



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

Andreia Silva de Melo ¹
Marcílio de Souza Vieira ²

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.

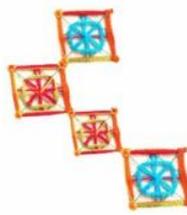
Palavras-chave: Escola. Educação Inclusiva. Ensino da Dança. Surdez.

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

¹ Mestrando do Mestrado Profissional em Ensino de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, andreia88melo@gmail.com;

² Pós-Doutor em Artes e em Educação, Doutor em Educação, Professor do Curso de Dança e dos Programas de Pós-Graduação PPGArC e PROFARTES da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, marciliov26@hotmail.com.



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 transcenda 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



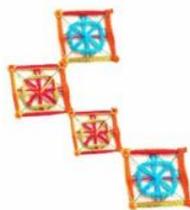
conscientizam sobre a relação do olhar o corpo, o outro e, podem perceber e dialogar com o meio social ao qual pertencem.

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



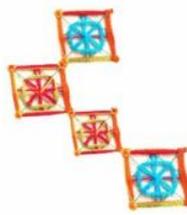
benefícios dessa ação no meio estudantil, em especial, na sala de aula da aluna surda, permitindo colaborar com a ampliação desse conhecimento junto aos demais educandos que colaboravam comigo enquanto professora e com a aluna surda nas explicações dos conteúdos dos jogos que intencionavam uma dança, 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 semióticos³ 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 surda⁴, 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 adquiram surdez. Essa é a primeira língua a ser lecionada ao surdo, por isso, é considerada pela cultura, como língua materna. Visto que essa linguagem visoespacial apresenta valor comunicativo e oportuniza diversas 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, conseqüentemente, assimilam o meio.

³ 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 intrincada de formas sociais de comunicação e de significação que inclui a linguagem verbal articulada, mas absorve também, inclusive, a linguagem dos surdos”.

⁴ 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 visoespacial.



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 instrumental⁵: 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 entre 8 e 11 anos, desse ano de ensino.

Dentre os mais velhos desse quadro, encontra-se a aluna surda, uma estudante que 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 estudo, encontrei o jogo como ponto integrante, de uma “[...] atividade significativa, 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.

⁵ 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)



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 Monte⁶.

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 - LIBRAS⁷ 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 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

⁶ A Instituição no seu quadro de alunado atende três alunas surdas pela manhã e apenas uma dessas crianças participa da pesquisa.

⁷ Essa é uma disciplina exigida nos cursos de Licenciatura.



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 ludicidade, 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 deficiência⁸.

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 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

⁸ Um menino com deficiência física; uma estudante com múltiplas deficiências; e uma aluna com transtornos de esquizofrenia.



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.

Nessa direção foi 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.

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.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. de S. **Que dança é essa?** uma proposta para a educação infantil / Fernanda De Souza Almeida. – São Paulo: Summus, 2016.



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.

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.

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

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.

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

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

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

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.

MARQUES, I. A. **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).

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

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

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