UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
FACULDADE DE DANÇA
CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA

KEROLLEN PINHEIRO DE MELO

DANÇA, LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL PROFESSOR ORLANDO BITAR EM BELÉM - PA

BELÉM
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
FACULDADE DE DANÇA
CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA

KEROLLEN PINHEIRO DE MELO

DANÇA, LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL PROFESSOR ORLANDO BITAR EM BELÉM - PA

Artigo de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Dança da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Dança.

Orientador(a): Dr(a). Simei Santos Andrade

BELÉM
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca Universitária da ETDUFPA-Belém-PA

M528d Melo, Kerollen Pinheiro de

Dança, ludicidade e Educação Inclusiva no Centro ee Referência em Educação Infantil Professor Orlando Bitar em Belém - PA / Kerollen Pinheiro de Melo. 2023.

34 f.

Orientadora: Profª Drª Simei Santos Andrade.

Artigo de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Faculdade de Dança, Curso de Licenciatura em Dança, Belém, 2023.

1. Dança na educação. 2. Arte educação. 3. Jogos educativos. 4. Educação inclusiva. I. Título.

CDD - 23. ed. 371.337

Elaborado por Rosemarie de Almeida Costa – CRB-2/726

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
FACULDADE DE DANÇA

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos quatro dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e três, às quinze horas, na sala 16, da Faculdade de Dança - Curso de Licenciatura em Dança, reuniu-se a Banca Examinadora constituída pelas docentes: Profª Dra. Simei Santos Andrade (Orientadora e Presidente da Sessão) e a Profa. M.a. Jarleane do Socorro B. de Melo (Membro externo), para proceder à avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **DANÇA, LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CREI ORLANDO BITAR EM BELÉM/PARÁ**, de autoria da aluna: Kerollen Pinheiro de Melo, matrícula: 201806040025, da turma: 2018, do Curso de Licenciatura em Dança. Iniciado os trabalhos, a Presidente da Sessão apresentou as normas de Defesa do Trabalho de Conclusão de Curso e em seguida convidou a aluna para fazer a apresentação do trabalho. Após a exposição oral, a discente foi arguida pelos membros da banca, que atribuíram conceito EXCELENTE ao seu Trabalho de Conclusão de Curso, tendo sido assim APROVADO (aprovado/reprovado), conforme normas regulamentares: Nada mais havendo a tratar, eu, presidente(a) da banca, lavrei a presente ata que segue assinada por mim, pelos demais membros da banca examinadora do trabalho avaliado e pela aluna.

Simei Santos Andrade
Presidente da Banca

Membro da Banca

Kerollen Melo
Aluno (a)

DANÇA, LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL PROFESSOR ORLANDO BITAR EM BELÉM - PA

KEROLLEN PINHEIRO DE MELO[1]
SIMEI SANTOS ANDRADE[2]

RESUMO: O presente estudo surge a partir do componente curricular Estágio Docente I, do curso de Licenciatura em Dança da UFPA, desenvolvido no Centro de Referência em Educação Infantil Prof. Orlando Bitar – CREI Orlando Bitar, em Belém-PA. Esta produção está respaldada na Instrução Normativa nº 01/2023 PROEG/UFPA, que dispõe de forma excepcional e temporária sobre as diretrizes acadêmicas para a normatização e realização das atividades do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, flexibilizando a sua forma de elaboração, de apresentação e de defesa, em virtude das consequências decorrentes da pandemia da COVID-19; no que concerne o art. 4°, parágrafo I, que diz respeito à elaboração de artigo científico. Teve por objetivo analisar o processo ensino-aprendizagem por meio da Dança de uma criança com Transtorno Espectro Autista - TEA e uma criança com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH, na perspectiva da ludicidade. Uma das práticas utilizadas como forma de estimulação para as crianças com deficiência são as atividades lúdicas, incluída os jogos, brinquedos e brincadeira, brinquedo cantado, narrativas orais, entre outras. A pesquisa foi desenvolvida através da abordagem qualitativa com foco na pesquisa-ação norteada pela perspectiva da Educação Inclusiva. Os instrumentos de investigação foram: observação, atividades práticas e roda de conversa. O resultado do estudo mostrou que a inclusão de crianças com deficiências no contexto escolar promove a socialização e estimula o desenvolvimento criativo, motor, cognitivo e afetivo por meio de atividades lúdicas que estimulem seu desenvolvimento de forma prazerosa, divertida, possibilitando a construção de conhecimentos significativos e integral o que pode corroborar para a sua autonomia.

Palavras-chave: dança; ludicidade; educação inclusiva

ABSTRACT: The present study arises from the curricular component Teaching Internship I, of the Degree in Dance course at UFPA, developed at the Reference Center for Early Childhood Education Prof. Orlando Bitar – CREI Orlando Bitar, in Belém-PA. This production is supported by Normative Instruction No. 01/2023 PROEG/UFPA, which provides in an exceptional and temporary manner on the academic guidelines for the standardization and carrying out of the activities of the Course Completion Work - TCC, making its form of preparation, presentation and defense, due to the consequences arising from the COVID-19 pandemic; as regards art. 4th, paragraph I, which concerns the preparation of a scientific article. The objective was to analyze the teaching-learning process through Dance of a child with Autism Spectrum Disorder - ASD and a child with Attention Deficit Hyperactivity Disorder - ADHD, from the perspective of playfulness. One of the practices used as a form of stimulation for children with disabilities are playful activities, including games, toys and games, singing toys, oral narratives, among others. The research was developed through a qualitative approach with a focus on action research guided by the perspective of Inclusive Education. The research instruments were: observation, practical activities and conversation circles. The result of the study showed that the inclusion of children with disabilities in the school context promotes socialization and stimulates creative, motor, cognitive and affective development through playful activities that stimulate their development in a pleasurable and fun way, enabling the construction of meaningful and comprehensive knowledge, which can corroborate the its autonomy.

Keywords: dance, playfulness ; inclusive education.

[1] Artista. Professora. Coreógrafa. Graduanda do Curso de Licenciatura em Dança, da Faculdade de Dança da UFPA, 2023.
[2] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil (2018); Professor Titular da Universidade Federal do Pará, Brasil

INTRODUÇÃO

Como a dança aliada a ludicidade, inserida no contexto escolar, pode contribuir no desenvolvimento de crianças com deficiência? Foi a partir desse questionamento enquanto discente do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará (UFPA) e das experiências de práticas docentes desenvolvidas nos componentes curriculares do Estágio Docente I[3], orientado pela Profª. Drª. Simei Santos Andrade do curso de Licenciatura em Dança, realizado no Centro de Referência em Educação Infantil Professor Orlando Bitar, na cidade Belém - PA, no período do dia 15 de setembro a 15 de dezembro de 2022, na turma do Pré - Escolar II B, no turno da manhã, com 27 alunos matriculados, com idade de 5 anos, deste total dois alunos tinham diagnóstico médico, educacional e psicológico, sendo um com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o outro com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) faziam parte da turma.

Desde as vivências no estágio com esses alunos, comecei a analisar a importância de pesquisas e trabalhos referente à inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar, por meio da linguagem da Dança com foco na ludicidade, sendo um processo fundamental para o desenvolvimento e o processo ensino-aprendizagem de crianças com TEA e TDAH.

Além do componente curricular citado, busquei experiências e refletir acerca das disciplinas cursadas na graduação, no curso de Licenciatura em Dança da (UFPA), sendo elas: Escola, Dança e Educação e Dança Inclusão, que teve como objetivo a formação para uma educação na perspectiva inclusiva. O estudo nessas disciplinas corroborou para compreensão de que é na prática que os futuros professores de dança são desafiados a buscar estratégias para inserir as crianças com deficiência nas atividades escolares, incluindo aí a dança, como um dos caminhos que se apresenta promissor para o desenvolvimento integral das crianças, associado à ludicidade.

Deste modo, as disciplinas e as experiências das práticas aguçaram meu interesse pelo ensino da Dança para alunos com deficiência, sendo a ludicidade o

[3] Trata-se de “exercícios da práxis docente em Instituições de Ensino Formal voltadas para a Educação Infantil, promovendo a relação entre o conhecimento adquirido na Licenciatura em Dança e o contexto escolar. Aplicação dos recursos metodológicos e didáticos – planejamento, reflexão e avaliação do processo pedagógico – assimilados na Graduação, de modo a favorecer a produção de novos conhecimentos em Dança” (Universidade Federal do Pará/PPC, 2011, p. 79).

indutor das atividades destinadas a elas, sobretudo da etapa da Educação Infantil, na perspectiva da Educação Inclusiva. Além disso, as experiências como professora de *Ballet* Clássico, *Jazz* Dance e Dança Moderna em uma instituição privada não-formal, na Escola de Dança do Colégio São Paulo[4], na cidade Belém-PA, também foram importantes para minha formação docente, possibilitando a percepção do protagonismo infantil e a contribuição que a Dança pode trazer para áreas do desenvolvimento humano. E desde então, o processo ensino-aprendizagem, a ludicidade, a inclusão de crianças com deficiência e o desenvolvimento infantil têm sido os eixos norteadores, preferencialmente, nessa caminhada acadêmica.

Iniciei na instituição como estagiária no ano de 2019, no qual pude aprimorar os conhecimentos e desenvolver as práticas com turmas de *Baby Class* com crianças de 4 a 6 anos, Infantil I com crianças de 7 a 8 anos e Infantil II com crianças de 9 a 11 anos, durante o período do estágio não obrigatório. Após três anos e meio exercendo o cargo de estagiária na referida instituição, no segundo semestre de 2022, fui convidada para atuar como professora das turmas na Escola de Dança do Colégio São Paulo.

As experiências acadêmicas e profissionais possibilitaram adentrar o universo da pesquisa, um olhar mais sensível para esse grupo geracional – infância – e seus atores sociais – as crianças -, resultou nesta pesquisa que trata dos benefícios que a Dança associada à ludicidade pode oferecer às crianças com TEA e TDAH. Bem como, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento, aprendizagem e a inclusão desses alunos no contexto escolar, em especial nas práticas desenvolvidas no período do Estágio Docente I, colaborando no percurso de suas vidas escolar e social, minimizando ou até evitando dificuldades na coordenação motora, na socialização, na concentração, na imaginação, e outros.

Nessa continuidade, destaco que a prática da Dança na perspectiva da ludicidade possibilita o desenvolvimento das competências dos movimentos corporais, buscando a forma mais prazerosa de aprender brincando e se conectando com as demais crianças, como ressalta Almeida (2016, p. 35) ao considerar que,

> A dança para educação infantil necessita estimular a descoberta e não a padronização; a improvisação e não a repetição de movimentos previamente

[4]A Escola São Paulo é uma instituição educativa privada, confessional, de Educação Básica, estabelecida na cidade de Belém-PA. A escola trabalha com atividades extracurriculares, com destaque para o Projeto de Dança, aberto à comunidade, para o público infantojuvenil.

> determinados. Uma dança que não aprisione o movimento, mas liberte a imaginação, a criatividade e a expressão; que germine das ações básicas do cotidiano e suas combinações (andar, girar, saltar, dobrar, torcer), almejando um conhecimento amplo das possibilidades de movimento, do espaço e da consciência corporal. E, por fim, que possibilite o brincar com o corpo, conhecer-se, conhecer o outro e o meio que o cerca.

A Dança no âmbito escolar tem como prioridade os processos pedagógicos, fundamentais para compreender a importância de uma prática que respeite o limite de cada corpo, a liberdade de expressão, além de possibilitar a inclusão dos alunos com deficiência, compreendendo que todo ser humano é capaz de se desenvolver, de aprender no seu tempo (físico, cognitivo, emocional, psicológico e motor). Nessa perspectiva, o ensino inclusivo se mostra uma alternativa contemporânea e urgente a esse padrão de escola que separa a educação regular da educação especial (Totvs, 2022). A Educação Inclusiva tem um papel muito extraordinário nesse contexto, à medida que vai para além da ideia de desenvolver habilidades das pessoas com deficiência, mas promove o acesso à educação, a inclusão e o respeito à diversidade para todos.

Não descarto a importância dos espaços físicos adaptados e nem das Tecnologias Assistivas e educacional para aqueles que necessitam, porém, é necessário irmos além do factual, que o preconceito seja eliminado e cada pessoa contribua no desenvolvimento das crianças com deficiência quebrando as barreiras de acessibilidade em nossa sociedade.

Segundo Mazzota (1998), para que a educação inclusiva aconteça, o fundamental é que ela se firme como espaço privilegiado das relações sociais para todos, não ignorando, portanto, aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais. Sendo assim, é importante que a Educação Inclusiva seja estruturada com base em políticas públicas, nos conhecimentos construídos na práxis, proporcionando a elaboração de um ambiente de aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno.

2. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1. Tipo da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, busquei fundamentos na pesquisa de abordagem qualitativa com foco na pesquisa-ação por considerar mais propícia à

análise de dados, pois compreende que o pesquisador pode atuar como simplificador do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, Abrantes (2007) afirma que a pesquisa qualitativa atua na realidade social, possibilitando que os sujeitos interajam, sugerindo soluções para os problemas enfrentados. Tratam de questões muito particulares voltados para as realidades sociais e no cerne está o homem, na sua totalidade, que vivencia essas realidades e compartilha com seus pares.

Sobre a pesquisa-ação, Figueiredo (2008, p. 108), destaca que

> [...] é um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estrita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou representativo.

Nesta continuidade observamos que a os processos que convergem para uma ação coletiva e colaborativa, que busca a resolução de problemas, inicia com a identificação do problema, o planejamento da ação, a sua implementação, a monitorização e a avaliação. Resultando em novas possibilidades para grupo social envolvido.

2.2. Local da pesquisa

O estudo ocorreu no Centro de Referência em Educação Infantil Professor Orlando Bitar, a partir das experiências e práticas durante o Estágio Docente I. Observação do espaço educacional, a metodologia utilizada em sala de aula pela professora regente e a dinâmica da instituição. A creche Centro de Referência em Educação Infantil Professor Orlando Bitar, fica localizada na Avenida Governador José Malcher, n° 793, bairro Nazaré, no município de Belém – PA, no intervalo dos dias 15 de setembro a 15 de dezembro de 2022.

Os alunos que frequentam a instituição são crianças que moram em bairros distantes do centro urbano da cidade e municípios da Região Metropolitana de Belém. Durante o período do estágio, primeiramente iniciei com o processo de observação das atividades desenvolvidas pelas crianças e, posteriormente, com o processo de intervenção por meio de atividades realizadas com as crianças em momentos em que a professora da turma precisou se ausentar da sala e também na proposição do plano de aula, ação obrigatória no estágio.

O Centro de Referência em Educação Infantil Prof. Orlando Bitar, foi inaugurado no ano de 2022 foi à primeira das 150 unidades do Programa “Creches Por Todo o Pará” do Governo do Estado. Esse é o maior espaço de aprendizagem paraense em tempo integral destinado ao público infantil que recebe, anualmente, 525 crianças de 2 a 5 anos e 11 meses de idade.

Umas das características principais do CREI Prof. Orlando Bitar é a sua localização. A unidade permite que mães, pais ou responsáveis que trabalham na região central da capital paraense tenham oportunidade de ter um local seguro e acolhedor para seus filhos, enquanto seguem o expediente de trabalho. O período letivo diário é integral, que se dá entre 7h30 às 17h00.

A sua estrutura física é composta por 19 salas ao todo sendo dividida entre Maternal I e II, Pré-Escolar I e II, Brinquedoteca, Enfermaria, Biblioteca Infantil, Sala de Dança, Sala dos Professores, Dormitório, Sala de Higienização, Sala de Multimídia, Refeitório, Quadra de Esporte/Lazer, Auditório, Sala da Coordenação, Sala da Direção, Pátio, Banheiros, Capela, Área de Leitura e Área para banho. A unidade também dispõe de consultório dentário, escovódromo, almoxarifado, equipamentos que propiciam acessibilidade às Pessoas Com Deficiências (*PCD’s*), entre outros equipamentos.

A sala que desenvolvi minhas práticas docentes foi à sala de aula do Pré-Escolar II B, com 27 alunos matriculados na faixa etária de 5 anos, sendo 10 meninos e 17 meninas, desse universo dois alunos com necessidades especiais me instigaram a pensar outras maneiras de ensinar e aprender, deste modo, tornaram-se os colaboradores da pesquisa. Com fins de salvaguardar suas identidades e não causar nenhum constrangimento a eles e suas famílias, obedecendo ao Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA e a ética na pesquisa utilizei identificação fictícia, denominei de **“Aluno A”** e **“Aluno B”**.

O **“Aluno A”** com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentava dificuldade na fala, sendo assim, a professora sempre buscava incentivar esse aluno, pedindo para que o mesmo falasse seu nome, das auxiliares e dos colegas da turma. Além disso, a presença de estereotipias que são uma forma de comportamento repetitivo muito comum de crianças com autismo.

O **“Aluno B”** com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) apresentava dificuldade de concentração, principalmente em atividades de pouco movimento e/ou que precisasse ficar por um tempo prolongado sentado. Nas raras

vezes em que conseguia realizar as atividades proposta pela professora, ficava em pé se apoiando na mesa.

Os alunos não faziam nenhum tipo de acompanhamento especializado fora do CREI, dessa forma, a creche era o único espaço institucional em que tinham apoio para atendimento especializado.

2.3. Processo da aplicação e coleta de dados

Os instrumentos utilizados na pesquisa se deram pelas observações, atividades práticas e a roda de conversa, testemunhando as contribuições e as possibilidades que a dança, com foco na ludicidade, pode oferecer no processo de inclusão.

A pesquisa foi dividida em três etapas: no primeiro momento as observações, sendo um momento fundamental para conhecer a turma, os dois alunos com necessidades especiais e a metodologia utilizada pela professora regente para incluir o Aluno A e o Aluno B no processo ensino-aprendizagem. A partir dessas observações busquei estratégias para a inclusão desses alunos nas atividades que foram ministradas por mim.

No segundo momento, as práticas se deram a partir de uma ocasião em que a professora e as auxiliares se ausentaram da sala de aula, para participar de uma comemoração na escola. E ao final de cada prática, realizamos uma roda de conversa para que os alunos A e B pudessem se expressar sobre o que gostaram ou não gostaram nas atividades propostas.

2.4. Tratamento dos dados

Em primeiro lugar, os dados recolhidos foram compilados e tratados através da análise de conteúdo. Este método foi muito importante porque permitiu uma análise geral dos dados obtidos a partir de tudo o que foi observado e analisado nas imagens da sala de aula e ajudou a separar variáveis primárias e secundárias. Esse método foi utilizado não apenas para respostas visíveis, mas também, segundo Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p.15), “consistem em encontrar realidades invisíveis, que só podem aparecer nas entrelinhas de textos com significados diferentes”. No caso deste estudo, é nas entrelinhas das imagens das aulas com o intuito de desenvolver a

expressão corporal e criar interação entre os alunos. Por isso, é importante notar que a resposta de cada participante pode ser diferente.

Os dados das aulas e as observações foram registrados de acordo com um roteiro de observação (diário de bordo), de modo a analisar a evolução dos alunos da primeira à última atividade do dia. Para além da coleta de dados sobre o desenvolvimento de cada aluno, foi também analisada a eficácia das aulas para verificar a viabilidade do programa de ensino didático proposto, que visava melhorar a expressão física, o desenvolvimento interpessoal e o interesse pela dança dos participantes. As aulas foram descritas atividade por atividade, permitindo ao investigador assinalar os aspectos positivos e aqueles que precisavam ser melhorados de cada atividade e selecionar variáveis significativas para reflexão e crítica.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. O papel da escola na educação infantil como meio de promover a inclusão social

A escola é um veículo importante de participação e difusão cultural. As atividades educativas que se realizam nas escolas devem dar às pessoas que as frequentam a oportunidade de aprender, de se socializar e de se relacionar consigo e com o outro.

De acordo com a Declaração Universal da UNESCO sobre Educação para Todos (1990), é evidente que as necessidades básicas de aprendizagem das *PCD's* requerem uma atenção especial. Como parte integrante do sistema educativo, devem ser implementadas medidas para garantir a igualdade de acesso à educação das pessoas com qualquer deficiência.

O próximo ponto é entender a dimensão social da educação no que diz respeito à formação de cidadãos com vista a contribuir para a sociedade na construção de uma ordem social mais adequada à realização de uma vida boa para todos (Paro, 2007, p.16). Esta vertente é entendida como educação para a democracia, o que nos aproxima da dimensão ética do processo educativo, ligada à cidadania e à democracia, ou seja, à relação entre os seres humanos.

É importante salientar que, o ambiente escolar é um espaço essencial para a realização intencional e elaborada do conhecimento. Quando olhamos a relação

criança e professor, percebemos o quanto ela é profunda, ainda mais quando alargamos os olhares para relação professor e criança com deficiência. Estudos mostram que a maioria dos professores, assim como a maioria das escolas, não sabe como lidar com as crianças com deficiência. As crianças com deficiência também estão em sala de aula e constituem uma parcela significativa da população, merecendo ser acompanhada por profissionais especializados, uma situação que na maioria das vezes não ocorre no ambiente escolar.

Embora haja muito debate sobre a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares, o governo não tem proporcionado condições suficientes para que as escolas e os educadores programem o processo de inclusão, de modo a que os alunos se sintam plenamente integrados no ambiente escolar. É essencial que a legislação sobre inclusão seja respeitada e que os alunos com necessidades especiais sejam incluídos no ambiente educativo. No entanto, é importante pensar em formas de inclusão que possam contribuir para a educação deste aluno, para que ele possa interagir com seus pares.

Neste sentido, a escola pode propiciar percursos metodológicos que promovam um aprendizado significativo e prazeroso. As atividades lúdicas podem ser um instrumento valioso para alargar as vivências dos alunos e uma fonte de informação preciosa para os educadores sobre metodologias de ensino.

De acordo com Oliveira (1984), as atividades lúdicas incentivam a participação dos alunos nas atividades escolares e promovem o processo de aprendizagem e o desenvolvimento intelectual. A ação pedagógica com foco na ludicidade contribui significativamente para o desenvolvimento de alunos. Os professores devem buscar recursos que contribuam para esse processo. Isto inclui aulas bem planejadas, materiais adaptados às necessidades de cada criança e um ensino produtivo e criativo com um objetivo positivo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Partimos do entendimento de que Inclusão Social é um processo de adaptação para inserção de sujeitos na sociedade, das mais variadas formas, há a compreensão de que *PCD's* também fazem parte desse processo inclusivo social. Portanto, "é notório perceber que ainda há *PCD's* exclusas do ambiente social, mesmo havendo projetos e leis que buscam parcerias para a efetivação de oportunidades e garantias de direitos para todos" (Sassaki, 2010, p. 39).

A educação inclusiva pode ser vista como um conjunto de princípios e procedimentos implementados pelo sistema educativo com o objetivo de adaptar à

realidade da escola à realidade dos alunos. Nenhum aluno deve ser rejeitado da escola. Neste caso, uma escola é chamada inclusiva a partir do momento em que decide aprender com os seus alunos (Sassaki, 2013).

Neste contexto, Stainback (2009) salienta que a educação inclusiva se baseia numa interpretação alargada do processo de ensino e aprendizagem, tendo em conta que todas as pessoas têm capacidade para aprender e que as suas diferenças devem ser respeitadas e trabalhadas em conjunto. A escola regular é, portanto, um ambiente propício para que esses alunos formulem novos padrões. Isto porque podem desenvolver novos conceitos e competências através da interação com alunos que não apresentam as mesmas idiossincrasias.

De acordo com Aranha (2010), a educação inclusiva não se resume ao cumprimento mecânico da lei. Ela exige, antes de mais, uma mudança de atitude e de conceito por parte do sistema educativo. Por isso, todas as mudanças necessárias devem incluir atitudes, visão, organização e, sobretudo, medidas de operacionalização das atividades educativas. Portanto, a educação inclusiva é um sistema de ensino que garante que os alunos com alguma deficiência tenham os mesmos direitos que os outros alunos.

Assim, o conceito de inclusão procura dar resposta a um conjunto de situações que conduzem à exclusão social e educativa de muitos alunos. A inclusão não se refere apenas aos alunos com necessidades educativas especiais, mas valoriza todos os alunos que fazem parte do sistema educativo.

Hoje em dia, a inclusão é inconcebível sem a adaptação de currículos, estruturas e materiais para facilitar a ação pedagógica em contextos inclusivos. Neste sentido, é importante salientar como a inovação pode trazer novas pedagogias de forma simples e prática. As escolas inclusivas devem acolher os alunos com necessidades educativas especiais de forma a que estes se sintam não só incluídos, mas também integrados no ambiente educativo. Os professores devem abraçar os desafios da inclusão e mobilizar os outros professores, independentemente da sua área de formação, para que possam promover a integração das crianças e permitir-lhes uma adaptação natural.

É igualmente necessário planear, na medida do possível, atividades individuais e coletivas para os alunos, a fim de promover a sua autonomia. Estas atividades são úteis para “fixar conceitos, observar mais detalhadamente o processo de aprendizagem de cada aluno, verificar o nível de compreensão alcançado pelo aluno

e descobrir onde é que o aluno tem dificuldades" (Minetto, 2008, p. 104). Cada escola tem uma realidade diferente e necessita de um trabalho de equipe para a sensibilização, ou seja, professores e professores de apoio para acompanhar os alunos especiais.

No que diz respeito à educação especial, tem como objetivo garantir que essas pessoas não sejam consideradas especiais, mas que contribuam significativamente para o desenvolvimento das suas verdadeiras condições e potencialidades, visando à plena aprendizagem, integração social e independência (Ropoli, 2010).

3.2 Entendendo o TEA e o TDAH

3.2.1. Transtorno do Espectro Autista

O TEA é um distúrbio cuja base patológica é desconhecida; Ramachandran e Seckel (2011) revelaram que as lesões no sistema de neurónios-espelho podem ser a principal causa. Muitos investigadores da neurociência cognitiva acreditam que este sistema fornece o mecanismo psicológico para a interação entre percepção e comportamento. Os neurónios-espelho são importantes para compreender o comportamento dos outros e para aprender novas aquisições motoras por imitação. Os problemas deste sistema estão na base de perturbações cognitivas como o autismo (Dinstein *et al*., 2008).

Segundo São Paulo (2016) o TEA é definido como o desenvolvimento desordenado da interação social e da comunicação. O desenvolvimento da linguagem pode estar atrasado ou ausente; manifesta-se antes dos três anos de idade. Há comprometimento ou atraso em pelo menos um de três domínios: interação social, linguagem para comunicação social e jogo simbólico ou imaginativo.

As TEA pertencem à categoria das perturbações do neurodesenvolvimento. Ou seja, trata-se de um grupo de perturbações caracterizadas por distúrbios do desenvolvimento que se iniciam durante o período de desenvolvimento, geralmente antes da idade escolar, e que conduzem a um comprometimento do funcionamento pessoal, social, acadêmico e profissional. Mesmo nos bebês, nos primeiros meses de vida, são identificados sinais e sintomas que não se verificam noutras crianças da mesma idade, tais como não estabelecer contacto visual com a mãe, dificuldade em sentar-se e movimentar-se, permanecer imóvel durante longos períodos de tempo e

não se surpreender com os joelhos ou o toque de estranhos.

Muitas crianças autistas apresentam deficiências sensoriais e motoras desde tenra idade. As intervenções terapêuticas que atuam sobre os estímulos sensoriais, para além das intervenções visuais e auditivas, das técnicas de gestão sensório-motora e do exercício físico, têm demonstrado bons efeitos (Pectrus *et al*., 2008).

3.2.2 O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

O TDAH é considerado um distúrbio funcional que mais afetam as crianças em idade escolar e tem merecido uma atenção constante, uma vez que é o período mais crítico do processo de aprendizagem e formação de um indivíduo. Infelizmente, estima-se que esta perturbação seja uma das principais causas de encaminhamento de crianças para o sistema de saúde (Carôllo, 2010).

Este enquadramento permite-nos perceber a real importância e urgência de compreender o complexo biológico e comportamental desta perturbação, que contribui para o desenvolvimento e manutenção de comportamentos típicos disfuncionais Segundo Santos e Vasconcelos (2010), a desatenção é reconhecida nas seguintes situações. Mudanças frequentes de assunto, incapacidade de se concentrar em conversas com outros, distração durante conversas ou situações, tendência para se distrair ou não seguir regras durante atividades de socialização (jogos e brincadeiras), mudanças frequentes de tarefa (inquietação), incapacidade de lidar com tarefas complexas que exigem organização, perda rápida de interesse.

No que diz respeito à hiperatividade, o comportamento mais característico é falar e mexer-se excessivamente de dia e de noite e uma grande relutância em ficar quieto. A impulsividade, por outro lado, caracteriza-se por uma falta de moderação no comportamento e por agir sem pensar. Necessitam constantemente de mudar o seu comportamento rapidamente, têm dificuldade em organizar tarefas, precisam de supervisão constante e podem opor-se a esperar pela sua vez em atividades de grupo (Santos; Vasconcelos, 2010).

Esses sintomas costumam prejudicar significativamente o desenvolvimento desses indivíduos; a maioria das crianças diagnosticadas com TDAH apresenta pelo menos dois sintomas, com idade máxima de 7 anos (Santos; Vasconcelos, 2010). No que se diz respeito ao diagnóstico, os autores destacam três subtipos de TDAH com diferentes características clínicas e perfis de comorbidade: combinado, desatento e

hiperativo/impulsivo (Santos; Vasconcelos, 2010).

Os alunos com TDAH complexo são o subtipo com maior comprometimento funcional e caracterizam-se por relações sociais prejudicadas, sendo que essas crianças tendem a reagir agressivamente em situações consideradas hostis. Nesse sentido, os alunos com TDAH hiperativo são semelhantes, pois apresentam dificuldades de interação social e são altamente agressivos, juntando-se ao subtipo de transtorno de conduta (Santos; Vasconcelos, 2010).

O TDAH desatento é mais dependente na sala de aula, principalmente em atividades dinâmicas. As disfunções desse subtipo incluem dificuldades de aprendizagem (aspectos mais fortes que os outros tipos), isolamento e retraimento social, com maiores índices de depressão e ansiedade, geralmente em crianças do sexo feminino (Santos; Vasconcelos, 2010).

Este enfoque no processo de diagnóstico e classificação das deficiências baseou-se na crença de que as necessidades especiais características de cada aluno podem e devem ser consideradas na seleção de técnicas e instrumentos e na elaboração de planos de aula, tal como Cunha e Santos (2017, p. 243) destacam sobre a falta de conhecimento sobre esta deficiência por parte dos professores, que torna muito difícil lidar com a aprendizagem e o comportamento destas crianças na sala de aula.

É fundamental destacar o fato de não existir uma receita pronta para lidar com as particularidades de cada aluno, seja ele PCD, com problemas de comportamento, tipicamente comportamental ou com dificuldades no processo de aprendizagem. Por isso, as escolas regulares precisam estar constantemente atentas aos interesses, às particularidades e às dificuldades que cada instituição apresenta no seu quotidiano. As escolas devem, portanto, constituírem-se como espaços solidários, abertos, acolhedores, preparados e competentes, capazes de responder às particularidades de cada aluno.

3.3. Ludicidade na Educação Especial numa perspectiva inclusiva

O caráter lúdico na educação é considerado crucial para o desenvolvimento dos alunos. Ela vai muito além do brincar e tem como objetivo tornar o ensino e a aprendizagem mais prazerosos. Segundo Pessoa (2012), a ludicidade faz parte da

natureza humana e o indivíduo necessita de uma relação com o meio para o seu desenvolvimento e esse recurso torna o processo mais acolhedor.

A palavra “lúdico” deriva do latim *ludus*, que significa brincar. O lúdico inclui jogos, brinquedos e brincadeiras, e refere-se também ao comportamento das pessoas que brincam e se divertem. Por sua vez, a função educativa do jogo consiste em proporcionar oportunidades para os indivíduos aprenderem, conhecerem e compreenderem o mundo (Santos, 1997 apud. Pessoa, 2012).

Seguindo essa linha, destaco o valor e as possibilidades que a ludicidade pode proporcionar no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de crianças com deficiência. Nesta continuidade Andrade (2013) destaca que

> O lúdico nas suas mais variadas formas é incorporado pelas crianças, não de maneira como lhes é repassado ou ensino, mas é reestruturado, passando pelos processos de ressignificação e contextualização, de maneira que as dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais estejam aí contempladas. (Andrade, 2013)

E as atividades lúdicas representadas pelos jogos, brinquedos e dinâmicas são manifestações presentes no cotidiano das pessoas e, portanto, na sociedade desde o início da humanidade. No contexto escolar, a ludicidade é um instrumento potente para o processo ensino-aprendizagem, seja em qualquer nível de formação e/ou na sociedade. O lúdico é um recurso pedagógico que respeita a interpretação da criança sobre o mundo e o lugar que ela ocupa. “É brincando que a criança constrói conhecimentos da sua cultura e também aprende a desenvolver papéis diferentes, pois brincar é construir e reconstruir a realidade do aluno, partindo do seu imaginário” (Andrade, 2013, p.19)

A ludicidade proporciona o desenvolvimento integral da criança, estimulando a sua imaginação, criatividade, motricidade e autonomia. Portanto, o lúdico é um recurso pedagógico importante no processo ensino-aprendizagem de crianças com TDAH e TEA, uma vez que pode contribuir com o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo e social. Andrade (2013, p. 19) considera “que a criança por sua própria natureza, corre, salta, brinca, grita e ri, adentrando sua ludicidade de forma simples”.

Desta maneira, a criança vai se desenvolvendo e interagindo cada vez mais. Isto é significante para os professores observarem que seus alunos se desenvolvem através da Ludicidade. Continua Andrade (2013, p. 19) que “brincar é, portanto, uma experiência da vida. É se divertir em todas as etapas que compõem este processo

seja no ato de acertar ou no ato de errar, pois a possibilidade de errar é uma das melhores partes do ato de brincar". Neste sentido, o lúdico é uma ferramenta valiosa para ser desenvolvida com as crianças com deficiência.

Em síntese, o lúdico é um instrumento essencial no processo de inclusão, pois o ato de brincar é prazeroso para a criança. Para Antunes (2006), a inclusão significa que o aluno esteja na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades.

O lúdico é um recurso educativo que ajuda muito a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças no processo de inclusão. Os bons resultados são alcançados através de jogos, brinquedos e brincadeiras, e a preparação de um professor de apoio/centro de recursos é fundamental para a construção de uma escola inclusiva funcional. Isto porque o ato de brincar é agradável para as crianças, contribui para a socialização, promove a integração e contribui significativamente para a aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo, intelectual e motor. Brincar contribui significativamente para a interação e controla a ansiedade, as emoções, os medos e as inseguranças.

Segundo Nhary (2009), o ato de brincar traz interação para todos os alunos quando todos estão envolvidos na atividade, promove a socialização no espaço educativo e a inclusão das crianças com deficiências na brincadeira. Como o aspecto mais importante dessas atividades é o desejo de estar com os outros, mesmo que seja para competir, todos podem desfrutar do movimento que a tarefa cria.

Fonseca (2008) explica que as crianças com deficiência não devem ser privadas dessas experiências no mundo real. O ambiente não deve estimular e reprimir o brincar para que as crianças possam criar e interagir com os outros. É importante salientar que, para estes alunos, as atividades lúdicas não são apenas uma forma de passar o tempo, mas sim um elemento importante do seu desenvolvimento.

De fato, através das atividades lúdicas, as crianças podem recriar diferentes situações que vivenciam no quotidiano, as quais são recriadas através da imaginação e do faz-de-conta; segundo Dallabona e Mendes (2010, p.06), "esta recriação do quotidiano é uma combinação entre o que a criança vivenciou e a realidade do tende a ocorrer através de uma combinação de novas interpretações e possibilidades de representação".

3.4. Dança e a expressão corporal no contexto da Educação Especial na

perspectiva da inclusão

Nesta continuidade, ressalto que a Arte, com destaque para a linguagem da Dança no contexto escolar, como área de conhecimento, com uma proposta contributiva pedagogicamente, pode contribuir significativamente no processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência, à medida que, fornecem elementos que possibilitem à criatividade, a experimentação, a pergunta, a opinião, o questionamento. (VERDERI, 2009).

A Dança simboliza um mundo de possibilidades, estando presente em grandes momentos da história. Rengel (2006) destaca que a dança é a forma de expressão presente em várias culturas, pode ser considerada a mais antiga das Artes. Foi uma das primeiras linguagens existentes no mundo, antes de pronunciar as primeiras palavras, há muitos milênios, o homem já se comunicava através da dança. Manifestando-se por meio de movimentos corporais como forma de expressão, carregando em si uma bagagem histórica, política e cultural muito potente e transformadora. Neste sentido, Laban (1990) relata que

> Os movimentos na dança se manifestam na riqueza dos gestos e nos passos utilizados no dia a dia; em qualquer ação que o homem faz uso de movimentos leves ou fortes, diretos ou flexíveis, lentos ou súbitos, controlados ou livres. (LABAN, 1990)

Autores como Marbá; Silva e Guimarães (2016) mostraram que a prática da Dança tem um papel direto no desenvolvimento de aspectos cognitivos dos praticantes (aprendizagem, comunicação, interação social, atenção, etc.). Um estudo de Corrêa *et al*., (2014) destaca outros aspectos do desenvolvimento da Dança em crianças com TDAH. Segundo os autores, além de melhorar a percepção corporal, ou seja, a percepção do corpo no espaço, outros aspectos como a autocorreção, o incentivo à prática e o estímulo à intuição também são integrantes do processo de aprendizagem desses alunos.

Oliveira (2013) afirma que a dança tem um papel importante no desenvolvimento motor das crianças e trabalham habilidades físicas como coordenação, equilíbrio, ritmo, tensão, postura e habilidades sociais. Segundo a autora, a dança não só estimula a exploração do espaço, a manipulação de gestos e seus movimentos, como também promove a integração, a convivência e o respeito às diferenças entre os participantes.

A dança pode ser considerada uma ferramenta de grande potencial sobre o desenvolvimento motor de crianças com TEA e TDAH, tendo em conta que desempenha um papel importante na construção equilibrada da personalidade do sujeito, proporcionando-lhe conhecimento, conceitualização, compreensão e aceitação da sua própria existência. Vargas e Krabbe (2013) afirmam que através de um processo de autoavaliação e autocrítica, os sujeitos são capazes de controlar e disciplinar os seus impulsos.

Vargas e Krabbe (2013) consideram que ao abordar os aspetos como a criatividade, a musicalidade e a utilização de conhecimentos, a Dança tende a contribuir para aspetos muito importantes sobre o desenvolvimento das pessoas com TEA e TDAH. Nesse sentido, os atores enfatizam a aquisição de competências como habilidades sociais, consciência corporal, bem-estar e comunicação, que são competências semelhantes ao feedback fornecido pelos entrevistados deste estudo.

A Dança, portanto, apresenta grande potencial para facilitar a inclusão de crianças com TEA e TDAH, promovendo a socialização, fomentando o respeito, garantindo os direitos individuais e estabelecendo limites. Os autores ressaltam que é fundamental criar meios seguros e concretos para que essa inclusão ocorra de forma adequada, e que os professores devem estar realmente qualificados para identificar e atender às necessidades dessas populações (Vargas; Krabbe, 2013).

De acordo com Rossi e Munster (2013, p.182), as pesquisas sobre dança para *PCD's* vêm sendo realizadas desde a década de 1980, com o recente início das políticas de inclusão das deficiências múltiplas e o "aumento desses estudos parece estar associado aos benefícios que a dança traz para essa população". Os benefícios da dança proporcionam o desenvolvimento, a reabilitação e a reeducação dos gestos motores, melhorando a postura, a coordenação, o ritmo, o movimento articular e o conjunto do corpo, relacionando e desenvolvendo os aspectos motores (Rossi; Munster, 2013, p.182).

O desenvolvimento de atividades que promovam as relações interpessoais, como a dança, é importante para ajudar o processo de inclusão das *PCD's* na sociedade, uma vez que lhes permite demonstrar e desenvolver as competências que já possuem. A dança também lhes permite relacionarem-se com diferentes tipos de pessoas e aprenderem a respeitá-las e a serem respeitadas.

A dança inclusiva é uma proposta para a formação integral desses indivíduos, ou seja, busca estimular e desenvolver o indivíduo, levando em conta todos os seus

aspectos. Nesse sentido, busca solucionar a exclusão social causada por estereótipos sociais. Com base neste conceito, considera-se que a dança inclusiva tem o potencial de constituir seres humanos autônomos. Eles são capazes de se compreender como indivíduos únicos que, no ato de se movimentar através da prática da dança, têm a especificidade de expressar a relação entre a expressividade física, cultural e social (Oliveira, 2020).

A dança inserida na Educação Infantil tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, principalmente as crianças com deficiência, proporcionando uma diversidade de vivências, através de atividades, nas quais elas possam descobrir diversas formas de se movimentar, criar, imaginar, construir, explorar, realizar ideias sobre movimento e as suas ações. Além disso, é uma ferramenta para que elas conheçam o seu corpo, as suas limitações, enfrentam seus desafios, interajam com outras pessoas, expressem seus sentimentos e se comuniquem através da linguagem corporal.

Tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem de competências e elementos de dança para crianças *PCD's*, foi enfatizada a "dança educativa", com Laban (1990) a afirmar que a dança deve ter um objetivo educativo, proporcionando movimentos expressivos naturais, espontâneos e criativos que promovam o desenvolvimento e a capacidade de se envolver com a dança e o mundo. Segundo este autor, o movimento é um elemento fundamental da vida e deve ser orientado e estruturado com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento de cada indivíduo, justificando assim a educação através da dança.

4. PROCESSOS E RESULTADOS

4.1 Jogo da Imitação e Adivinhação

O jogo tem o poder de transcender a esfera da vida humana, e uma das suas principais características é o seu aspecto de liberdade por excelência. É, antes, uma fuga da vida real para uma esfera temporária de atividade com direção própria. Cada criança sabe muito bem quando está apenas a brincar. Para o autor, o jogo é uma atividade que se desenrola dentro dos limites do tempo e do espaço, seguindo certa ordem e regras livremente acordadas e aceites, e tem características próprias e únicas. O ambiente do jogo pode ser sagrado ou festivo, consoante as circunstâncias.

A ação é caracterizada por sentimentos de alegria, euforia, tensão e relaxamento (Huizinga, 2000, p. 147).

Nessa continuidade, sobre o jogo, Piaget (1975, p. 160) destaca:

> O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a essa seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência.

Durante a aplicação da atividade Jogo da Imitação e Adivinhação, pedi para que todos os alunos sentassem ao chão formando uma meia lua, em seguida chamei aluno por aluno para que pudesse ficar no centro da meia lua e usar a sua imaginação no momento de imitar um animal que foi escolhido por mim, em seguida os demais colegas precisavam adivinhar o que o colega estava imitando. Ao meu sinal, pedi para o **Aluno A** imitar um gato, não precisei dá dicas para ele imitar, logo compreendeu o que estava solicitando e até usou o som “miau, miau” no momento da imitação. Em seguida, pedi para o **Aluno B** imitar um cachorro e o mesmo logo compreendeu e também utilizou o som “au, au” no momento da imitação. Ambos os participaram do jogo, estavam super animados, contentes, alegres e entusiasmados no momento da imitação e também no momento em que precisava adivinhar o que os demais colegas estavam imitando. No final da atividade, perguntei aos dois alunos se gostaram da brincadeira, e me responderam da seguinte forma: **Aluno A:** *“tia, gostei muito, foi muito legal. Quero brincar mais!”.* **Aluno B:** “*Muito legal, quero brincar mais*”.

O processo do jogo ocorreu a partir do momento em que o aluno escolhido imitava e os demais colegas precisavam adivinhar. Este **Jogo da Imitação e Adivinhação** sobre a temática animal mostrou que a imitação e a adivinhação são recursos valiosos para que as crianças disponham seu aprender, estimulando seu desenvolvimento cognitivo, social e a sua linguagem não-verbal.

> A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. Ao utilizar, de modo metafórico, a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou um espaço definitivo na educação infantil (Kishimoto 1996, p. 37).

Os alunos com TEA e TDAH participaram da atividade. Os alunos não apresentavam dificuldades sobre executar os movimentos e eles conseguiram também adaptar bem o seu corpo e seu cognitivo a atividade proposta. Ouve um relato sobre os alunos não terem tanto costume sobre expressar sentimentos durante a socialização, no entanto, devido ao estímulo da atividade, houve várias formas de expressão corporal e verbal, a partir da criatividade, assim que houve o comando da professora. As suas expressões faciais mostravam que os alunos estavam muito entusiasmados com tudo que se passava à sua volta. Outro aspecto que se destacou foi o seu comportamento quando trabalhavam para os outros colegas; a sua motivação aumentava quando tinham que trabalhar para o grupo.

Dessa forma, por meio do jogo os alunos A e B participaram durante todo o processo e se mostraram encantados com a dinâmica, seja no momento de imitar o animal, assim como, no momento de adivinhar o que estava sendo representado.

4.2 Musicalização e Sensibilização Corporal

Em seguida, iniciamos a atividade de **Musicalização e Sensibilização Corporal**. Perguntei "*Quem gosta de dançar?*" E todos levantaram as mãos e gritaram: *EEEU*. Pedi para que todos levantassem do chão e disse que agora seria o momento de movimentar o corpo. Perguntei se conheciam a música ***Estátua - Xuxa*** e responderam que sim, antes de iniciar a música expliquei que todos precisavam escutar a música com atenção e fazer tudo o que ela pedia e também que ficassem me olhando para fazer os mesmos movimentos que eu fizesse.

Coloquei a música e todos ficaram concentrados e repetiam todos os movimentos que eu fazia, colocando a mão na cabeça, a mão na cintura, colocando um pezinho na frente e outro atrás e ficando estátua. Tudo que a música pedia eles faziam e sempre estavam concentrados nos movimentos que eu executava.

Dando continuidade na atividade, utilizei a música **Aquecimento do Léo Megga - Léo Megga**. É uma música bastante agitada e que pode ser conduzida coreograficamente de diversas formas, pedi para que os alunos se concentrassem nos movimentos que eu fizesse e tenta-se produzir. Iniciamos com movimento de palmas pra direita e esquerda, depois a música pedia para pular e com isso executava movimentos de pulo me deslocando para direita quando a música falava "*pula pra lá*" e no momento em que a música pedia "*pula pra cá*" pulava para o lado esquerdo e os

alunos A e B sempre me acompanhando, todos os movimentos que eu fazia e eles sempre estavam super atentos e conseguiam executar.

Durante esta prática, foquei na sensibilização corporal dos alunos a partir da dança, sem cobrar a perfeição nos movimentos, tornando uma dança prazerosa, divertida e alegre. No entanto, não deixando de lado os elementos da dança, e partir dessa prática trabalhamos com os alunos a lateralidade, a noção de espaço, o ritmo, o giro, o equilíbrio, o salto e a musicalização.

De acordo com Rocha e Neto (2012, p. 37), "conhecer-se e explorar-se é muito importante para o amadurecimento de novas habilidades [...]" e depois de se conhecer, o corpo se prepara adaptando-se às necessidades que surgem no processo de criação da dança performativa, como fez esta atividade de **Musicalização** (Setenta, 2008, p. 47). Resende (2008) afirma que a ludicidade contribui significativamente para o processo de autoconhecimento e é o momento em que o corpo desperta e começa a prestar atenção em si mesmo, principalmente quando o processo criativo emerge de sua experimentação.

A partir dessa atividade consegui obter positividade no objetivo, pois os alunos A e B participaram e estavam muito contentes e sorridentes no momento em que executavam os movimentos, além disso, pude observar a liberdade nos movimentos, além da alegria que ambos transmitiam, sendo para eles uma atividade muito prazerosa e libertadora. No final da atividade perguntei: *"Vocês estão gostando? Estão felizes? Vamos continuar brincando?".* **O Aluno A** respondeu: *"Tia, eu amei dançar, tô muito feliz. Quero brincar mais!".* **O Aluno B** respondeu: *"Tá muito legal tia, vamos brincar mais!"*

Resende (2008, p. 568) explica que quando despertamos o corpo para novas possibilidades, ele busca mais sensações diferentes e procura algo mais livre relacionado aos sentidos. No entanto, segundo a autora, atenuar a propriocepção é encontrar a singularidade, (re)conhecer as limitações, capacidades, memórias e experiências do corpo e respeitá-las. Esta forma de trabalhar o corpo é uma poderosa terapia somática complementar no domínio da reabilitação neuromotora e trazem importantes benefícios secundários, mais subjetivos, como o bem-estar psicológico e a sensação de que o corpo está vivo e poderoso apesar das limitações físicas (Resende, 2008, p. 571).

Os alunos no modo geral e em específico o aluno A e B realizaram a atividade proposta com muita facilidade. Também foram capazes de executar o comando das

músicas apresentadas **Estátua-Xuxa** e **Aquecimento do Léo Megga - Léo Megga** de forma rápida e sem a ajuda do investigador/professor. As crianças não apresentaram nenhum problema com o equilíbrio, ritmo e saltos. Diante do desempenho das crianças compreende-se que o campo de investigação sobre a expressão corporal inclui não só a exteriorização de sentimentos, pensamentos e emoções, mas também termos mais técnicos como ritmos internos, coordenação motora e consciência corporal. Desta forma, para além da arte, é abordada a psicomotricidade. Os elementos que compõem esta investigação estão intimamente ligados ao movimento. Portanto, o trabalho corporal tem como foco as habilidades motoras, a cognição e as emoções. (Neves, 2011, p. 69)

Durante esta prática, a partir da música trabalhamos com os alunos movimentos coreografados, enfatizando a lateralidade e a noção de espaço. No momento em que tocava a música conduzimos as coreografias de acordo com a letra e o ritmo, mas deixando livres para que possam explorar, criar e movimentar de acordo com a sua imaginação. O Aluno A e B se mostram contentes durante todo o processo da prática, conseguindo acompanhar do início ao fim.

Segundo Gasparelo, Kronbauer e Gomes (2018), a metodologia das aulas de dança deve ser baseada em atividades que priorizem a experimentação do movimento e a improvisação por meio da composição coreográfica e de processos criativos, tornando o conhecimento significativo e envolvente para os alunos; e proporcionando um sentido de aprendizagem ao explicitar o conteúdo da dança.

Buogo e Lara (2011) argumentam que as orientações curriculares propõem como estratégia de ensino-aprendizagem a metodologia da supervisão crítica, que se caracteriza por rastrear os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema (dança). Esta metodologia estimula os alunos a questionarem até que ponto esses conhecimentos prévios abrangem todos os aspectos da matéria analisada e, como resultado desse questionamento, permite também o contato com conhecimentos sistematizados e historicamente construídos.

A primeira constatação refere-se diretamente ao processo de inserção da dança no contexto escolar, e que este processo não está necessariamente ligado à experiência profissional, mas pode estar vinculado à necessidade de seguir um calendário escolar que remete a aniversários e eventos especiais. Neste ponto, pode-se fazer uma correlação com os achados evidenciados nas falas dos professores que constituíram a base amostral deste estudo. A dança no ambiente escolar tende a se desenvolver a partir de uma visão simplista e limitada de suas

potencialidades, onde a dança é buscada e praticada apenas em datas comemorativas (Rocha; Rodrigues, 2007).

O estudo de Corrêa *et al.,* (2014) confirma os relatos desses professores ao apontar que, diferentemente do que se espera de alunos sem TDAH, o tipo de dança em si é menos importante para esses alunos do que os aspectos musicais, rítmicos e físicos da atividade.

Portanto, a prática da dança aliada à ludicidade pode ter como objetivo, proporcionar aos alunos com TDAH e TEA novas possibilidades de conhecimento e movimento e melhorar a sua capacidade de utilizar o próprio corpo, não só durante as atividades da sala de aula e da comunidade, mas também nos movimentos quotidianos e nas relações emocionais, como andar, correr e saltar. A imagem a seguir mostra o processo da prática de Musicalização e Sensibilização Corporal:

Imagem 1 – Musicalização e Sensibilização Corporal

Fonte: Magalhães (2022).

4.3 Brincadeiras: Coelhinho Sai da toca e Corre Cotia

O aspeto simbólico do jogo atua na construção do pensamento. Ao brincar, a criança utiliza símbolos como forma de interpretar o mundo real e recorre a imagens

para recriar situações imaginárias. O jogo “permite uma percepção cada vez mais ativa destes percursos na consciência da criança e revela-os à medida que a criança pensa e aparece no seu ser” (Rojas, 2009, p.38).

Seguimos para a terceira atividade, a brincadeira do Coelho Sai da Toca. Para essa atividade utilizei bambolês coloridos como material para simular que o mesmo era uma toca. Iniciei com uma contação de história: *“Agora, vamos imaginar que estamos em uma floresta muito bonita e cheia de flores e que nessa floresta moravam muitos animais. Mas tinha um animal que gostava de brincar, comer e correr muito. Será que vocês sabem de quem estou falando?”* Ambos responderam: *“nãaao”*. Então continuei: *“Vou dar uma dica! Esse animalzinho gosta muito de comer cenoura, agora vocês sabem de quem estou falando?”* Todos responderam: *“O coelhoooo”*. Continuei: *“E vocês sabem me dizer aonde o coelho mora?”* Todos responderam: *“Numa toca”.*

Continuei: *Isso mesmo, os coelhinhos gostam de comer cenoura e moram numa toca. Agora, vamos imaginar que somos coelhos e que a nossa toca será os bambolês* (enquanto isso espalhou aleatoriamente os bambolês pela sala de aula, utilizando todo o espaço da sala, para que eles pudessem explorar esse espaço), *só que nessa floresta havia um coelho que não tinha toca, e toda vez que os outros coelhos saem das suas tocas para buscar as suas cenouras, esse coelho que não tinha toca aproveitava para entrar na toca dos colegas e sempre acontecia de um coelho ficar sem toca. E agora, vamos brincar, todo mundo é coelho e quero que cada entre em uma toca e eu serei o coelho sem toca, vou colocar uma música para que vocês dancem dentro da toca e quando essa música parar e eu dizer: “COELHO SAI DA TOCA”, todos os coelhos precisam sair das suas tocas e procurar outra toca que esteja sem ninguém e é nesse momento que eu vou ser muito esperta e vou entrar numa toca vazia.* Nessa brincadeira, sempre terá um coelho que ficará sem toca. E todos os coelhos precisam ser rápidos e espertos para não ficar sem toca. Na primeira rodada alguns alunos ficaram confusos, expliquei novamente a brincadeira e a partir da segunda rodada os alunos conseguiram compreender.

O objetivo desta brincadeira é estimular a atenção e a interação dos alunos. Os alunos A e B estavam super participativos, sorridentes e concentrados no momento em que a música parava e eles precisavam trocar de toca, justamente para não ficar sem toca. Foi uma brincadeira em que pude observar a alegria e o poder que a brincadeira possui na vida de uma criança, além da forma como ela se expressa por estar completamente feliz. Ao final da prática perguntei para os alunos A e B:

“Gostaram de brincar de Coelho Sai da Toca?” Ambos responderam que gostaram muito e que nunca tinham brincado dessa brincadeira e que ela era muito divertida.

Durante a dinâmica das brincadeiras foi bem visível quando se observou o comportamento das crianças, elas tiveram fáceis acesso a este lugar simbólico, quer em grupo quer sozinho. Segundo a autora, a brincadeira é uma metáfora cheia de símbolos que se destaca no lúdico. As metáforas acrescentam novos interesses e significados ao mundo, seres e coisas (Rojas, 2009, p. 37). Por isso, o brincar com o estímulo da criação do cenário a partir de um comando favoreceu as crianças uma vivencia sem ao certo estarem dentro de umas floretas ou com os coelhos. Nós, adultos, muitas vezes apenas avistamos uma sala de aula com bambolês, mas quando uma criança tem algo minimamente afiado, transforma-se no coelho na floresta em busca de seu alimento e seu abrigo, reforçando a imaginação de quem não entrar em um bambolê (toca) ficará vulnerável.

É necessário utilizar materiais didáticos específicos e metodologias práticas que permitam a estes alunos desenvolver as suas capacidades cognitivas e promover a construção do conhecimento. Os jogos e as brincadeiras são estratégias metodológicas com as suas características acima referidas. Os jogos e as brincadeiras são aprendizagens através de materiais concretos e atividades práticas em que as crianças criam, refletem, analisam e interagem com os seus colegas e professores (Mafra, 2008, p. 4).

A autora Rojas (2009) afirma que, na infância, é importante que as crianças possam experimentar ideias no domínio simbólico para compreenderem o seu significado na vida real. As crianças desenvolvem-se a partir das suas ações através do pensamento, e é por isso que as atividades são tão importantes para o desenvolvimento do pensamento das crianças. Afirma ainda que o brincar dá à criança a oportunidade de exprimir e elaborar os seus desejos, conflitos e frustrações de forma simbólica, tornando-a mais consciente do seu comportamento. O mundo das brincadeiras e dos jogos infantis pode proporcionar às crianças uma vida metafórica, uma viagem galáctica sem tempo nem espaço, uma vida metafórica de aprendizagem sem fim.

Para finalizar, utilizei da brincadeira **Corre Cotia**. É uma brincadeira tradicional que pode ser conhecida também como **Lenço Atrás**. Para brincar, utilizei um lenço como material e em seguida organizei os alunos sentados em uma roda. Iniciei a explicação da brincadeira, um dos participantes ficaria em pé e em seguida andando

em volta da roda com um lenço na mão e os outros participantes que estão sentados, todos batendo palmas e cantando a música: *“Corre, cotia, na casa da tia. Corre cipó, na casa da vó. Lencinho na mão caiu no chão. Moça bonita do meu coração”*. No momento que a música finalizar, o aluno que está com o lenço na mão precisa escolher um colega e colocar o lenço atrás, é importante que os colegas que estão na roda estejam atentos no momento que esse colega colocar o lenço atrás, pois o que estiver com o lenço atrás precisa pegar o lenço e correr atrás do colega que deixou o lenço, antes que ele sente no lugar do colega escolhido. Se o colega escolhido conseguir pegar o colega que escolheu, ele volta com o lenço e a brincadeira recomeça. É importante repetir a brincadeira até que todos tenham participado, a partir dessa brincadeira foi desenvolvida a agilidade, a força muscular, a atenção e o ritmo.

No decurso da nossa pesquisa sobre a aplicação de jogos e brincadeiras com relação ao lúdico, encontramos vários memorandos destinados a pensar que a infância a partir de diferentes perspectivas consegue garantir um melhor ambiente de vida para as crianças, assim como uma melhor inclusão social. Isto porque, em cada contexto, as atividades lúdicas são consideradas como um elemento importante do desenvolvimento holístico das crianças. As atividades lúdicas são estratégias que podem introduzir envolver e apresentar os conteúdos curriculares de uma forma divertida, cativante e significativa. Desta forma, os brinquedos, os jogos e as brincadeiras constituem a cultura da criança e conferem à infância o seu caráter único.

4.4 Roda de Conversa

Ao final de todas as atividades foi utilizada a roda de conversa como estratégia pedagógica de avaliação. Este instrumento possibilitou ver o aluno como sujeito de seu processo de aprendizagem, criando caminhos para fortalecer o diálogo e as interações sociais que favorecem o aprendizado dos diversos objetos de conhecimento. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), a roda de conversa

> [...] é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano, as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem (Brasil, 1998).

Dessa forma, a roda de conversa é um instrumento que estimula a criança no processo de expressar seus sentimentos, a interação com outras crianças, além de valorizar a importância de cada criança no momento em que ela está compartilhando seus relatos, seu afeto e o seu carinho. Além disso, contribui para a construção do conhecimento, desenvolve a sua fala e da escuta, assim como o respeito com o outro. A partir da roda de conversa pude compreender como se deu esse processo ensino-aprendizagem, de acordo com que cada criança se expressava. O mais satisfatório era ouvir: *"Tia, eu gostei muito". "Tia, não vai embora nunca". "Queremos mais aulas assim". "Gostei de tudo".*

A conclusão da aula (objetivo final - estratégia) é um acompanhamento em que estes alunos podem exprimir dúvidas sobre os conhecimentos sistemáticos que absorveram. É também um momento de reflexão sobre a prática física, a partir de um diálogo que permite a cada sujeito analisar facilmente o grau de sua participação. E, segundo os autores, é justamente nesse momento que a figura do educador e do educando se transforma intelectualmente e qualitativamente em termos do conteúdo construído - a concepção do debate (Buogo; Lara, 2011). A seguir a imagem mostra o momento da roda de conversa:

Imagem 2 – Roda de Conversa

Fonte: Melo (2023)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente escolar é um local onde tanto os professores como os alunos estão constantemente a procurar conhecimento e aprendizagem. O jogo é uma ferramenta frequentemente utilizada pelos professores de apoio, uma vez que contribui significativamente para os processos adaptativos, o desenvolvimento motor, intelectual e emocional das crianças.

O estudo propôs aplicar práticas educativas de aprendizagem e desenvolvimento selecionadas para alunos com TEA e TDAH, destacando e promovendo a inclusão destes alunos. A pesquisa se propôs a utilização da dança como recurso lúdico educativo para explorar novas práticas no ambiente escolar, de modo a ajudar estas crianças a construir conhecimento.

Além de enfatizar a importância da dança na perspectiva da ludicidade, como instrumento metodológico no processo ensino-aprendizagem. Esse estudo despertou muitas reflexões, questionamentos e um novo olhar para a inclusão no contexto escolar, principalmente, pelo fato de que ainda temos um caminho a percorrer, cercado de desafios, preconceitos e obstáculos.

Portanto, ao longo das aulas realizadas no Centro de Referência em Educação Infantil Professor Orlando Bitar, foi possível perceber que, com o avançar da aula, os alunos foram se sentindo mais à vontade e interessados no que estavam trabalhando a partir da aceitação e da execução das atividades pelos alunos, observado também as ideias dos próprios alunos sobre como se comportavam e conduziam as atividades repassadas, o mais significativo foi o interesse dos alunos pelas aulas levando a uma resposta satisfatória sobre o objetivo principal proposto pela pesquisa e por fim, a análise da expressão física e verbal dos alunos sobre o término de cada atividade que os estimulava.

De todos os materiais utilizados para a construção da aula, maleabilidade que se revelou mais poderosa, uma vez que os alunos não eram obrigados a participar se não quisessem, mas a partir da apresentação e do estímulo da pesquisadora para a execução da aula, os mantinham envolvidos naquilo que a investigadora/professora propunha e foi significativo a participação dos alunos A e B cada vez mais durante a aplicação das atividades lúdicas que realizou.

Nesta investigação, as atividades que se centraram no estímulo da ludicidade

e na criação de movimento foram os mais populares. Os alunos no modo geral gostaram, mas foi perceptível a animação exclusiva dos alunos A e B ao final da aula, onde as crianças participantes eram livres em executar o que quisessem durante a aula. E isso foi muito importante para os alunos mostrarem o que sabiam e o que queriam experimentar.

Ao final da pesquisa, foi possível concluir que os alunos com TEA e TDAH que participaram da aula, que antes não demonstravam interesse nas aulas coletivas e não engajavam nas aulas, tornaram-se mais ativos e menos inibidos, após, como no caso do aluno A, que no início do projeto só participava porque a professora do Centro de Referência em Educação Infantil Professor Orlando Bitar mandava participar, sendo assim, este aluno foi capaz de participar por sua própria vontade. O mesmo aconteceu com o aluno B, que inicialmente não apresentou tanto interesse, mas após o investigador/professor pedir, facilmente o aluno levou sua atenção para a aula. Ambos os alunos mostraram interesse significativo pelo que estava a ser trabalhado e revelaram-se muito criativos e talentosos.

Acrescentando a pesquisa na perspectiva do professor, reforçou-se que como futuros professores de dança, sabemos a importância que temos nas escolas e especialmente na vida das crianças. Os educadores são intermediários que dão às crianças a oportunidade de expressar os sentimentos e sensações que experimentam no seu quotidiano através de experiências da ludicidade associada à dança. Para o efeito, é importante compreender que a educação consiste em ouvir as crianças e envolver-se criativamente nas suas vidas. Trata-se de respeitar as crianças como seres únicos que podem criar imaginar, produzir e relacionar-se com o seu ambiente.

Nesse sentido, esta pesquisa nos conduz a passos concretos em nossa formação. A convivência com a prática, embasada pelas teorias estudadas, compreendendo a importância da inclusão no processo ensino-aprendizagem das crianças que estão começando sua escolaridade, que é a primeira etapa do Ensino Básico, a Educação Infantil.

Essa compreensão ampliada é de suma importância na formação do professor(a) de dança, pois leva a refletir sobre como os educadores devem atuar para minimizar as dificuldades escolares e construir para um ambiente mais propício à formação. Esta pesquisa, além de suscitar o desejo de realizar um trabalho pedagógico que tem como ponto principal a valorização do outro dentro de suas particularidades e especificidades, pode contribuir para que as crianças com

necessidades especiais inseridas na sociedade e no ambiente escolar, seguindo os seus direitos e garantias que vão além das previstas em Lei, mas que são inerentes ao ser humano, ou seja, o direito de ser, independentemente de suas características físicas, mentais, intelectuais e sensoriais.

A formação docente, assim, ganha outra dimensão quando não enfatiza apenas o cognitivo, o conceitual, mas trabalha a imbricada relação corpo - mente - emoção e, dessa forma, explora toda a gama de potencialidades que as pessoas têm e desconhecem. Enfatiza-se ainda que, não existe um modelo ideal de professor para a construção da inclusão, existe o professor possível como sujeito histórico de seu tempo, vivendo seus próprios conflitos pessoais e profissionais, diante das novas demandas da sua profissão. Portanto, o papel do professor(a) e o processo ensino-aprendizagem de crianças com necessidades especiais são muito relevantes ao processo e podem contribuir significativamente para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, José. **Fazer monografia é moleza:** o passo a passo de um trabalho científico. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que dança é essa?:** uma proposta para a educação infantil. São Paulo: Summus, 2016.

ANDRADE, Simei Santos. **O lúdico na vida e na escola:** desafios metodológicos. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013.

ANTUNES, C. **Educação inclusiva**: disfunções cerebrais e a inclusão. Florianópolis: Ceitec, 2006.

ARANHA MSF. Inclusão Social e Municipalização. In: Manzini EJ. (org.) **Educação Especial Temas Atuais**. Marília: Unesp, 2000; 10 p.

AUGUSTO, R. V. L. **Pequena Viagem pelo mundo da dança**.1. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1998.

BUOGO, Edmara Cristina Bonetti; LARA, Larissa Michelle. Análise da dança como conteúdo estruturante da educação física nas diretrizes curriculares da educação básica do Paraná. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** [online]. 2011, v. 33, n. 4, pp. 873-888. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/811. Epub 17 Fev 2012. ISSN

2179-3255. Acesso em 30 de outubro 2023.

CARÔLLO, Patricia Barros M. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: mais que um manual. **Psicologia Clínica** [online]. 2009, v. 21, n. pp. 479-482. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-56652009000200015 .Epub 22 Fev 2010. ISSN 1980-5438.Acesso em: 29 nov de 2023.

CAVALCANTE, R, B; CALIXTO, P; PINHEIRO, M. M. K. ANÁLISE DE CONTEÚDO: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc.:Est.,** João Pessoa, v. 24, n.1, p. 1318, jan./abr. 2014

CORRÊA, *et al*. Estratégias de ensino em Dança para crianças hiperativas. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto.** (2014) (S1A):130-140. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/311247041_Estrategias_de_ensino_em_Danca_para _criancas_hiperativas. Acesso em 26 de nov de 2023.

CUNHA, A. G.; SANTOS, H. A criança com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: estratégias e ações para educadores**. Revista Pedagógica, Chapecó**, v. 19, n. 40, p. 242-261, jan./abr. 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i40.3752. Acesso em 24 de Nov de 2023.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educador. **Revista de divulgação técnico – cientifica**, v. 1, n. 4, 2010.

DINSTEIN I, THOMAS C, BEHRMANN M, HEEGER DJ. A mirroruptonature. **Curr Biol**., v. 18, n. 1, p. 13-8, 2008.

FIGUEIREDO, Nébia Maria Almeida de. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 3. ed. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2008.

FONSECA, Vitor. Educação especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein. 2. ed. **Revista Aumentada** – Porto Alegre: Artes Médicas Sol, 2008.

GASPARELO, Ana Caroline; KRONBAUER, Gláucia Andreza; GOMES, Debora. Arte e educação física: o caso da dança na escola. **Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 5, n. 10, p. 30-49, jan./abr, 2018. Disponível em http://www.periodicos.unir.br/index. Php/ED UCA/articule/download/2580/2310. Acesso em 11 de novembro de 2023.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-36, 1946.

MAFRA, Sônia Regina Corrêa. **O Lúdico e o Desenvolvimento da Criança Deficiente Intelectual**. Rio de Janeiro - RJ, 2008. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA7_ID3088_14082016140139.pdf. Acesso em: 25 nov. 2023.

MARBÁ, Romolo Falcão; SILVA, Geusiane Soares da; GUIMARÃES, Thamara Barbosa. Dança na promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v. 9, n.1, Pub.3, Fevereiro 2016. Disponível em https://assets.unitpac.com.br/arqui vos/Revista/77/Artigo_3.pdf. Acesso em: 25 nov. 2023.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Inclusão e integração ou chaves da vida humana.** 1998, Anais.. Foz do Iguaçu: MEC, 1998. Acesso em: 25 nov. 2023.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na Educação Inclusiva:** entendendo esse desafio. Curitiba: Ibpex, 2008

NEVES, Adriana Di Marco. **Dança e psicomotricidade**: uma proposta aplicada nas aulas de dança para crianças, no Centro Educacional Pé de Moleque. Orientadora: Maria Ana Azevedo de Oliveira. 2011. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Escola de Teatro e Dança, Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. Disponível em: http://bdm.ufpa.br/jspui/handle/prefix/801. Acesso em: out. 2023.

NHARY, Tania. **O que está em jogo no jogo**: Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFF, Niterói, 2009.

OLIVEIRA, Thais Wanderley De. **Dança na educação Física Escolar.** Repositório UNICEUB, 2013. Disponível em https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/5869/1/21129023.pdf. Acesso em: 29 nov de 2023.

PARO, V. H. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PECTRUS, C; ADAMSON, S. R., BLOCK, L; EINARSON, S. J., SHARIFNEJAD, M.; HARRIS, S. R. Effects of exercise intervention sons tereotypic behaviors in children with autismo spectrum disorder. **Physiotherapy**. Canada, v. 60, n. 2, p. 134-45, 2008.

PESSOA, M. A. **O Lúdico como ferramenta no processo de ensino aprendizagem.** 2012. Dissertação (Especialização em Educação Física Escolar). Universidade Federal do Ceará, CE.

RAMACHANDRAN VS, SECKEL EL. Synchronized dance therapy tostimulate mirror neurons in autism. **MedHypotheses,** v. 76, n. 1, p.150-1, 2011.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

RENGEL, Lenira; LANGENDONCK, Rosana Van. **Pequena viagem pelo mundo da dança**.1. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

RESENDE, C. O que Pode um Corpo? O método Angel Vianna de conscientização do movimento como um instrumento terapêutico. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 563-574, 2008.

ROCHA, C. J; NETO, Z. N. **Psicomotricidade: Estimulaçãodas Habilidades Motoras, Cognitivas e Sócio Afetivas**. Lins, SP: Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, 2012.

ROCHA, D.; RODRIGUES, G. Dança na escola. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 3, p. 15-21, 2007

ROJAS, Jucimara Silva. **Educação lúdica: a linguagem do brincar, do jogo e da brincadeira no aprender da criança**. Campo Grande, MS: UFMS, 2009

ROPOLI, E. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Monografia (Especialização) **-** Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

ROSSI, P; MUNSTER, M. A. Dança e deficiência: uma revisão bibliográfica em teses e dissertações nacionais. **Movimento,** (Online), Porto Alegre, v. 19, p. 163-180, 2013.

SANTOS, Letícia de Faria; VASCONCELOS, Laércia Abreu. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças: Uma Revisão Interdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 26 n. 4, pp. 717-724, Out-Dez 2010. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000400015> . Acesso em 23 de nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem**. Caderno de debates do NAAPA:** questões do cotidiano escolar. São Paulo: SME/COPED, 2016.

SASSAKI, Romeu K. Inclusão**:** o paradigma do século XXI. **Revista da Educação Especial.** Brasília. Secretaria de Educação Especial, v.1, n.1, p. 19-23, outubro, 2013.

SETENTA, J. S. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade. [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. 124 p. ISBN 978-85-232-0495-2. Available from SciELO Books.

STAINBACK, Susan. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TOTVS. **Educação inclusiva:** importância, princípios e desafios. 2022. Disponível em: <https://www.totvs.com/blog/instituicao-de-ensino/educacao-inclusiva/>. Acesso em: 05 nov. 2023.

UNESCO. Organização nas nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura. **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos.** 1990. Disponível em:

https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 29 nov de 2023.

VARGAS, Alessandra Cardoso; KRABBE, Simone. A dança e a inclusão de alunos com necessidades especiais. Um relato de experiência. EFDeportes.com, **Revista Digital. Buenos Aires**, Año 18, Nº 185, Octubre de 2013. Disponível em: https://www.efdeportes.com /efd185/a-danca-e-a-inclusao-de-alunos.htm. Acesso em 10 de nov de 2023.

VERDERI, Érika. **Dança na escola**: uma perspectiva pedagógica. São Paulo: Phorte, 2009.