

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
GISELE PETRINA DE SOUZA

**DANÇA E POTENCIALIDADES:**  
ACOLHENDO PELA DIFERENÇA

Orientadora: Profa. Ma. Marlaina Roriz

Belo Horizonte  
2019

GISELE PETRINA DE SOUZA

**DANÇA E POTENCIALIDADES:**  
ACOLHENDO PELA DIFERENÇA

Trabalho de conclusão de curso, Licenciatura em Dança, apresentado a Universidade Federal de Minas Gerais, como parte das exigências para a obtenção do título de Licenciado.

Orientadora: Profa. Ma. Marlaina Roriz

Belo Horizonte  
2019

Dedico este trabalho a minha mãe Tânia Petrina, por me incentivar, mesmo em condições tão adversas, no movimento de educar-me.

## **AGRADECIMENTOS**

À Minha treinadora de vôos, Marlaina Roriz, pelas lições de persistência e generosidade, com você aprendi que a docência é exercício de autoaprimoramento cotidiano.

## RESUMO

O trabalho que sustenta esta pesquisa é denominado GTD (Grupo de Trabalho Diferenciado) Dança e Potencialidades, que acontece no Centro Pedagógico da UFMG desde 2017. Tem como objetivo principal possibilitar experimentações e processos de criação em Dança para crianças com deficiência, assim como para seu grupo de mediadores. Realizado por meio de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, fornece ao leitor a sistematização e análise dos três anos de projeto pelo recorte “acolhendo pela diferença”, criando relações entre aulas de Dança e docência, Educação Especial e Inclusiva, contexto escolar formal e formação de futuros professores. Este texto também possui caráter autobiográfico, pois estabelece relações entre as memórias dos estudantes e da autora do texto pelo movimento de “contar algo sobre mim para criar algo sobre nós”. Pretende-se, ao compartilhar a pequena sistematização organizada nessa pesquisa, dentre os inúmeros recortes ainda possíveis de serem estudados, apresentar as significativas contribuições no que diz respeito à formação do docente em Dança, às possibilidades de diálogo e qualificação dos monitores do Centro Pedagógico e principalmente novos olhares e novas ações que qualifiquem a Educação Especial e Inclusiva. Diante desta *fazedura* pretende-se ainda que esta experiência forneça exemplos de felicidade para tantos outros professores que se dedicam a incluir pela afetividade.

Palavras-Chave: Dança; Educação Especial e Inclusiva; Educação Básica; Autobiografias no contexto escolar.

## **ABSTRACT**

The work that supports this research is called GTD (Differentiated Working Group) Dance and Potentials, which takes place at the UFMG Pedagogical Center since 2017. The main objective is to allow experiments and creation processes in Dance for children with disabilities, as well for the your mediator group. Performed through qualitative research, exploratory character, screening for the reader of systematization and analysis of three years of project through the "Choice of difference" feature, creating relationships between dance and teaching classes, special and inclusive education, formal and formal school context. formation of future teachers. This text also has autobiographical character, since establishes relations between the students' memories and the text of the text by the movement of "telling something about me to create something about us". It is intended, by sharing a small systematization organized in this research, among the estimated numbers still possible to be studied, presenting the contributions that are not considered as respect for the teacher education in Dance, the possibilities of dialogue and the Teaching Center monitors. and especially new looks and new actions that qualify Special and Inclusive Education. Faced with this creation, you can still experience examples of happiness for other teachers who are dedicated to include by affection.

Keywords: Dance; Special and Inclusive Education; Basic education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|          |                                                              |
|----------|--------------------------------------------------------------|
| AEE -    | Atendimento Educacional Especial                             |
| AVD -    | Atividade de Vida Diária                                     |
| CP -     | Centro Pedagógico                                            |
| FEBRAT - | Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas |
| GTD -    | Grupo de Trabalho Diferenciado                               |
| LDB -    | Leis de Diretrizes e Bases                                   |
| PDI -    | Plano de Desenvolvimento Individual                          |
| PID -    | Programa de Iniciação à Docência                             |
| PPP -    | Projeto Político Pedagógico                                  |
| TCC -    | Trabalho de Conclusão de Curso                               |
| UFMG -   | Universidade Federal de Minas Gerais                         |

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

|                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ILUSTRAÇÃO 1 - Diagrama - Possíveis relações existentes no Dança e Potencialidades..... | 27 |
| ILUSTRAÇÃO 2 - Escolhas metodológicas do Projeto Dança e Potencialidades. ....          | 28 |
| QUADRO 1 - Materiais e propostas desenvolvidas –Fator Espaço.....                       | 33 |
| QUADRO 2 - materiais do Módulo de Sensibilização .....                                  | 40 |



## SUMÁRIO

|                                                                                                   |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                         | <b>9</b>  |
| <b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>                                                               | <b>12</b> |
| 2.1 Objetivos.....                                                                                | 18        |
| 2.2 Metodologia.....                                                                              | 19        |
| 2.3 Justificativa.....                                                                            | 20        |
| <b>3 DANÇA E POTENCIALIDADES: quem somos? .....</b>                                               | <b>22</b> |
| 3.1 Experimentando: fatores de Movimento de Laban e possibilidades da Improvisação em Dança ..... | 28        |
| 3.1.1 Fator de Movimento Espaço.....                                                              | 32        |
| 3.1.2. Para tratar sobre tempo... ..                                                              | 37        |
| 3.2 Sensibilização e reconhecimento do corpo.....                                                 | 39        |
| 3.3 Mar de Memórias .....                                                                         | 42        |
| 3.3.1. Memórias de casa ou Casa de recordações.....                                               | 43        |
| 3.3.2 Diagonal de movimentos: Arrastada e Diagonal do fundo do Mar .....                          | 45        |
| 3.3.3. Diagonal de movimentos arrastada .....                                                     | 45        |
| 3.3.4. Diagonal do fundo do mar .....                                                             | 46        |
| 3.3.5.Mar De Memórias.....                                                                        | 47        |
| 3.3.6. Cada pessoa carrega consigo a sua memória.....                                             | 48        |
| 3.3.7. Blackbird - Pegue a sua asa quebrada e aprenda a voar .....                                | 50        |
| 3.3.8 Sem nome, mas com endereço .....                                                            | 51        |
| 3.3.9 Leãozinho .....                                                                             | 52        |
| 3.3.10 Quando a Luz dos Olhos teus .....                                                          | 53        |
| 3.4 Registro e sistematização da prática .....                                                    | 54        |
| 3.5 Compartilhando a docência : nossa experiência.....                                            | 56        |
| <b>4 RESULTADOS .....</b>                                                                         | <b>60</b> |
| 4.1 Registro e sistematização da prática .....                                                    | 60        |
| 4.2 Relações de Afeto .....                                                                       | 62        |
| 4.3. Inclusão de Crianças com Deficiência no Centro Pedagógico .....                              | 64        |
| <b>5 CONCLUSÃO: caminhada do abraço... ..</b>                                                     | <b>65</b> |
| <b>6 REFERÊNCIAS .....</b>                                                                        | <b>67</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho que sustenta esta pesquisa é denominado GTD (Grupo de Trabalho Diferenciado), Dança e Potencialidades, que acontece no Centro Pedagógico da UFMG, desde 2017 completando em 2019, três anos de duração. Realizado com orientação e parceria de Marlaina Roriz<sup>1</sup>, professora de Dança deste Centro, possibilita experimentações e processos de criação em Dança para crianças com e sem deficiência e seu grupo de mediadores. O seguinte trabalho de conclusão de curso surge do desejo de sistematizar e registrar a nossa prática.

Desenvolver esse trabalho em parceria foi uma oportunidade de construir as aulas a partir de dois olhares distintos e complementares. O espaço para o “nós” acontece na relação, na divergência e na escuta, nossa parceria será tratada no tópico 3.5, intitulado “Compartilhando a docência: nossa experiência”. Realizando papéis distintos durante as aulas, fomos percebendo a importância do registro para avaliar o nosso trabalho. A temática do registro será tratada no tópico 3.4 “Registro e sistematização da prática”.

Desenvolver amplamente sobre a “nossa relação” exigiria um trabalho exclusivo para esse tema, uma vez que essa relação horizontal estabelecida não é a que tradicionalmente acontece entre orientador e orientando. De modo geral, o orientador desenvolve uma linha de pesquisa e realiza a supervisão das aulas e do planejamento, enquanto bolsista executa questões da práxis. A nossa exceção surge em função de um cenário ainda não existente no Centro Pedagógico (CP): a entrada de um grande número de crianças com deficiência em um único ano.

Tivemos que descobrir o nosso “como” durante o próprio fazer. Diante disso, decidimos fazer juntas. Destaco que a existência do nosso trabalho foi possível porque os tempos diferenciados fazem parte da Política Institucional do Centro Pedagógico que serão abordados na apresentação do trabalho no capítulo 3, “Dança e Potencialidade: quem somos?”

O projeto iniciou-se em março de 2017 e atendia inicialmente, somente crianças com deficiência, em uma turma única, uma vez por semana com duração de uma hora e meia,

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de Arte pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014). Graduada em Dança, com Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal de Viçosa (2010). É professora efetiva de Dança no Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, desde 2014. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Docência em Dança e atua principalmente nas seguintes áreas: ensino de Dança na escola; linguagem corporal; Arte, educação e inclusão; formação de professor; educação infantil e processos criativos em Dança.

seis estudantes foram contemplados com o trabalho juntamente com seus mediadores, compondo a matriz curricular do Centro Pedagógico e regido pela seguinte ementa:

O GTD Dança e Potencialidades desenvolve-se a partir de pequenas vivências em processos de improvisação e criação, que serão baseados nos estudos dos Fatores Movimento, proposto por Rudolf Laban e elementos da Consciência Corporal. As experiências desenvolvidas nesse tempo de trabalho se sustentarão nas potencialidades das crianças e no olhar sensível que identifica a expressividade potente na corporeidade de cada uma delas. Sendo um espaço acolhedor de vivências construídas pelo grupo, os principais objetivos serão: encontrar o prazer ao dançar, conhecer o próprio corpo e suas possibilidades de movimentos, ser um espaço para a criação e diversão; conhecer noções de Tempo, Espaço e Peso e sua relação com a Dança, compartilhar experiências e aumentar o repertório de movimentos. (DOCUMENTO INTERNO CENTRO PEDAGÓGICO).

A opção por uma turma única surgiu do desejo de conhecer primeiramente estes estudantes, dialogar com as famílias e com profissionais que realizam atendimento externo para que no ano posterior, fosse possível expandir o trabalho e atender conjuntamente crianças sem deficiência. Sobre os conteúdos trabalhados no Dança e Potencialidades, optamos por trabalhar inicialmente, com elementos para a sensibilização e reconhecimento do corpo apresentados no tópico 3.2. Apresentamos também os Fatores de Movimento desenvolvidos por Rudolf Von Laban: Espaço e Tempo, os quais encontram-se descritos no subcapítulo 3.1 intitulado “Experimentando: fatores de Movimento de Laban e possibilidades da Improvisação em Dança”. A justificativa desta escolha metodológica encontra-se ao longo do capítulo 2: Fundamentação teórica.

No ano de 2017, demos o primeiro passo para iniciar uma sistematização da prática do nosso trabalho e compartilhar com outras instâncias. Participamos da IV Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas (FEBRAT) e, em parceria com a professora de Dança Vanessa Mara, apresentamos o artigo “Dança, Diferença e Potencialidades”. Nossa participação nessa feira nos rendeu o 1º Lugar na Categoria Humanas e a possibilidade de apresentar nosso trabalho em outro país.

Retomando as atividades escolares em 2018, conseguimos em março ampliar o projeto, que passou a acontecer em dois dias da semana, para duas turmas, num total de 18 crianças - com e sem deficiência - em turmas mistas que sempre foram nosso objetivo primeiro.

Ainda em 2018, tivemos a oportunidade de levar o projeto e proporcionar uma vivência prática na Universidade do Minho em Braga, Portugal. Essa viagem aconteceu em

julho, como resultado do prêmio supracitado. Em novembro do mesmo ano também realizamos o nosso primeiro espetáculo, o Mar de Memórias. Dada a importância desse momento para o Dança e Potencialidades, quanto para a presente pesquisa, apresento esse marco, seu desenvolvimento e resultados no subcapítulo 3.3.

Repensar a inclusão no Centro Pedagógico; tratar sobre a contribuição do Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD) para a formação dos mediadores do Projeto Imersão Docente (PID); refletir sobre o ensino de Dança para crianças com deficiências e necessidades especiais são alguns dos resultados desse projeto apresentados no capítulo 4 “Resultados”. A Conclusão sinaliza o que desejamos com a escrita desse texto no que diz respeito à qualificação do trabalho de diversos professores que se permitem constituir o sensível como prática na educação.

Destaco que esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é composto também por um fotolivro, que se encontra em anexo a esse texto e que possui registros de três anos de desenvolvimento do projeto. Sugere-se que, para que o leitor consiga visualizar e ter momentos de apreciação estética do nosso trabalho, que faça a leitura dessa pesquisa acompanhada pela leitura do fotolivro. Nele o leitor encontrará uma organização por módulos e, ainda, os capítulos referenciados do TCC. Essa escolha se justifica pelo desejo de que o leitor possa ter acesso a maior número de imagens, com maior qualidade e definição.

Entro e saio com a minha sacola de papel vazia;  
Carrego e deixo, tudo que vivi;  
Na iminência de partir todo passado é presente.  
(Gisele Petrina).

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A primeira decisão básica para se desenvolver uma pesquisa é estabelecer a escolha do objeto de estudo. Olhei muitas vezes para o trabalho desenvolvido no Dança e Potencialidades e suas muitas possibilidades buscando o que recortar e, em todas às vezes, identifiquei certa especificidade comum, presente em todas as etapas vivenciadas, desde 2017. Tal especificidade, ao mesmo tempo em que permeava o trabalho, fundamentava-o, contemplando todas suas fases e objetivos. Busquei então, a partir daí, identificar qual seria o nosso eixo, o que nos manteve de pé durante os três anos de projeto; o motivo pelo qual esse projeto resistiu no tempo-espço escola, ultrapassando a característica transitória dos grupos de trabalho diferenciados. O acolhimento pela diferença foi a minha resposta.

Inicio essa pesquisa, portanto, recorrendo às memórias e percepções que me acompanharam e ainda acompanham. Em se tratando de uma pesquisa participante, percebo o quão imbuída das minhas vivências posso estar na construção desse texto. Em 2017, quando procurei a Marlaina para iniciar o Dança e Necessidades Especiais (nome inicial)<sup>2</sup>, eu era mediadora de um estudante com deficiência e buscava um espaço que pudesse acolher sua diferença ao invés de negá-la. Este estudante é uma criança com Síndrome de Down que havia entrado na escola naquele ano, juntamente com outras duas, por meio da Lei 13.409/16 de Reserva de vagas para instituições Federais. Isso significa dizer que, até aquele momento, o Centro Pedagógico não havia recebido tantas crianças com deficiência. Com a mudança da Lei, além das vagas destinadas a esse público, as crianças com deficiência podiam ainda se candidatar ao processo de sorteio geral, aberto à toda comunidade. Desse modo, 2017 representou o maior contingente de matrículas de crianças com deficiência recebidas pelo CP até então. De acordo com Gebara e Sanábio (2018):

A Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, diz sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio,

---

<sup>2</sup> Alteramos o nome do projeto em 2018 quando fomos refazer a sua ementa, discutimos o fato de que nenhum dos nossos estudantes possuía nenhuma necessidade especial e sim, potencialidades diversas.

tal legislação garante a reserva de 50% das vagas em instituições de ensino federais de nível superior e ensino técnico de nível médio brasileiras, para alunos oriundos integralmente do ensino médio na rede pública. Também garante a reserva de vagas a autodeclarados pretos, pardos, indígenas e a pessoas com deficiência, além de cotas para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita. (GEBARA; SANÁBIO, 2018, p.11).

Em muitos momentos não tínhamos atividades planejadas e adaptadas, além disso, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) era muito distante das habilidades reais da criança. Sentia-me responsável pelo sucesso e pelo fracasso escolar daqueles sujeitos. Eu estava cansada de dizer e não ser ouvida então busquei como poderia eu, do lugar em que ocupava, fazer da escola um espaço melhor para a criança que eu acompanhava.

Hoje, com mais maturidade, olho para o passado e percebo que não era somente ela que buscava esse acolhimento, eu também precisava de alguém que olhasse para a nossa relação e estivesse disposto a pensar como seríamos inseridos no contexto escolar, buscando estratégias e modos de fazer mais adequados às demandas desse aluno. Tínhamos muitos materiais, professores com formações e experiência na área da Educação Especial, mas o que precisávamos era de Humanidade e Sensibilidade. Felicidade nossa, foi ter encontrado com a Marlaina nessa busca, que abraçou a minha ideia de pensar tempos diferenciados de acolhimento para as crianças com deficiência, nas aulas de Dança.

O Centro Pedagógico ainda não possui um documento geral que forneça orientações para os docentes e monitores que desenvolvem o trabalho com as crianças com deficiência, assim como as escolas dos Municípios e do Estado possuem os Guias de orientação. O Centro Pedagógico segue os princípios e as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) (1996) e encontra-se num movimento de elaboração de um novo Projeto Político Pedagógico (PPP), cuja temática da inclusão esteja devidamente abordada. Foi possível observar que esta escola organiza-se de modo híbrido a constituição existente nas redes municipal e estadual de ensino de Belo Horizonte com relação aos profissionais que atendem as crianças com deficiência.

Possui monitores<sup>3</sup> que atuam com crianças com deficiência, fazendo a mediação<sup>4</sup> dos conteúdos e Atividade de Vida Diária (AVD), também possui professores da Educação Especial e Inclusiva que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em parceria com o professor regente em sala. De acordo com o Guia de Orientação da Educação

---

<sup>3</sup> O Programa Formação Docente recebe estudantes de diversas graduações da UFMG, preferencialmente das licenciaturas, para acompanhamento das atividades de turma e exercício da docência. Existem também monitores que se dedicam ao acompanhamento de crianças com deficiência.

<sup>4</sup> Tanto dos conteúdos e atividades desenvolvidas em sala de aula, quanto das demais atividades de vida diária (AVD) dos estudantes (tais como almoçar, escovar dentes ou brincar no recreio).

Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais são funções do professor da educação especial (MINAS GERAIS, 2013, p.17) “Esse apoio pressupõe uma ação integrada com o(s) professor (es) regente(s), visando a favorecer o acesso do aluno à comunicação, ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos”. Na Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte existe a figura do monitor de apoio à inclusão, que não possui vínculo pedagógico com criança, assumindo as responsabilidades relacionadas ao cuidado, deslocamento e alimentação.

Para fundamentar o eixo da Educação Especial e Inclusiva neste trabalho utilizo as pesquisas de Enicéia Mendes (2008) e de Márcia Pletsch (2014), pelos múltiplos olhares dentro da temática, os quais ampliam as discussões e permitem diálogos entre as áreas em que essa pesquisa transita. O encontro com o trabalho de ambas autoras aconteceu na disciplina “Fundamentos da educação especial e inclusiva”, que compõe o Eixo da Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e que foi ministrada pela Professora Doutora Adriana Araújo Borges, da Faculdade de Educação da UFMG.

Na construção desse texto, percebo o quanto as disciplinas que cursei na Formação Transversal, especialmente com a professora Adriana, contribuíram nas minhas reflexões sobre a temática *educação de pessoas com deficiência*. A vivência que eu havia tido com esse público no Curso de Dança era sobretudo prática, faltava-me conhecimento e aporte teórico para compreender os modos de fazer, assim como conhecer um pouco mais sobre as políticas públicas existentes em nosso país e que asseguram, de algum modo, os direitos das pessoas com deficiência. O movimento de busca na construção do conhecimento é infinito, pois os sujeitos educandos são diversos. Por isso, olhar para as pessoas que já trilharam esse caminho é dar continuidade ao meu percurso de modo amparado.

Estando no contexto escolar formal, as contribuições destas autoras somadas à minha vivência na Formação Transversal, contribuem para uma discussão mais madura e ampliada acerca de políticas públicas, assim como questões pedagógicas.

Todavia, a nosso ver, o debate sobre a flexibilização e a individualização do currículo para alunos com necessidades educacionais especiais, particularmente aqueles com deficiência intelectual, passa pelo reconhecimento de suas especificidades em internalizar a cultura a partir de diferentes instrumentos sociais e psicológicos. Aliás, o reconhecimento da individualidade deveria ser a diretriz prioritária das práticas curriculares para qualquer aluno, pois uma educação que se quer humanista não pode ser realizada a partir de pressupostos curriculares “fordistas”. (PLETSCH, 2014, p.13).

Os trabalhos de Eniceia Mendes (2008) e Marcia Pletsch (2014) trouxeram reflexões importantes na perspectiva de ver e tratar a individualidade dos sujeitos compreendendo que existem modos, estudos e pesquisas que auxiliam no desenvolvimento de um trabalho consistente para o público alvo da educação especial e inclusiva. Desde 2015, quando adentrei o ambiente escolar por meio do programa Municipal Escola Integrada, como mediadora em Dança, presencio reclamações recorrentes de professores sobre não estarem preparados para lidarem com o público da educação especial e inclusiva.

Tendo a acreditar que preparados nunca estaremos para lidar com nenhum tipo de aluno, pois a relação se estabelece e se transforma com o cotidiano. Entretanto é necessário compreender que ser professor é também fazer-se, cotidianamente, a partir das relações com a diversidade, ou seja, "criar relacionamentos humanos como fundamento da experiência" (MONTAGU, 1988, p.19). Cada sujeito com deficiência que recebo como aluno, seja em escolas livres ou no contexto formal escolar, modifica algo no meu modo de ver o mundo, que conseqüentemente me faz repensar e reconstruir a docência. De modo progressivo, vamos criando redes de mudanças ao aprender, ao conviver e ao ensinar.

De acordo com a entrevista de Eniceia Mendes para o programa Paideia (2018), o movimento da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva visa garantir o acesso, a permanência e sucesso escolar das crianças com deficiência no ensino regular. Sendo resultado do movimento mundial de educação para todos. A Constituição de 1998 é um marco político desse movimento sendo reafirmada pela LDB (1996). Ainda no âmbito legal, obtivemos vários avanços significativos a partir dos anos 2000. Entretanto, na prática, é a partir do ano de 2001 que as crianças deixam de frequentar as classes especiais e são iniciadas nas escolas regulares. No ano de 2004, a partir do aumento dos financiamentos, política do governo Lula o número de matrículas atingiu um milhão de crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação (BRASIL, 2004).

A partir dessas reflexões iniciais trazidas pelos textos das referidas autoras, procuro aproximar da prática a teoria pensando como a possibilidade de currículo flexibilizado<sup>5</sup> em nosso grupo de trabalho diferenciado, pode contribuir com o sucesso das crianças com deficiência no ambiente escolar. O acolhimento pela diferença enquanto prática diz respeito, por exemplos, às atividades pensadas para atender demandas reais dos estudantes com deficiência, que se colocam anteriores àquelas dos conteúdos pragmáticos hoje

---

<sup>5</sup> Os grupos de Trabalho diferenciado (GTD) compõe a parte flexível do currículo, buscando atender demandas diversificadas dos estudantes.



existentes. As atividades de sensibilização e reconhecimento do corpo são um exemplo desse tipo de prática.

O Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD) Dança e Potencialidades surgiu como resultado deste processo de crescimento expressivo do número de matrículas de crianças com deficiência no ensino regular e do meu interesse em me debruçar sobre essa temática. Estando em um Colégio de Aplicação como o CP, cujo aumento do número de estudantes com deficiência cresceu nos últimos três anos, era importante pensar estratégias, ações e bibliografias específicas que contribuíssem nesse sentido. Segundo Lüdke (1986, p.5): “cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações”.

O Centro Pedagógico está iniciando a sua caminhada para realizar uma inclusão efetiva de crianças com deficiência, estamos aprendendo a fazer enquanto fazemos. As crianças com deficiência que abriram a porta deram o primeiro passo para que as próximas encontrem um caminho mais preparado e acessível.

Ainda nesse percurso, utilizamos o trabalho das Escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia, proposta criada pelo educador Loris Malaguzzi (1920 – 1994) na Itália, como inspiração para o nosso trabalho no Dança e Potencialidades. Inicialmente pelo trabalho desenvolvido nos ateliês de arte com diversos materiais, posteriormente pelo trabalho desenvolvido a partir de projetos que valorizam a representação simbólica, os diversos modos de expressão e da *experinênciação*.

Partindo do pressuposto de que a criança nasce com as suas “cem linguagens”, a pedagogia da Reggio Emilia assume que os adultos têm como tarefa prioritária, a escuta e o reconhecimento das múltiplas potencialidades de cada criança, observada e atendida em sua individualidade. (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, [s.p], 2014).

O movimento de centralizar a educação nos educandos é o que nos faz educar pela diferença. Compreendendo a individualidade dos sujeitos e os diversos modos de aprender, deixamos que eles levem o tema central da aula para os seus diversos lugares de interesse. Trazemos para a sala de aula, a importância da escuta. Fazendo dela método e recurso.

Entre as bibliografias que compõem este aporte reflexivo destaca-se a proposta da Pedagogia da Escuta, cunhada pelo educador Loris Malaguzzi (1920 – 1994), que essencialmente valoriza as diversas linguagens das crianças, de forma que os projetos pedagógicos partam do interesse expresso pelas mesmas, com a mediação dos educadores. ( MARTINS, 2016, p.3).

Escrever esse trabalho é contar parte da minha história porque sou a pesquisadora e a autora do presente texto. Para tratar da minha trajetória no Centro Pedagógico eu precisava de alguém que compreendesse a delicadeza das memórias na educação, então busquei o trabalho da Rosvita Bernardes (2010) pela experiência no trabalho de abordagem autobiográfica e história de vida.

Poderia a escola ser um lugar para o acolhimento de histórias e memórias daqueles que a frequentam? Seria possível trabalhar o sentimento de perda, cultivar segredos, sonhos e desejos na escola? Seria possível, pois, através da atividade artística, construir um olhar e um fazer sensíveis para as histórias de cada um? A experiência que serve de base para a análise aqui proposta oferece elementos para respondermos que sim, e este texto é um convite para se pensar a escola como um espaço de acolhimento; um espaço para o diálogo com os nossos desejos, sonhos, angústias e incertezas; um lugar do afeto, da memória, de compartilhar a história de vida de cada um. (BERNARDES, 2010, p.74).

Por sua perspectiva de pensar, dançar e viver o corpo, compreendendo-o enquanto lugar de experiências simbólicas, o trabalho de Paulo Baeta (2014; 2016), foi escolhido para tratar sobre a improvisação na Dança e suas possíveis relações com o trabalho de Rolf Gelewski (1973). De acordo com Paulo Baeta (2016):

Rolf Gelewski foi o introdutor e organizador das bases curriculares do primeiro curso superior de dança do país, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), a partir de 1960, na qual, em 1962, ele fundou o Grupo de Dança Contemporânea da UFBA, onde atuou como coreógrafo e diretor artístico até o final de 1971 (BAETA, 2016, p.92).

Rolf Gelewski estruturou um trabalho de improvisação em Dança que pode ser utilizado de modo independente a um estilo de Dança. Nesse trabalho o diálogo com Rolf é estabelecido por suas poéticas e filosofias elaborados sobre a improvisação em Dança focados no desenvolvimento do sujeito enquanto ser integral.

O objetivo indireto situa-se mais na dimensão do humano, no sentido do crescimento e evolução do aluno como indivíduo: consiste na ligação dinâmica da consciência com regiões não-conscientes do ser e assim na unificação e intensificação dele. (GELEWSKI, 1973, p. 16).

A sensibilidade para com as individualidades é a linha que costura o trabalho de Loris Malaguzzi, Rosvita Bernardes, Marcia Pletsch e Paulo Baeta nessa pesquisa. Percebo que o que estamos fazemos é, essencialmente, olhar para as crianças e acreditar em suas

potencialidades sem que isso anule a presença de limitações de naturezas diferentes, sejam físicas ou cognitivas.

Somos muitos, em vários lugares do mundo, buscando uma educação que cause identificação com as nossas humanidades e singularidades. Que sejam capazes de contribuir para que outros indivíduos falem cada vez mais do *sensível* na educação. Cada autora e autor mencionados surgem nesse trabalho como fundamentação na busca para estabelecer uma relação entre a Dança e a inclusão de crianças com deficiência no contexto de Grupos de Trabalho Diferenciados, sempre pensando e voltando à noção do *acolhimento pela diferença*, como chave mestra que nos sustenta, nos move e nos impulsiona.

## 2.1 Objetivos

O objetivo deste trabalho é tratar sobre as experiências vividas durante os três anos do Projeto Dança e Potencialidades especificamente, sobre o eixo do nosso trabalho: os processos de criação e experimentação em Dança a partir do *acolhimento pela diferença*.

Na construção deste texto buscamos responder às seguintes questões: Qual o caminho em Dança percorremos na construção do Dança e Potencialidades? Como esse trabalho pode contribuir na construção de conhecimento entre Dança no contexto formal da escola e educação especial? Como contribuímos para a formação dos monitores de diversos cursos que participaram do nosso trabalho? O que constitui a nossa perspectiva de tempo diferenciado e qual a sua importância? O que compreendemos por escuta e afetividade dentro deste projeto?

É importante destacar que esta estudante/pesquisadora, durante os três anos de desenvolvimento do Projeto Dança e Potencialidades, recebeu bolsa cedida pela Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), e em um momento crítico como o de corte de verbas do orçamento repassado às Universidades Federais de todo país, é importantíssimo que este Trabalho de Conclusão de Curso explicita o retorno do investimento realizado para a minha formação enquanto docente e também trate sobre quais foram as reverberações deste trabalho no processo de inclusão de crianças com deficiência no Centro Pedagógico. Além disso, esse trabalho pretende ofertar contribuições enquanto pesquisa desenvolvida para a Dança e a Educação Especial e Inclusiva enquanto áreas de conhecimento.

## 2.2 Metodologia

De caráter essencialmente qualitativo, a seguinte pesquisa busca associar o aporte teórico apresentado com a pesquisa desenvolvida no Projeto Dança e Potencialidades durante os seus três anos de existência. Quando iniciamos em 2017, a nossa busca era por ser um espaço de acolhimento para as crianças recém-chegadas ao espaço escolar, fomos nos tornando Dança e Potencialidades com o nosso fazer cotidiano. Durante esses três anos fomos questionadas, inúmeras vezes, por atender somente crianças com deficiência em um determinado período.

Esse trabalho também surge como possibilidade de tratar os tempos diferenciados no contexto escolar como via para atender demandas específicas de crianças com deficiência que dificilmente seriam contempladas em turmas com 25 crianças. Com enturmações de no máximo de 12 crianças conseguimos olhar nos olhos, estudar possibilidades de comunicação efetiva, dialogar e orientar crianças e monitores atendendo às individualidades. As memórias, singularidades e histórias de vida são o material central para o desdobramento dos nossos processos de criação:

Assim, criamos na escola um lugar do acolhimento das individualidades, das subjetividades de cada um. Exercitamos o olhar e o fazer, integrando pensamento e sentimento, sensação e intuição, afirmando a arte como espaço da totalidade, e o espaço do ensino da arte como lugar de muitos segredos (BERNARDES, 2010, p.82).

Os nossos processos de criação assumem a forma de projetos, eixo de orientação temático para desenvolver os fatores de movimento esquematizados por Laban. Percebemos no decorrer dos anos que o trabalho por meio de projetos contribui para que os monitores e crianças participem dos processos de criação de modo efetivo, pois o tema fornece uma orientação precisa para as múltiplas linguagens presentes em nosso trabalho. Os temas devolvidos partem de propostas das crianças permitindo a participação integral das mesmas no processo de aprendizagem:

O olhar pedagógico, que valoriza a observação, a escuta, os anseios e expressões das crianças, certamente relaciona-se à projetualidade na escola, expressa na significativa articulação da proposta pedagógica e a organização do ensino/aprendizagem em projetos, sem modelos a serem seguidos, mas caminhos a serem trilhados pela parceria que precisa existir entre aprendizes e mestres, que concomitantemente aprendem e reconstróem seus conceitos. (MARTINS, 2016, p.34).

Fomos percebendo que algumas crianças com deficiência necessitavam vivenciar a mesma experiência por diversas vezes e de diversos modos. Por isso afirmamos a importância dos tempos diferenciados no contexto escolar. Gostaríamos, assim, que esse trabalho fosse motivador de experiências planejadas para alcançar os diversos modos de aprender. Acontecendo em um Colégio de Aplicação, que busca a excelência de propostas e qualidade de ensino, percebemos que nosso lugar de experimentação de novas propostas e materiais para educação de crianças com deficiência, justificava a nossa existência:

Ou seja, no caso específico do público deste artigo, entendemos que o uso de recursos e estratégias diferenciadas nas práticas curriculares a partir de planejamentos articulados com o currículo em geral é fundamental e, em muitos casos, imprescindível, como, por exemplo, o uso da comunicação alternativa para que alunos com dificuldades de comunicação possam desenvolver a interação social e, conseqüentemente aprender e internalizar os conhecimentos e bens culturais. (PLETSCH, 2014, p.13).

### **2.3 Justificativa**

A escrita deste texto se faz juntamente com a reavaliação das nossas experiências. Assim, esse Trabalho de Conclusão de Curso consegue fornecer um panorama inicial de sistematização e registros das nossas práticas. Esse retorno às ações desenvolvidas, alimentam reflexões e resultados importantes para a educação básica em suas amplas possibilidades. Em se tratado de um colégio de aplicação, esse trabalho assume uma justificativa ainda mais forte, pois:

São funções dos colégios de aplicação: educação básica, desenvolvimento da pesquisa; experimentação de novas práticas pedagógicas; formação de professores; criação, implementação e avaliação de novos currículos; e capacitação de docentes. (CENTRO PEDAGÓGICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2019, n.p).

Quando me propus a escrever este trabalho pretendia que ele contemplasse toda a grandiosidade dos sorrisos recebidos no Dança e Potencialidades, descobri que não era possível, emocionar-se é universal e intransferível. Busquei então o que tornava esse trabalho tão potente enquanto agente transformador dos modos de fazer a inclusão de crianças com deficiência no contexto escolar. Descobri que a capacidade de nos aperfeiçoar em nossa humanidade e de contribuir na formação humana das crianças seria nossa âncora. Gostaria

então, a partir da presente escrita, que muitos docentes fossem tocados em sua humanidade como fui. Nesse ponto, encontra-se a maior justificativa para o compartilhamento desse trabalho.

### 3 DANÇA E POTENCIALIDADES: quem somos?

Entendemos que, para situar sobre como teve início e em que contexto se desenvolveu o objeto de estudo dessa pesquisa, seria importante fazer uma breve introdução sobre o Centro Pedagógico, a proposta de organização curricular e suas especificidades.

O CP configura-se como o colégio de aplicação de Ensino Fundamental da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e juntamente com o Colégio Técnico da UFMG (COLTEC) e Teatro Universitário (TU), constituem a Escola de Educação Básica e Profissional (EBAP). É um colégio de aplicação, hoje uma escola de Tempo Integral, organizada em Ciclos de Formação Humana. Existe desde 1958, já teve diferentes configurações e ofertas e objetiva ser um colégio de vanguarda em relação às suas propostas pedagógicas e metodologias. Possui uma organização diferenciada de seus tempos escolares, tanto em relação ao tempo de cada aula, quanto em relação ao espaço que cada disciplina tem na matriz curricular. Cada módulo de aula possui carga horária mínima de dois horários, o que corresponde a 120 minutos. Ou seja, não existem aulas, independente da disciplina, que sejam ofertadas em um único horário de 60 minutos. O número de aulas em cada disciplina varia em cada ano escolar: a Arte, por exemplo, tem dois módulos de 120 minutos no 1º Ciclo e apenas um módulo nos 2º e 3º Ciclos. Possui ainda uma preocupação com a formação humana de seus estudantes, cujas relações e experiências desejam transpor os limites meramente conteudistas.

É importante destacar que, ainda há desafios enormes a serem vencidos nesse sentido. Mas percebe-se que há um engajamento de toda comunidade escolar em pensar propostas e organizações diferenciadas. De acordo com Freire<sup>6</sup> (2000) apud Giovedi [2014?] a relação do currículo escolar não pode reduzir-se somente aos conteúdos programáticos:

Não reduzimos, por isso mesmo, sua compreensão, a do currículo explícito, a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto idéias mas como prática concreta. No currículo oculto o “discurso do corpo”, as feições do rosto, os gestos, são mais fortes do que a oralidade. A prática autoritária concreta põe por terra o discurso democrático dito e redito. (FREIRE, 2000, apud GIOVEDI, [ 2014?],p.2).

---

<sup>6</sup> FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

O nosso trabalho dialoga com as ideias de Freire trazidas por Giovedi, pois, emerge da proposta de acolher crianças com deficiência no espaço escolar, buscando contribuir para uma inclusão efetiva e afetiva destes estudantes. A nossa existência aconteceu motivada não por conteúdos, mas pelo desejo de *acolher pela diferença*.

Nesse sentido, é possível afirmar que a existência desse trabalho, o Dança e Potencialidades, foi possível porque os tempos diferenciados para a organização curricular são uma política da instituição. Estes tempos são arestas de possibilidades abertas para atender demandas dos estudantes dentro do currículo:

[...] o conjunto das teorias (intenções e significados) e práticas estabelecidas pelas decisões políticas, pelas estruturas, pela cultura institucional e pelos sujeitos envolvidos no processo da educação escolar, que interferem nas experiências que os atores da escola vivenciam no seu cotidiano, produzindo-lhes aprendizagens, afetando-os e forjando as suas visões de mundo e as suas identidades. (GIOVEDI, [2014?], p.3).

No CP, os Grupos de Trabalhos Diferenciados são disciplinas presentes na matriz curricular, podendo contemplar propostas de ampliação ou reforço curricular. É possível encontrar GTD's com grupos de quatro estudantes, por exemplo, com objetivo de realizar trabalhos específicos de alfabetização ou letramento matemático. Ou GTD's com propostas que se dedicam a estudar temas diversos dos conteúdos escolares, mas que são de interesse dos estudantes. O monitor também encontra nesses tempos diferenciados possibilidades de abertura para executar pesquisas e publicações. São nesses tempos curriculares, que os estudantes e monitores podem ampliar suas vivências e suas relações:

Paulo Freire refere-se a “currículo” como um termo amplo, opondo-se à compreensão restrita e tecnicista desse conceito atribuindo-lhe, portanto, um novo sentido e significado. Currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora. (SAUL<sup>7</sup>, 2010 apud GIOVEDI, 2014, p.2).

A partir da minha vivência nesses três anos como monitora do CP, percebi que duas linhas de frente estruturam o trabalho do Centro Pedagógico. A primeira refere-se à garantia de ofertar o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, com qualidade, articulando ensino, pesquisa e extensão. O segundo eixo muito significativo no CP, trata da formação de professores, sejam eles graduandos dos diferentes Cursos da UFMG por meio dos Projetos de

<sup>7</sup> SAUL, Ana Maria. Currículo. IN: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.



Imersão Docente ou mesmo de estágios curriculares obrigatórios, por exemplo, ou de professores da rede municipal de educação, através do Curso de Especialização em Tecnologias Digitais e Educação<sup>8</sup>.

Considero que as duas frentes de trabalho estão contidas nesse texto: a primeira pela própria natureza desse trabalho, a qual articula o ensino desenvolvido no GTD Dança e Potencialidades à produção e investigação acadêmica. A segunda se faz presente pelo aspecto de formação docente, já que um grupo de monitores, ou seja, estudantes de diversos cursos da Graduação da UFMG participam regularmente das aulas de Dança propostas. O objetivo é que, ao recebermos estudantes de diversos cursos de Licenciatura da UFMG que acompanhem crianças com deficiência, a experiência se estabeleça também para eles:

O CP, no sentido de assumir o seu papel como instância formadora na universidade visa: consolidar-se como espaço de produção teórica e metodológica sobre a Educação Básica; contribuir como um campo de experimentação para a formação de professores, sendo a escola um locus de trabalho, ensino e pesquisa; construir parcerias com as Unidades Acadêmicas da UFMG e com outras redes de ensino. (SOUTO e ESTEVES, 2016, p.1589).

A partir dessa breve apresentação do Centro Pedagógico, chegamos ao trabalho sobre o qual nos debruçamos na presente pesquisa: o GTD Dança e Potencialidades. Essas aulas, cujo formato é teórico-prático, acontecem no CP desde 2017 e tem como objetivo principal garantir tempos e espaços diferenciados que contribuam para uma inclusão efetiva.

Atualmente o GTD Dança e Potencialidades, configura-se também enquanto Projeto de Pesquisa e desenvolve-se com orientação da professora de Dança Marlaina Roriz, professora do Centro Pedagógico, desde 2014. Organiza-se em módulos de trabalho com temáticas específicas e definidas, mas que dialogam entre si. Tem como proposta ofertar aulas semanais de Dança para crianças com e sem deficiência do Primeiro Ciclo de Formação Humana, assim como para seu grupo de mediadores, como descrito anteriormente.

Possibilitando experimentações e processos de criação em Dança, buscando propiciar tempos e espaços diferenciados, o projeto teve início em março de 2017, como projeto experimental. Atendia inicialmente apenas a um pequeno grupo de crianças com deficiência, em uma turma única, com um encontro semanal de uma hora e vinte minutos. Nesse primeiro ano, apenas seis estudantes juntamente com seus mediadores foram contemplados com o trabalho. Presente na matriz curricular do Centro Pedagógico e

---

<sup>8</sup>Para maiores informações acesse o link:

<[http://www.cp.ufmg.br/index.php?option=com\\_content&view=category&id=173](http://www.cp.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=category&id=173)>

reconhecido pela comunidade escolar como uma estratégia e ação importante voltada às crianças com deficiência, o GTD foi registrado com a seguinte ementa:

O GTD Dança e Potencialidades desenvolve-se a partir de pequenas vivências em processos de improvisação e criação, que serão baseados nos estudos dos Fatores Movimento, proposto por Rudolf Laban e elementos da Consciência Corporal. As experiências desenvolvidas nesse tempo de trabalho se sustentarão nas potencialidades das crianças e no olhar sensível que identifica a expressividade potente na corporeidade de cada uma delas. Sendo um espaço acolhedor de vivências construídas pelo grupo, os principais objetivos serão: encontrar o prazer ao dançar, conhecer o próprio corpo e suas possibilidades de movimentos, ser um espaço para a criação e diversão; conhecer noções de Tempo, Espaço e Peso e sua relação com a Dança, compartilhar experiências e aumentar o repertório de movimentos. (EMENTA DO GTD Dança e Potencialidades, 2017).

A opção por uma turma única surgiu do desejo de conhecer primeiramente estes estudantes, dialogar com as famílias e com profissionais que realizam atendimento externo, assumindo a configuração de projeto experimental. A ideia era poder em 2018, a partir de uma proposta mais amadurecida, expandir o trabalho e atender conjuntamente crianças com e sem deficiência, com pelo menos dois encontros semanais.

Interessava-nos ser um espaço aberto de escuta afetiva, de experimentação, de brincadeira e todas as possibilidades de criação que as crianças trouxessem para nossos encontros. A brincadeira surge nesse contexto e estabelece uma relação muito forte com os processos de criação dos estudantes, despertando processos de improvisação e de criação verdadeiros, autorais e singulares.

A cada aula, espaços eram criados para que a imaginação fizesse parte das composições: monstros, carros, casas e personagens dançavam e aproximavam a criança da proposta. Aos poucos, cada criança trazia para a sala de aula seus conhecimentos acerca do mundo e, sem limites para pensar sobre eles e (re)inventá-los, construíamos conhecimento em Dança, mas também sobre linhas e horários de ônibus, sobre hortas, sobre princesas, sobre leões, sobre relógios....

Brincar é a forma mais natural de improvisar e criar para a criança, a capacidade de criar uma casa com lençóis ou de improvisar poses em pausas em uma brincadeira de estátua fazem parte da criança e a escola deveria ser o lugar que estimula o desenvolvimento dessas habilidades essenciais na vida. “[...] o sentido lúdico está ligado à inventividade, à construção e à desconstrução de uma realidade. É a apropriar-se dos restos culturais pelos brincantes, principalmente as crianças” (PEREIRA. E ,2000, p.37).

Quanto mais o professor sabe sobre a criança que educa, mais material ele terá disponível para propor processos de criação em Dança que aproximem as relações e que possibilitem que as crianças sejam os autores dos seus processos. Criar com um objeto, tema ou personagem que sejam do cotidiano das crianças com deficiência é de extrema importância para o seu protagonismo, pois eles podem atuar como mediadores entre o conhecimento que deve ser adquirido e a criança. Tratar sobre o que é próximo delas permite que sejam sujeitos centrais em suas criações. De acordo com Marques *et al.*,:

Trata-se de expor a importância da criação e ressignificação dos movimentos nas experiências dançantes, num processo em que as experiências vividas dos sujeitos podem dialogar de forma constante com o processo de criação em dança. Isso resulta uma experiência que reconhece um “ser” como centro do processo artístico. (MARQUES *et al.*, 2014,p.176).

O trabalho cria motivações para que as crianças e seu grupo de mediadores tragam a suas individualidades para os processos de criação. As criações colaborativas acontecem por meio do acolhimento real das crianças que faz com que percebam o seu espaço e importância durante as aulas. Olhando para a diferença e recebendo a sua potência nos processos de criação, as ações que se estabelecem são de horizontalidade para com as crianças e mediadores. No Centro Pedagógico, a proposta inicial assim como a continuidade do GTD Dança e Potencialidades nesses três anos, justifica-se por ser um trabalho que se adequa à política institucional e se propõe a pensar modos inclusivos de fazer a educação para crianças com e sem deficiência, assim como para seu grupo de mediadores.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CP, temos que “À Universidade cabe uma responsabilidade social na elaboração de alternativas ao modelo escolar construído e ainda excludente [ ...]. A referência principal dessa investigação deve ser a compreensão da Educação Básica como direito social” (CENTRO PEDAGÓGICO, 2004, p.15). Diante da diversidade de interseções entre áreas de conhecimento que este trabalho realiza, o diagrama abaixo situa o leitor sobre as principais relações que serão criadas neste texto:

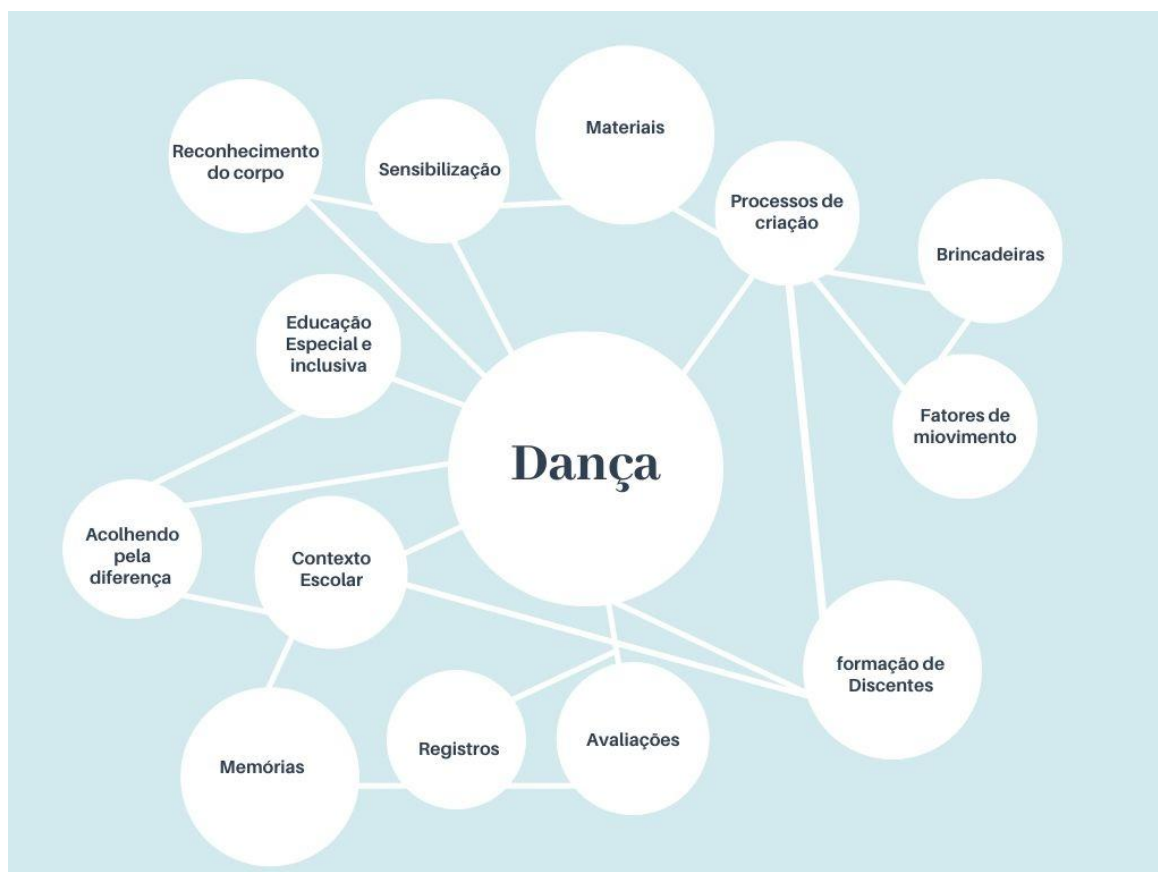


ILUSTRAÇÃO 1 - Diagrama - Possíveis relações existentes no Dança e Potencialidades. Fonte: elaborado pela autora.

Tratando com mais especificidade do nosso trabalho enquanto prática, a relação do *acolhimento pela diferença* acontece a partir de escolhas metodológicas apresentadas na ilustração 2, em formato de diagrama. Cada elemento citado desdobra-se em muitos outros que serão tratados com especificidade na constituição deste texto.



ILUSTRAÇÃO 2 - Escolhas metodológicas do Projeto Dança e Potencialidades. Fonte: elaborado pela autora.

Acreditamos que cada elemento apresentado acima, e suas possíveis relações, poderiam ser temas de outras produções específicas, dada a riqueza de possibilidades descobertas em nossa prática. Desejamos que essa produção, a partir do seu recorte estabelecido, contribua com os primeiros passos de sistematização e registro do Dança e Potencialidades.

### 3.1 Experimentando: fatores de Movimento de Laban e possibilidades da Improvisação em Dança

Ao longo do desenvolvimento do Dança e Potencialidades, ainda em 2017, em seus diferentes módulos de organização, pensamos em alternativas que democratizassem o acesso às experiências em Dança. Nesse sentido, a improvisação foi elencada para as nossas experimentações iniciais, pela sua ampla possibilidade de participação das crianças. Não perpassando por nenhuma técnica de Dança específica, a improvisação desdobra-se na qualidade do movimento em si, propiciando processos de experimentação e criação

acessíveis. Em nosso contexto específico, “Trata-se de processos de criação que contam com improvisação como fomentadora de suas investigações” (GUERRERO, 2008, p. 03).

A palavra acessível surge porque a Dança quando trabalhada a partir de “estilos”<sup>9</sup> desenrola-se com base em códigos de movimentos específicos, que demandam técnicas e reprodução igualmente singulares, muitos dos quais não seriam possíveis para todos os tipos de corpos, especialmente para aqueles com algum tipo de deficiência. É certo que, em um contexto contemporâneo, em que a Dança e seu ensino vem sendo problematizado, contextualizado e reelaborado, vários profissionais da Dança têm se dedicado a estudar e questionar o ensino técnico engessado e restrito.

A execução técnica da Dança do Ventre, por exemplo, para uma pessoa que não executa nenhum tipo de movimentação de quadril pode ser considerada figurativa, uma vez que são nos movimentos de quadril que estão o fundamento desse estilo de Dança. Apesar disso, qualquer participante poderá usufruir da filosofia do empoderamento feminino existente na Dança do Ventre, independente de executar ou não determinado movimento, mas quando analisamos a perspectiva técnica desse estilo de Dança, percebemos que ele não seria o mais interessante para alguns corpos. Diante disso, fazia sentido para o nosso grupo desenvolver propostas democráticas e abertas às limitações que tínhamos. Havia, anterior à preocupação estética, uma preocupação com o envolvimento, com a escuta corporal desses estudantes que justificavam essa escolha.

Acreditamos que incluir não seja tratar como se tudo fosse para todos, pois podemos perder, nas generalizações, possibilidades importantes para pessoas com deficiência. Parece-nos um caminho mais eloquente, analisar o todo que somos e pensar o que seria possível, dentro da diversidade dos estudantes. Ainda segundo Carvalho (2000, p. 120), a inclusão só pode ser, de fato, praticada se “inclui a todos [...] reconhece a diversidade e não tem preconceito contra as diferenças, [...] atende às necessidades de cada um e que promove a aprendizagem.”.

Corroborando ainda com a perspectiva inclusiva defendida neste trabalho Vliese e Pletsch (2014) afirmam que:

Nossa sociedade ainda não está preparada para a inclusão e neste sentido, nossas escolas reproduzem o modelo tradicional, onde professores atuam com um pouco de resistência e dificuldade em transformar as práticas pedagógicas já existentes, não realizando as adaptações necessárias às necessidades educacionais específicas dos

---

<sup>9</sup> Refere-se a estilos em Dança, aqueles tradicionalmente conhecidos, tais como: ballet clássico, Jazz, Dança Contemporânea, Hip Hop, Sapateado, Dança do Ventre, dentre outros.

alunos, em especial dos educandos com deficiência intelectual, tornando-o passivo dentro desse contexto (VILESE; PLETSCHE, 2014, p.1).

Nesse sentido, a Dança na escola enquanto disciplina do contexto formal, não tem se dedicado a estudar um estilo de Dança específico, mas sim propiciar um espaço que se dedique ao estudo do movimento, como corrobora Ida Mara Freire (2001):

Nesse caso, a preocupação nossa não seria ensinar dança moderna, ballet clássico, entre outros, mas, sim, ensinar a dança como arte criativa e seu papel no desenvolvimento e aprendizagem da criança como um ser integral. O papel do professor seria o de proporcionar experiências que favorecessem as crianças no desenvolvimento da capacidade de criar. (FREIRE, 2001, p. 34).

O Estudo do Movimento desenvolvido por Rudolf Von Laban (1978) e seus Fatores de Movimento, apresentam ao professor de Dança possibilidades da análise das qualidades do movimento e ampliam as redes necessárias aos processos de criação. Lenira Rengel é uma das principais estudiosas das propostas de Laban no Brasil. Suas publicações e traduções têm difundido essa proposta de trabalho e influenciado diretamente os cursos de Licenciatura em Dança no Brasil, assim como o desenvolvimento da Dança na Escola. Pelas palavras da referida autora:

Fator é um conceito que engloba os elementos que compõem o movimento e como tal, faz parte dos fenômenos da natureza. Deste modo os fatores estão no agente, naturalmente presentes. No entanto, é preciso uma atitude interna ativa do agente para com eles, de outra forma, o movimento permanece indiscriminado. A partir desta atitude é gerado, sucessiva ou simultaneamente, um modo de o movimento acontecer. (RENGEL, 2005, p.14).

Ainda sobre os fatores de movimento de Laban, Heloiza de Castello Branco (2013) diz que:

Laban observou quatro fatores básicos no movimento, que se combinam ou atuam solitariamente. O corpo se move no espaço, com um peso/força que lhe é peculiar em certo instante, com uma dada velocidade, regulado por uma fluência específica. Os quatro fatores básicos do movimento são, portanto: espaço, peso/força, tempo e fluência. Cada um destes fatores pode se expressar num continuum de variação de sua característica, chegando a dois pólos opostos. (BRANCO, 2013, p.3).

Portanto, o que fizemos no projeto Dança e Potencialidades foi utilizar os estudos de Laban para expandir as possibilidades de pesquisa de movimento em corpos distintos.

Ainda pensando na expansão de possibilidades de movimentos, percebemos que a improvisação em Dança seria um caminho interessante em nosso trabalho. De modo natural, a partir de brincadeiras e sugestões das crianças, passamos a incluir esses momentos em nosso planejamento: resgatando o toque ou até mesmo, descobrindo o toque em alguns casos.

Quanto à improvisação na Dança, cabe esclarecer que o processo ultrapassa o sentido usual do verbo. Improvisar está concatenado aos métodos e procedimentos nos quais a criatividade e a consumação dos movimentos ocorrem simultaneamente. Sabe-se que a improvisação sem nenhum tipo de propósito torna-se tão vazia quanto à técnica executada pela forma, por isso estabelecemos uma orientação para o movimento a partir do interesse das crianças. Para Gabriela Di Donato Salvador Santinho e Kamilla Mesquita Oliveira (2013) no improviso,

[...] a subjetividade e a espontaneidade do artista são flagrantes, pois é o momento em que, ainda desprovido dos posteriores refinamentos técnicos, ele se depara com sua matéria-prima bruta (constituída de seu suporte artístico somado às suas intenções artísticas), em pleno nascimento e, sem ter ainda como programar e pré-estabelecer o que será desenvolvido a partir de então, não lhe resta outra alternativa a não ser abrisse às possibilidades que emanam daquele momento presente, que é algo inevitável no processo de criação de qualquer artista, em qualquer linguagem, visto que ele, embora possa ser posteriormente modificado, é inevitavelmente, em algum momento, concebido, sendo nesse instante de concepção que se estabelece uma relação intrínseca entre o artista e seu suporte, seus anseios e o tempo presente – o tempo real da criação, que pode ser considerado um momento de improvisação. (SANTINHO e OLIVEIRA, 2013, p.10).

Assim, a improvisação realizada no Dança e Potencialidades representa uma abertura para a criança; recebe os movimentos dela assim como suas escolhas estéticas e cria novas possibilidades para um corpo que descobre a si mesmo e ao outro, com toda sua singularidade e potência. Ana Milena Navarro Busaid (2013) afirma que:

A criação em/com dança significa realizar novas condições para a movimentação do corpo e suas relações, onde cada descoberta atende a continuação de inovação de perceber, agir e movimentar o mundo. Este é o ponto chave para a criação, partindo do caos, da simultaneidade e da desorganização aparente, ele mesmo conduz o seu próprio processo organiza a experiência sensível, atrelada em memórias e em desejos futuros, para dar outra leitura/ olhar do mundo e aportar conhecimentos. (BUSOID, 2013, p. 109).

Os diversos temas elencados para as aulas, dentre eles a improvisação e os Fatores de Movimentos tratados no presente capítulo, atuaram como norteadores dos processos de criação para as crianças, monitoras e professoras. Abriram espaço para que as crianças compusessem e brincassem com as propostas. Quando desenvolvemos o Fator de Movimento Espaço, levamos caixas para que as crianças experimentassem estar dentro ou fora, por



exemplo. Dentro ou fora do carro, dentro ou fora da casa, dentro ou fora da piscina, dentro ou fora de onde a imaginação permitisse... Assim, nossas narrativas docentes iam se construindo: ora formavam-se trens de andantes, cadeirantes ou cavalinhos. Ora estávamos no mar, cantarolando e aprendendo a ficar junto.

A escolha pela improvisação justifica-se pela possibilidade horizontal de estabelecer dinâmicas e relações durante as aulas, criando um ambiente de diálogo com as crianças e com o seu grupo de mediadores. Segundo Zilá Muniz (2014):

A criação na improvisação nada mais que a atualização de situações que são dadas, é a resolução de problemas, de charadas de quebra-cabeças. É encontrar a coerência entre a restrição e a liberdade, entre criação e eficácia. Encontrar esses lugares do outro e ao mesmo tempo próprios é o desafio. As regras e restrições dadas fazem parte desse desafio, de buscar na experiência a reunião das percepções distintas. Devemos reconhecer que as relações não derivam da experiência; elas são o efeito dos princípios de associação que, na experiência, constituem um sujeito capaz de ultrapassar a experiência, de ultrapassar neste sentido as restrições e as regras e imaginar e inventar. (MUNIZ, 2014, p. 102).

As habilidades de criar, inventar e redescobrir são os fundamentos do Dança e Potencialidades, porque compreendemos que a formação humana ultrapassa a reprodução de conteúdos e precisa alcançar outros lugares de experiência, na perspectiva do que aponta Larrosa (2002):

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (LARROSA, 2002, p.27).

### 3.1.1 Fator de Movimento Espaço

Iniciamos o trabalho com os Fatores de Movimento a partir do Fator Espaço, pela possibilidade concreta de experimentar suas possibilidades corporais, com o uso de instalações e objetos: a utilização de materiais cotidianos esteve bastante presente em nossas ações. Para Laban (1978) o Fator de Movimento Espaço ultrapassa o espaço físico, mas permite aos sujeitos a conscientização do ambiente no qual estão inseridos. Extravasando a concepção individual e, progressivamente, alcançando a visão do coletivo por meio da percepção e experiências a partir do ambiente.

Nessa perspectiva, Rengel *et al.* (2017) explicam:

Uma concepção espacial não se configura tão somente como fisicalidade, como concretude. O lugar de Laban, o espaço de Laban, traz uma ideia de mundo, de se relacionar com pessoas e com o contexto no qual se está inserido. Com esse entendimento, o espaço, enquanto lugar, sempre configura uma espacialidade. A espacialidade, pode-se afirmar, é o que se configura no espaço. É o pensamento, o sentimento, modos de significação da coreografia, jeitos do corpo se movimentar, o cenário, acessórios, o desenho de luz. Ou ainda, maneiras como em uma sala de aula de ensaio ou de aula, as pessoas se colocam, se conectam, se aquecem. (RENGEL *et al.*, 2017, p.38).

Com o andamento das propostas e das aulas, percebemos que um mesmo objeto ou material poderiam fornecer infinitas possibilidades de experiências de sensibilização e também desafios em relação ao espaço. O que fazíamos era criar ambientes de experimentações e permitir que as crianças trouxessem novos desdobramentos para a proposta inicial. Em muitos momentos, iniciávamos a aula com uma organização espacial e terminávamos com outra bastante diferente, cujas interferências partiam dos desejos, interesses e conduções feitas pelos estudantes.

O trabalho com instalações, por exemplo, foi realizado de diversos modos durante as aulas. A seguir apresenta-se uma breve relação entre os materiais e as propostas desenvolvidas para a temática espaço, sem intenção de que essa represente uma limitação ou receita pronta para a utilização desses objetos. É importante também que o docente esteja atento ao seu contexto, à faixa etária dos estudantes e até mesmo à estrutura física do espaço onde as aulas acontecem. Desse modo, o objetivo desse quadro é ilustrar ao leitor possibilidades que funcionaram em nosso trabalho.

QUADRO 1 - Materiais e propostas desenvolvidas –Fator Espaço

| Materiais      | Uso                                                         | Exercícios realizados                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cordas e Durex | Fornecer delimitação espacial para caminhos retos e curvos. | <p>-Cada caminho criado pode explorar uma temática do movimento específica:</p> <p>-Percorrer em diferentes velocidades.</p> <p>-Percorrer com alguma parte do corpo em contato com o corpo de outra criança.</p> <p>-Percorrer em diferentes níveis no espaço.</p> <p>-Percorrer sendo arrastado ou</p> |

---

|                                  |                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  |                                                                                                                            | carregado por um adulto.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|                                  |                                                                                                                            | -Percorrer realizando formas para o corpo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Tecidos                          | <p>Dançar com o objeto cênico.</p> <p>Pendurar ou carregar.</p> <p>Oferecer limitações espaciais.</p> <p>Fazer roupas.</p> | <p>-Cada criança pode criar uma personagem com os tecidos atribuindo características para os seus movimentos.</p> <p>-As crianças podem ser penduradas ou carregadas no tecido para que possam explorar os diferentes níveis do espaço.</p> <p>-As crianças podem criar casas ou qualquer estrutura para estar dentro com os tecidos.</p> <p>-As crianças podem dançar com o tecido experimentando possibilidades de movimento que surgem na relação com o objeto.</p> |
| Colchonetes, tatames ou bambolês | Limitações espaciais                                                                                                       | <p>-Dividir a sala com tatames coloridos criando zonas de temas relacionados com as cores para explorar características do movimento.</p> <p>-Posicionar colchonetes ou bambolês espalhados pela sala para criar espaços individuais de limitação para explorar o movimento.</p> <p>-Criar subespaços de bambolês nos quais cada cor está relacionada com uma característica do movimento.</p>                                                                         |
| Bobina de Papel                  | Desenhar, fazer roupas, criar limitações espaciais.                                                                        | <p>-Criar casas ou diversas estruturas para estar dentro.</p> <p>-Desenhar temas relacionados com a aula.</p> <p>-Criar roupas amassando o papel.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

|           |                                                                         |                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Elásticos | <p>Criar níveis no espaço.</p> <p>Oferecer tensão para o movimento.</p> | <p>-Manipular o corpo da dupla como marionetes ligados por um elástico.</p> <p>-Criar níveis no espaço com elásticos para uma instalação.</p> <p>-Criar formas para o corpo utilizando a tensão do elástico.</p> |
| Caixas    | Criar limitação espacial                                                | <p>-A criança pode ser empurrada dentro de uma caixa carro explorando diferentes velocidades.</p> <p>-A criança pode construir o seu próprio carro atribuindo características estéticas.</p>                     |

---

Fonte: diário de bordo da autora.

Nas instalações realizadas para a execução das aulas, garantimos no primeiro momento uma experimentação livre dos objetos e do espaço apresentados em sala. A partir das experiências e interferências realizadas pelas crianças, os diversos temas eram introduzidos na aula. Exemplo: Quando o objetivo era percorrer caminhos retos e curvos e perceber como ficava o corpo nesses percursos, primeiro permitíamos que as crianças explorassem os caminhos, depois introduzíamos o tema da aula, de modo a aproximar teoria e prática.

Em nossa experiência, observamos que era muito importante que os adultos realizassem a proposta juntamente com as crianças. De algum modo, a criança valida a prática quando vê que o adulto também a realiza. Além disso, a criança ainda tem no adulto modelos de movimentos e padrões de corporeidade diferentes, que podem ser imitados ou rejeitados e tal condição acaba por enriquecer as propostas e ampliar o repertório de movimento do grupo. Para algumas crianças, com limitações com relação ao deslocamento, foi necessário inicialmente que os adultos as carregassem ou as puxasse por tecidos, de modo que elas pudessem vivenciar diferentes níveis no espaço, por exemplo. Vale destacar a importância dessa prática, especialmente para que as crianças cadeirantes possam ver o mundo diferente, de outros níveis, além do possibilitado pelas cadeiras de rodas. A partir dessas adaptações,

com foco no Fator de Movimento Espaço, as crianças puderam experimentar diferentes possibilidades e estados corporais. Segundo Rengel *et al.* (2017)

Devemos compreender que há muitas possibilidades de movimentos em um corpo com deficiência. Não acreditarmos, ou melhor, temos certeza de que não há apenas um modo de se mover em dança, que ela é possível para uns e para outros não. Para demover essa visão, é necessário olhar com atenção as experiências pessoais e habilidades de cada pessoa e identificar nelas suas competências para desenvolver um trabalho, no qual todas as pessoas possam se relacionar umas com as outras, e consigo mesmas, de maneira potente e criativa, independentemente de a pessoa ter ou não deficiência. (RENGEL *et al.*, 2017, p.56).

Para além das questões físicas que o Fator Espaço dá conta de abordar, era possível pensar no diálogo Espaço x Relações. Compreendendo o contexto escolar como aquele que contribui significativamente na constituição do sujeito e suas relações, interessava-nos pensar atividades que também abordassem essa temática em sala. Para crianças com deficiência é muito importante trabalhar as relações, especialmente no espaço escolar, pois:

Nesse sentido, a Educação, entendida como o processo de formação humana, atua sobre os meios para a reprodução da vida – e essa é sua dimensão mais visível e prática –, bem como coopera para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas, para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos. (RODRIGUES, 2001, p. 243).

Descobrir o espaço, proximidades, relações e distâncias entre o eu e o outro é premissa básica para construir relações pautadas pelo respeito. Contribuir com a compreensão de quem a criança é em determinado espaço, o que é permitido realizar em determinado ambiente é colaborar para que o estudante aprenda sobre limites para o corpo e para suas atitudes. Nesse sentido, Maria Amélia Pereira (1996) nos diz que,

A noção do espaço como algo que pertence a todos é interiorizada no exercício constante dessas atividades propiciadoras de um compromisso com o coletivo. Nesse sentido, a educação dos primeiros anos deverá estar atenta ao seu papel fundamental de “ajudar a fazer eu”, como expressou claramente uma criança, sabendo que essa construção se dá na relação com o outro, num espaço social que é de todos, diferenciado do espaço até então vivenciado dentro do lugar onde ele mora, sua casa, sua família. Estamos aqui tratando da importância da relação da criança com o espaço e da necessidade de espaço para a criança. Vivemos e agimos no espaço, é nele que se dá tanto nossa vida individual quanto a vida coletiva da humanidade. (PEREIRA. M, p.40, 1996).

Trabalhar com as individualidades das crianças dentro do coletivo é fornecer diferentes possibilidades de construção do eu em relação ao outro. Num movimento de construção contínua, nunca engessada, essa construção do ser é sempre passível de mudança. É como (re)construir-se ou (re)descobrir-se. Para um público com deficiência, especificamente, aprender a observar-se, entender mais sobre seu corpo – individualmente e nas relações – é muito importante. Na Dança, podemos encontrar esse lugar da superação de barreiras arquitetônicas e de comunicação, criar um diálogo (sejam verbais ou de movimento) entre as pessoas, reconhecendo seus potenciais e desafios (FORCHETTI, 2014). A perspectiva dos espaços presente no próprio corpo também foi um desdobramento possível. Mas dada sua importância, ela será abordada no capítulo sobre sensibilização e reconhecimento do corpo.

Durante os processos de criação que vivenciamos as crianças podiam ser tudo. Elas podiam ser quantas coisas a imaginação lhes permitisse. Entendendo a delicadeza e potência desses momentos, dedicamos tempo para que as crianças compartilhassem suas criações com o grupo. Demonstramos interesse em suas criações, fazendo perguntas sobre as composições e participando quando necessário. Acreditamos que a participação integral das crianças aconteceu porque um ambiente de acolhimento foi constituído a partir das nossas ações, o que deixava as crianças à vontade e confiantes.

### 3.1.2. Para tratar sobre tempo...

Autor de poéticas infinitas, o Tempo é o segundo Fator de Movimento explorado no Dança e Potencialidades. Durante o nosso trabalho, tratamos o Tempo enquanto duração do movimento, velocidade e memória.

O tempo traz ao movimento, um aspecto mais intuitivo da personalidade. A tarefa do fator tempo é auxiliar na operacionalidade, isto é proporciona elementos para execução. A atitude relacionada ao tempo é decisivo, informando sobre o quando do movimento. Em termos de atitudes internas, o treino e domínio das qualidades do fator tempo ajuda, por exemplo, a que os limites não sejam tão rígidos. Auxilia, ainda a maior mobilidade e tolerância em relação às frustrações; se o agente não tem algo agora, talvez seja possível obtê-lo depois. (RENGEL, 2005, pag.78).

Apesar de estabelecermos módulos numa tentativa didática de esclarecer o conteúdo trabalhado, sabemos que as qualidades dos movimentos acontecem conjuntamente. Do mesmo modo, as experiências corporais e de estudo de movimento também. Assim, quando iniciamos o Fator Tempo, os aspectos *duração* e *velocidade* foram trabalhados quase

que, concomitantemente, com o Fator Espaço. No entanto, seu desdobramento mais importante para nosso trabalho, foi abordar dentro do módulo Tempo, as memórias.

Pelo seu aspecto intuitivo, tratar do Tempo é um desafio no ensino de crianças com deficiência, pois esse fator relaciona-se com a operacionalidade das ações e as atitudes dos sujeitos ao executarem determinada ação. Além disso, envolve diferentes níveis de decisão e consciência. Notava-se que os estudantes, especialmente os alunos com Autismo, Paralisia Cerebral e Síndrome de Down, portavam grande dificuldade em situar acontecimentos (mesmo que simples e recentes) no tempo cronologicamente. Por isso, pensamos em estruturar algo que fosse palpável para o estudo deste Fator de Movimento, no sentido de ser menos abstrato. Planejamos então uma aula em que solicitamos que as crianças trouxessem lembranças de suas histórias: fotografias e objetos para que pudéssemos tratar sobre a temporalidade.

Durante essa aula elaborada para tratar sobre memórias, percebemos a dificuldade de algumas crianças em se situarem cronologicamente. Frases como: “ontem eu vou”, “amanhã eu fui”, foram recorrentes. Diante disso, elencamos o tema *Memórias* como mote para os nossos processos de criação. Corroborando com essa perspectiva Rosvita Bernardes (2010),

Espaço-lugar que permite a construção de um olhar sensível para as histórias de cada um e para a memória coletiva. A dinâmica envolvida na proposta expressa uma dimensão do ensino de arte na atualidade, como espaço de atuação entre a objetividade e a subjetividade no trabalho com os alunos. Nesta sintonia, durante as aulas de arte que configuraram a experiência aqui analisada, alinhávamos histórias dos participantes com os fios da experiência estética [...]. Na composição de todos esses elementos, criamos na escola um lugar de acolhimento das individualidades, das subjetividades de cada um de nós, verdadeiros tesouros segredados (KOLB-BERNARDES, 2010, p.72).

Costurar as histórias de vida de cada sujeito com processos de criação em Dança foi o que realizamos na construção do espetáculo Mar de Memórias. Observando os registros dos processos de criação estruturados durante o módulo do Fator de Movimento Espaço, conversando em sala, garantindo momentos de apreciação das pequenas composições coreográficas elaboradas pelas crianças e monitores, foi possível criar uma narrativa cênica. De modo atento, generoso e disponível conseguimos elencar várias ideias potentes para se transformarem em cenas e possíveis de serem alinhavadas.

O espetáculo *Mar De Memórias*, que fecha esse ciclo em 2018, será tratado com especificidade no capítulo 3, tópico 3.3, no qual serão descritos e analisados os nossos processos de criação.

### **3.2 Sensibilização e reconhecimento do corpo**

O módulo “sensibilização e reconhecimento corporal” foi o primeiro desenvolvido em nosso trabalho e manteve-se perpassando os outros processos realizados no *Dança e Potencialidades*. “Não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais. ” (NOBREGA, 2005, p. 610). Essa escolha metodológica se justifica porque acreditamos que a percepção das crianças com deficiência enquanto sujeitos corporais, necessitava ser construída de modo anterior aos outros conteúdos previstos para o ensino de Dança na escola.

Durante os três anos de realização do projeto, o uso de materiais cotidianos estabeleceu-se como uma das características do nosso trabalho “Nesse trabalho, os materiais têm aproximado aquilo que a teoria fundamenta do que a práxis pretende realizar” (FERREIRA; RORIZ; SOUZA, 2017, p.10). O material em nossa proposta representava uma possibilidade palpável de mediar a habilidade que se pretendia trabalhar e as crianças do grupo. De acordo com o Guia “O Lúdico e o Desenvolvimento da Criança Deficiente Intelectual” (Brasil, 2008):

Considerando-se que a criança com deficiência intelectual apresenta dificuldades em assimilar conteúdos abstratos, faz-se necessário a utilização de material pedagógico concreto, e de estratégias metodológicas práticas para que esse aluno desenvolva suas habilidades cognitivas e para facilitar a construção do conhecimento (BRASIL, 2008, p.12).

Com o objetivo de proporcionar experiências diversas para o aprendizado sobre o corpo “enquanto processo vivido e marcado na experiência, corpo inteiro” (OSTETTO, 2011, p.3), o quadro a seguir apresenta alguns materiais que utilizamos para sensibilização e reconhecimento corporal durante esse percurso:



QUADRO 2 - materiais do Módulo de Sensibilização

| MATERIAL                                                                 | CONTEÚDO TRABALHADO                                                |
|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Buchas                                                                   | Sensibilização e localização das partes do corpo                   |
| Penas                                                                    | Sensibilização e localização das partes do corpo                   |
| Espelhos                                                                 | Mapeamento corporal a partir da imagem                             |
| Balões                                                                   | Identificação das diferentes partes do corpo                       |
| Plástico Bolha                                                           | Experimentação de diferentes texturas                              |
| Caixa de sensibilização: bolinhas de gude, folhas secas, amoeba (geleia) | Experimentação de diferentes texturas                              |
| Papel kraft                                                              | Experimentação de diferentes texturas                              |
| Bolas feitas de balão pouco cheio                                        | Sensibilização, localização das partes do corpo e das articulações |
| Bolinha de massagem com texturas                                         | Experimentação de diferentes texturas                              |
| Camisas grandes                                                          | Identificar o tamanho do seu corpo, sentir-se envolto ou limitado. |

Fonte: diário de bordo da autora

Dentro das minhas vivências como monitora presenciei, algumas vezes, certa confusão entre o material e a proposta de trabalho, tanto por parte das crianças, quanto dos monitores. O que representa uma situação compreensível, especialmente para pessoas que nunca tiveram experiências anteriores em Dança. É necessário o entendimento de que o material não é a proposta, os objetivos do uso do material devem compor o plano de atividades, explicitando “como” e “para que” aquele material deve ser utilizado. De acordo com Antunes apud Brasil (2008, p.12):

O elemento que separa um jogo pedagógico de um objeto de caráter apenas lúdico, é que os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo

conhecimento e principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória. (ANTUNES, 1998<sup>10</sup> apud BRASIL, 2008, p.12).

Os principais objetivos da escolha de se desenvolver uma proposta a partir do uso de materiais eram que as crianças conseguissem reconhecer o próprio corpo, conseguissem nomear as suas partes, estabelecessem relações com a lateralidade, por exemplo. Além disso, buscávamos proporcionar experiências sensoriais diversas que motivassem as crianças nas descobertas pelo seu corpo e também pelo corpo do outro. É importante destacar que o nosso trabalho não possui função terapêutica no que se refere às disfunções sensoriais, mas é inegável que ele contribui para melhor organização dos sentidos, já que “Um processamento sensorial ideal permite à pessoa responder de forma adaptada aos estímulos do ambiente e envolver-se significativamente nas atividades diárias” (HOCHHAUSER & ENGEL-YEGER, 2010.p.747).

A relação de reconhecimento do corpo enquanto “limite de si mesmo” também esteve presente em nossas atividades. Em muitas delas, pedimos para que as crianças identificassem as partes do seu corpo, mas também identificassem as mesmas partes do corpo de outra criança ou de um adulto. Na relação com o outro, buscávamos a percepção da consciência dos limites do próprio corpo. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é um dos documentos que trata sobre a importância desse trabalho:

A aquisição da consciência dos limites do próprio corpo é um aspecto importante do processo de diferenciação do eu e do outro e da construção da identidade. Por meio das explorações que faz, do contato físico com outras pessoas, da observação daqueles com quem convive, a criança aprende sobre o mundo, sobre si mesma e comunica-se pela linguagem corporal (RCNEI,1998,p.25).

Sensibilizar e Reconhecer são dois verbos de grande importância na composição da formação humana. Sensibilizar-se com o outro e consigo são caminhos para estabelecer relações pautadas pelo respeito. Reconhecer-se e reconhecer o outro enquanto figura humana passível de erros e acertos faz crescer dentro de nós a empatia, sentimento base para a construção das relações no espaço escolar, assim como de relações que extrapolam a própria escola. Compreendendo que as relações representam um importante desafio na educação, a perspectiva de educar e aprender pautada nas relações humanas presentes no espaço escolar são objetos de infinitos aprendizados. Em concordância com esses pressupostos, mantivemos esse módulo dentro do projeto Dança e Potencialidades.

---

<sup>10</sup> ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis: Vozes, 1998.

A escola, nessa concepção, é um espaço de vivências culturais, de trocas, de produção de conhecimentos, espaço de ensino-aprendizagem permanente, de pesquisa, de definições, de conflitos, de exercício da cidadania. Tempo de formação constante para os que dela se apropriam e nela se educam. Lugar de culturas, de socialização e produção coletiva de saberes, de transformação, admitindo-se que o ato de educar implica o aprender, pressupondo deslocamento de um estado de conhecimento para outro (CENTRO PEDAGÓGICO, [s.d], p. 51).

### 3.3 Mar de Memórias

Quando decidimos iniciar o processo de elaboração do nosso espetáculo “Mar de Memórias” já tínhamos muitos materiais potentes que poderiam tornar-se cena. O nosso desejo de compartilhamento surge quando identificamos potência em Dança, a partir das propostas das crianças. Nesse sentido, olhamos para as diversas atividades que havíamos realizado através dos registros de foto e vídeo e elencamos quais delas haviam se desdobrado em possíveis cenas pela iniciativa das crianças. Depois disso, especificamos quais eram possíveis de serem relacionadas com a temática das Memórias.

O movimento que antecede a criação do espetáculo é tão importante quanto o surgimento do mesmo. Ter um ambiente que estimule a participação das crianças para a criação é resultado do movimento de acolhimento pela diferença. O nosso movimento de acolher pela diferença se inicia desde o planejamento das atividades, quando elencamos propostas que abram espaço para a participação integral de todas as crianças, conforme Martins, 2016, “A práxis do professor leva a criança a ser pesquisadora e também mediadora no processo em que é capaz, desenvolve habilidades e competências para perceber formas simples e complexas relacionadas às situações de sala de aula [...]” (MARTINS, 2016, p.45).

Pedimos que as crianças contribuíssem com o trabalho dando sugestões, perguntando sobre os seus movimentos e oportunizando que elas pudessem alterar a proposta original. A descrição e análise das cenas do espetáculo, que apresento a seguir, foram feitas na tentativa de explicitar a atuação desses sujeitos durante esse processo. Permeado de singularidades, o espetáculo “Mar De Memórias” é também autobiográfico pois, foi estabelecido a partir do movimento de “contar algo sobre mim, para criar algo sobre nós”.

Meu trabalho, portanto, busca dar espaço para a manifestação do corpo como um todo, com os conteúdos da vida psíquica, das expressões dos sentidos, da vida afetiva. Não é possível negligenciar ou esquecer tais coisas nem fazer com que o corpo permaneça mudo e não transmita nada: as informações que ele dá são incontroláveis. Temos é que reconhecer esses processos internos poderosos e dar espaço para que eles se manifestem, criando assim a coreografia, a dança de cada um. (VIANNA, 2005, p. 150).

Dentre os conteúdos elencados para o ano de 2017 abordamos o Fator de Movimento Tempo. Apesar de aparentemente simples, percebemos a necessidade dos estudantes de algo palpável para o estudo desse conteúdo especificamente. Assim, solicitamos que eles trouxessem lembranças: fotografias e objetos afetivos para cada um deles, para que, a partir desse compartilhamento tão pessoal, pudessemos tratar sobre os tempos: futuro, presente e passado.

Durante essa aula, em que dividimos nossas lembranças, percebemos a dificuldade de algumas crianças para criarem relação de identificação com suas memórias e também em situá-las cronologicamente. Algumas crianças, especialmente as autistas, apresentaram dificuldade em localizar fotos de bebês no tempo passado, ou mesmo identificaram-se nas fotos de outras crianças, por exemplo. Frases como: “ontem eu vou”, “amanhã eu fui”, “hoje eu estava na fazenda”, surgiram quando foram compartilhar os seus registros.

Acreditamos que as nossas memórias sejam fundamentais na elaboração da nossa identidade, além disso, tratar sobre algo tão singular coletivamente contribui na criação da nossa identidade enquanto coletivo. “[...] a linguagem é o espaço onde se fabrica, ao mesmo tempo e indissociavelmente, uma ‘história’ e o ‘sujeito’ dessa história.” (DELORY-MOMBERGER<sup>11</sup>, 2006 apud OSTETTO; BERNARDES p.167, 2019).

### *3.3.1. Memórias de casa ou Casa de recordações*

A casa como lugar de acolhimento reaparece em muitas de nossas improvisações e processos de criação. Detectando a frequência desse acontecimento, decidimos recortar dentro da temática das memórias, as memórias de casa como motivadoras para uma das cenas do nosso espetáculo. As casas que surgiram durante o nosso processo de criação são um elemento híbrido entre o real e o imaginário. Enquanto criamos, habitávamos memórias de casas reais das crianças e também das casas fantásticas... Nesse lugar livre e passível de “invenções”, o que surge é a figura de uma terceira casa: feita de histórias, personagens e remonte de memórias.

Hospitais, salas de massagem, lojas, bancas de limonada, restaurantes, museus, bibliotecas, naves espaciais, navios de pirata, caminhões, ônibus, trens, aviões,

---

<sup>11</sup> DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projetos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, ago. 2006.

motos, carros, casas de dois a quatro andares são alguns exemplos de construções que surgem a partir da utilização desses caixotes. Caixotes de manuseio acessível às crianças entre dois e seis anos de idade, quando brincam juntas num espaço que aposta na capacidade criativa como essência do processo de desenvolvimento do ser humano. Nossas observações através da “construção da casa” reafirmam nossa compreensão de que, através do brincar, a criança constrói a si mesma, num contínuo processo em direção à autoconsciência. Acreditamos que, durante a construção e organização das casas, das mais simples às mais complexas, há uma ordenação interna sendo feita simultaneamente. (PEREIRA. M, 1996, p.20).

Essa é a cena do nosso espetáculo feita somente pelas crianças. Com papel Kraft elas construíram e brincaram de casa. Essencialmente improvisada, organizamos a ordem das entradas e trabalhamos com as crianças a distribuição espacial para esta cena. As crianças iniciaram dançando com os papéis e depois brincaram de estar/ser/viver a casa. A produção do áudio dessa cena foi feito pelo professor substituto de Artes Integradas do Núcleo de Arte, Thiago Meira. A partir das gravações que realizamos com as crianças em sala de aula, contando histórias sobre suas casas, seus cômodos, suas refeições, Thiago criou um áudio que corrobora com a proposta do trabalho em si e também da cena: possibilidade de criar coletivamente, acolhendo a diversidade. De acordo com Guanais e Pereira (2005) elencamos o brincar para as improvisações pela espontaneidade e riqueza de movimentos explorados:

É importante destacar que a criança tem em seu cerne a espontaneidade, o brincar e a expressão como fatores determinantes de seus movimentos. Em uma breve observação, como o horário do recreio, é possível compreender a riqueza de movimentos que compõem este ser. Sua fala é composta por gestos, suas estórias tem uma representação de movimentos vasta. Assim, desconsiderar o repertório de movimentos da criança e sua espontaneidade é abnegar seu direito de se relacionar consigo mesma e com o outro, pois é por meio de sua linguagem corporal que a criança estabelece seus primeiros contatos com o mundo que as cerca. (GUANAIS; PEREIRA, p. 3, 2005).

A cena “Casa de recordações” é a minha preferida do espetáculo. Quando criança, minha mãe construiria casas de lençol, com um tecido vermelho xadrez, amarrado entre os sofás para que eu brincasse... Lembro-me da sensação de olhar para cima e enxergar uma luz bonita transparecendo entre os lençóis. Toda vez que eu amarro um tecido para uma criança “brincar de casa” estabeleço um laço de memória entre mim e ela. Lidar com as minhas memórias no meu processo de formação enquanto docente ressignifica essa *fazedura*: “A formação dos professores precisa colocar-se em um constante movimento, para que os sujeitos em formação possam ter espaço para a dimensão pessoal e, dessa forma, possam contar as suas histórias, compreendê-las e significá-las no processo de “se tornar” professor” (OSTETTO; BERNARDES, 2019, p.176).

### 3.3.2 *Diagonal de movimentos: Arrastada e Diagonal do fundo do Mar*

Essas cenas surgem de uma proposta de atividade também realizada em uma de nossas aulas. Levamos projeções de cenários para que as crianças realizassem uma pesquisa de movimentos possíveis para todos do grupo, a fim de realizar uma pequena frase coreográfica, um deslocamento na diagonal da sala de aula. De acordo com Busaid (2013), temos que “Movimentos particulares de cada corpo culminam em formas de expressão e de pesquisa, principalmente quando a criação é pensada como processo e fim em si mesma.” (BUSOID, 2013, p.128).

Cada criança propôs um movimento e o restante do grupo poderia reproduzi-lo, de modo que as crianças realizassem outras composições dentro da proposta inicial, aumentando-a ou transformando-a. Identifico nessa atividade um diálogo com a Pedagogia da Escuta de Loris Malaguzzi, pois de acordo com Martins (2016) vemos que: “Tal concepção pedagógica tem como foco as relações que se estabelecem entre a criança e os saberes, nos tempos e espaços, pelo reconhecimento da escuta, da observação e da atenção como elementos fundamentais ao processo.” (MARTINS, 2016, p.33).

Já a temática do fundo do mar foi introduzida ao trabalho, quando utilizamos imagens de paisagens diferentes para que as crianças criassem pequenas cenas livres de movimentos, vozes ou somente de observação. Ao longo do tempo, conceitos como variação de níveis no Espaço e Tempo foram sendo desenvolvidos dentro dessa proposta. Abaixo, apresento uma pequena análise dessas cenas: como desenvolveram-se e como se transformaram a partir da atividade inicial.

### 3.3.3. *Diagonal de movimentos arrastada*

Diante da dificuldade de uma das crianças em realizar o deslocamento na diagonal da sala com a ação de movimento andar, propus que ele se sentasse na cadeira de rodas de outra criança e fosse me oferecendo as partes do corpo que eu solicitava, para que a partir desse contato, eu pudesse puxá-la na diagonal.

A cadeira de rodas já era algo de interesse desta criança, pois, ele já havia pedido para “dirigir o carro”, referindo-se à ação de empurrar a cadeira de rodas. Propus essa adaptação da atividade para trabalhar a lateralidade, pensando que ele já havia aprendido a identificar as partes do corpo no módulo de sensibilização e reconhecimento. Assim, percebi uma oportunidade para avançar e estimular a diferenciá-las em esquerda e direita. As adaptações para o aprendizado são um direito das pessoas com deficiência, como se pode ver

na Declaração da ONU (2006) “Para tanto, os Estados deverão assegurar a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência” e no Referencial Curricular para a Educação Infantil “Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais” (BRASIL, 1998, p.33).

Para a criança propositora dessa cena, a compreensão e habilidade de copiar movimentos e de ser copiado ainda estavam sendo desenvolvidas. Suas expressões nos mostravam que ele achava engraçado quando as crianças copiavam seu movimento, mas ele ainda não conseguia copiar movimentos isolados ou sequências coreográficas simples. Marlaina, de modo atento ao que estava ocorrendo propôs que todas as crianças oferecessem uma parte do corpo para que os monitores puxassem em uma diagonal de movimentos. Variações na dinâmica e alternância de partes do corpo foram estimuladas durante esse percurso.

A criança que inicialmente realizou a atividade na cadeira de rodas foi, aos poucos, se despedindo dela e passou a realizar a atividade sendo puxado pela monitora como todas as outras as crianças. Fomos retirando o suporte, no caso a cadeira, à medida que a criança não demonstrava mais necessidade do objeto para realizar a atividade.

Todas as crianças poderiam ser puxadas pelo monitor independentemente de sua deficiência, a situação criada removeu possíveis barreiras que poderiam restringir a participação plena e efetiva na atividade. De acordo com o Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (2013) o conceito de aluno com deficiência está intrinsecamente relacionado às barreiras para o aprendizado do ambiente: “Caracteriza-se aluno com deficiência aquele que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras podem restringir sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”. (MINAS GERAIS, 2013, p.8). Essa é a única cena do Espetáculo realizada com todos os estudantes e monitores do projeto no palco ao mesmo tempo. Sua poesia e potência cênica se estabelecem pela possibilidade do fazer junto.

#### *3.3.4. Diagonal do fundo do mar*

Como descrita anteriormente, a apresentação de paisagens diferentes opera como propulsora de movimentos e dinâmicas diversas para as crianças. Da paisagem, fizemos um salto para movimentos dentro da água, no mar, no som, na sensação ou na imaginação.

Levamos essa mesma proposta para que as duas turmas, de segunda e terça-feira, elaborassem uma sequência com os movimentos criados pelas crianças a partir dessa experiência com a paisagem mar/agua.

A sequência compõe a cena “Diagonal do fundo do mar” do Espetáculo. De modo progressivo e com assistência, conduzimos uma criança a fazer movimentos enquanto as outras crianças do grupo eram incitadas a encontrar uma solução para a ordem dos movimentos propostos. Para facilitar essa sequência, definimos que o nome do movimento deveria ser o nome da criança que deu origem a ele: mar da Gisele posteriormente onda da Marlaina e assim sucessivamente. “Seja criando uma coreografia ou uma simples sequência em aula, estamos desenvolvendo atenção, percepção, memória, decisão, solução de problemas, pensamento metafórico e criatividade, que são algumas das habilidades da cognição.” (WACHOWICZ, 2008, p.2).

### *3.3.5.Mar De Memórias*

Pensando que o Centro Pedagógico se propõe a ser um espaço de formação dos discentes de diversos cursos da UFMG, surge do desejo que as monitoras também participassem de forma ativa da elaboração do trabalho “[...] o princípio que sustenta a concepção de formação é a vivência na prática, a reflexão em ação e sobre a ação pedagógica [...]” (SOUTO; ESTEVES, 2016, p.1593). Acreditamos que o Dança e Potencialidades era também uma oportunidade de vivência no espaço escolar que ultrapassasse a mediação em si entre monitores e crianças com deficiência, era nosso interesse que ali se estabelecesse ou criasse um espaço de expressão deles.

Continuando com a ideia de Mar/agua/fundo do Mar, levamos dois tecidos grandes para realizar uma experimentação, a partir dos movimentos de onda do mar. A cena se constrói de modo coletivo e se inicia apenas com quatro monitoras dançando. Como somente uma das monitoras era do curso de Licenciatura em Dança foi necessário fornecer exemplos e possibilidades para o trabalho com o material. Destaco aqui a importância do ensinar a fazer no processo de formação dos professores “Nessa perspectiva, consideramos que esse trabalho também afeta e amplifica a formação dos mediadores, estudantes de diferentes graduações da UFMG, que vivenciaram e construíram conosco as experiências compartilhadas [...]” (FERREIRA; RORIZ; SOUZA, 2017, p.10).

A cena não contava com a participação das crianças, mas uma estudante do Segundo Ano do Primeiro Ciclo começou a brincar entre os tecidos, como se nadasse entre as



ondas. Achemos a composição das crianças brincando entre as ondas interessante e incluímos no processo. Barcos e penas – materiais já usados em outras atividades - foram trazidos como objetos cênicos para fornecerem mais possibilidades para a brincadeira dançada.

Algumas ações de movimento foram previamente combinadas, de modo a aumentar o repertório de movimentos das crianças nessa cena: rolar, saltar e passar foram as principais delas. A brincadeira como possibilidade de movimentos improvisada compõe essa cena, pela naturalidade com que as crianças se apropriaram dela.

Assim, enfatizamos a importância da exploração dos movimentos próprios dos sujeitos, permitindo que eles sejam eles mesmos nas suas construções artísticas. Essas práticas estariam essencialmente voltadas para o “fazer”, pesquisar, experimentar, improvisar, estimulando a sensibilidade, o prazer, o desejo de sentir novas sensações corporais. (MARQUES *et al.*, 2014, p.171 ).

Uma das crianças com paralisia cerebral passa na cena sendo carregada por quatro adultos realizando movimentos de onda no Nível Alto. Depois que todas as crianças saem de cena uma das crianças com síndrome de Down, entra empurrando a cadeira de rodas e recolhendo os objetos cênicos usados. Com o apoio da monitora, ele se desloca e coloca-os na cadeira. Quando tive esta ideia de finalização, pensei na metáfora de um “recolhedor de memórias”. Lembro de discutirmos, Marlaina e eu, se essa criança daria conta de recolher os objetos em cena diante do público. Assumimos o risco que qualquer criança, com ou sem deficiência, poderia desistir da cena diante da quantidade de pessoas no teatro: fomos construindo o nosso trabalho, valorizando o processo de fazer e preparando as crianças para expor o trabalho para o público, com pequenas apresentações durante os ensaios.

### 3.3.6. *Cada pessoa carrega consigo a sua memória*

Dentre os nossos processos de criação tivemos uma aula sobre a montagem de personagens. Cada criança deveria criar uma personagem, um enredo e uma característica de movimentos para ele. Dentre os materiais disponíveis para a montagem estavam os sacos de lixo. Assim como as minhas memórias afetivas com os lençóis, Marlaina dividiu com o grupo uma brincadeira de sua infância: fazer balões com sacos de lixo cheios de ar. Perceber o vento, poder voar com eles, perceber a demora do objeto caindo...

Tentar entender as práticas escolares sem compreender a história de vida do professor é uma tarefa praticamente impossível, mas o que se vê é que muitos dos

trabalhos dedicados a isso são feitos sem nenhum entendimento do aspecto pessoal. O ponto central de argumentar em prol da história de vida é preencher essa lacuna em nosso conhecimento. (GOODSON<sup>12</sup> apud OSTETTO; BERNARDES, 2016, p.176).

Uma das crianças, juntamente com sua monitora, decidiu utilizar esses sacos cheios em sua cena. Dessa iniciativa concreta - alguém que carrega as suas memórias em um saco – tiramos o ponto inicial para essa cena. A ideia inicial era que cada criança entrasse com um saco de lixo cheio de balões, de modo que cada balão representasse uma memória. Entretanto, com os ensaios, observamos que a dinâmica da cena ficava desorganizada pela sobreposição de muitos objetos e muitas pessoas no palco. Além disso, duas crianças reivindicaram para si a criação dessa cena, o que nos fez pensar em uma organização mais simples: algumas crianças entravam com suas memórias nos sacos e depois, as monitoras complementavam e finalizavam esse momento.

Enquanto os balões eram retirados dos sacos por eles, outras crianças entravam para dançar com as monitoras. Ainda neste momento, realizamos momentos de contato-improvisação “[...] como forma de estudo no compartilhamento de energias, peso e movimentos com outros indivíduos no espaço, referenciada na dança contemporânea e na improvisação.” (BUSOID, 2013, p.41). Ao final da cena nos despedimos das nossas memórias. Metaforicamente, os balões simbolizavam as memórias, ali compartilhadas e cuidadosamente guardadas.

O contato-improvisação com balões surge da necessidade de fornecer um elemento de mediação para o toque, principalmente em função dos estudantes com autismo. “A partir de experiências sensório-motoras, ele [o estudante] poderá aumentar sua relação com o mundo, inicialmente impossível pela dificuldade de entrar em contato com os outros, seja por meio do toque ou por meio do olhar.” (FERNANDES, 2008, p.41). Ao longo do trabalho, utilizamos vários objetos de mediação diferentes, até conseguir chegar ao toque direto no contato-improvisação ou em outros momentos de sensibilização, como massagem, por exemplo. Mas entendendo que essa demanda era específica e singular em cada criança, então, por vezes num mesmo exercício tínhamos crianças usando objetos e outras que já não precisavam dele.

---

<sup>12</sup> GOODSON, I. A arte de contar a própria história. Pátio Revista, Porto Alegre, n. 43, p. 20-21, ago./out. 2007.

### 3.3.7. *Blackbird - Pegue a sua asa quebrada e aprenda a voar*

No ano de 2017, um estudante recebeu da Marlaina uma música de “presente”: Blackbird dos Beatles.

“Blackbird singing in the dead of night  
Take these broken wings and learn to fly  
All your life  
You were only waiting for this moment to arise (...)”  
(The Beatles, 1968).

De modo que as crianças pudessem ampliar seu repertório musical, tornou-se comum em nossas aulas, ouvirmos a canção juntos, entender o significado da letra, experimentar corporalmente a partir da melodia... Quando retornamos às aulas, em 2018, a criança perguntou se a *sua* música iria tocar na aula, ou seja, a apropriação da música foi imediata. Educar para o sensível é um dos eixos de estruturação do trabalho que se desenvolve. Sobre isso, as ideias de Andressa Vanni (2013, pag.01) corroboram nossa proposta:

Educar é um processo humano de inter-relação de um para o outro. Nesse compartilhar recíproco de experiências e vivências, é preciso possibilitar o conhecer e o repensar do viver humano pela educação sensível, em que o aluno possa perceber as sensações, os sentidos, saber ouvir, ver, falar, degustar para melhor se compreender, e compreender o outro, em suas peculiaridades e diferenças. Percebemos que tudo muda constantemente, em uma velocidade instantânea, em que as pessoas acabam trocando o contato físico pelo contato virtual, deixamos de enxergar, degustar, ouvir, perceber e muitas vezes nem somos percebidos. (VANNI, 2013, pag.1).

Essa cena foi se elaborando juntamente com a presença muito afetuosa das monitoras desse estudante. A partir das imagens de um pássaro que, com as asas quebradas aprende a voar, conversávamos com esse estudante sobre as nossas diferenças e sobre como lidamos com os desafios que surgem em função delas. Era necessário que cada um aprendesse a reconhecer sua asa quebrada e voar com ela.

A cena se estrutura a partir de um percurso realizado pelo estudante numa diagonal determinada. Nesse espaço, a criança brincava de se desequilibrar e realizava uma sequência de movimentos criada por ele. A cena terminava com um momento de contato-improvisação entre a criança e suas duas monitoras.

Metaforicamente, essa cena traz o movimento de uma criança com autismo “aprendendo a voar” com a sua deficiência, considerando que essa condição é intrínseca a sua existência, mas não como determinante ou mesmo limitadora.

### *3.3.8 Sem nome, mas com endereço*

No ano de 2017, Marlaina deu de “presente” para uma de nossas alunas com autismo uma música da cantora Liniker e os Caramelows, intitulada “Sem nome, mas com endereço”. Uma música delicada, mas cheia de profundidade, assim como nossa aluna. Essa canção ficou guardada até que a proposta do espetáculo surgisse. Na minha percepção, essa composição também falava muito da relação dessa criança com a monitora, especialmente pelo seguinte trecho:

(...) Me pega pela mão  
Te dou meu coração  
Deixo você entrar  
Me pega pela mão  
Te dou meu coração  
Deixo você entrar  
Você tem flores na cabeça  
E pétalas no coração  
Tem raízes nos olhos, excitação  
Acalanta o meu coração  
Me sinto um peixe  
Fora do aquário, dá pra ver  
(Lineker, 2016).

Quando recuperamos a música e as temáticas possíveis a partir dela, discutimos sobre as diversas vezes em que a criança falou sobre “ser bailarina” referindo-se a uma personagem que ela havia criado em uma de nossas aulas. Decidimos então brincar com esse tema, levando sempre em consideração o desejo e a criação da criança. Como a monitora dessa estudante era bailarina clássica de formação, definimos que essa imagem entra a bailarina real e a imaginária era uma possibilidade de composição cênica interessante.

Grande parte dos ensaios para os solos foram realizados no prédio do Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG, priorizamos os ensaios em grupo nas aulas e os solos em dias e horários diferenciados acordados com o coletivo de professores. A coreografia foi criada a partir das movimentações da própria criança, apresentadas nos ensaios e experimentações em sala de aula. Buscamos também as características de movimento desta personagem para refinar as composições. A monitora colaborou nesse processo, sugerindo movimentos e também ajudando nos ensaios e na memorização das sequências criadas. É

interessante destacar que a criança memorizava e executava as frases coreográficas com precisão e expressividade. Num processo de costurar movimentos e ideias, nos encontros semanais, essa coreografia foi construída.

Essa cena traz além de uma movimentação mais elaborada, um modo de fazer dança que se deu através da relação e da subjetividade. O que realizamos neste trabalho foi levar para a cena uma relação pré-existente, tendo em vista que a monitora que acompanhava essa criança há dois anos, conseguiu construir com ela uma relação de muita cumplicidade, respeito e confiança. Atuei como monitora de outra criança, mas, da mesma sala dessa estudante, por isso, pude presenciar que essa relação é um exemplo claro de sucesso escolar, em que se tem por base relações de afetividade “[...] o sujeito como um ser intelectual e afetivo, que pensa e sente simultaneamente e reconhecer a afetividade como parte integrante do processo de construção do conhecimento, implica outro olhar sobre a prática pedagógica [...]” (SILVA; KRISCHKE, 2014, p.3).

### 3.3.9 *Leãozinho*

Na aula em que nos dedicamos à montagem de personagens, tivemos uma cena especial de contação de histórias. A monitora do estudante que possui uma má formação no Sistema Nervoso Central, em função da limitação de deslocamento dessa criança, de modo muito sensível e adequado, criou uma história para ele: um leão que tudo podia, tudo fazia e que era muito corajoso. Com objetos (fitas, tecidos e bambolês), ela contava a história de um leão com as características da criança, costurando a personagem criada à criança em questão.

Para a cena realizamos projeções com fotos da criança no contexto escolar, valorizando sua individualidade e história de vida. A importância de valorizar a singularidade é tratada no trabalho de Rosvita Bernardes (2010) quando ela afirma que “O processo de massificação nos priva da arte de narrar e empobrece nossa experiência. Em outras palavras, pessoas moldadas em série perdem sua história, deixando de ser sujeitos” (BERNARDES, 2010, p.75). Outros elementos foram adicionados a essa história inicial, retomando sempre a proposta do trabalho de contar algo sobre mim, para criar algo sobre nós.

Essa cena se encerra com a participação de quatro crianças sem deficiência que entravam para realizar movimentos espelhados. Em seguida, outro estudante cadeirante com paralisia cerebral integrava esse grupo: sem a cadeira e deslocando-se em quatro apoios (como naturalmente se desloca quando está no chão), de modo que as crianças pudessem copiar os seus movimentos.

### 3.3.10 Quando a Luz dos Olhos teus

Nesse momento, estamos em cena duas crianças e eu. Uma delas é a criança com síndrome de Down, da qual fui monitora e motivou minhas reflexões acerca desse trabalho. A outra aluna é uma menina, muito querida, que se convidou para compor a nossa cena. Durante muitas aulas, especialmente nos momentos de roda, Marlaina se referia às crianças com a seguinte pergunta: “Onde estão os seus olhos?”. Essa frase nos acompanhou durante muito tempo e representava um convite para que crianças e monitores voltassem à atenção para o que estava acontecendo ali; para que pudéssemos nos conectar enquanto grupo, para que nos permitíssemos observar... Sobre olhares das pessoas com autismo, Fernandes (2008) afirma:

Nesse caso, as teorias sociocognitivas ajudam a compreender a pouca frequência do olhar: não olham porque não sabem a função comunicativa do olhar para compartilhar experiências com as pessoas – uma habilidade que se desenvolve ao longo do primeiro ano de vida do bebê. Essa suposição parece trivial, mas faz uma diferença quando aplicada em um contexto de intervenção com os pais: não olhar porque não compreende a extensão das propriedades comunicativas do afeto e do olhar é diferente de não querer olhar (FERNANDES, 2008, p.111).

A cena aconteceu inspirada por esses momentos de conexão e na música “Pela luz dos olhos teus” de Vinicius de Moraes. Quando pensei nessa cena, meu desejo era que ela retratasse as memórias de nossos olhares. Realizamos, a criança com Down e eu, uma sequência de movimentos a partir de ações que ela já havia realizado com facilidade em sala. Priorizando a aprendizagem sem erro, termo que “[...] tem sido utilizado para se referir, de maneira ampla, à programação de contingências de ensino que resultam em desempenhos precisos ou com pouco erro” (MELO; CARMO; HANNA, 2014, p.207), de modo que proporcionasse maior motivação e sucesso na aprendizagem. Sobre isso, ainda temos:

[...] superação da visão de que erros são necessários à aprendizagem; retirada do foco de responsabilidade no aluno, com indicação das fontes ambientais geradoras de erro; auxílio na programação de etapas graduais de ensino com o objetivo de garantir controle efetivo de respostas adequadas; ampliação das possibilidades de planejamento eficaz dos professores; ampliação das possibilidades de uma avaliação da aprendizagem a partir da análise da efetividade da programação de ensino; prevenção de respostas emocionais geradas e mantidas pela ocorrência de erros; aumento da motivação de professores e alunos a partir de programações de ensino que possibilitam o sucesso ao invés do fracasso na aprendizagem. (MELO; CARMO; HANNA, 2014, p.2018).

No desenvolver da coreografia, ainda realizávamos, eu e a menina, momentos de improvisação, estabelecidos e motivados pela conexão de nossos olhares, pelas nossas

escolhas de movimento e até pela limitação de movimentos. Nessa cena, “[...] a improvisação está atrelada a criação, situa-se na base do seu discurso artístico e teórico, relacionando-se com a criatividade, a composição e a produção de uma dança que revele suas próprias decisões” (BUSOID, 2013, p.76). Nossa finalização aconteceu quando, sentados os três assistíamos juntamente com o público, fotos de diversos encontros de olhares que aconteceram ao longo do projeto.

### **3.4 Registro e sistematização da prática**

O Centro Pedagógico possui um sistema determinado de avaliações baseado em descritores e conceitos, os quais estão adequados e adaptados a cada ciclo de formação humana. Essa adequação se justifica pelo fato de que, estando em faixas etárias diferentes, compreende-se que as crianças têm comportamentos, atitudes e desenvolvem habilidades diferentes. Além disso, cabe ao professor decidir o modo como sua avaliação será conduzida nas três etapas letivas que compõe o ano escolar.

As avaliações em nosso GTD surgem como desdobramentos das experiências vivenciadas. Como escolha, não realizamos provas ou outro tipo de avaliação quantitativa, mas avaliamos de modo assíduo os nossos processos. Os registros de fotos e vídeos são utilizados em nossa metodologia de avaliação contínua, dialogando com a metodologia de avaliação realizada em Reggio Emilia. Sobre isso, Martins (2016, p.40) diz que “A avaliação apoia-se na construção do currículo, na “projetação” ou planejamento, acontece de forma contínua, contextual no percurso”.

Em todas as aulas tivemos um integrante que era responsável por fazer esses registros. No período de 2017 e 2018, as fotografias foram feitas pelo Gabriel Moraes, aluno do curso de Cinema e Animação da UFMG, bolsista do programa encontros com Arte. Em 2019, os registros estão sendo realizados por Luana Marinho, aluna do curso de Licenciatura em Dança da UFMG, que também realiza iniciação científica no Projeto Dança e Potencialidades. A proposta é que as pessoas que realizam os registros participem das aulas não sendo um sujeito externo à equipe e às propostas, mas que esteja inserido nele. De acordo com Miguel e Prado (2013, p. 23946), “A documentação pedagógica forma um elo de ligação entre todos os agentes envolvidos no processo educacional”, sendo assim os registros são carregados pela experiência da formação humana. Portanto, mais do que apenas registros, é assertivo afirmar que todos os envolvidos tiveram a oportunidade de participar ativamente do projeto.

Os registros nos permitiram realizar avaliações e acompanhamento individualizados e sistemáticos. Temos um acervo de registros de todos os três anos de projeto, numa perspectiva que ultrapassa a estética e nos mostra possíveis melhores caminhos de metodologia, abordagem ou processos de relação e aprendizagem, o relato a seguir exemplifica como os registros foram importantes para percebermos os avanços e processos aqui referidos.

Temos uma aluna com autismo que no início do projeto necessitava estar vestida de alguma personagem em todas as aulas. Além disso, sua comunicação também acontecia por meio desse objeto transicional. Quanto ao objeto transicional Isabella Andrade e Amanda Slaviero (2016, p. 38) explicam que “O objeto transicional é algo que não está nem dentro nem fora da criança, serve para que o sujeito possa experimentar determinadas situações e demarcar seus próprios limites mentais em relação ao externo e ao interno”.

A partir do segundo semestre de 2017, é possível ver em nossos registros que a aluna supracitada abandona as fantasias e se sente à vontade para assumir sua própria identidade dentro do trabalho, situação que coincide com a melhora de sua comunicação. Portanto, quanto a importância dos registros Helm<sup>13</sup> (2005) *apud* Miguel; Prado (2013, p.23945) afirmam que “Alguns dos propósitos da documentação são a condução do ensino, a avaliação individual da criança, o estudo de pedagogia e a comunicação sobre o processo educacional”

Os registros continuados nos permitem ter uma memória do projeto e do desenvolvimento das crianças que dele participam. Sendo também uma ferramenta de avaliação da nossa prática: olhando para os registros, recolhemos informações sobre a diversidade de propostas realizadas e sobre os resultados obtidos. "Através dessa prática reflexiva, os educadores experimentam um contínuo crescimento profissional junto com o prazer de operar e aprender em conjunto" (GANDINI; GOLDBERGER<sup>14</sup>, 2002, *apud* MIGUEL; PRADO, 2013, p.23945).

As instalações são um exemplo de prática realizada de diversos modos e com diversos materiais dentro do projeto. No início do ano de 2017, realizamos uma instalação com cordas no chão para que as crianças pudessem percorrer caminhos retos e curvos. Já no segundo semestre de 2019, realizamos uma instalação também com cordas no chão, mas para que as crianças pudessem percorrer um caminho espiralado, realizando o percurso com

---

<sup>13</sup> HELM, Judy Harris. BENEKE, Sallee. et al. O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2005.

<sup>14</sup> GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Orgs). Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.



diversas características do movimento. Ou seja, o registro nutre também a ação docente, pois como descrito nesse exemplo específico, o material era o mesmo, entretanto o arranjo e as propostas eram diversas. Desse modo, a análise dessas diferenças só é possível por essa organização sistemática.

Mantemos com autorização das famílias uma página do projeto no Facebook (@dançaepotencialidades) para democratizar o acesso ao trabalho que realizamos. Também realizamos aulas em que convidamos os responsáveis para participarem. Em 2018, realizamos o nosso primeiro espetáculo ou compartilhamento de experiências. Em 2019, estamos preparando uma cena que irá integrar a VI Mostra de Dança do Centro Pedagógico. Corroborando com essa perspectiva Barbosa<sup>15</sup> (2008) apud Miguel; Prado (2013 p.23945) explicam que "é preciso criar instrumentos que registrem aquilo que acontece com o grupo de forma compartilhada para que todos tenham conhecimento e possam intervir [...]".

### **3.5 Compartilhando a docência : nossa experiência**

Diante da especificidade da relação estabelecida entre as professoras que realizam o Dança e Potencialidades surgiu o desejo de compartilhar como organizamos nossa práxis e as diversas reverberações dessa proposta. O modelo do Coensino, Bidocência ou Ensino Colaborativo, “[...] vem das palavras em inglês co-teaching e collaborative teaching que são traduzidas para o português de diferentes formas são elas: coensino, ensino colaborativo, bi-docência entre outros” (CHRISTO e MENDES, 2017, p.1) e surge da relação entre um professor da Educação Especial e outro do ensino regular atuando, em parceria, nas salas de aula, de modo que “[...] o professor de educação especial está inserido na sala comum, trabalhando em conjunto com o professor de educação geral [...]” (CHRISTO e MENDES, 2017, p.2) .

O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes. No Brasil, esse modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais (VILARONGA e MENDES, 2014, p.142).

Considero que sejamos um dos casos experimentais sinalizados no parágrafo acima. A nossa relação não se enquadra de modo tão específico dentro da classificação de

---

<sup>15</sup> BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Coensino. A Marlaina Roriz é professora de Dança do Centro Pedagógico, já esta autora é professora em cursos livres e monitora na mesma instituição. No entanto, quando digo que somos duas professoras atuando em parceria, refiro-me à construção da nossa prática docente igualmente compartilhada, dentro do nosso grupo de trabalho diferenciado. Apesar de não sermos professoras com formação específica em Educação Especial, possuímos formações e vivências dentro da temática que nos qualificam para a realização de um trabalho de Dança voltado para crianças com deficiência.

É importante relatar que, na maior parte dos GTD's realizados no Centro Pedagógico, o professor referência fica responsável pela orientação e assistência ao estudante da graduação que atua como monitor, buscando sempre proximidade entre a área de formação do professor e a do graduando ou a formação do professor e a temática que será o objeto de estudo desenvolvido por esse graduando. Desse modo, existe uma orientação no sentido de preparação das aulas e atuação junto aos estudantes, caso necessário.

Quando, em 2017, iniciamos o Dança e Potencialidades, optamos por fazer juntas todas as etapas da docência: os planejamentos, o exercício da docência em suas inúmeras funções e as avaliações. Diante disso, compreendo que somos duas professoras em sala. Diante da diversidade dos sujeitos e de suas deficiências no mesmo grupo, em uma proposta nova para todos eles, acreditávamos que em parceria conseguiríamos atender com maior qualidade às demandas apresentadas. Além disso, sendo um projeto experimental que se construía e se refinava com o próprio fazer, considerávamos importante esse compartilhamento. Com os anos de realização do projeto, reuniões, escrita de trabalhos, foi possível perceber que o trabalho era realizado a partir da bidocência nos feedbacks sobre a própria prática. A possibilidade de discutir com outra professora - presente e atuante na mesma aula e na mesma medida – o exercício da nossa própria ação docente nos provocava reflexões: conjuntamente, conseguíamos executar modificações necessárias para qualificar nossa práxis, assim como qualificar o ensino de Dança no CP.

Ter duas professoras em sala ampliava a possibilidade de olhares: enquanto uma conduzia a aula, a outra poderia estar mais atenta a um processo criativo específico, que estivesse sendo desenvolvido por uma criança. Como um dos nossos objetivos do GTD sempre foi oferecer momentos de experimentação em Dança que levassem em consideração o tempo demandado pelas crianças para desenvolver determinada habilidade, acabamos por executar, simultaneamente, diversas atividades no mesmo espaço-tempo de uma aula: enquanto uma criança realizava rapidamente todas as atividades da nossa rotina, por exemplo, outra criança autista mantinha-se na primeira atividade em toda a aula. Esses movimentos

diferentes que se organizavam dentro de um mesmo plano de aula, foram conjunturas comuns durante o Projeto Dança e Potencialidades e os processos individuais de cada aluno muito respeitado por nós. Assim, durante as nossas reuniões semanais, discutíamos sobre as nossas observações, divergências e confluências de modo a encontrar possíveis soluções para as questões encontradas.

Visando à proposta de ensino colaborativo, Conderman; Bresnahan; Pedersen (2009), enfatizam que é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência. (VILARONGA E MENDES, 2014, p.141).

As avaliações e planejamentos também eram realizados em parceria: discutíamos as propostas para as aulas e analisávamos as adaptações necessárias para executar as atividades com os nossos estudantes. Em nosso grupo, especificamente no caso das crianças com paralisia cerebral cadeirantes, por exemplo, era sempre muito importante ter atividades paralelas planejadas, diante da impossibilidade da realização de uma atividade comum para as demais crianças andantes.

Todavia, a nosso ver, o debate sobre a flexibilização e a individualização do currículo para alunos com necessidades educacionais especiais, particularmente aqueles com deficiência intelectual, passa pelo reconhecimento de suas especificidades em internalizar a cultura a partir de diferentes instrumentos sociais e psicológicos. (PLETSCH, 2014, p.12).

No cotidiano da sala de aula, enquanto uma de nós se dedicava a orientar algum monitor das crianças com paralisia cerebral, por exemplo, a outra assumia a condução da aula e sua dinâmica. Como a maior parte dos monitores não possuía nenhuma formação ou experiência em Dança - oriundos de cursos diversos: Física, Nutrição, Filosofia, Terapia Ocupacional, História, Biologia, dentre outros – era fundamental que a orientação e explicação das atividades propostas acontecessem também para eles. Uma das nossas principais discussões era como criar motivações ou interesses para que os monitores também se sentissem integrados ao trabalho, uma vez que acreditamos que o Dança e Potencialidades representa uma possibilidade de ampliação de formação para esses graduandos.

Quando a professora Marlaina entrou em Licença Maternidade, em outubro de 2018, se afastando da rotina de reuniões e presença em sala de aula, percebi que com apenas uma professora em sala, com um público tão diverso cujas questões eram tão específicas, se tornou bastante difícil atender às diversas demandas das crianças e ainda oferecer uma oportunidade de formação amplificada para os monitores que participavam do Dança e Potencialidades, naquele momento.

Para realizar as avaliações trimestrais curriculares de cada estudante, analisamos os registros do trabalho; pensamos o que esperávamos que cada aluno conseguisse realizar, avançar e demonstrar em cada etapa e discutimos em parceria de modo que um conceito adequado fosse dado a cada criança, levando em conta cada tipo de deficiência e suas limitações (mesmo que temporárias). Acredita-se que duas opiniões distintas num processo avaliativo, garante mais legitimidade ao conceito e as considerações feitas: dois olhares verificando detalhes, de modo minucioso e confrontando suas concepções. Enriquecendo os diálogos e ampliando os modos de se pensar e fazer avaliações.

## 4 RESULTADOS

Por se tratar de uma pesquisa participante, em que atuo como autora do presente texto e uma das pesquisadoras do projeto Dança e Potencialidades, sinalizo que os apontamentos da escrita deste texto se estabelecem em relação aos resultados do projeto. Seria possível, porém menos interessante, apresentar somente os resultados da sistematização ou escrita deste trabalho de conclusão de curso, por exemplo. Entretanto, minha opção foi por tentar construir um diálogo entre as duas possibilidades de resultado.

### 4.1 Registro e sistematização da prática

O registro e sistematização das práticas apresentadas nesse trabalho acontecem como resultado da aproximação entre a realização de pesquisas e a formação de discentes no Centro Pedagógico:

O CP, no sentido de assumir o seu papel como instância formadora na universidade visa: consolidar-se como espaço de produção teórica e metodológica sobre a Educação Básica; contribuir como um campo de experimentação para a formação de professores, sendo a escola um locus de trabalho, ensino e pesquisa; construir parcerias com as Unidades Acadêmicas da UFMG e com outras redes de ensino (SOUTO; ESTEVES, 2016, p.1589).

Para os alunos da Graduação da UFMG, especialmente os das Licenciaturas, a possibilidade de realizar pesquisas e publicações de modo amparado por um docente - com maior experiência no contexto escolar – faz com que confrontemos conceitos e teorias, abordadas na graduação, com a práxis docente e suas reverberações no cotidiano da escola.

Ademais, é válido sinalizar que para os que buscam experiências sistemáticas no âmbito acadêmico da pesquisa é imprescindível se aproximar desse universo do “se aprender como se faz”. Nesse sentido, o Centro Pedagógico oferece essa possibilidade para estudantes que, de fato, estejam envolvidos com a educação básica, oferecendo suporte e o ambiente necessários para que interessados, encontrem oportunidades transformadoras.

Os Grupos de Trabalho Diferenciados são possibilidades para que os futuros docentes encontrem espaço para realizarem suas pesquisas através de uma disciplina prevista na matriz curricular. “O destaque dado ao GTD pelos bolsistas está vinculado à oportunidade de vivenciar a experiência como docente desenvolvendo atividades pensadas e elaboradas com o professor mais experiente.” (SOUTO; ESTEVES, 2016, p.1593).

Por outro lado, para o professor efetivo produzir projetos e pesquisas em parceria com graduandos, possibilita reflexões, inquietações e atualizações na medida em que conhecimentos novos ou mais atualizados chegam até a escola por meio da figura do monitor ou estagiário. Nesse sentido, observo que esse pode ser um primeiro apontamento ou resultado desse trabalho: formação de mão dupla, que amplifica a formação do graduando e permite novas possibilidades ao trabalho do docente do Centro Pedagógico.

É importante destacar que os professores orientadores participantes do Projeto Imersão relataram em entrevista que buscam uma interlocução com os bolsistas de modo a proporcionar a maior integração entre os conhecimentos advindos da graduação e a vivência na escola e na prática da sala de aula. (SOUTO; ESTEVES, 2016, p.1594).

O Dança e Potencialidades estabelece-se como possibilidade de provocar reflexões sobre a docência em Dança e tira o professor de sua zona de conforto. Aponta ainda para a necessidade de pensar novas metodologias de ensino em Dança, novos objetivos e propostas didáticas para o público alvo da educação especial e inclusiva. *Acolher pela diferença*: novos corpos, novas formas, novos modos de ser e estar no mundo e pensar de que maneira ou em que medida isso impacta a atuação do docente em Dança.

[...] o desafio dos novos tempos é o da construção de novas estruturas educativas, para articular na prática um currículo que busque conexões e sincronias entre cognição e emoção, teoria e prática, conteúdos e ações cotidianas. Enfim, uma práxis que possa de fato contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos – corpo, mente, emoção, ação e autonomia. (STAMM; PILLOTTO<sup>16</sup>, 2007 apud SILVA; KRISCHKE, 2014, p.13).

Durante esses três anos de realização do trabalho testamos diversas possibilidade de materiais, subprojetos, propostas de atividades, organização da nossa rotina e modos de estabelecer as relações. A sistematização do nosso trabalho possibilita o compartilhamento das nossas práticas enquanto motivadoras para que outros espaços escolares encontrem soluções - ou se dediquem a pensar sobre essa temática - para as questões de inclusão. Especificamente em nosso contexto, um colégio de aplicação, este trabalho contribui para

---

<sup>16</sup> STAMM, Eliana; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. A arte como propulsora da integração escola e comunidade. Joinville: Ed. Univille. 2007.

pensarmos sobre como desejamos incluir pessoas com deficiência e como podemos envolver toda a comunidade escolar nessa proposta.

#### **4.2 Relações de Afeto**

Com o desenvolvimento continuado do nosso projeto, vejo que aprimoramos nossas relações. Tínhamos crianças que, inicialmente, apresentavam resistência em simplesmente entrar na sala de aula e que hoje compartilham conosco, com prazer, suas criações. Realizamos o acolhimento das crianças desde a chegada na sala, cumprimentando-as individualmente. A ação parece simbólica e simples, mas sinaliza que estamos abertas para escuta e atentas a elas. Durante os nossos processos de criação sempre abrimos espaço para que as crianças compartilhassem as suas criações, incentivando-as no processo de falar sobre o que criaram, falar sobre suas motivações. É uma busca de ampliar o conceito de afetividade na educação, para além do contato físico:

Segundo Lima (2013), a afetividade também é concebida como o conhecimento construído através da vivência, não se restringindo ao contato físico, mas à interação que se estabelece entre as partes envolvidas, na qual todos os atos comunicativos, por demonstrarem comportamentos, intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos, afetam as relações e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem (SILVA; KRISCHKE, 2014, p.3).

É muito comum que se confunda a liberdade presente nas aulas de Arte, necessária para realizar composições, cenas e outras criações, com posturas permissivas diante de comportamentos não adequados, que não estejam contribuindo para o coletivo ou para o conteúdo trabalhado na aula. Em muitos momentos, foi importante que relembrássemos ao coletivo sobre “o quê” e “para quê” estávamos realizando determinada atividade. Quando estudávamos o Fator de Movimento Tempo, por exemplo, foi bastante comum observar que as crianças realizavam “brincadeiras de correr” sem, no entanto, estabelecer nenhum tipo de relação com o estudo de movimento proposto. Nesses momentos, era necessário que orientássemos os monitores para que nos auxiliassem e não estimulassem esse tipo de comportamento, não condizentes com as atividades. Entendemos que as relações entre “brincar para criar” e “criar enquanto brinco” são próximas, porém distintas. Para o nosso trabalho interessa-nos a primeira relação, pois situa a criança em seu objetivo, sem fornecer um único resultado:

Apresentar desafios para os quais não se espera uma única resposta é algo distinto de oferecer uma atividade “para fazer assim”, para chegar naquilo que o professor determinou que seria o produto final. Implica em considerar especificidades de um campo de conhecimento que não se define pela norma, pois não há regras fixas no modo de produção da arte, suas linguagens são territórios sem fronteiras. Pesquisar, mergulhar no desconhecido para testar novos materiais e formas, experimentar diferentes elementos ainda não apropriados, integram o fazer artístico (OSTETTO, 2011, p. 3)

A palavra resultado, nesse contexto, desvincula-se da ideia de um único produto final a ser tratado como desdobramento de todo o trabalho do Dança e Potencialidades. Compreendemos que a nossa proposta contribuiu no processo formador das crianças e também de monitores. Portanto, acreditamos que o trabalho também contribuiu para uma formação mais sensível de todos os graduandos que estiveram presentes em nossos encontros.

Por essa razão, optamos por fazer um acompanhamento das mediações com proximidade, orientando sobre quais estratégias seriam possíveis ou mais adequadas em cada momento, sobre possibilidade de materiais, sobre perceber o tempo de cada criança nas atividades.

Nos exercícios de reconhecimento do corpo e sensibilização buscávamos incentivar o cuidado com o outro durante o toque, estabelecendo relações pautadas pelo respeito. Orientamos os monitores a ajudarem as crianças a localizarem e perceberem as partes que compõem o corpo, mas situando que esses são conhecimentos da Dança. A massagem, por exemplo, é um tipo de atividade que sempre necessitou de atenção para que não fosse confundida com livre relaxamento. Entendemos que, para muitos monitores, nosso espaço é a primeira oportunidade de pensar o corpo dentro da sua formação e nesse sentido realizamos atividades pensadas também para os adultos presentes, como o contato-improvisação, de modo que as aulas fossem um espaço também de expressão para eles.

Percebemos que, para alguns monitores, foi muito mais difícil expressar-se por meio da Dança ou sentir-se à vontade com as atividades, do que para as crianças. Sobre isso Pereira (2009), diz que “As crianças são mais sensíveis à comunicação do corpo, expressam suas emoções e pensamentos por esse meio, o que já não acontece com os adultos que, após anos e anos de escolarização, aprenderam a dar mais atenção às palavras e a ignorar a expressão do corpo” (PEREIRA. A, 2009, p. 70).



### 4.3. Inclusão de Crianças com Deficiência no Centro Pedagógico

O Dança e Potencialidades enquanto GTD, disciplina que compõe a matriz curricular, tem contribuído com reflexões, inquietações e com ações concretas no processo de escolhas sobre modos de se pensar a inclusão no Centro Pedagógico. “A partir da investigação contínua e compartilhada sobre o saber e o fazer, os diferentes sujeitos sociais apropriam-se e recriam tempos e espaços” (CENTRO PEDAGÓGICO, 2004, p.26).

Nos estruturamos, enquanto GTD, e nos disponibilizando a repensar possibilidades de acolhida pela Dança, nos reinventamos nesse tempo, enquanto ação transformadora. Num primeiro momento, foi necessário repensar a nossa própria ação docente. Em segundo lugar, buscamos compartilhar nossa experiência com a comunidade escolar (por meio de palestras, simpósios, apresentações, vídeos, dentre outros) de modo a demonstrar que é possível, dentro das condições que temos, qualificar nossas ações no que diz respeito à inclusão. Acredito que nosso projeto tem atuado nesse contexto, recriando os tempos e espaços escolares, se propondo a pensar e executar novas possibilidades, estratégias e ações metodológicas que contribuam para os processos de inclusão no CP.

O enfrentar problemas complexos, a necessidade de construir soluções para as múltiplas e simultâneas questões que emergem do contexto e da rotina escolar, constituem-se como situações formadoras, na medida em que se apresentam como circunstâncias para a reflexão na e sobre a prática pedagógica. (CENTRO PEDAGÓGICO, 2004, p.27).

Sem esgotar todas as possibilidades, resultados e apontamentos possíveis, finalizo esse texto na alegria e desejo que esse trabalho inspire outros. Motive outras ações, outras buscas, com o objetivo comum de qualificar os sujeitos agentes inseridos na Educação Básica, com olhar especialmente atento para crianças com necessidades especiais e com deficiência.

## 5 CONCLUSÃO: caminhada do abraço...

Existe uma estória de Chuang Tse, seguidor de Lao Tse, que diz respeito ao ponto central da improvisação. É a estória do imperador amarelo e sua pérola. Vou contá-la:

O Imperador amarelo viajou para o norte, além do lago vermelho, escalou a montanha no país do inverno e olhou para o Sul; voltando dessa viagem perdeu sua perola mágica. Então o imperador enviou Clareza-visão procurar a perola, mas ela não achou. Enviou Fôrça [sic] pensamento para procurá-la, mas ela não a achou. Enviou Força pensamento procurá-la, mas ela não achou. No fim enviou Sem-intenção, e ele achou a pérola.

“Realmente curioso”, disse o imperador, “que Sem-intenção tenha conseguido achá-la”. (GELEWSKI, 1973, p.43).

Quando iniciamos o Dança e Potencialidades buscávamos garantir, por meio das aulas de Dança, tempos de acolhimento para as crianças com deficiência e seu grupo de mediadores. Tal qual o Imperador Amarelo e sua pérola, de modo despretenso, fui surpreendida de modos muito positivos desde quando demos o primeiro passo. Na busca de uma formação humana para estudantes do CP, percebo que eu pude vivenciar também, tempos de acolhimento.

O desenvolvimento desse trabalho nos trouxe vivências que jamais imaginávamos anteriormente. Alcançamos o primeiro lugar na IV FEBRAT com o artigo<sup>17</sup> “Dança, Diferença e Potencialidades” e como resultado desse prêmio, tivemos a oportunidade de apresentar, em 2018, o nosso trabalho na Universidade do Minho em Braga, Portugal. Realizamos o nosso Espetáculo “Mar De Memórias” e conseguimos estabelecer uma experiência de pesquisa continuada no contexto escolar e compartilhá-la em diversas oportunidades acadêmicas. Por fim, se você está lendo esse texto é porque também conseguimos realizar esse trabalho de conclusão de curso.

Diante da efemeridade da minha existência no Centro Pedagógico, já sou saudade. Compreendo que este espaço destina-se a construir a formação de discentes de diversos cursos, por isso, desejo que tantos outros tenham experiências de felicidade no contexto

---

<sup>17</sup> Artigo produzido em parceria com as professoras de Dança Marlaine Roriz e Vanessa Mara Carvalho Ferreira, disponível em [http://museu.cp.ufmg.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=85](http://museu.cp.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=85)

escolar assim como eu as que eu tive. Ultrapassando os limites do CP, desejo que este trabalho possa fornecer possibilidades para tantos outros professores que se dedicam a pensar o desafio que representa incluir pela afetividade.

## 6 REFERÊNCIAS

- ALBRIGHT, Ann. MOVENDO-SE ATRAVÉS DA DIFERENÇA: DANÇA E DEFICIÊNCIA. **REVISTA CENA**. Tradução e revisão: Consuelo Vallandro Barbo e Mônica Fagundes Dantas. Porto Alegre - RS , v. N.12, 2012. Tradução de: ChoreographingDifference:TheBodyandIdentity in Contemporary Dance.
- ALEIXO, E. A.; RORIZ, M. F.; ALVES, P. H. P. C. R.; NUNES, R. S.; SOUZA, S. A. N.; **PRINCÍPIOS DO ENSINO DE ARTE NO CENTRO PEDAGÓGICO**. Núcleo de Arte/ Centro Pedagógico/ EBAP/UFMG. Belo Horizonte. 2016. Não publicado.
- ANDRADE, Isabella Santos; SLAVIERO, Amanda Riccioppo. CONSTITUIÇÃO DE OBJETO TRANSICIONAL NA CRIANÇA AUTISTA: INTERVENÇÃO NO PSICODIAGNÓSTICO. **Revista UNIABEU** v. 9, n. 22 (2016). Disponível em: <[https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/2456/pdf\\_327](https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/2456/pdf_327)>. Acesso em 20 out. 2019
- BAETA, P. Introdução à metodologia didática em dança de Rolf Gelewski. **Conceição|Conception**, v. 5, n. 2, p. 90-111, 22 dez. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/conce.v5i2.8648047>>. Acesso em: 10 out. 2019.
- BERNARDES, Rosvita Kolb. SEGREDOS DO CORAÇÃO: A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA O OLHAR SENSÍVEL. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 30, n. 80, p.1-12, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a06.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2019
- BRANCO, H. C. **A contribuição do estudo do sistema Laban para o gestual do regente**. Universidade Estadual de Londrina, p. 5-8, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/musica/pages/arquivos/LabanSimpemus.pdf> . Acesso em: 18 out. 2019.
- BRASIL. CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL (Brasil). **As cem linguagens da criança. Experiência construída com o apoio do Portal Aprendiz e Porvir**. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/experiencias/reggio-emilia-escolas-feitas-por-professores-alunos-familiares/>>. Acesso em: 02 out. 2019.
- BRASIL. **Constituição (1998)**. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer CNE/CP009/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 06 de maio .de 2016.
- BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva( Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Sônia Regina Corrêa Mafra. Secretaria de Estado da Educação. **O Lúdico e o Desenvolvimento da Criança Deficiente Intelectual**. Brasil: Programa de Desenvolvimento Educacional, 2008. 52 p. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-6.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2019.

BUSAID, Ana. **PROCESSOS DE CRIAÇÃO NA IMPROVISARÇÃO: EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS-PEDAGÓGICAS NA ESCOLA JAZANA DANZA**. Salvador/BA, 2013. 245 p Dissertação (Artes cênicas) - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2013. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/21757/1/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20Ana%20Milena%20Navarro.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Reggio Emilia: escolas feitas por professores, alunos e familiares**. [s.l], 2014. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/experiencias/reggio-emilia-escolas-feitas-por-professores-alunos-familiares/>> Acesso em 25 out. 2019.

CENTRO PEDAGÓGICO. **Colégios de Aplicação**. 2019. Disponível em: <<http://www.cp.ufmg.br/index.php/colegios-de-aplicacao>>. Acesso em: 30 set. 2019.

CENTRO PEDAGÓGICO. **Projeto Político Pedagógico**. Direção/ Centro Pedagógico/ EBAP/UFMG. Belo Horizonte. [s.d].

CHRISTO, Sandy Varela de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Ensino colaborativo/coensino/bidocência na educação inclusiva: dos documentos legais ao contexto da prática. In: **COLBEDUCA – COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO**, 2017, Florianópolis/sc: Revistas Udes,V.2, 2017. p. 1 - 3. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/10737/7485>>. Acesso em: 30 jul. 2018

DEWEY, J. **Arte como Experiência**. SP: Martins Fontes, 2010.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELIAS, Nassim Chamel. Caracterização das Matrículas dos Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por Regiões Brasileiras. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2018, vol.24, n.4, pp.465-482. ISSN 1413-6538. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000500001>> Acesso em: 10 out. 2019.

FEREIRA, Eugenio Tadeu. **Brincar na adolescência: uma leitura no espaço escolar**. 2000. 252 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Fae, Ufmg, Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/FAEC-85ZHLC>>. Acesso em: 21 out. 2019.

FERNANDES, Fabiana. S. O corpo no autismo. **Revista de Psicologia**, Amazonas, v. 9, n. 1, p.109-114, jan./jun. 2008. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-73142008000100013](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142008000100013)>. Acesso em: 28 set. 2019.

FERREIRA, Vanessa Mara Carvalho; RORIZ, Marlaine Fernandes; SOUZA, Gisele Petrina. **DANÇA, DIFERENÇA E POTENCIALIDADES**. Núcleo de Arte/ Centro Pedagógico/ EBAP/UFMG. Belo Horizonte. 2016. Não publicado.

FORCHETTI, D. Dança E Inclusão: uma proposta de projeto em arte-educação. **Conscientiae Saúde**, 2014;13 In: **Suplemento** “I Simpósio Paradesportivo Paulista”, p. 158-162. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/saude/article/view/5169/2790>> Acesso em: 18 out. 2019.

FREIRE, Ida Mara. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cad. CEDES** [online]. 2001, vol.21, n.53, pp.31-55. ISSN 0101-3262. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000100003>> Acesso em 18 out. 2019.

GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi; SANÁBIO, Debora Machado. Inclusão de deficientes nos Colégios de Aplicação do Brasil: apontamentos sobre as formas de ingresso. In: **ANAIS DO 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 2018, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/inclusao-de-deficientes-nos-colegios-de-aplicacao-do-brasil--apontamentos-sobre-as-formas-de-ingresso>> Acesso em: 27 out. 2019.

GELEWSKI, Rolf. **Ver, Ouvir, Movimentar-se**. Salvador. Nós Editora. 1973

GIOVEDI, Vater Martins. FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO CRÍTICO-LIBERTADOR DE PAULO FREIRE: PRINCÍPIOS ANTROPOLÓGICOS, ÉTICOS, POLÍTICOS E EPISTEMOLÓGICOS. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 8. 2014, Pernambuco. **Colóquio**. Pernambuco: Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas, 2014. p. 1 - 17. Disponível em: <<http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/download/428/45>>. Acesso em: 20 out. 2019.

GUANAIS, Saryta Garrossino; PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DO PROJETO LINGUAGEM CORPORAL: O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NO ENSINO DE DANÇA. SEPOGA **Anais** do Seminário da Pós-graduação em Artes na UFMG. ISSN: 2447-5297. Escola de Belas Artes. 2005.

GUANAIS, SARYTA. **AULA DE MIM: A Linguagem Corporal na Educação Infantil e o protagonismo da criança no ensino de Dança**. Minas Gerais, 2017. 165p Dissertação (PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA ESCOLA DE BELAS A) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-APERCT/disserta\\_aosaryta\\_versaofinal.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-APERCT/disserta_aosaryta_versaofinal.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 15 jun. 2018.

GUERRERO, Mara Francischini. Formas de Improvisação em Dança. **V Congresso da ABRACE**, 2008.

INTRODUÇÃO À METODOLOGIA DIDÁTICA EM DANÇA DE ROLF GELEWSK. Campinas: **Conceição**, v. 5, n. 2, -. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8648047/14905>. Acesso em: 28 set. 2019.

JUNG, Carl Gustav. **Tipos Psicológicos**. Petrópolis: Vozes. 1991

LABAN, Rudolf. **O Domínio do Movimento**. 3ª ed. Tradução Anna Maria Barros de Becchi; Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de **experiência Rev. Bras. Educ.** no.19 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>> Acesso em 20 de out. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, D. A. P. SURDI, A. C. COSTA, A, R. KUNZ. E PROCESSOS DE CRIAÇÃO NA DANÇA:: ABORDAGEM PEDAGÓGICA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E FENOMENOLÓGICA. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p.167-181, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2125>>. Acesso em: 21 out. 2019.

MARQUES. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2003

MARTIN, Cleide. **IMPROVISACÃO Dança e cognição: Os processos de comunicação do corpo**. São Paulo, 2002. 129 p Tese (Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica São Paulo. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/18398/1/Cleide%20martins.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2018.

MARTINS, Tatiana Costa. DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A EXPERIÊNCIA DE REGGIO EMILIA. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p.27-46, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/download/21135/17686>>. Acesso em: 27 set. 2019.

MELO, Raquel Maria de; CARMO, João dos Santos; HANNA, Elenice S.. Ensino Sem Erro e Aprendizagem de Discriminação. **Trends In Psychology: Temas em Psicologia**, São Carlos, São Paulo, Brasil, v. 22, n. 1, p.207-222, 2014. Disponível em: <[http://www.faace.ufscar.br/arquivos/2014\\_Temas\\_Melo\\_Carmo\\_Hanna.pdf](http://www.faace.ufscar.br/arquivos/2014_Temas_Melo_Carmo_Hanna.pdf)>. Acesso em: 27 out. 2019.

MENDES, Enicéia G. Programa Paideia entrevista Enicéia Mendes. [Entrevista concedida a Mariana Pezzo, Adilson de Oliveira e Gustavo Rojas], 2018. São Carlos. Laboratório Aberto de Interatividade para Disseminação do Conhecimento Científico e Tecnológico (LABI). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Disponível em:< <http://www.labi.ufscar.br/2018/06/07/paideia-entrevista-eniceia-goncalves-mendes/>>. Acesso em 2 out. 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 1, jun. 2008. Artigos. ISSN 1982-7199. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/11/11>>. Acesso em 21 out. 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo. Avaliação dos estudantes público alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p.1-16, out./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33082/pdf>>. Acesso em: 12 set. 2019.

MINAS GERAIS. Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. 2013.

MONTAGU, A. **Tocar: o significado humano da pele**. São Paulo: Summus Editorial; 1988.

MUNIZ, Zilá. Improvisação: descobrir camada por camada. Rascunhos. Pesquisa em Artes Cênicas: **Dossiê Viewpoints: Estudos e Práticas**. [online]. V.1, n.2, 2014. Uberlândia, IARTE/ GEAC/ EDUFU, jul/ dez 2014 p 93-112. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/issue/view/1228>>. Acesso em: 18 out. 2019.

NOBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 26, n. 91, p. 599-615, Aug. 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 set. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. Disponível em:< [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)> . Acesso em: 28 out. 2019.

OSTETTO, LE; BERNARDES, RK. Infâncias em diários de formação estética: narrativas de estudantes de pedagogia e de arte. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 2, p. 164-180 mai/ago 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. **Acervo digital Unesp**, v. 3, p. 27-39, mar. 2011. Disponível em: Acesso em: 19 abr. 2011.

PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. Linguagem Corporal. In: BELO HORIZONTE. Proposições **Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal e Creches conveniadas de Belo Horizonte**. Belo Horizonte. Minas Gerais, p. 63-105, 2009.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. **Brincar na adolescência: uma leitura no espaço escolar**. 2000. 252 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Fae, Ufmg, Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/FAEC-85ZHL>>. Acesso em: 21 out. 2019.

PEREIRA, Maria Amélia. CASA REDONDA: UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO. 1996. Disponível em: <<http://www.acasaredonda.com.br/publicacoes>> Acesso em: 15 set. 2019.

PEREIRA, Paulo José Baeta. **A improvisação integral na Dança**. Campinas, Sp: Medita, 2014. 104 p.

PEREIRA, Paulo José Baeta. **A improvisação integral na Dança**. Campinas, Sp: Medita, 2014. 104 p.

PLETSCH, M. D. (2014). A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). In: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 22 (81). Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n81.2014>>.

PRADO, Clarina Alves do; MARELENQUELEM, Miguel. A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE LORIS MALAGUZZI: REGISTROS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6, 2013, Paraná. **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Inesa, 2013. p. 1 - 14. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7704\\_5611.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7704_5611.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2019.

RENGEL, Lenira Peral .et al. **Elementos do Movimento na Dança**. Salvador: UFBA, 2017.E-book. 102 p. Disponível em: <[https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174968/2/eBook\\_Elementos\\_do\\_movimento\\_na\\_Danca-Licenciatura\\_em\\_Danca\\_UFBA.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174968/2/eBook_Elementos_do_movimento_na_Danca-Licenciatura_em_Danca_UFBA.pdf)> Acesso em 18 out. 2019.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume Editora, 2005.

ROBATTO, Lia. **Dança em processo**: a linguagem do indizível. Salvador: Centro Editorial e Didático, 1994.

RODRIGUES, Neidson. EDUCAÇÃO: DA FORMAÇÃO HUMANA À CONSTRUÇÃO DO SUJEITO ÉTICO. **Educ. Soc.** vol.22 no.76 Campinas Oct. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013>> Acesso em: 10 out. 2019.

RORIZ, M, F. **A Educação Infantil e a linguagem corporal**: que lugar ocupa do professor nesse processo?. Dissertação (Mestrado em ensino de Arte). Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. MG. 2014.

ROSSI, Patricia ; MUNSTER, Mey . **Dança e deficiência**: uma revisão bibliográfica em teses e dissertações nacionais. Movimento. , Porto Alegre, v. 19, n. 4, p. 181- 205. Disponível em:<<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/39132/27450>>. Acesso em:2 jun. 2018. SANTOS, Vivian;

SANTINHO, Gabriela Di Donato Salvador; OLIVEIRA, Kamilla Mesquita. **Improvisação em dança**. Guarapava: UNICENTRO, 2013. E-book. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/860/5/Improvisa%C3%A7%C3%A3o%20em%20dan%C3%A7a.pdf>> Acesso em: 18 out. 2019.

SILVA, Larissa Franklin da; KRISCHKE, Ana Maria Alonso. AFETIVIDADE NO ENSINO DE DANÇA: IMPLICAÇÕES E INSPIRAÇÕES DE UM PROCESSO CRIATIVO E TRANSFORMADOR. 6 **Simpósio de Arte Educação**: Dialogando com as tecnologias, Paraná, v. 3, n. 1, p.1-15, set. 2014. Disponível em: <<https://anais.unicentro.br/simposioarte/pdf/xiv3n1/25.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2019.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira; ESTEVES, Manuela. O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO INTERIOR DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: O OLHAR DOS GRADUANDOS SOBRE O SER PROFESSOR E A PRÁTICA PROFISSIONAL. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, Sp, Brasil, v. 11, n. 3, p.1587-1601, nov. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9063/5955>>. Acesso em: 21 out. 2019.



STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**. Volume 21. Número 53. São Paulo. 2001

VANI, A. C. A EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL: SABERES EDUCATIVOS QUE CIRCULAM NA COMPREENSÃO DO SER HUMANO. **Unoesc & Ciência - ACHS**, v. 4, n. 1, p. 7-18, 10 jun. 2013.

VIANNA, Klauss. A dança, 3. Ed. São Paulo. Summus Editorial, 2005. Pag.150. VIVIAN SANTOS; NASSIM CHAMEL ELIAS. Caracterização das Matrículas dos Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por Regiões Brasileiras. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 24, n. 4, p. -, Dez. 2018. (17/20136-5).

VIANNA, Klauss. **A dança**. 3. Ed. São Paulo. Summus Editorial, 2005.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v. 239, n. 95, p.139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2019

VIVIAN SANTOS; NASSIM CHAMEL ELIAS. Caracterização das Matrículas dos Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por Regiões Brasileiras. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 24, n. 4, p. -, Dez. 2018.

VLIESE, Érica Costa; PLETSCH, Márcia Denise. **PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) E CURRÍCULO: POSSIBILIDADES PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**. Rio de Janeiro – RJ: Cap-uerj, 2014. 10 slides, color. Disponível em: <[http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/39-vliese\\_e\\_pletsch.pdf](http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/39-vliese_e_pletsch.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2019.

WACHOWICZ, Fatima. DANÇA, COGNIÇÃO E MEMÓRIA DO MOVIMENTO. In: ABRACE, 1., 2008, Universidade Federal da Bahia. **Anais...** . Bahia: Abrace, 2008. v. 9, p. 1 - 5. Disponível em: <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1247/1344>>. Acesso em: 21 out. 2019.