



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
DEPARTAMENTO DE CURRÍCULO E ENSINO

Tayná Priscylla Maria da Silva

**O PAPEL DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NO
DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Recife

2022

Tayná Priscylla Maria da Silva

O PAPEL DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NO DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de licenciado(a) em Pedagogia.

Aprovado em: 05/10/2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Me. Pê Braga (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dra. Gilda Lisboa Guimarães (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dra. Libéria Rodrigues Neves (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Minas Gerais

O PAPEL DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NO DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Tayná Priscylla Maria da Silva ¹
Pê Braga ²

Resumo: Abordamos a importância da dança no desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual, apesar da desimportância histórica dada às artes e a educação inclusiva na escola básica. Identificamos as contribuições da área de dança na interface com a educação inclusiva na escola por meio de uma pesquisa qualitativa de análise documental das produções acadêmicas brasileiras. Dentre as contribuições da dança no desenvolvimento psicomotor e social dos alunos com deficiência intelectual, destacaram-se a maior compreensão de si, maior autonomia de movimentos, melhorando funções cognitivas e emocionais, facilitando a sua inserção na escola e na sociedade.

Palavras-chave: Dança; Educação Inclusiva; Desenvolvimento psicomotor; Dança Inclusiva; Deficiência Intelectual.

Abstract: We approach the importance of dance in the development of people with intellectual disabilities, despite the historical unimportance given to the arts and inclusive education in basic schools. We identified the contributions of the dance area in the interface with inclusive education at school through a qualitative research of documental analysis of Brazilian academic productions. Among the contributions of dance in the psychomotor and social development of students with intellectual disabilities, there was a greater understanding of themselves, greater autonomy of movements, improving cognitive and emotional functions, facilitating their insertion in school and society.

Keywords: Dance; Inclusive education; Psychomotor development; Inclusive Dance; Intellectual Disability.

¹ Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. tayna.pricylla@ufpe.br

² Doutoranda pela USP e Professora Substituta de Arte no Centro de Educação - UFPE, no Departamento de Ensino e Currículo (DEC). peluisbraga@gmail.com

1. Introdução: para problematizar o lugar da dança da educação inclusiva

“Os potenciais adormecidos no corpo se transformam quando ele, ao mover-se, se expressa numa linguagem não-verbal, que vai produzindo, ostensivamente, mudanças positivas, não apenas corporais mas também psíquicas.” (FUX, 1988, p.10)

Desde 1997, a dança se tornou uma área de conhecimento a ser trabalhada na escola, quando foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo como (...) propósito o desenvolvimento integrado do aluno. A experiência motora permite observar e analisar as ações humanas propiciando o desenvolvimento expressivo que é o fundamento da criação estética. Os aspectos artísticos da dança, como são aqui propostos, são do domínio da arte. (BRASIL, 1997, p 50)

Porém, a revisão da literatura nos mostrou que as Licenciaturas em Dança ainda são poucas no Brasil – se comparadas, por exemplo, às outras linguagens da arte – música, teatro e artes visuais – e que a presença da Dança nos currículos de formação dos professores no Brasil ainda é incipiente. Conforme demonstra Marques (1997),

o ensino de artes no Brasil tem sofrido as consequências de posturas **racionalistas e dualistas** arraigadas ao pensamento pedagógico brasileiro [...] Arte ainda é em muitos casos sinônimos de excentricidade, de loucura. Uma dança que não seja codificada (como o ballet, o flamenco, uma dança folclórica), para os desavisados, está relacionada à “suruba”, há uma quase libertinagem, à irracionalidade. (p.21-22. grifo nosso)

Como afirma Marques, é possível ver forte influência de pensamentos “racionalistas e dualistas” no processo educacional como um todo: como exemplo, podemos citar a carga horária destinada às disciplinas de ciências naturais e matemática em comparação à de artes no currículo escolar (de 4 a 6 horas semanais contra 1 a 2 horas semanais). O pensamento escolar, ainda calcado na ideia moderna de ciência-como-razão e na filosofia cartesiana, privilegia as disciplinas em que o conteúdo pode ser objetivamente avaliado, quantificado e qualificado e tende a menosprezar disciplinas em que a expressão, os sentidos, o trabalho colaborativo e a subjetividade estão em primeiro plano. O racionalismo, que é a centralidade do pensamento na razão, e o dualismo, que é a separação hierárquica entre mente e corpo, são os fundamentos que levam à escola pública atual a esse menosprezo das Artes, em que o corpo é elevado à primeiro plano e em que a racionalidade não é centrada sob a razão lógica e linear. Analisando historicamente a implementação de Artes no currículo escolar (BARBOSA, 2014), fica claro que existe uma hierarquização dos conteúdos considerados mais importantes para a formação do aluno, logo o ensino de Arte, assim como colocou Marques, marginalizado, acaba não tendo tanto prestígio.

Mendes (2010, p.49) destacou a arte como uma área imprescindível para qualquer proposta pedagógica de qualidade. Parte do pressuposto de que a arte rompe com o predomínio racionalista das disciplinas escolares, oferecendo aos

educandos outras portas e acesso ao desenvolvimento de seu potencial. Assim como na frase que abre a justificativa deste artigo, é interessante que a dança possa contribuir não apenas nas questões físicas/corporais, mas também nas psíquicas já que corpo e mente compõe um todo, integrado.

A partir de nossa formação em pedagogia e também do nosso percurso formativo em danças, intuímos que o movimento expressivo poderia ter um importante papel a realizar na Educação Inclusiva. Esta intuição partiu das experiências de estágio na educação inclusiva, nas quais pudemos ver de perto os entraves existentes, no campo da educação, tanto em relação às artes quanto aos estudantes com deficiência intelectual, sempre colocados em segundo plano.

Quando trabalhei, por exemplo, em uma sala voltada para estudantes com deficiências diversas, fazendo o acompanhamento pedagógico de uma aluna com deficiência intelectual, eu dividia esta mesma sala com o núcleo de gênero e raça e o núcleo de arte (Teatro e Coral) da instituição. A sala era pequena e o barulho que cada grupo emitia atrapalhava o trabalho de todos, tornando, às vezes, inviável trabalhar em um espaço tão cheio e barulhento. Tratava-se de uma salinha localizada nos fundos da instituição na qual pouco se investia, poucos davam importância, o que é bastante paradoxal já que ali ficavam justamente os grupos minoritários, periféricos, excluídos da sociedade e apartados da comunidade escolar.

Diante desses entraves, busquei outros espaços da instituição para realizar um trabalho mais holístico com a aluna, então inscrevi-nos, ambas, no coral, para fazermos uma atividade diferente da estritamente acadêmica. A meu ver, a inclusão dessa arte em nossas vidas produziu um resultado expressivo no relacionamento da aluna com os pares: ela ficou mais comunicativa e perdeu a vergonha de falar com outras pessoas da instituição para além de mim e de uma amiga que tinha. Confirmando minha observação quando Ana Mae Barbosa afirma que “a arte, como linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica” (BARBOSA, 1998, p. 16).

Estudantes com deficiência podem, através da arte, acessar formas de comunicação e construção simbólica não-supridas pela linguagem padrão verbal, o que teria permitido a esta estudante ter se tornado “mais comunicativa” após a experiência com o coral. Num coral, por exemplo, existe uma necessidade de respirar e cantar sincronizadamente, o que exige uma harmonia entre os corpos muito superior às atividades dialógicas cotidianas. Poderia a necessidade de harmonização e consonância de um coral ter auxiliado à estudante acessar camadas de comunicabilidade interpessoal, que outras formas de comunicação não seriam capazes? Cremos que esta é uma boa hipótese.

Infelizmente, com a falta de apoio da família, a mãe decidiu negar à aluna a continuidade no coral, alegando motivos religiosos. Este episódio encontra consonância com os escritos de Braga (2020), para quem:

É muito comum encontrar, nas escolas e também nas famílias, o discurso de que a arte é uma atividade de prazer, de lazer, de diversão e de relaxamento, como se prazer, lazer, diversão e relaxamento não fossem práticas fundamentais para a vida humana, e como se toda experiência artística se reduzisse a elas (p. 14).

Em diálogo nas sessões de orientação, intuímos que esta minha experiência não se constitui em caso isolado, mas em um *habitus* institucional da escola básica brasileira e das comunidades escolares. Ou seja, a exclusão dos já marginalizados configura uma prática comum em muitas redes educacionais, visto que muitas vezes a arte e a inclusão são territórios com os quais a escola não se vê suficientemente apta a lidar, nem considera prioritários em suas demandas cotidianas.

De acordo com Neves (2017), por exemplo, a arte tem um papel complementar importante no que se convencionou chamar de Atendimento Escolar Especializado:

O foco é a Arte enquanto área de conhecimento que, por suas características, demanda o exercício cognitivo da metáfora, permitindo a construção de imagens mentais como esquemas, ou seja, evoca e motiva a Cognição Imaginativa. Trata-se de algo que pode contribuir, acima de tudo, de forma complementar, no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. (p.497)

Portanto, vemos, no uso das linguagens artísticas, uma possibilidade de contribuir para a efetivação de políticas de inclusão. Strazzacappa (2021) concorda ao sugerir que a arte deixe de ocupar o lugar de “cereja do bolo” na educação, ou seja, deixe de ser vista como supérfluo, que apenas embeleza mas é decorativa, para se tornar o sal indispensável à comida. Em texto anterior, a mesma autora afirma:

Não se trata de uma visão romântica, nem de uma solução milagrosa. Não se trata sequer de crer que as artes cênicas sejam salvadoras do mundo. Trata-se de reconhecer o potencial que estas linguagens têm para se trabalhar questões primordiais para a vida dos indivíduos. (STRAZZACAPPA, 2021, p.70)

2. Revisão da literatura

Ainda que a categoria “arte” seja uma invenção europeia e burguesa do Século XVIII, os fenômenos que chamamos arte podem ser encontrados por todo o mundo, desde os primórdios da humanidade. Porém, no contexto escolar brasileiro, a disciplina arte vem sendo vista como mera distração, lazer ou como se objetivasse às festividades escolares na celebração de datas comemorativas ou de final de período (BRASIL, 1997, P. 22).

Só em 1971, ainda no contexto da ditadura civil-militar, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar obrigatório, com o título de Educação Artística e considerada como mera atividade educativa, e não disciplina. Se, por um lado, isso pode ser encarado como um grande avanço para a educação, visto que foi percebida a importância da arte no processo educacional, por outro sabemos que se tratava de cópia mal-feita de um modelo estadunidense da época, sem verdadeira preocupação com a potência formadora da disciplina (BARBOSA, 2014). Como demonstra a historiografia do ensino de arte no Brasil, apenas incluir a dança na LDB e não oferecer capacitação para os professores só vem dificultar esse processo de inclusão da arte na escola que encontra, até hoje, entraves para a sua consolidação. Os professores de

educação artística deveriam, àquela época, ser polivalentes nas linguagens artísticas, porém, segundo o próprio texto dos PCN (1997, p. 24), os cursos superiores não habilitavam os professores para o domínio das várias linguagens. Quase 20 anos depois, ainda há um hiato entre a formação docente em artes e o currículo exigido na BNCC, sendo que a dança é a área que ainda hoje tem menos licenciaturas e, conseqüentemente, professores formados no Brasil.

Apesar de, segundo Neves (2017, p. 495), o movimento de Arte-Educação no Brasil, intensificado nas décadas de 80 e 90, ter culminado na inclusão obrigatória de Artes como disciplina nos currículos escolares da Educação Básica (Lei n.9.394 de 1996), o que se observa de modo geral é a precarização no ensino de Arte nas escolas (com a menor carga horária entre todas as disciplinas) e a permanência de uma formação também precária dos professores. Além disso, acentua-se a falta de estrutura física adequada para a realização dos processos de ensino-aprendizagem, agravados pelo curto espaço de tempo para o seu desenvolvimento. A exigência curricular da polivalência do ensino de Artes em face da formação especializada dos professores (Teatro, Música, Artes Visuais ou Dança) permanece como questão não-equacionada. Ademais, como diz Strazzacappa (2001, p.71):

Embora a LDB 9394/96 garanta o ensino de Arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica representado por várias linguagens – música, dança, teatro e artes visuais –, raramente a dança, a expressão corporal, a mímica, a música e o teatro são abordados, seja pela falta de especialistas da área nas escolas, seja pelo despreparo do professor.

Os movimentos pela Arte-Educação permitiram que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, reconhecendo o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área, como afirmam os próprios PCNs:

As ideias e princípios que fundamentam a Arte-Educação multiplicam-se no País por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em Arte. (BRASIL, 1997, P. 25)

2.1 O lugar da Dança na Educação e no Ensino de Arte

A arte tem suas linguagens, das quais a história da educação brasileira selecionou quatro para figurarem entre as linguagens da arte na escola: música, dança, teatro e artes visuais. Entre essas, a dança tem um maior significado para mim, pois, enquanto bailarina, pude experienciar os benefícios da dança que veio, em minha vida, como um lugar de refúgio, de pura expressão. Pode ser até silenciosa, mas ecoa como um grito estridente dentro de mim que preciso pôr para fora em forma de movimento. Nada ocupa o lugar da dança, nenhuma outra linguagem é suficiente para expressar o que consigo com ela. É uma linguagem própria, no sentido de que é uma linguagem da autopercepção e do autocuidado, pode até ser um transe em certos momentos, é o meu contato com o íntimo e, a cada respirar, inspirar e transpirar sai um antigo eu e entra um novo: é a linguagem

que me permite a experiência da transmutação. Eu afeto e me afeto enquanto danço ou, de acordo com Braga (2020, p. 12),

Ao fazer ou ler arte, estamos conhecendo melhor o mundo e a nós mesmos, porque estamos fazendo o exercício de decifrar ideias que não são simplesmente verdadeiras ou falsas, corretas ou incorretas, boas ou más, mas que se apresentam a nós de forma enigmática, complexa, e cabe a nós decidir o que fazer a partir delas.

Seguindo uma linha cronológica acerca da dança e sua educação tradicional, não há como não citar a predominância do ensino de técnicas clássicas que se destinavam à construção de um corpo esguio, de postura impecável, com um conjunto de regras coreográficas que deviam ser seguidas de forma rígida, destinadas à apresentação. Ao reproduzir o padrão estabelecido nos contextos profissionais, a dança escolar também seleciona os corpos que deseja exibir (sempre iguais) fabricando, assim, corpos e subjetividades tristes. É claro que este modelo não se coaduna com o desenvolvimento criativo nem com uma escola básica real, povoada pela pluralidade de corpos presentes nesse espaço. Todos os corpos têm direito ao movimento. Essa perspectiva também já era afirmada nos PCN's (1997, p.49):

Toda ação humana envolve a atividade corporal. A criança é um ser em constante mobilidade e utiliza-se dela para buscar conhecimento de si mesma e daquilo que a rodeia, relacionando-se com objetos e pessoas. A ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integradora as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas.

Esta visão do ensino de dança acompanha o próprio desenvolvimento da linguagem que, ao longo do século XX, vai sendo atravessada por ideias e corpos que propõem uma dança mais livre de exigências técnicas e de projetos de um corpo ideal. De acordo com Le Breton,

o corpo é moldado pelo contexto social e cultural no qual o sujeito se insere. É, portanto, o vetor semântico cuja relação com o mundo é construída por meio de atividades perceptivas, expressão de sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação, gestos e mímicas, produção da aparência, jogos da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, dor, sofrimento, entre outras coisas. (apud SANTOS et al., 2018, p.273)

Desta forma, a integração da dança no contexto escolar vem a contribuir com o desenvolvimento dos estudantes e merece um espaço no planejamento escolar para a sua prática, como forma de trabalhar as suas potencialidades. Assim, pensando uma arte baseada na expressão do corpo e na liberdade criadora, acreditamos que o ensino da dança pode contribuir para a educação dos sentidos atrelada ao desenvolvimento da consciência, do raciocínio e da inteligência dos educandos (NEVES, 2017, p. 492).

2.2 A educação inclusiva das pessoas com deficiência intelectual

A Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2010, define a deficiência intelectual (DI), antigamente denominada retardo mental, como uma capacidade significativamente reduzida de compreender informações novas ou complexas e de aprender e aplicar novas habilidades (inteligência prejudicada). De acordo com Alves (et al., 2012):

[...] através de testes psicométricos, identifica como deficiente intelectual o indivíduo que apresenta dois desvios padrões abaixo da média de sua população correspondente, o que equivale a um quociente de inteligência (QI) inferior a 70. [...] De um modo geral, pessoas com deficiência intelectual demonstram mais lentidão, com significativa perda de força, resistência, agilidade, equilíbrio, velocidade, flexibilidade e tempo de reação. (p.104)

A partir disso, considerando minha experiência prática supracitada com a aluna com deficiência intelectual no coral, ficou claro como a arte pode trazer uma nova linguagem de expressão para o educando, considerando as suas condições particulares. Segundo Arruda (apud SANTOS et al., 2006)

A arte do movimento, além de desenvolver as formas individuais e coletivas de expressão, de criatividade, de espontaneidade, concentração, autodisciplina, promove uma completa interação do indivíduo e um melhor relacionamento entre os homens. (p.110)

Ao longo da história, as pessoas com deficiência passaram por várias situações desde a sua animalização, exclusão social, reclusão e até extermínio. Segundo Sasaki (1997), encontramos, historicamente, quatro fases no trato escolar às pessoas deficientes, que são: exclusão, segregação, integração e inclusão. A fase que norteia nossa pesquisa é a da inclusão, quando se busca adaptar a escola às necessidades das crianças, com ou sem deficiências, considerando os estudantes como protagonistas no seu processo de aprendizagem. Incluir a dança no processo de ensino aprendizagem de estudantes com deficiência é uma porta aberta para uma nova expressão. Devemos levar em consideração as múltiplas formas de se fazer educação básica, tendo em vista que a escola não deveria formar corpos dóceis e úteis, mas corpos e mentes pensantes. Quando falamos de pessoas com deficiência, esse poder mobilizador da arte na escola se torna ainda maior, já que, segundo Alves (et al., 2012),

[...] não é de se admirar que a dança, hoje, se mostre cada vez mais importante quando se trata de atividades para pessoas com deficiência. Cada vez mais, vemos sua interferência na inserção e reintegração social destas pessoas, podendo dizer que a dança com caráter inclusivo contribui no propósito do crescimento do ser humano, além da redescoberta de seu corpo e da própria identidade. (p. 103-104).

Ensinar artes na escola não significa formar um artista, mas ensinar um novo meio de comunicação para os educandos, uma vez que a dança é um meio de transformação e ação social. Segundo as autoras Falsarella e Bernardes-Amorim (2008),

[...] Por ser uma atividade coletiva e lúdica, acredita-se que a dança seja um instrumento de facilitação nos relacionamentos

interpessoais, no desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e do senso de responsabilidade. Também proporciona benefícios físicos como: aumento da resistência corporal, estética, postura e flexibilidade; além de contribuir para o equilíbrio emocional dentro de um desenvolvimento do indivíduo como um todo. (p.308)

Em 1961, a Lei n. 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, fundamentou o atendimento educacional a pessoas com deficiência. “Naquela época, estas eram tratadas como “excepcionais”, mas a Lei garantia sua inserção no “sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.” (EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2020)

Enquanto estagiária, via-me muitas vezes sozinha, sem o apoio dos outros membros da escola para promover a inclusão. A solidão do estagiário de educação especial é comum, já que, na maioria das vezes, nos dão o papel de cuidadores dos estudantes e não de professores de educação inclusiva em formação. Logo, adentramos o espaço escolar sem formação prévia, com poucas informações sobre os estudantes e temos que realizar o papel de vínculo único entre estudante-escola. É muito comum, por exemplo, que, durante toda a trajetória escolar do educando com deficiência, ele passe por vários estagiários de Pedagogia que o acompanham, auxiliando-o a lidar com a rotina escolar. Porém, sem o auxílio de profissionais habilitados que acompanhem os educandos, nem sempre a aprendizagem é verdadeiramente facilitada, já que a função de estagiários não é especializada e que seu vínculo empregatício é bem mais instável. A cada troca de estagiário, o estudante precisa criar um novo laço afetivo, o que, por vezes, é difícil, e ele enfrenta a falta de rotina e de previsibilidade, o que gera ansiedade.

Existem muitas problemáticas acerca do atendimento especializado dos estudantes com deficiência, que são apenas inseridos no contexto escolar e não incluídos. Torna-se comum que se ignore tanto os estudantes como os estagiários que os acompanham, ocasionando a evasão do educando. Com o passar do tempo, fruto de muitas lutas, o direito de permanência dos educandos com deficiência foi assegurado na LDB, a qual

define educação especial, assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais e estabelece critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público. (BRASIL, Lei nº 9.394,1996)

A regulamentação contribuiu para o aumento do número de estudantes com deficiências em salas de aula regulares, mas, segundo Pimenta e Lima (apud SANTOS et al, 2014, p.72),

Essa ampliação quantitativa, em grande parte resultante da reivindicação dos educadores e da população, não correspondeu à melhoria das condições de trabalho, de jornada, de organização e funcionamento, de formação e valorização do professor, fatores essenciais para a qualidade de ensino.

A educação especial teve um avanço nos últimos anos com a inserção de crianças com deficiência intelectual no ensino básico regular, mas ainda está longe

de ser o ideal, porque, além dos fatos anteriormente abordados, o preconceito se faz ainda muito presente no país, o que é um grande entrave para o desenvolvimento de uma inclusão de fato. Segundo Araújo, uma educação inovadora é:

[...] aquela que promove uma ruptura da forma tradicional de ensinar e aprender, compreendendo o conhecimento por uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos educativos e prioriza a criatividade, autonomia e valores como respeito, autoestima, valorização do outro no meio social e a mediação do professor com vistas a aprendizagens significativas. (2018, p.29)

A dança como um meio de expressão e experimentações pode vir a contribuir na implementação de uma educação inovadora, trabalhando tanto as habilidades motoras quanto o cognitivo do aluno.

3. Delimitação dos Objetivos

A partir desses incômodos, adveio o desejo de pesquisar práticas de inclusão escolar que se utilizam da dança no processo educacional de estudantes com deficiência intelectual. Para tal, buscou-se pesquisas e/ou práticas desenvolvidas nos últimos anos no Brasil.

Este artigo, portanto, constituiu-se em uma análise documental, em que buscamos, desenhar o cruzamento entre dança e inclusão na escola brasileira, com o intuito de compreender quais as principais mudanças no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, a partir da inclusão da dança.

Buscamos analisar artigos que se baseassem em práticas de educação escolar, que se utilize da dança no processo educacional de estudantes com deficiência intelectual. Levantando as principais contribuições no processo de desenvolvimento desses estudantes, analisamos as possibilidades da dança como prática pedagógica que inclua estudantes com deficiência intelectual na escola.

4. Procedimentos Metodológicos

Esta é uma pesquisa qualitativa que realizou uma análise documental das produções acadêmicas brasileiras e em língua portuguesa que cruzam os temas da dança e educação inclusiva. Nesse sentido, a revisão de literatura é a nossa metodologia fundamental, na medida em que mapeamos o que já foi registrado em termos de práticas e resultados do ensino da dança para uma educação mais inclusiva. Ao total, foram analisados 26 estudos selecionados a partir do critério que fizessem relação direta entre dança e educação inclusiva. Escolhemos realizar uma análise documental de diversas bases pela falta de literaturas acerca da temática e a quantidade de trabalhos analisados a reflete. Tal questão nos dá um alerta sobre a necessidade de mais pesquisas na área.

5. Discussão e análise dos resultados: dos cruzamentos entre a dança e a educação inclusiva.

Compreendendo todo o processo histórico da dança, assim como as lutas e preconceitos enfrentados pelos estudantes com deficiência no seu processo de aprendizagem, buscamos aprofundarmo-nos sobre o papel desempenhado pela dança na educação inclusiva.

Em contextos extra-escolares, cabe citar o projeto Sambalelê (1998-2015) do Grupo Corpo, em Minas Gerais, em que, segundo Libéria Neves (2017), os educadores

relataram que os tempos e espaços foram organizados de forma que os alunos e alunas das escolas regulares e da escola especial vivenciassem juntos as oficinas, num trabalho espontaneamente inclusivo, tais como vivências de expressão corporal, participação e montagem de coreografias de dança contemporânea, as quais foram preparadas durante um semestre e apresentadas num dos teatros da referida cidade. Em visita à instituição, realizada em 13 de outubro de 2015, foi possível observar os estudantes das escolas regulares, que não apresentavam diagnóstico de deficiência intelectual ou transtorno global do desenvolvimento, participarem das oficinas, juntamente com os estudantes da escola especial, de idades variadas. Havia alunos com Síndrome de Down, Transtornos do Espectro Autista (TEA), além de outras características desconhecidas pelos educadores. (p.501)

A autora relata também que a percepção dos alunos oriundos da escola especial, que frequentavam o projeto no contraturno, era de que a existência do projeto sempre fazia bem a eles: “O projeto hoje foi bom! Igual é bom todos os dias” (idem). Já no chão da escola básica, apesar de as artes serem colocadas em lugar de pouco destaque, durante essa pesquisa encontramos estudos que vêm nos mostrando o quanto a dança pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem das/os alunas/os com deficiência intelectual. Como afirma Alves (et al., 2012, p.105), a dança ganha papel de destaque, “[...] como uma possível autora da reescrita do corpo da pessoa com deficiência intelectual, pois todo sujeito é capaz de dançar, de alguma forma e de acordo com suas condições individuais.”. Reescrever o corpo é dar o protagonismo e poder ao aluno no seu processo de autoconhecimento. O educando torna-se capaz de quebrar estereótipos e afirmar sua própria identidade, visto que historicamente esse corpo foi considerado incapaz, inerte, improdutivo. Através da dança o aluno tem a possibilidade de produzir novos sentidos para o seu corpo.

Durante a graduação em pedagogia, é ensinado que devemos trabalhar as disciplinas interdisciplinarmente, pois um conteúdo sempre se relaciona com outros, porém, na prática, os conteúdos são repassados isoladamente e, quando se trata de dança na escola, ela só aparece (quando aparece) dessa forma, isolada, em festinhas comemorativas, como uma forma de entretenimento para os pais e responsáveis. A dança, mesmo na disciplina de Arte, é muitas vezes apresentada aos estudantes sem um contexto, isto é, sem que os alunos entendam o quê e para que estão dançando, ou ainda vemos a prática de ensino de coreografias prontas nas quais os alunos não têm espaço de criação. Muitas

vezes, quando os estudantes propõem formas diferentes de uso do corpo ou mesmo quando não se encaixam nos padrões estéticos, vemos que sua expressão é tolhida ou são excluídos de apresentações. Comumente, na lógica do ensino de dança, os corpos que não dançam “bonito” são excluídos ou são levados a sentir que aquilo não é “pra eles”, e se auto excluem de dançar, porque não conseguem copiar o modelo. Com o ensino da dança contemporânea, que permite uma maior descoberta de formas outras de se movimentar, com espaços de improviso para que cada um dance a seu modo, cremos que se abre uma oportunidade mais inclusiva para todos. Como afirma Braga,

Grande parte do pensamento da dança contemporânea se volta, portanto, [...] a uma escuta do corpo e dos próprios limites, negociando com esses limites e compreendendo o que o corpo pode, a cada dia, fazer. Esse pensamento em corpo a respeito de uma escuta de si, dos seus próprios limites, é uma chave valiosa para o ensino de dança, sobretudo quando se trata de perspectivas de inclusão. (2020, p.190)

A mesma autora remete a ideia de autocuidado como um dos benefícios da dança em contextos inclusivos:

O cuidado de si e a autoimagem se tornam, na lida com as questões do corpo, temas que estão na ordem do dia das aulas de dança. O enfrentamento de questões de saúde ligadas tanto à anorexia/bulimia quanto à obesidade mórbida e a desconstrução dos padrões de beleza calcados na gordofobia ou na discriminação às pessoas com deficiência não precisam ser, portanto, temas satélites, mas podem constituir o próprio assunto das aulas de dança, visto que é o corpo que está sendo focado. (*idem*)

Sobre a saída dos temas da dança da periferia da escola para a sua centralidade, María Fux (apud RAMOS, 2010) “apresenta que o uso da dança não visa adornar a educação, mas consistir em um meio paralelo a outras disciplinas que, unidas, formam a educação integral do ser humano”. No caso das pessoas com deficiência intelectual, essa educação “integral” é fundamental porque promove a união entre a mente e o corpo, sem hierarquia entre um e outro, como no pensamento dualista moderno. O entrelaçamento da dança e a deficiência intelectual pode contribuir não só para a construção de novas habilidades motoras e psíquicas, mas também para o desenvolvimento social e da saúde dos sujeitos que dançam. A dança perpassa por quatro domínios, segundo Ferreira:

Os domínios psicológicos, para aprimoramento da autoconfiança e a autoconsciência; os domínios da motricidade, para aperfeiçoamento da postura, coordenação, habilidades e movimentação; os domínios sociais, para melhorias da comunicação, a cooperação, a presteza para se reunir e trabalhar em grupo; os domínios da saúde física que ajuda na compensação a deficiência de movimentos e na capacidade física. (apud HONÓRIO, 2019, p.5)

Tais domínios beneficiam tanto os estudantes sem deficiências quanto os com deficiência intelectual, que podem desenvolvê-los e aprimorá-los em um

trabalho em conjunto, tornando a aula ainda mais interativa e inclusiva. Estas interações, segundo Almeida,

[...] também favorecem a internalização de regras, a sensibilidade ao ponto de vista do outro e o desenvolvimento de uma variedade de formas de comunicação para compreender os seus sentimentos e dos demais componentes do grupo. Com isso, os indivíduos aprendem a conversar, a negociar, a elaborar planos coletivos e a utilizar formas serenas de expressão. (apud HONÓRIO, 2019, p.4)

Essas internalizações vão auxiliar os alunos dentro e fora da sala de aula, cumprindo o papel que a escola tem de formar cidadãos para viver em sociedade, conscientes de seus direitos e deveres. De acordo com Vendramin,

[...] é mais comum que, as pessoas com deficiência encontrem mais oportunidades de iniciar um treinamento de dança em projetos que são direcionados à sua população do que em aulas de dança oferecidas regularmente em escolas, academias e estúdios (2013, p.10).

Destarte, é possível visualizar que a dança pode também ser incluída no contexto escolar, abrindo espaço para novas possibilidades enquanto instrumento pedagógico que integre pessoas com e sem deficiência, pois o ato de dança já é uma forma de se comunicar por si só. Através da dança é possível transmitir um estado de espírito e uma nova lente para ver o mundo, tendo em mente que essa é uma forma de comunicação através da linguagem corporal: enquanto dançam, as crianças se comunicam e interagem, facilitando a comunhão deles para além das aulas de dança. O corpo conversa constantemente com seus pares em uma coreografia. Até a posição espacial desse corpo (o seu posicionar-se diante de outros e entre os colegas) remete a seus desejos, anseios e possibilidades, já que, segundo Cintra, “a distribuição espacial dos dançarinos no palco pode informar o público sobre sentimentos, emoções e ideias [...] O espaço é, portanto, elemento informativo de sentimentos entre duas pessoas.” (2002, p.36).

Através da dança, o estudante alcança uma nova forma de se expressar e consegue desenvolver novas habilidades que vão lhe auxiliar no desenvolvimento escolar, uma vez que “um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático” (BRASIL, 1997, p.19). Cunha, em sua dissertação, relata as contribuições que a dança trouxe para os educandos da rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia:

[...] um aluno de 9 anos que possui laudo de distúrbio de aprendizagem e déficit de atenção. No início das observações, estava bem acanhado e tímido. Contudo, depois de um tempo com as aulas de dança, observamos que ele se soltou e começou a executar passos com os membros inferiores que causaram espanto no professor, passos diferentes e criativos. Esse aluno sempre foi bem tímido e se escondia para não realizar as atividades propostas, principalmente quando precisava dançar sozinho. Com os incentivos da turma e da professora, o educando começou a se soltar e a realizar movimentos mais precisos e com desenvoltura. (2017, p. 56-57)

Em outro ponto do texto, Cunha também traz esse relato da professora:

Ao longo das observações das aulas, verificamos que os alunos passaram a compreender melhor o próprio corpo e notamos também uma melhora relevante da criatividade na criação de novos movimentos [...] Outro aspecto importante que a professora notou foi uma melhora na compreensão, por parte desse aluno, do seu esquema corporal. A professora na aula do dia 29/03/2016, trabalhou com duplas e os alunos tinham que tocar as partes do corpo que a professora destacava. A60³ apresentou dificuldades para compreender as partes do corpo que a professora pedia e o aluno que estava com ele o ajudou. No dia 18/05/2016, a professora repetiu a aula e A60 não apresentava mais dificuldades com o esquema corporal e suas movimentações já estavam mais precisas e seguras. (2017, p. 68-69)

A partir desses relatos, podemos tecer algumas considerações sobre como a dança contribui para o desenvolvimento cognitivo do aluno, afetando-o significativamente. Através da dança, o aluno estimula sua percepção do espaço e do tempo, memória, coordenação, raciocínio lógico, equilíbrio e foco. Aprender com a experimentação de atividades que vão trabalhar os aspectos psicomotores do aluno traz um nível de aprendizado mais solidificado que o permite associar o cognitivo e a memória corporal a um determinado conhecimento/conteúdo. De acordo com Zimmermann (et al., 2006),

[...] no decorrer das aulas de dança, à medida que as crianças apresentam novas conquistas não somente motoras, mas também afetivas e cognitivas. Isso demonstra que o desenvolvimento integral da pessoa pode se dar, apesar das dificuldades que possui, desde que receba os devidos estímulos para a descoberta de seu potencial, sendo a arte auxiliadora deste processo de descobrimento. (p. 02)

Nesse processo, cabe ao professor atuar como um mediador e incentivador em sala de aula valorizando as habilidades de cada aluno. Através do ensino da dança, esse docente terá o papel de permitir que o aluno descubra as possibilidades do seu corpo por meio de uma nova forma de expressão/comunicação, propiciando a integração entre corpo e mente. Assim, uma formação continuada em dança para professores que trabalham com a educação inclusiva se faz necessária, para que consigam diversificar os estilos de dança, permitindo que estudantes com diferentes habilidades, interesses e formas de expressão encontrem o seu modo próprio de dançar. Essa formação vai introduzir o pedagogo-polivalente no universo artístico⁴, ponto importante para quem trabalhará com arte em sala de aula visto que muitos cursos de Pedagogia têm pouca ou nenhuma aula de arte em seus currículos.

Zimmerman (et al., 2006), em sua pesquisa, elencou algumas estratégias utilizadas nas aulas de dança ministradas na APAE-Paulínia (Associação de Pais e Amigos do Excepcional)

³ No texto da dissertação, para proteger a identidade dos alunos, a autora nomeia os estudantes por números. A60 é um aluno com deficiência intelectual.

⁴ Referimo-nos aqui ao professor de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental que é polivalente ao ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e, em alguns estados brasileiro, também Artes.

[...] foi a repetição de seqüências fixas, como por exemplo, a seqüência de exercícios de preparação, que passou a ser repetida no início de todas as aulas. Tal procedimento mostra-se eficiente, pois facilita o processo de aprendizagem da criança deficiente mental. Devido ao comprometimento cognitivo, a criança necessita de estímulos mais contínuos dos conceitos a serem assimilados. No caso do movimento, isso se torna ainda mais evidente. A cada aula, os movimentos da seqüência adotada foram gradualmente, melhor assimilados. Pela repetição, a criança refina os movimentos e explora melhor a amplitude de cada um deles, à medida que se torna mais segura do seu desempenho, já que tem experimentado o sucesso por repetidas vezes. (p. 03)

Um outro recurso utilizado por Zimmerman foi o uso das imagens:

[...] Criar imagens, baseadas em ações concretas facilita a compreensão do movimento, pois remete a criança a uma experiência anterior que pode ser revivida pela ação do movimento proposto, como por exemplo, “lamber um sorvete” ao executar a extensão do tronco. Além de tornar a atividade mais atrativa, a imagem aproxima a relação entre o concreto e o abstrato. O deficiente mental tem grande dificuldade na abstração, necessitando sempre de ações concretas que intermedeiam este processo. (*idem*)

Cada aluno possui suas especificidades podendo ter maior ou menor dificuldade em determinados momentos da aula. Cabe a cada professora, munida de conhecimento artístico e pedagógico, conseguir desenvolver um plano específico para trabalhar com os alunos, e esse plano deve considerar a inclusão plena, em que os alunos com ou sem deficiência irão realizar um trabalho em conjunto, com adaptações (se necessárias). Segundo Assis

O trabalho corporal só terá validade se for o reflexo de um trabalho que promova o correto desenvolvimento psicológico e físico do praticante, que facilite a sua integração social, que salvasse os aspectos recreativos, que desenvolva, assim, o verdadeiro sentido estético (apud RAMOS, 2010, p.166).

Isto significa que não basta realizar uma atividade só pelo movimento sem um motivo, o trabalho corporal, para além do lado lúdico da atividade, está intimamente ligado ao desenvolvimento do aluno: seus desejos e motivações.

6. Conclusões

Consideramos os documentos (artigos e capítulos de livros) que fazem relação entre dança, educação e deficiência intelectual. Na primeira fase desta pesquisa, procuramos analisar os artigos dentro de um período de 20 anos (2001-2021) e, na segunda fase, exploramos e nos aprofundamos nas referências desses documentos já analisados.

Inicialmente, abordamos a historicidade da educação inclusiva, o que pôs em evidência o que já tínhamos, antes, como hipótese, a partir de nossa vivência: que a educação inclusiva, assim como as artes, é relegada ao segundo plano e

imbuída de diversos preconceitos a despeito das leis consolidadas que buscam valorizar a pessoa com deficiência. Considerando que o aluno com deficiência é, como qualquer um, um ser pleno de potencialidades, com base na leitura dos artigos identificamos que, através da arte, esse estudante tem a oportunidade de desenvolver novas linguagens de expressão e, levando em conta as suas condições particulares, realizar uma reescritura de seu corpo, cuja imagem social é estereotipada.

O ensino de dança, por sua vez, historicamente, deixou as exigências da dança clássica, rígida e estática, para encontrar-se com os princípios de uma dança mais fluida, como nos estilos de dança contemporânea, muito mais inclusiva.

Discorreremos acerca da inserção da dança no ambiente escolar com estudantes com deficiência intelectual, procurando identificar as contribuições da área para o desenvolvimento da psicomotricidade do educando, o que nos levou a entender que a dança é um campo pouco explorado, mas, por ser linguagem obrigatória a ser ensinada no ensino fundamental e por pertencer ao currículo da educação infantil, constitui-se numa área que pode oportunizar a integração social e o desenvolvimento integral dos alunos. Durante a pesquisa, constatamos as contribuições da dança não apenas no sentido motor, como melhora de postura, equilíbrio, mas também nos âmbitos cognitivo e afetivo, a partir da compreensão de que a psicomotricidade considera o sujeito como um todo, integrado, sem uma hierarquia entre o corpo e o intelecto.

Concluimos, portanto, que a prática da dança na educação inclusiva pode proporcionar, a alunos com deficiência intelectual, uma maior compreensão de si, maior autonomia em seus movimentos, trazendo melhorias nas suas funções cognitivas, foco, memória, noção de espaço e tempo, facilitando a inserção no ambiente escolar e, conseqüentemente, na sociedade.

Para os fins e possibilidades deste artigo, enquanto trabalho de conclusão de curso de uma pedagoga, buscamos abarcar uma temática à qual, durante a minha graduação, eu fui introduzida de forma apenas superficial, pela falta de espaço dos estudos e práticas do corpo no currículo da Pedagogia. Ao realizar essa pesquisa, vi o quanto a arte e, em especial, a dança pode ajudar os pedagogos em processo de formação nas suas práticas em sala de aula. Assim, considero relevante dar continuidade a este estudo, de forma ainda mais aprofundada em pesquisas futuras, estreitando laços entre os campos da dança e da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flávia Regina Ferreira.; GIL, Flávia Ceccon Moreira.; CATALDI, Carolina Lessa.; PAULA, Otávio Rodrigues de; FERREIRA, Eliana Lúcia . **Proposta metodológica de dança para crianças com deficiência intelectual**. Conexões, Campinas, SP, v. 10, n. 3, p. 101–112, 2012. DOI: 10.20396/conex.v10i3.8637650. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637650>.

ARAÚJO, Christiane Guimarães de. **Um contexto inovador: a arte como base para o processo ensino-aprendizagem na educação básica**. Tese Doutorado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, 2018.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino de Arte: memória e história**. São Paulo: editora Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRAGA, Pedro. **Diversidade, inclusão e arte**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm.

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

CUNHA, Gisele Bizerra da. **Dança inclusiva e deficiência intelectual: um estudo com educandos da rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia**. Goiânia- GO, 2017. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6966> .

DOS SANTOS, Ana Lucia Ricardo, DELGADO, Oscar Omar Carrasco. **O papel do estagiário na educação especial nas séries iniciais do ensino fundamental do município da serra: descortinando as práticas**. Rev. espaço acadêmico, v. 05, n. 10, p. 62-82 Julho/Dez, 2014. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/revista-espaco-academico-v05-n10-artigo-5.pdf>.

DOS SANTOS, Rosirene Campêlo.; FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves **Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 6, p. 107–116, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v6i0.16052. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/16052> . Acesso em: 21 abr. 2022.

DOS SANTOS, Renata Ferreira, GUTIERREZ, Gustavo Luis e ROBLE, Odilon José. **Dança para pessoas com deficiência: um possível elemento de transformação pessoal e social**. Rev Bras Ciênc Esporte, 2019; 41 (3): 272-276. Campinas, São Paulo, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbce/a/hCQzWtCKWvgJwZzp9rYkbjQ/?lang=pt> .

FALSARELLA, Andrea Pedroni; AMORIM, Danielle Bernardes. **A importância da dança no desenvolvimento psicomotor de crianças e adolescentes**. Conexões,

Campinas, SP, v. 6, p. 306–317, 2008. DOI: 10.20396/conex.v6i0.8637835. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637835>. Acesso em: 28 set. 2022.

FUX, Maria. **Dançaterapia**. [tradução de Beatriz A. Cannabrava]. São Paulo : Summus, 1988.

HONORIO, Liliene Carla da Silva. **A dança como processo inclusivo e de valorização das habilidades dos dança como processo inclusivo e de valorização das habilidades dos alunos da educação especial**. v. 8, n. 2, p. 3-13, jul-dez 2019. Disponível em: <http://refaf.com.br/index.php/refaf/article/view/308>

LOPES, Keyla Ferrari, CARVALHO, Camila Lopes de, ARAÚJO, Paulo Ferreira de, MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A dança e a expressão corporal como mediadoras no processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência intelectual e transtornos de aprendizagem**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 22: 49194, 2019. Disponível em <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/49194>

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. In: Revista Motriz, v.3, n.1, jun.1997. Revisado em 2002. Disponível em <http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/artigo3.pdf>.

NEVES, Libéria. **Contribuições da arte ao atendimento educacional especializado e à inclusão escolar**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.23, n.4, p.489-504, Out-Dez., 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ZzmNgKnzXcJh3w5nyrZJpMx/abstract/?lang=pt> .

PEREZ, Marcus; ARAÚJO, Christiane. **Revisão de literatura sobre a dança para estudantes com deficiência**. Linha Mestra, N.43, P.59- 71, 2021. Disponível em <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/878> .

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão/construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STRAZZACAPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: A Dança na Escola**. Cadernos Cedes, ano XXI, no 70 53, abril/2001. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jG6yTFZZPTB63fMDKbsmKKv/?lang=pt> .

STRAZZACAPPA, Márcia. **De cereja do bolo para o sal indispensável da comida: por uma mudança de paradigma no ensino de arte**. O Mosaico, n. 20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4138>.

RAMOS, Érika da Silva. **O ensino da dança na educação especial sob a perspectiva interdisciplinar**. Revista Eletrônica Aboré - Publicação da Escola Superior de Artes e Turismo Manaus - Edição 04 Dez/2010 ISSN 1980-6930. Disponível em <https://www.yumpu.com/pt/document/view/26883899/o-ensino-da-danca-na-educacao-especial-sob-a-> .

Sem autor. **Educação Inclusiva: Conheça O Histórico Da Legislação Sobre Inclusão,** 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/> . Acesso em: 04 maio. 2022.

VENDRAMIN, Carla. **Diversas danças — diversos corpos: diversos corpos: diversos corpos: discursos e práticas da dança no singular e no plural.** Rev. do corpo: Ciências e Artes, Caxias do Sul, v. 1, n. 3, 2013. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/docorpo/article/view/2904/1694>.

ZIMMERMANN, Elizabeth B; MESQUITA, Kamila. **Dança: Estímulo ao desenvolvimento de crianças portadoras de deficiência mental.** Revista Digital Art& - ISSN 1806-2962 - Ano IV - Número 05 - Abril de 2006. Disponível em: [Revista Digital Art& - ISSN 1806-2962 - Ano II - Número 02 - Outubro de 2004 - Todos os Direitos Reservados http://www.revista.art.br/](http://www.revista.art.br/)