

# Movimento e expressividade – Dança educativa para alunos com deficiência intelectual

*Movement and expressiveness – Educational dance  
for students with intellectual disabilities*

**Belister Rocha Paulino**

Mestre em Artes pela Universidade de Brasília. Professora na  
Secretaria de

Educação do Distrito Federal

[belister.rocha@edu.se.df.gov.br](mailto:belister.rocha@edu.se.df.gov.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7206-268X>

**Paulo Sérgio de Andrade Bareicha**

Doutor em Artes pela Universidade de São Paulo. Professor na  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

[paulo.bareicha@gmail.com](mailto:paulo.bareicha@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3206-8101>

## RESUMO:

Esse artigo é resultado de uma pesquisa sobre dança e educação que abordou as experimentações corporais de alunos com deficiência intelectual. Toma-se como pressuposto que se pode desenvolver a expressividade pelo movimento no espaço e no tempo que se tem na escola e que a dança encontra caminhos para se desvincular de uma prática pautada no 'siga o mestre' ou 'faça como eu', que privilegia coreografias com referências televisivas e não se preocupa com a criação subjetiva que se apresenta nas respostas do aluno. Trata-se de uma pesquisa pedagógica pautada pela arte e que procurou não desprezar as referências em dança produzidas culturalmente e percebidas no contexto da investigação. A pesquisa baseia-se na abordagem teórica de Rudolf Laban a respeito do movimento para a construção de uma proposta de dança educativa para alunos com deficiência intelectual. A partir dos temas de movimento desenvolvidos por esse teórico, foram estabelecidas as categorias temáticas: Corpo, Espaço, Grupo e Criação, para análise da

---

PAULINO, Belister Rocha; BAREICHA, Paulo Sérgio de Andrade. **Movimento e expressividade - Dança educativa para alunos com deficiência intelectual.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.8, n.16: nov. 2018.**

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

138

expressividade em experimentações focadas na percepção do corpo no relacionamento do corpo com o espaço e no processo criativo do movimento. Nesse contexto, destacou-se o papel da arte para uma aprendizagem significativa, cujo exercício da alteridade permeou a compreensão da convivência com as diferenças. A possibilidade metodológica apresentada é a da pesquisa-ação, que oferece suporte para refletir e transformar as ações pedagógicas desafiadoras. Percebeu-se a construção de significados provocados pela dança na interação com o outro e na construção de uma prática acessível que valoriza a presença de cada corpo, em suas possibilidades expressivas.

Palavras-chave: *Dança e Educação, Deficiência Intelectual, Expressividade.*

#### ABSTRACT:

This article is the result of research on dance and education that investigated the bodily trials of students with intellectual disabilities. It presupposes that one can develop expressivity by using dancing movements in space and time in school and that dance finds ways to enhance creative so as to dissociate the practice based on 'follow the master' or 'do as I do', which privileges standardized choreographies with television references and does cope with the subjectivity within student's creation and responses. It is a pedagogical study guided by art and that sought not to neglect the references in dance produced culturally and perceived in the context of the investigation. The research is based on the theoretical approach of Rudolf Laban on the movement for the construction of a proposal of educational dance for students with intellectual disabilities. Laban's theory helped to shape the thematic categories for this work: Body, Space, Group and Creation which were established to analyze expressiveness within the experiments that focused on the perception of the body in the relationship of the body with the space and the creative process of one's body movement. In this context, the role of art for meaningful learning, was highlighted, whose exercise of otherness permeated the understanding of coexistence with differences. The methodological possibility presented is that of action research, which offers support for reflecting and transforming challenging pedagogical actions. It was perceived the construction of meanings provoked by the dance in the interaction with the other and in the construction of an accessible practice that values the presence of each body, in its expressive possibilities.

Keywords: *Dance and Education, Intellectual Disability, Expressiveness*

Artigo submetido em: 11 de junho de 2018.  
Aprovado em: 9 de agosto de 2018.

## **Perspectivas Pedagógicas em Dança**

A dança na escola, como outras atividades artísticas nesse contexto, comumente se apresenta como uma atividade que pontua as festas do calendário letivo, nas quais nem sempre se faz uma análise significativa das implicações dessa prática que considere os elementos expressivos para o desenvolvimento da capacidade criativa do aluno. As 'apresentações de dança' pouco ou nada permitem a reflexão a respeito do percurso estético da dança como linguagem artística que permeia o cotidiano do espaço escolar.

Este artigo é resultado da pesquisa sobre dança e educação que abordou as experimentações corporais de alunos com deficiência intelectual, tomando como pressuposto que é possível desenvolver a expressividade pelo movimento no espaço e no tempo que se tem na escola pela dança, pois ela pode apontar caminhos para se desvincular de práticas pautadas no 'siga o mestre' ou 'faça como eu faço', que privilegiam coreografias com referências televisivas que inibem a criação subjetiva. Apresenta-se, assim, uma proposta pedagógica em dança pautada pela arte, sem desprezar as referências produzidas culturalmente.

Três pontos norteiam o questionamento central sobre o ensino de dança: Qual o impacto das experimentações com a dança na escola? Como a dança pode desenvolver a expressividade do aluno com deficiência intelectual? Que instrumentos podem mediar a atuação do professor nesse processo de experimentação? No delineamento das questões propostas, o papel do professor é um dos aspectos intrínsecos para mapeamento do caminho a ser percorrido no encontro com a arte.

---

PAULINO, Belister Rocha; BAREICHA, Paulo Sérgio de Andrade. **Movimento e expressividade - Dança educativa para alunos com deficiência intelectual.**

**PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.8, n.16: nov. 2018.**

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Numa realidade histórica, inicialmente marcada pela negligência, problematizar e entender o movimento educacional que chega ao aluno com deficiência intelectual pode destacar práticas com perspectivas inclusivas no desenho contemporâneo da educação especial. Inserir a arte nesse contexto requer um olhar sensível, tanto quanto na realidade do ensino regular e exige uma postura de aceitação e convivência com o outro diferente, que compartilha sua existência na subjetividade e modos próprios de se expressar. Nessa troca, a dança pode representar a expressão pela arte no espaço escolar, onde os saberes e as percepções transitam entre todos que convivem nele, com ou sem deficiência.

O objetivo desta pesquisa, portanto, centrou-se em compreender o processo da experimentação de movimentos corporais para o desenvolvimento da expressividade do aluno com deficiência intelectual por meio da dança. Procurou-se perceber a arte / dança pela vertente da criação estética, analisando o papel docente na condução das intervenções com a dança e os aspectos da interação com o outro no curso dessa experiência.

O estudo destacou aspectos da arte, educação e deficiência, sobre os quais se buscou um diálogo que ampliasse a reflexão da interação entre o corpo, a mente e o ambiente no contexto educacional.

### **Arte - mediação de experiências significativas na escola**

A arte tem um papel fundamental nos processos de aprendizagem, mesmo que a ela não se possa atribuir um poder redentor de todas as dificuldades e contrastes do processo educacional. Ao se apresentar como um elemento libertador que prioriza o sentimento e a sensibilidade nos processos criativos, a arte permite que se faça a articulação do novo com o que já é conhecido pelos alunos (DUARTE JÚNIOR, 1981). Essa articulação favorece a aprendizagem como uma experiência de estranhamento, na qual o aluno é confrontado em áreas que não está habituado. Ao problematizar o novo, outras experiências presentes serão vivenciadas na realização das atividades propostas e na própria construção do

aprender (KASTRUP, 2001). Sublinha-se aqui a aprendizagem inventiva por meio da arte, pela qual não se aprende com quem diz: 'faça como eu faço', mas como quem propõe a ideia de experiência compartilhada: 'faça comigo'.

O papel do professor, sob o ponto de vista da arte, pode ser o de facilitador e escavador de sentidos, como propõem Martins e Picosque (2012). Nesse caminho, ele se torna um atrator que faz circular o afeto na evolução do aprender. Segundo Kastrup (2001, p. 10), “[o] atrator é uma função: define-se por seu poder de atrair, de arrastar consigo”.

Quanto a atuação do professor na articulação arte / educação, uma das grandes inquietações pedagógicas concentra-se em como promover a experiência com a arte que ultrapasse as concepções que colocam corpo e mente desconectados dos sujeitos que fazem parte da escola (DUARTE JÚNIOR, 1981; MARTINS; PICOSQUE, 2012; LABAN, 1989).

Dewey (2010) observa que não se pode conceber a arte desligada da experiência concreta, pois ela é um produto de integração contínua entre o sujeito e o mundo e essa troca ativa pode acentuar sua vitalidade. A experiência, assim, ocorre de forma contínua no processo de viver, promovendo o encontro entre o novo e o velho e a transformação da vida pela expressividade.

Essa experiência com a arte requer uma reflexão sobre o próprio conceito de experiência que, para Larrosa (2002), tem significados similares em diversas línguas. Por exemplo, em espanhol, experiência quer dizer “o que nos passa”, em português é “o que nos acontece”, em francês “o que nos chega”, e, em italiano, “o que nos sucede”. Diante desses significados, o autor reflete sobre a raridade com que a experiência, de fato, acontece, mesmo tendo muitas coisas que nos passam, todos os dias. A mesma questão levantada por Dewey a respeito da experiência é retomada aqui, quando se pergunta sobre como recuperar a experiência diante da rotina, dos processos normais da vida e de tanta coisa que nos acontece.

A inquietação sobre como tornar possíveis experiências significativas com a arte no espaço da aprendizagem é algo que tangencia o percurso formativo em dança. Procurou-se, até então, formas de aproximação com a arte que pudessem chegar aos alunos, tocá-los e tornar esse acontecimento uma experiência de expressividade. No caminho da interlocução com a experiência, a investigação transforma a todos envolvidos em sujeitos da pesquisa (LARROSA, 2007), o que não foi diferente no processo aqui relatado.

### **Dança - gesto subjetivo para a expressividade**

Na pesquisa do conceito cultural de dança, analisou-se sua origem e seus significados, que facilmente são considerados pelos seus efeitos positivos enquanto prática física cujos resultados contribuem para uma vida saudável, ou ligada ao campo do entretenimento.

A dança está presente desde os primórdios da vida humana quando o homem dançava para celebrar a vida, a colheita, os deuses e tudo que fosse importante, pois estava relacionada aos aspectos significativos da existência e, por isso, traduzia, nos movimentos corporais, o estado emocional e a evolução do homem. A comunicação espontânea por meio dessa arte foi utilizada para exprimir os sentimentos que as palavras não conseguem fazer (SILVA, 2009).

Couto (2013), por exemplo, aponta que a dança representa um estilo próprio de movimentos e gestos observados nas mais diferentes épocas e grupos sociais. Segundo o autor,

[...] os gestos e movimentos do ser humano refletem seus padrões de comportamento, dependem de sua cultura, de sua posição geográfica e histórica. Entender o sentido, decodificar o significado das ações humanas, pressupõe um conjunto de valores, informações e sentimentos previamente conhecidos... Dança é celebração, meio de comunicação, uma linguagem para muito além das palavras; é a manifestação do instinto de vida (COUTO, 2013. p. 45).

Nos rituais, as danças marcavam o pertencimento a um grupo cujos valores e crenças eram partilhados. Nesse contexto, as danças circulares representavam participação, encontro e reafirmação dos ciclos da vida dos povos primitivos (OSTETTO, 2009).

O significado de dançar na atualidade, mesmo que se priorize a repetição de padrões, pode ser relacionado com a expressão humana e precisa ser construído por experiências que permitam a liberdade de criação por parte de quem dança. “Assim, é possível dizer que dançar é tornar-se presença em momento e movimento, refletindo imagens e criando formas. O corpo que dança é o próprio ato da expressão, e seu tempo-espaço só pode ser o presente” (BARRETO, 1998. p. 175).

A subjetividade do gesto ressalta a necessidade de distanciamento dos movimentos que não proporcionam um reconhecimento do corpo. A dança, dessa forma, age como um elemento transformador cuja importância do sentir e do criar resultam na manifestação expressiva do sujeito em interação com o meio.

O significado de expressividade relaciona-se com ações como demonstrar, exprimir, manifestar ou revelar um pensamento por meio de palavras e de gestos.<sup>1</sup> Todos esses significados podem ser sintetizados na expressão ‘colocar para fora’, na qual cada um tem sua maneira de se expressar. A expressividade, como uma prática que permite expurgar as emoções de forma criativa, pode relacionar-se com o movimento e com a dança em que o corpo se expõe do interior para o exterior, de forma subjetiva (FERREIRA, 2010).

Sendo a dança uma prática que se desenvolve na criação baseada no corpo e nos movimentos, sua manifestação ocorre pela necessidade que o indivíduo tem de se expressar tal como é. A criação expressiva na dança surge como um gesto ligado à emissão de sinais e mensagens que representam uma maneira de ser e de sentir o movimento (SILVA; SCHWARTZ, 1999).

## **Dança e Educação: aspectos interdisciplinares**

A dança, como outras expressões artísticas, é uma manifestação na qual o corpo expõe estados e impulsos do instante em que se dança e, mesmo que seja resultado de coreografias ensaiadas e repetidas várias vezes, cada momento de dança é único no tempo e no espaço em que acontece.

No cotidiano das escolas públicas, pode-se dizer que a dança é uma prática pedagógica em desenvolvimento e uma área de conhecimento que ainda necessita de referenciais que possam defini-la como componente curricular.

A reflexão sobre dança e ensino se intensifica no país a partir de sua inserção nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997. O componente de arte dos PCN coloca a dança oficialmente no espaço escolar. Como marco pioneiro da inserção da dança, esse documento ressalta que:

[...] a atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade (BRASIL, 1997. p. 49).

Mesmo fazendo parte 'oficialmente' da escola e reconhecida como prática de ampliação da percepção e desenvolvimento do aluno, a dança ainda não é um assunto tão discutido enquanto prática pedagógica. Pergunta-se, então: o que a dança representa no espaço escolar? O senso comum aponta a dança como um tipo de terapia para extravasar ou relaxar, como esporte, educação física ou até mesmo diversão. Em termos pedagógicos poderia ser analisada como um instrumento de aprendizagem, porém:

é muito redutor se pensar a dança apenas como um modo lúdico de aprender algum conteúdo. Em vez disso, pode-se pensar em experiências interdisciplinares, ou seja, tratar um mesmo conteúdo ou tema a partir de dois ou mais campos de conhecimento, sendo um deles a dança. O enfoque muda completamente (FALKEMBACH, 2012, p. 66).

Assim, o que se propõe é perceber a dança como uma experiência interdisciplinar ao lado dos diversos conteúdos trabalhados na escola, e não apenas como uma “ferramenta” ou “instrumento” de aprendizagem, uma vez que ela pode ajudar na aquisição de conhecimentos, assim como outras atividades intelectuais e artísticas também o fazem (FALKEMBACH, 2012).

Diante do caráter potencializador das relações promovidas nesse contexto,

pode-se dizer que a dança, enquanto processo educacional, não se resume apenas em simples aquisições de habilidades, mas que ela pode contribuir para o aprimoramento das habilidades básicas, dos padrões fundamentais do movimento e no desenvolvimento de potencialidades e na relação do aluno com o mundo (JOROSKY, 2010, p. 159).

Nega-se a mobilidade na escola em nome de uma disciplina, mas artistas e profissionais da dança a entendem como um campo de conhecimento e reflexão do mundo no qual o corpo é percebido pela via do movimento (FALKEMBACH, 2012). Essa pesquisa baseou-se na premissa de que o envolvimento do aluno ocorre pela experimentação do movimento no cotidiano da escola, que pode privilegiar mente e corpo na realização do movimento, não aquele preso aos padrões técnicos que determinam o que é certo ou errado. Isso, para Scarpato (2001), divide os alunos em talentosos e não talentosos e não contribui para as suas expressões criativas.

A dança na educação deveria integrar conhecimento e livre expressão com o trabalho do corpo na sala, contribuindo para que o aluno tenha uma consciência crítica de si, do outro e do mundo. Acreditou-se que essa interação poderia ser percebida também no atendimento educacional aos alunos com deficiência.

## **O Espaço Escolar da Diferença: concepções históricas e negação social do outro**

Numa perspectiva inclusiva, as práticas pedagógicas colocam o aluno com deficiência na escola e, nesse espaço, adequações diversas são necessárias. As ações na perspectiva da educação especial precisam se abrir para uma compreensão do processo de aprendizagem para além das formas de se perceber a deficiência, uma vez que a maneira como cada sociedade se manifesta frente ao diferente pode reforçar estigmas e preconceitos que se estabelecem nas relações com o outro.

Concepções históricas moldaram o conceito da deficiência intelectual no Brasil e no mundo. Machado e Nazari (2012) apresentam formas de como se percebiam as pessoas com deficiência em épocas passadas. Na antiguidade, essas pessoas não se adequavam às ações relevantes para a sobrevivência e eram consideradas possuídas por maus espíritos, sendo até abandonadas para morrer. Na Grécia e Roma antigas, o ideal era a formação de soldados robustos e fortes, o que também não as contemplava. Na idade média, as pessoas com deficiência, embora não fossem exterminadas, tinham sua condição atribuída a um castigo de Deus e precisavam ser exorcizadas.

No século 19, passou-se da negligência à institucionalização do atendimento para deficientes, com a criação de hospitais e abrigos. Acreditava-se na hereditariedade e a deficiência intelectual representava uma ameaça à população. No Brasil, até a década de 1950, o que predominava era apenas a negligência (MENDES, 1995). Em meados do século 20, percebeu-se a necessidade não só da assistência médica e social, mas de atendimento especializado, o que possibilitou a implementação de medidas de programas educacionais intensificados na década de 1970, quando aumentou o interesse de se conhecer mais sobre essa deficiência (MENDES, 1995; MACHADO; NAZARI, 2012).

A partir daí a percepção da deficiência encaixava-se em duas vertentes, analisadas por Dias e Oliveira (2013): a médica, que identifica a incapacidade como algo que requer assistência na área da saúde; e a social, que vê a combinação dos aspectos da saúde com os fatores externos ao sujeito. Esses autores destacam que a Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF), considera os aspectos orgânicos e sociais e propõem um modelo de avaliação que observe as dimensões biomédica, psicológica e social, buscando a compreensão da deficiência intelectual na interação das diferentes concepções culturais, e não apenas ancorada na incapacidade.

No cenário educacional da atualidade, a realidade do aluno com necessidades educacionais especiais é cada vez mais constante, mesmo em meio às desinformações e falta de formação adequada dos profissionais da educação. Acreditar no desenvolvimento desses alunos relaciona-se com a criação de condições e materiais adequados que estimulem a apropriação do conhecimento, ampliado também a percepção do corpo e do movimento.

O desafio de lidar com a deficiência enquanto diferença se lança num contexto de negação ou como um problema a ser resolvido. Num contexto social de normas que atendam às demandas econômicas, a pessoa com deficiência não encontra espaço representativo sem uma imposição massiva que torne possível uma proposição positiva de inclusão.

Aspectos inscritos nas interações sociais se estabelecem no coletivo e determinam a negação da diferença e a consolidação do preconceito para com o outro. A deficiência, assim, é diferença estigmatizada pelos valores negativos atribuídos a uma condição em que as identidades são deterioradas por marcas que evidenciam algo indesejável. Na multiplicidade das diferenças humanas, a deficiência representa o outro negado socialmente e que não se encaixa na normalidade historicamente construída (SILVA, 2006).

Quadro 1: Temas do Movimento

TEMAS DE MOVIMENTO	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS
I. Consciência do corpo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliação das possibilidades de movimento para além de braços e pernas.</li> <li>• Percepção do corpo para aprimorar as habilidades corporais.</li> <li>• Proposta de exercícios básicos como abrir, fechar, cair, girar e parar.</li> <li>• Ênfase nas partes do corpo.</li> <li>• Utilização das bases mecânicas do movimento: esticar, dobrar e torcer.</li> <li>• Realização de ações corporais em integração com os aspectos emocionais e intelectuais: correr, sentar, levantar, derreter, sacudir, rolar, girar, balançar, sacudir, pular e parar.</li> </ul>
III. Consciência do espaço	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentação de movimentos amplos e restritos para perceber a extensão do corpo no espaço.</li> <li>• Percepção das direções, níveis e planos espaciais dentro do espaço.</li> <li>• Compreensão do espaço pessoal (Kinesfera), que está ao redor do corpo como uma espécie de parede interna imaginária.</li> <li>• A Kinesfera é carregada durante o movimento.</li> <li>• Ampliação do espaço pessoal, social e afetivo.</li> </ul>
V. Adaptação aos pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Combinação de formas corporais individuais a de outros colegas utilizando jogos e construir sequências de respostas às formas corporais do outro.</li> <li>• A repetição das respostas exercita a memória do movimento e fortalece a sensação de pertencer a um grupo.</li> <li>• Percepção do outro de forma mais consciente através do movimento e observação de partes do corpo ativadas.</li> </ul>
IX. Formas do Movimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentação avançada da consciência do espaço.</li> <li>• Realização de atividades como a de escrever ou desenhar no ar com o corpo ou partes do corpo em todas as direções da esfera do movimento.</li> <li>• O aumento progressivo do desenho cobre uma maior extensão da esfera do movimento.</li> <li>• Os desenhos podem ser angulares (triângulos) e curvos (círculos).</li> </ul>

Fonte: Paulino (2017)

A visão negativa da deficiência e do corpo diferente na dança, pode provocar reações de repulsa ou comoção exacerbada, pois o corpo que exige alteridade inquietante, provoca o estranhamento (MATOS, 2012). A alteridade necessária ao

Quadro 2 : Experimentações

TEMAS	I. CONSCIÊNCIA DO CORPO	III. CONSCIÊNCIA DO ESPAÇO	V. ADAPTAÇÃO AOS PARES
<b>EXPERIMENTAÇÕES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de sequências com ações corporais. (Escolher três ou quatro dentre as ações de andar, correr, parar, sentar, levantar, pular, girar, dobrar, rolar e esticar)</li> <li>• Percepção das articulações.</li> <li>• Ênfase nas partes do corpo em imagens e no corpo do aluno.</li> <li>• Fazer uso incomum de partes do corpo.</li> <li>• Mover-se com uma parte do corpo liderando o movimento.</li> <li>• Jogar a bolinha (escolher alguém, olhar e só depois jogar)</li> <li>• Lançar balões uns para os outros (trocar); deitar entre balões; equilibrar o balão com partes do corpo.</li> <li>• Divisão de grupos para observação dos movimentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mover-se em espaços restritos e amplos observando os níveis espaciais.</li> <li>• Realizar movimentos amplos e reduzidos. (Espalhar/recolher).</li> <li>• Dentro e fora: Delimitar o espaço com fita crepe; andar fora do espaço e realizar movimentos específicos dentro; colocar dentro de cada espaço um objeto, quando a música parar, entrar e relacionar-se com eles sem música, quando a música recomeçar, sair e andar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo da estátua (Um aluno coloca-se numa posição e outro muda essa posição e interage como uma outra estátua).</li> <li>• Comparações de tamanho e distâncias de formas corporais (O grupo compara as estátuas da dupla)</li> <li>• Sequências de formas contínuas. (Uma posição com interação; troca de posição e outra interação; todos juntos e em movimento pela sala)</li> <li>• Jogo do espelho/ imitação.</li> </ul>

Fonte: Paulino (2017)

reconhecimento do outro diferente tornou-se ponto de apoio para a compreensão da deficiência e para a promoção de uma dança acessível.

Alteridade traz em sua origem do latim o *alter* como sinônimo de outro. Outra palavra para alteridade seria outridade, expressão da interação e dependência do indivíduo com o outro, sem o qual esse não existiria. <sup>2</sup> O outro é um desafio provocante que permite a comunicação e representa alguém que abre um espaço para a possibilidade de diálogo. É necessário que haja um descentramento do eu para que a alteridade possa se manifestar (ZIMMERMANN, 2010).

No espaço escolar, as relações teriam que expressar os reflexos de uma alteridade para aceitação do outro, mas a deficiência é vista sob a vertente da negação do diferente. Thones e Pereira (2013) abordaram a hostilidade e sua representação na escola afirmando que, para se analisar a alteridade na

Quadro 3: Categorias Temáticas

<b>Categorias Temáticas</b>	<b>Focos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Temas de movimento</b>	<b>Crítérios para análise</b>
<b>CORPO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Percepção e consciência corporal</li> <li>*Partes do corpo</li> <li>*Ações corporais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Desenvolver a percepção corporal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>I. Consciência do corpo</li> <li>XII. Figuras e esforços utilizando diferentes partes do corpo</li> <li>XIII. Elevação do corpo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Consciência corporal na utilização das partes do corpo no movimento.</li> <li>*Ações corporais privilegiadas.</li> </ul>
<b>ESPAÇO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Espaços pessoal (Kinesfera) e geral</li> <li>*Níveis, direções e planos espaciais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Desenvolver a percepção do espaço em movimentos que explorem a kinesfera.</li> <li>*Ampliar as significações dos espaços/ambientes de dança na escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>III. Consciência do espaço</li> <li>Formas do movimento</li> <li>IX. Formas do movimento</li> <li>XI. Orientação no espaço</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Compreensão dos níveis, planos e direções no uso do espaço</li> <li>*Relacionamento do corpo com o espaço</li> </ul>
<b>GRUPO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Percepção do outro</li> <li>*Sensibilidade grupal</li> <li>*Agrupamento</li> <li>*Significados de dança</li> <li>*Maneiras diferentes de dançar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Fortalecer a sensação de grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>V. Adaptação aos pares</li> <li>XIV. Despertar a sensação de grupo</li> <li>XV. Formações grupais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Relacionamento entre os pares</li> <li>*Interação nas danças conjuntas</li> </ul>
<b>CRIAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Expressões</li> <li>*Improvisação</li> <li>*Composição/processo criativo</li> <li>*Relacionamento com objetos</li> <li>*Trajetórias e deslocamentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Desenvolver a criatividade e a expressividade na realização dos movimentos corporais.</li> <li>*Interagir com objetos na dança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>XII. Figuras e esforços utilizando diferentes partes do corpo</li> <li>XVI. Qualidade expressiva do movimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Harmonia das ações corporais</li> <li>*Movimentos privilegiados pelo aluno</li> <li>*Criatividade e expressividade dos movimentos</li> </ul>

Fonte: Paulino (2017)

educação, faz-se necessário que as certezas naturalizadas historicamente sejam destruídas na relação com o outro diferente, uma vez que a negação desse outro

implica não olhar para si mesmo. Se o foco estiver nos padrões normativos, a escola sempre vai promover o desencontro mediado por metodologias de aprendizagem que mascaram a dificuldade de reconhecer o outro.

A arte / dança seria uma forma de contrapor esse paradigma, não como uma metodologia sobre o movimento, mas como um convite lançado ao outro, que não se encaixa em modelos preestabelecidos de aprendizagem.

Gallo (2011), ressaltando a importância da alteridade como possibilidade de encontro, afirma que a educação implica interação com o outro, sem o qual, ela mesma não existiria. O autor propõe que as singularidades sejam analisadas no coletivo da escola como potências da multiplicidade ao perceber formas de abertura ao outro.

A visibilidade de corpos com deficiência na dança, nesse contexto, inicia um processo de interação com a diferença que se baseia na alteridade. A dança, nessa perspectiva, não precisa se basear em padrões sociais do corpo perfeito, pois a diferença é exposta e reconhecida como tal; é a partir desses limites entre os sujeitos que se determina a alteridade (MATOS, 2012).

O movimento na dança não precisa priorizar, com pessoas deficientes ou não, conceitos genéricos de dança, como o balé, que reforça uma visibilidade cultural e exige habilidades específicas. A dança depende da expressividade que a presença física incorre no encontro dos corpos, que precisa atentar para a estética consciente da dança acessível. Essa dança não exclui corpos, nem culturas, mas se alicerça em quem dança. O ensino de dança amplia-se, assim, para o ensino dos significados sociais e culturais, sem o pareamento capacidade / deficiência (KUPPERS, 2014).

“A diferença pode ser encarada como outra possibilidade de mover-se, perceber-se e relacionar-se com os outros” (FALKEMBACH, 2012, p. 128). E isso aponta para um novo olhar sobre as limitações, que todos apresentam, de alguma

forma. Para a pesquisa realizada, destacou-se o trabalho com a dança inclusiva



Fonte: Paulino (2017)

como forma de perceber o aluno e ajudá-lo a construir estratégias que ampliem suas possibilidades expressivas na escola.

## **Dança Educativa**

A pesquisa desenvolveu-se a partir de argumentos teórico-práticos da abordagem de Rudolf Laban, mais especificamente naqueles que destacam a dança educativa no processo da criação de movimentos livres e expressivos.

A proposta de Laban apoia-se numa educação como forma de despertar os alunos da imobilidade para aprimoramento da consciência corporal pelo movimento e pela socialização. Nessa perspectiva e na interação com o mundo, o movimento corporal não é um simples exercício, mas um instrumento de comunicação e arte no qual a dança é expressão e área de conhecimento a ser explorada no ambiente escolar (JOROSKY, 2010).

A dança educativa de Laban desenvolveu-se pela análise de dezesseis temas do movimento corporal elaborados por ele. Esses temas trouxeram a compreensão do movimento e suas combinações como ferramentas básicas para se trabalhar a dança, contrapondo com as séries de exercícios padronizados e, muitas vezes,

priorizados na escola (LABAN, 1989). Cada tema pode ser trabalhado simultaneamente e aplicado a qualquer corpo, não implicando o quanto esse corpo se mexe, mas a maneira como o faz. O importante é que se apliquem os temas de acordo com o recriar, que é resultado da prática cotidiana (RENGEL, 2008).

O Quadro 1 traz as características de alguns dos temas do movimento desenvolvidos por Laban (1989) e que foram analisados na pesquisa:

A proposta de dança educativa para alunos com deficiência intelectual foi organizada com base em experimentações corporais que cada tema de movimento direcionava, como no exemplo do Quadro 2 a seguir.

### **Categorias Temáticas**

No processo de experimentação do movimento para uma proposta de Dança Educativa, foram estabelecidas quatro categorias temáticas, de acordo com os conceitos destacados na abordagem de Laban: Corpo (ações corporais, partes do corpo, consciência do corpo), Espaço (expandido em todos os níveis e direções do corpo), Grupo (percepção do outro e relacionamento entre os pares) e Criação (composição coreográfica e expressão).

Com base nessas categorias, foi possível definir o foco, os objetivos, os temas de movimentos a serem destacados e os critérios de análise para cada encontro da oficina de dança, conforme o Quadro 3 a seguir:

## Aspectos Metodológicos

Esse estudo sobre dança, educação e deficiência pautou-se pelos aspectos da pesquisa qualitativa ao considerar, como Menezes e Silva (2005), a relação entre a realidade objetiva e a subjetividade do sujeito pelo vínculo indissociável existente na interação com o mundo. Os resultados obtidos não foram traduzidos em números e os fenômenos interpretados, pela atribuição de significados percebidos no processo de investigação.

A pesquisa foi realizada com um grupo de alunos com deficiência intelectual de um centro de ensino especial de uma região administrativa da periferia de Brasília, Distrito Federal. Os dados analisados foram coletados por meio de oficinas de dança, registro das atividades realizadas em fotos, filmagens e diário de campo. Os instrumentos pautaram-se pela pesquisa-ação e a escuta sensível, como possibilidades de investigação para a transformação da realidade e compreensão dos sujeitos:

A relação pesquisador / analista e os atores é caracterizada por uma implicação mútua num processo de análise que permite a descoberta de dimensões inconscientes da vida dos grupos e das organizações. [...] ela representa um meio de favorecer mudanças intencionais decididas pelo pesquisador [...] que intervém de modo quase militante no processo, em função de uma mudança cujos fins ele define como estratégico". (BARBIER, 2002, p. 42)

Para Barbier, a pesquisa-ação insere-se no desencadeamento dos fatos que vão determinando os procedimentos metodológicos mais adequados para cada momento da pesquisa e da escuta sensível. Enquanto possibilidade metodológica, esse tipo de pesquisa cria um ambiente propício ao aprofundamento dos processos subjetivos para a transformação da realidade (CANCHERINI, 2010).

A escuta sensível permitiu analisar a prática pedagógica pesquisada para além do ouvir. Assim como Alves (2011), buscou-se uma abertura para ver e perceber o mundo na ótica do prazer e da felicidade, neste caso, por meio da experimentação do movimento e da dança.

### **Experimentações para o Movimento Expressivo**

Por meio das experimentações e dos desenhos dos alunos, foi possível perceber o significado de dança relacionado com a presença do outro. Dançar, para eles, era estar reunido com a família, amigos e professores, o que representa uma prática de encontro e relacionamento de grupos e afetos construídos pela percepção de si e do outro.

Foram realizados encontros, entre o segundo semestre de 2016 e o primeiro de 2017, para análise das experimentações. As oficinas de dança educativa priorizaram o movimento expressivo pautado no acolhimento e interação do grupo que improvisava e criava formas de dançar a partir de jogos corporais distribuídos em etapas como roda de conversa, aquecimento, criação e avaliação.

A prática de dança educativa da proposta destacou as respostas e as possibilidades expressivas de cada aluno, acreditando que o movimento pode abarcar aspectos emocionais para além do corpo. As atividades com o movimento não se restringiram a um espaço específico da escola, mas aproveitaram outros ambientes que possibilitassem novas formas corporais, trajetórias, posições diversas do corpo, qualidade de movimento e uma resignificação desses espaços, transfigurados pela arte.

As experiências nas oficinas tornaram-se mote para uma apresentação artística que a comunidade escolar pode prestigiar, mesmo não tendo sido esse o objetivo dos encontros. Como resultado do processo de significação e experimentação da dança educativa a apresentação “*Movere - dança e expressividade no encontro com o outro*” representou a culminância do trabalho realizado na escola e resumiu, de forma marcante, os aspectos relevantes dos conceitos desenvolvidos no estudo e nos encontros realizados.

### **Para além das expectativas...**

A pesquisa com a dança educativa para alunos com deficiência intelectual representou uma nova maneira de trabalhar com esse grupo específico, que ao final experimentou a dança pela vertente da expressividade criativa em seus movimentos próprios, sem a predominância das danças e passos prontos.

Os encontros ampliaram os vínculos do grupo no contexto educacional. Para Amaral (2007), isso revela a quebra da polaridade entre professor e aluno, uma vez que o grupo se reunia em torno de objetivos comuns. Na escola, os objetivos do grupo tornaram-se um desafio que precisou permear as situações de aprendizagem. Conforme destaca Bareicha (2002, p. 257),

[u]m dos maiores desafios pedagógicos da atualidade é perceber o conjunto de alunos como um grupo que possui objetivos comuns e funciona operacionalmente. Por mais ‘didático’ que seja o professor, o processo só se torna verdadeiramente ‘vivencial’ quando o aluno toma para si sua parte de responsabilidade na co-construção da educação. Isso não depende do conteúdo, senão se tomarmos a ‘relação’ como principal conteúdo prático a ser ensinado.

Na construção do processo educativo em dança, os momentos das oficinas representaram uma formação grupal transitória, na qual foram se criando e se percebendo as necessidades instigadas pela convivência (MELO; MAIA FILHO; CHAVES, 2014). O relacionamento em grupo explicitou o desejo de aceitação, interação e reciprocidade nas propostas desenvolvidas com a dança na escola.

O conceito de dança educativa não se desenvolveu para justificar a prática de dança na escola, pois uma dança que se pretenda educativa, não o será apenas pelo fato de inseri-la nesse contexto, mas pela transformação da dança em prática presente nos projetos pedagógicos da escola para que, assim, possa ser chamada e percebida como a dança da escola.

Os benefícios da dança como fonte de expressão e exercício da corporeidade, explicitados por Silva (2007), contribuíram nos aspectos criativos e para a socialização dos participantes no espaço escolar. A pesquisa pedagógica por sua vez, apontou as possibilidades de se dançar para conhecer o próprio corpo e as pessoas que se relacionam no espaço escolar.

As intervenções práticas vivenciadas permitiram a ampliação do movimento, que não se esgota num curto espaço de tempo, mas que pode reverberar em adaptações e múltiplas formas de se trabalhar dança e educação.

Na escola, destacou-se a circularidade como negação da unilateralidade na qual o movimento “modifica o desenho do cotidiano, da prática pedagógica, integrando papéis e histórias, incorporando as diferenças”, como observou Ostetto (2009, p. 182). As rodas de dançar ou as rodas de conversa, assim como para essa autora, significaram um modo de ser e de agir singular e não uma técnica de grupo. Em círculo, foi possível uma aproximação com o fazer pedagógico que firma as lembranças, sentimentos e impressões expressadas na dinâmica que incorpora a diversidade presente na escola.

Em última análise, não se pode omitir a postura do pesquisador frente aos fatos analisados. Ações e posicionamentos do pesquisador determinaram a maneira como o estudo foi realizado, assim como as escolhas e atitudes em cada proposição. O que poderia ser diferente? Existem sempre novos elementos que podem ser incorporados e modificados no processo de investigação, mas o papel do pesquisador professor é essencial na mediação das experiências em dança.

Muitos estudos foram analisados, com destaque para a temática da dança na escola. A pesquisa desenvolvida com os alunos especiais ampliou ainda mais essa perspectiva. Assim, arte, deficiência e educação formaram a base das reflexões propostas na investigação em que o outro diferente pode ser percebido numa relação de alteridade.

No relacionamento do corpo com o espaço escolar, dança e expressividade relacionaram-se com o conceito de presença, analisado por Gumbrecht (2010), no qual sua produção está associada à interação de objetos e sujeitos no espaço e no tempo presente, que tem impacto imediato nos corpos humanos e aponta para a intensificação dos processos dessa relação. Na proposta de dança educativa, o aluno relacionou-se com o seu meio, tornando-se uma presença expressiva, revelada pela necessidade de comunicação e desejo de estar com o outro.

A abordagem proposta por Laban (1989) contribuiu significativamente para que a investigação sobre dança e educação não se pautasse em metodologias que ditassem um passo a passo a ser seguido. Ao utilizá-la para estruturar uma linguagem específica na qual o movimento é expressão, o aluno se abre à descoberta pessoal de seus movimentos e sensações e à compreensão de que ele é participante ativo de suas ações (BOLSANELLO; 2010; VIEIRA, 2015).

Desse modo, percebeu-se que experiência com o movimento e a dança na escola pode ser ampliada em reflexões sobre a expressividade, destacada como aspecto fundamental das práticas pedagógicas que se debruçam sobre a corporeidade. A pesquisa justificou-se pelas inesgotáveis possibilidades de investigação suscitadas e que potencialmente poderão tecer outros fios condutores e contribuir para construção de novas formas de ensinar e de aprender.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Educação dos Sentidos e Mais**. Campinas, SP: Verus, 2011.
- AMARAL, Vera Lúcia do. **A Dinâmica dos Grupos e o Processo Grupal**. Natal, RN: EDUFRRN, 2007.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Trad. Lucie Dídio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BAREICHA, Paulo. Problemas para se iniciar uma aula: o que está em jogo? **Revista Sala Preta**. USP, 2002
- BARRETO, Débora. **Dança... Ensino, Sentidos e Possibilidades na Escola**. UNICAMP - São Paulo, 1998.
- BOLSANELLO, Débora Pereira. A Língua do Movimento. IN: BOLSANELLO, Débora Pereira. **Em pleno Corpo**. Rio de Janeiro: Juruá, 2010.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). **Artes**. Dança. Ensino Fundamental. Séries Iniciais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANCHERINI, Ângela. A **Escuta Sensível como Possibilidade Metodológica**. Universidade Católica de Santos, 2010.
- COUTO, Yara Aparecida. A Arte, o Jogo, a Dança e as Brincadeiras: dos primórdios lúdicos aos processos de civilização e cultura. **Revista Poiésis Pedagógica**, Catalão-GO, v.11, n.1, p. 38-53, jan/jun. 2013
- DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução. Vera Ribeiro. SÃO PAULO: MARTINS, 2010, 646 p.
- DIAS, Sueli de Souza. OLIVEIRA, Maria Cláudia. Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural - contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de educação especial**. v. 19, n. 2. Marília, SP, 2013.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas, SP: Papirus, 1981.
- FALKEMBACH, Maria Fonseca. Quem disse que não tem espaço para a dança na escola? In: FERREIRA, Taís. FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e Dança nos Anos Iniciais**. Porto Alegre: mediação, 2012.
- FERREIRA, Consuelo da Piedade Bernardo. A Expressividade no Sociodrama. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2010.

GALLO, Sílvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença.** UNICAMP, 2011.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de Presença - o que o sentido não consegue transmitir.** Tradução de Isabel Soares - Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

JOROSKY, Narda Helena. Dança educativa no ambiente escolar a luz da proposta de Rudolf Laban. **Revista Hórus**, v. 4 n. 1. 2010.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, Arte e Invenção. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá. V.6, n.1. p. 17-27, jan/jun. 2001.

KUPPERS, Petra. Educação Acessível: estéticas, corpos e deficiência. Tradução de Gabriela Camargo e Carla Vendramin. UFRGS: **Revista Cena**, n.15, 2014.

LABAN, Rudolf. **Danza Educativa Moderna.** Traducción de Amanda Area Vidal. Paidós: México, 1989.

LARROSA, Jorge. **Linguagens e Educação depois de Babel.** Autêntica Editora: 2007.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n. 19, pp. 20-28.

MACHADO, Fernando. NAZARI, Juliano. Aspectos históricos das pessoas com deficiência no contexto educacional: rumo a uma perspectiva inclusiva. **Revista Lentes pedagógicas.** V. 2 n.1. Uberlândia, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste. PICOSQUE, Gisa. **Mediação Cultural para Professores Andarilhos na Cultura.** 2ª ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MATOS, Lúcia Helena Alfredi de. **Dança e Diferença: cartografia de múltiplos corpos.** Salvador: EDUFBA, 2012. 184 p. (Coleção Pesquisa em Artes).

MELO, Armando Sérgio Emerenciano de. MAIA FILHO, Osterne Nonato. CHAVES, Viana. Conceitos Básicos em Intervenção Grupal. **Encontro Revista de Psicologia.** Volume 17/ 26, 2014.

MENDES, Eniceia Gonçalves. **Deficiência mental - a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** Tese de Doutorado. USP. Instituto de Psicologia. São Paulo, 1995.

MENEZES, Estera Muszkat. SILVA, Edna Lúcia. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** Florianópolis: UFSC, 2005.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Na dança e na Educação: o círculo como princípio. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.1, p. 165-176, jan./abr. 2009.

PAULINO, Belister Rocha. Movimento, Arte e Expressividade: uma proposta de dança educativa para alunos com deficiência intelectual. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Artes. Universidade de Brasília, 2017.

---

PAULINO, Belister Rocha; BAREICHA, Paulo Sérgio de Andrade. **Movimento e expressividade - Dança educativa para alunos com deficiência intelectual.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v.8, n.16: nov. 2018.

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistas>>

RENGEL, Lenira. **Os Temas do Movimento de Rudolf Laban: I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII: modos e referências de aplicações.** São Paulo: Annablume, 2008.

SILVA, Ângela Ferreira da. **Projeto Dança Criança e a Escola Cidadã: O Aprendizado da Dança na construção de Significados.** Porto Alegre: 2007

SILVA, Graziela Mazziotti Soares da. SCHWARTZ, Gisele Maria. **A Expressividade na Dança: Visão do profissional.** Motriz, V. 05, n. 2. São Paulo, 1999 (p. 168-177)

SILVA, Luciene Maria da. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 111-133. dez. 2006.

SILVA, Silvana dos Santos. A Dança, Sentidos e Significados. **Revista Digital Buenos Aires**, Ano 14 Nº 139 - dezembro de 2009.

VIEIRA, Marcílio Souza. Abordagens Somáticas do Corpo na Dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença.** UFRN: Rio Grande do Norte, 2015. v. 0 n. 1.

THONES, Ana Paula Bellochio. PEREIRA, Marcelo de Andrade. Um entre o Outro e Eu - do estranho e da alteridade na educação. **Revista Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 501-520, abr./jun. 2013. Disponível em: [http:// www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade) Acesso: 18/07/2017

ZIMMERMANN, Ana Cristina. **Ensaio sobre o Movimento Humano: jogo e expressividade.** Tese de doutorado. UFSC. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2010.

## NOTAS

- 
- 1 <https://www.sinonimos.com.br/expressividade/>
  - 2 <http://www.dicionarioinformal.com.br/>