ensino é essencial para haver um processo inclusivo, principalmente no ensino de Arte/dança, quando se utiliza de jogos para a aprendizagem da dança no espaço escolar.

Assim, no intuito de aprimorar e implementar novas possibilidades de ensino, é importante considerar que os espaços educacionais podem identificar e se responsabilizar para atender as diferentes carências dos estudantes e, nesse sentido respeitar “[...] tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos” (AGUIAR, 2004, p.15-16). O autor continua dizendo que o currículo precisa estar apropriado ao aluno, assim como, as modificações organizacionais; as estratégias de ensino, o uso de recursos e as parcerias com a comunidade.

No âmbito educacional, busca-se aperfeiçoar sempre os saberes escolares, objetivando oportunizar uma melhor aprendizagem ao estudante. Neste ambiente, é importante que o docente possa alicerçar conhecimentos ao abrir espaço para conversar sobre as relações que se inscrevem ao jogar, como as relações de disputa ou atos de imitação. Pois conforme Luckesi (1994, p.164), a escola “[...] Está metida no jogo das contradições sociais e, por isso, podemos e devemos usá-la como espaço de ação na luta por uma nova sociedade mais justa, onde as

²² Necessidade Educativa Especial.

desigualdades tenham desaparecido e a libertação emergida". Por isso, é importante pensar a escola, como espaço de reflexão de conteúdos e abordagens pedagógicas, nas quais, haja a oportunidade da participação de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do processo, pude perceber que as aulas, por meio do jogo corporal, puderam contribuir para o ensino do corpo, na forma de dialogar com o outro, com o espaço e o tempo, de maneiras diversificadas, como também, favoreceram a inclusão de todos da turma, seja o aluno: surdo, ouvinte ou com deficiência.

Os educandos do 3º ano do Ensino Fundamental I, em todo o processo tiveram abertura para abordar sobre os próprios saberes do corpo e propor jogos, ao longo da pesquisa. Nesse processo, consideramos as experiências históricas e corporais trazidas pelos estudantes, em cada atividade proposta.

O diálogo e a aprendizagem com o outro, por meio corporal, foram oportunizados com a intervenção pedagógica, contribuindo de forma prática com o estudo e abrindo espaço para se investigar a partir do brincar com o corpo, um dançar futuro, numa descoberta de possibilidades para promover novas composições coreográficas para esse público.

Essa ação inclusiva beneficiou a classe, promovendo uma maior aproximação entre os discentes, por meio do diálogo corporal. E aqueles que ainda não se falavam ou tinham algum receio com o outro, eram provocados nos exercícios, como por exemplo: para trocar as duplas rapidamente, enquanto realizavam uma caminhada; ou deslocar-se pelo ambiente, formando trios ou conjuntos.

A descrição da proposta anterior contribuiu na socialização desses estudantes, ao oportunizá-los um contato, não somente na sala de aula, mas no espaço escolar como um todo. Consequentemente, essa ação inclusiva também, poderá se refletir em outros espaços sociais, nos quais, esses indivíduos vierem a dialogar.

Referente especificamente a surda, nesse processo socializatório, a criança demonstrou na maior parte dos encontros, uma disponibilidade corporal, não apenas para realizar os próprios exercícios, como também para jogar com o outro, ao formar duplas ou unir-se a qualquer indivíduo. Relembrar sobre ela, me fez pensar que, algumas vezes, os alunos não se uniam a outra aluna com múltiplas deficiências, mas a surda não demonstrava receio em unir-se aos demais.

Posso me recordar, que ao longo dos encontros, existiam mais alunos, em sua totalidade na sala de aula; mas devido a uma reforma está sendo realizada na

escola e, os dias de aula alternados (entre Ensino Fundamental I e II na Instituição), o número de estudantes foi diminuindo com o transcorrer do ano letivo.

Então, a princípio, em uma das primeiras aulas, rememoro que os meninos queriam ficar mais próximos dos colegas do mesmo sexo, assim como, as meninas mostravam-se mais confortáveis e abertas a experienciar os exercícios, se estivessem próximas a outra amiga.

No decurso do tempo e depois de algumas oficinas, observei que na sala, passaram a existir mais meninos do que meninas. A vergonha e a timidez demonstradas inicialmente diminuíram ou não mais se observaram. Eles me conheciam melhor e também, uns aos outros. Essa interação também oportunizou aos pequenos, estarem mais disponíveis para jogar com o outro, independente do sexo do indivíduo.

Em relação ao espaço físico da sala de aula, observei em alguns momentos, enquanto caminhavam em grupos que a disposição espacial, restringia a prática, pois o local possuía muitas cadeiras. Mas isso não influenciou aos alunos a desistirem, pois esses estavam dispostos a participar das atividades. Assim, eles se permitiam, na prática, explorar o próprio corpo no espaço e também, conhecer o espaço da sala, enquanto realizavam os movimentos.

Como professora disposta a promover a participação de todos, sempre me colocava, quando necessário, ao lado dos alunos, seja para completar a formação de uma dupla ou para observar se todos haviam entendido o proposto. Estava atenta principalmente a surda, pois comunicar-se por meio de duas línguas (a língua oral e a LIBRAS) e observar se todos haviam compreendido, não foi fácil para mim.

Mas, assim como propunha um ensino e os desafiava no jogo, também aprendia com eles nos exercícios. O imaginário desses pequenos é fértil e quando estimulados, são capazes de nos surpreender, tanto nas respostas corporais, como na proposição de novos exercícios.

Essa afirmação alicerça que é possível promover por meio do corpo, uma aprendizagem edificante dentro de uma instituição de ensino regular, baseada no jogo corporal. Pois, de acordo com as investigações corporais, pude entender que vivenciar uma aprendizagem por meio da postura, apoios, equilíbrios, diferentes pesos, direções, níveis, trabalhando as pausas, pôde ajudar a aprimorar o conjunto motor desses pequenos.

Ademais, o corpo como veículo de aprendizagem pôde experienciar por meio desses elementos da dança, a própria estrutura, a imobilidade, o deslocamento, o ritmo no tempo, as formas, as progressões, direções distintas e níveis espaciais, que os ajudaram a reconhecer possibilidades de movimento, que viessem a constituir as próprias danças. Nessa via, a escola pode proporcionar novos campos, onde as disciplinas, linguagens e saberes como a dança, venham a se manifestar na construção do conhecimento humano.

Dentro da escola, muitas professoras do Ensino Fundamental I perguntavam sobre o trabalho e, frequentemente, demonstravam curiosidade em conferir o mesmo, comparecendo a sala de aula, na qual eu estava ministrando a oficina. Elas afirmavam que a proposta se mostrava interessante e valorosa para as crianças.

Nesse sentido, as atividades de dança no cenário educacional podem ser diversas, valorizando a linguagem corporal e respeitando a identidade do indivíduo. Infelizmente, em algumas localidades, pude observar muitas ações de professores que ainda não reconhecem a construção de um processo artístico e, procuram elaborar apenas um produto para ser retratado nas festividades escolares.

É importante ressaltar que essa área de ensino da dança, até o presente momento, desvalorizada como forma de disciplina, pode promover um amplo conhecimento no âmbito educacional, do Ensino Fundamental I, por meio de uma construção metodológica, pautada nos contextos apresentados pela comunidade escolar.

Nessa direção é essencial respeitar o saber inerente e histórico de um povo, uma cultura, uma região, para estimular e reelaborar essa experiência na prática educativa. Para que isso possa acontecer, é necessário que o professor se permita vivenciar e construir outros saberes, na busca incansável de novos conhecimentos, com o olhar voltado, como diria Almeida (2016), para aquilo que a criança faz ou é capaz de fazer sozinha. Nesse caminho, o professor é responsável por mediar a interação social, encontrar novos caminhos possíveis para a apropriação do conhecimento e colaborar para uma educação de qualidade.

Em nosso caso, promover uma prática inclusiva, por meio da dança, numa escola pública do interior do Estado, com crianças do Ensino Fundamental I; foi algo importante para a instituição, não só favorecendo o saber corporal intrínseco desses estudantes, como fazendo refletir a visão dos demais educadores e, do público

escolar conviventes do meio. Desta forma, na aula de Arte, se promoveu uma possibilidade de aprendizagem, sobre o objeto de conhecimento da Dança.

Essa ação passou a estimular outros pensamentos sobre a forma de ensino e de conhecimento que se pode favorecer no espaço de ensino. Não somente pensar e planejar para atender as pessoas ditas “normais” pela sociedade, mas para pessoas com deficiência física, múltipla e principalmente para os surdos.

Nesse sentido, como professora de Arte e artista da dança, observei na escola, a dificuldade de inclusão desses sujeitos e resolvi agregar os saberes dessas crianças, a linguagem artística nas aulas de Arte. Uma proposta que desde o início, foi bem aceita pela gestão, pela docente titular da turma e pelos educandos.

Como educadora, constatei que essa abordagem inclusiva ajudou: a reorganizar uma metodologia por meio da prática com dança, auxiliando o desenvolvimento psicomotor dos alunos, envolvendo-os num jogo corporal, em que se consideram as experiências histórico-corporais. Desta forma, essa foi uma ação que promoveu a inclusão por meio do corpo, como saber educativo, mas ela pode ir além dessa localidade e ser disseminada em outros espaços que visem oportunizar o saber.

Assim, espero que as fissuras deixadas, nessa variável conclusão, possam redesenhar uma nova configuração da dança em diversos territórios, por meio de docentes determinados, a ajudar alunos com deficiência ou surdos. E que esses alunos possam emergir na escola e na sociedade por meio da dança, como uma das formas de aprendizagem imersas ao corpo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S. de. **Educação Inclusiva**: Jogos para o ensino de conceitos / João Serepião de Aguiar. – Campinas, SP: Papirus, 2004. – (Coleção Papirus Educação).
- ALBRES, N. de A. **Ensino de libras: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores** / Neiva de Aquino Albres. – 1. ed. – Curitiba: Appris, 2016.
- ALMEIDA, P. N. de. **Educação Lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos / Paulo Nunes de Almeida. 6^a ed. Edições Loyola: São Paulo, 1990.
- ALMEIDA, T. T. de O. **Jogos e brincadeiras no Ensino Infantil e Fundamental** / Telma Teixeira de Oliveira Almeida. – São Paulo: Cortez, 2005.
- ALMEIDA, F. de S. **Que dança é essa?** uma proposta para a educação infantil / Fernanda De Souza Almeida. – São Paulo: Summus, 2016.
- _____. **Dança e educação**: 30 experiências lúdicas com crianças / Fernanda de Souza Almeida. – São Paulo: Summus, 2018.
- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação / Ligia Assumpção do Amaral. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas / Coordenação de Julio Groppa Aquino. – São Paulo: Summus, 1998.
- BEMVENUTI, A. O jogo na história: aspectos a desvelar. **O lúdico como prática pedagógica** / Alice Bemvenuti (org.). Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Curitiba: IBPEX, 2009. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/43317791-O-ludico-na-pratica-pedagogica.html>>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- BOAL, A. **200 Exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 4^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC; SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 fev. 2020.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jan. 2019.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394.** Brasília: Diário Oficial da União, nº 248 de 20 dez. 1996. Versão atualizada em 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 24 dez. 2019.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio Pedagógicos** – construindo escolas inclusivas: 1. ed. Brasília: MEC, SEEESP, 2005. 180p.: il

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

CINTRA, R. C. G. G. **Educação especial x dança:** um diálogo possível / Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra. Campo Grande: UCDB, 2002.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. **Discutindo Pesquisas do tipo intervenção pedagógica** / Magda Floriano Damiani, Renato Siqueira Rochefort, Rafael Fonseca de Castro, Marion Rodrigues Dariz, Silvia Siqueira Pinheiro. Cadernos de Educação (FaE/PPGE/UFPel) Pelotas: maio/agosto, 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/Andreia/Downloads/3822-9218-3-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Andreia/Downloads/3822-9218-3-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 16 jan 2020.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. **Deficiência, Direitos humanos e Justiça** / Debora Diniz, Lívia Barbosa, Wederson Rufino Dos Santos. Revista Internacional de Direitos Humanos. vol.6, nº11, p.64-77. São Paulo: dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-64452009000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 dez 2019.

DUNCAN, I. **Fragmentos autobiográficos** / Isadora Duncan; tradução Lya Luft. – Porto Alegre: L&PM, 2001.

EVARISTO, M.; FRANCISCO, M. **A Declaração de Salamanca hoje: vozes da prática** / Marlandes Evaristo e Milton Francisco. In: _____. (orgs.). [transcrição de depoimentos Rejane Aparecida da Silva; tradução (Declaração de Salamanca e Linha de Ação) Isaphi Marlene Jardim Alvarez, Milton Francisco da Silva]. – Rio Branco, AC: João Editora, 2013.

FALCÃO, L. A. B. **Educação de Surdos: ensaios pedagógicos** / Luiz Albérico Barbosa Falcão. – Recife: Ed. do Autor. 2012. 305p.

FERNANDES, C. **O corpo em movimento: o sistema Laban / Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas / Ciane Fernandes.** 2ª edição – São Paulo: Annablume, 2006.

FERNANDES, M. de L. C. N.; MAGALHÃES, R. de C. B. P.; BERNARDO, C. M. C. Formação docente para processos de educação inclusiva: descortinando concepções / Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, Carolina Maria Costa Bernardo, Maria de Lourdes C N Fernandes. **Múltiplos olhares sobre a inclusão /** Lúcia de Araújo Ramos Martins, Luzia Guacira dos Santos Silva (org.). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. 381p.

FERRAZ, M. H. C. de T. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições /** Maria Heloísa C. de T. Ferraz e Maria F. de Rezende e Fusari (org.). – 2. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2009.

FUX, M. **Dança, experiência de vida /** Mariá Fux; [tradução de Noberto Abreu e Silva Neto]. - 4ª ed. - São Paulo: Summus, 1983, 139p.: il. – (Novas Buscas em Educação - Vol. 15).

GARCIA, R. M. C. **A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotskianas /** Rosalba Maria C. Garcia. Ponto de Vista, eISSN 2175-8050, Volume 1. Número 1. UFSC, Florianópolis, SC. Julho/Dezembro, 1999. p.42-46. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1519/1528>. Acesso em: 11 dez. 2019.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa /** Antonio Carlos Gil. – 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista /** Marcia Goldfeld. – 7ª ed. – São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GREINER, C. **O corpo: pistas para estudos indisciplinares /** Christine Greiner. – São Paulo: Annablume, 2008. 3ª edição.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura /** Johan Huizinga. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI /** Gilberta de Martino Januzzi. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção educação contemporânea).

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias / Celeste Azulay Kelman. **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos /** Ana Claudia Balieiro Lodi, Ana Dorziat Barbosa de Mélo, Eulalia Fernandes (org.). – 2. ed. – Porto Alegre: Meditação, 2015. 392p.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil /** Tizuko Morschida Kishimoto. Revista Perspectiva, n.22, Florianópolis, 2008, p. 105-128. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10745/10260>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

LABAN, R. **Domínio do movimento** / Rudolf Laban; ed. organizada por Lisa Ullmann [tradução: Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto; revisão técnica: Anna Maria Barros De Vecchi]. São Paulo: Summus, 1978.

_____. **Dança Educativa Moderna** / Rudolf Laban; (tradução Maria da Conceição Parayba Campos). – São Paulo: Ícone, 1990.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05 / Ana Claudia Balieiro Lodi. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.39, n.1, p.49-63, jan./mar.2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização / Ana Claudia Balieiro Lodi; Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. In: _____. (org.). – 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação** / Maura Corcini Lopes, Eli Henn Fabris. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. – (Coleção Temas & Educação).

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação** / Cipriano Carlos Luckesi. – São Paulo: Cortez, 1994. - (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

_____. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna / Cipriano Carlos Luckesi. Caderno Educação e Ludicidade (Ensaios 02). **Ludicidade**: o que é isso? / Bernadete Porto – GEPEL/FACED/UFBA, 2002. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/51232908-Ludicidade-e-atividades-ludicas-uma-abordagem-a-partir-da-experiencia-interna-cipriano-carlos-luckesi-1.html>>. Acesso: 16 fev. 2020.

MACEDO, D. **Alfabetização, linguagem e ideologia** / Donaldo Macedo. Educação e Sociedade. Ano XXI nº 73 – dez./2000. P.84-99.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. Diversidade e Linguagem: caminhos cruzados na construção da escola inclusiva / Rita de Cássia B. P. Magalhães. In: ____; et. al. (Orgs). **Formação e Práticas Docentes**. Fortaleza: EdEUCE, 2007. p. 221-230.

MAGALHÃES, A. M.; STOER, S. R. Inclusão social e a “escola reclamada” / António M. Magalhães e Stephen R. Stoer. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. – São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser sendo diferente, na escola / Maria Teresa Eglér Mantoan. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. – São Paulo: Summus, 2006.

MARQUES, I. A. **Corpos lúdicos: corpos que brincam e jogam / Isabel A. Marques. O lúdico como prática pedagógica / Alice Bemvenuti (org.). Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Curitiba: IBPEX, 2009.**

_____. **Linguagem da dança: arte e ensino / Isabel A. Marques. – 1. ed. – São Paulo: Digitexto, 2010.**

_____. **Interações: crianças, dança e escola / Isabel A. Marques; Josca Ailine Baroukh, coordenadora; Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora. – São Paulo: Blucher, 2012. – (Coleção InterAções).**

MARTINS, L. de A. R. **A escola regular frente à integração do portador de deficiência: constatações de uma análise empreendida em Natal-RN / Lúcia de Araújo Ramos Martins. In: MARTINS, L. de A. R. (org.). XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: educação especial. – Natal: EDUFRN, 1997. 92P. - (Coleção EPEN – Volume 14).**

_____. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do Século XXI / Lúcia de Araújo Ramos Martins. – Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).**

MATOS, Lúcia. **Dança e diferença: cartografia de múltiplos corpos / Lúcia Matos. – 2. ed. – Salvador: EDUFBA, 2014.**

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: Histórias e políticas públicas / Marcos José da Silveira Mazzotta. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 1999.**

NATAL. **Lei nº 6.603, de 01 de abril de 2016. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/rn/n/natal/lei-ordinaria/2016/661/6603/lei-ordinaria-n-6603-2016-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-do-municipio-do-natal-e-das-outras-providencias>>.** Acesso em: 31 mar. 2020.

NEVES, R. M. S. **Dança é para todos/ Renata M. S. Neves. Maria Mommensohn & Paulo Petrella (orgs.). Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento. São Paulo: Summus, 2006. p. 235 - 242.**

ORSATI, F. T. **Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva / Fernanda T. Orsati. Temas sobre Desenvolvimento, 2013; 19 (107). p. 213-222. Disponível em: <<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/CRIAN%C3%87as-com-necessidades-especiais-na-escola-.pdf>>.** Acesso em: 23 dez. 2019.

PORPINO, K. de O. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética / Karenine de Oliveira Porpino. – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2006.**

Prefeitura Municipal do Natal. Secretaria Municipal de Educação. **Boletim Estatístico do Censo Escolar, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Andreia/Downloads/BOLETIM_2018.pdf>.** Acesso em: 31 mar. 2020.

QUADROS, R. M. de. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão** / Ronice Müller de Quadros. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1246/3850>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

RAU, M. C. T. D. **A lúdicode na educação**: uma atitude pedagógica [livro eletrônico] / Maria Cristina Trois Dorneles Rau. – Curitiba: Ibpex, 2013. – (Série Dimensões da educação). Disponível em: <https://www.academia.edu/37226883/A_LUDICIDADE_NA_EDUCACAO_-_IBPEX_DIGITAL>. Acesso em: 18 fev. 2020.

RENGEL, L. P. **Dicionário Laban** / Lenira P. Rengel. – Campinas/SP, 2001. - (Dissertação de Mestrado).

_____. Fundamentos para análise do movimento expressivo. Maria Mommensohn & Paulo Petrella (org.). **Reflexões sobre Laban**, o mestre do movimento / Lenira P. Rengel. São Paulo: Summus, 2006. p. 121 - 130.

_____. **Os temas de movimento de Rudolf Laban (I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII): modos de aplicação e referências**. / Lenira Rengel. – São Paulo: Annablume, 2008. (Cadernos de Corpo e Dança).

RENGEL, L. P.; OLIVEIRA, E. GONÇALVES, C. C. S.; LUCENA, A.; SANTOS, J. F. **Elementos do Movimento na Dança** / Lenira Peral Rengel; Eduardo Oliveira; Camila Correia Santos; Aline Lucena; Jadiel dos Santos. Salvador: UFBA, 2017. 102 p.: il. ISBN: 978-85-8292-119-7. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174968/2/eBook_Elementos do movimento na Danca-Licenciatura em Danca UFBA.pdf>. Acesso ao site: 15 dez 2019.

ROSA, L. **Uma experiência fenomenológica**: o corpo que dança / Luciana Rosa. In MEYER, S.; XAXIER, G.; TORRES, V. Joinville: Letradágua, 2008.

SÁ, I. R. de. **Oficinas de dança e expressão corporal** para o Ensino Fundamental / Ivo Ribeiro de Sá, Kathya Maria Ayres de Godoy. – São Paulo: Cortez, 2009. – (Oficinas aprender fazendo).

SANTAELLA, L. **O que é semiótica** / Lúcia Santaella. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983. – (Coleção 103; Primeiros passos).

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo / Jurjo Torres Santomé. In: SILVA, Tomaz, T. (org.). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p.159-177.

SANTOS, T. C. C. dos. **Educação Inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual** / Teresa Cristina Coelho dos Santos. – Natal, RN, 2012. (Dissertação de Mestrado). Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14539/1/TeresaCCS_DISSSERT.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.

SCIALOM, M. **Laban Plural**: arte do movimento, pesquisa e genealogia da práxis de Rudolf Laban no Brasil / Melina Scialom. – São Paulo: Summus, 2017.

SOUZA, A. T. M. **A poética do olhar**: a cultura visual surda no contexto amazônico / Andreia Teschi Motta Souza. Porto Velho, 2016. Disponível em: <<http://www.mestradoemletras.unir.br/uploads/91240077/Dissertacoes%20defendidas/Turma%202013/3.%20Andreia%20Teschi%20A%20poetica%20do%20olhar%20-%20a%20cultura%20visual%20surda%20no%20conto%20poetico%20amazonico.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2020.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor / Viola Spolin; [tradução Ingrid Dormien Koudela] – 1 reimpr. da 3. Ed. – São Paulo: Perspectiva, 2017.

TEIXEIRA, R. A. G.; OLIVEIRA, A. F. de M.; SOUSA, A. da S. Q. **Cenários e perspectivas de políticas públicas da educação especial no Brasil** / Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira; Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira; Andréia da Silva Quintanilha Sousa. Revista Exitus, Santarém/ PA, Vol. 8, Nº 3, p. 452 – 480, SET/DEZ 2018.

VIEIRA, A. P. et al. **Dança na educação infantil**: desvelando a arte e a ludicidade no corpo / Alba Pedreira Vieira, Guilherme Fraga da Rocha Teixeira, Letícia T. Oliveira, Aline D. Fialho, Fernanda R. N. Bastos, Nara C. Vieira. Conexão UEPG, v.7, n.2. Ponta Grossa: Editora UEPG, Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais, Divisão de Extensão Universitária, 2011, p. 174-183. Disponível em: <[file:///C:/Users/Andreia/Downloads/3715-Texto%20do%20artigo-10598-1-10-20120516%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Andreia/Downloads/3715-Texto%20do%20artigo-10598-1-10-20120516%20(1).pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores / Lev Semionovitch Vygotsky. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Obras Escogidas – V: **Fundamentos da Defectologia** / Lev Semionovitch Vygotsky. BLANK, J. G. (Tradução). VARGAS, N. J. V.; FILANOVA, I. (Revisão e adaptação). Volume 2. Moscou: Editorial Pedagógica, 1997.

WAJSKOP, G. **O brincar na educação infantil** / Gisela Wajskop. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.92, p.62-69, fev.1995. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/859/866>>. Acesso em: 15 fev. 2020.