

Dança e inclusão na educação básica vertentes na teoria das Inteligências múltiplas

Gisele Bizerra da Cunha¹
Marcus Vinícius Alves Galvão²
Welma Alegna Terra³

Resumo

O presente trabalho propõe um diálogo entre a dança e a inclusão, com base na teoria das inteligências múltiplas. Tem a finalidade de verificar como a dança possibilita a inclusão dos alunos com deficiência intelectual no contexto da educação básica. A pesquisa é qualitativa, do tipo descritivo, os dados foram coletados em duas Escolas Municipais de Ensino Integral no Município de Aparecida de Goiânia, a partir da observação das aulas de dança e entrevistas realizadas com os alunos e seus responsáveis. Considerando os dados coletados e analisados, nesta pesquisa, concluímos que a prática da dança inclusiva na escola pode proporcionar aos alunos com deficiência intelectual contribuições significativas no desenvolvimento afetivo e social, motor e cognitivo, permitindo que alunos com esse tipo de deficiência se sintam mais incluídos no ambiente escolar e na sociedade.

Palavras-chave: dança, educação básica, teoria das inteligências múltiplas, deficiência intelectual, inclusão.

Dance and inclusion strands in Basic education in the theory of multiple intelligences

Abstract

This work proposes a dialogue between dance and inclusion and the theory of multiple intelligences. Objective to verify how dance enables the inclusion of students with intellectual disabilities in the context of basic education. The qualitative research, descriptive type, data were collected in two Municipal Schools of Integral Education in the city of Aparecida de Goiânia, from the observation of dance classes and interviews with students and their guardians. Considering the data collected and analyzed in this research, we conclude that the practice of inclusive dance at school can provide students with intellectual disabilities with significant contributions to affective and social, motor and cognitive development, allowing students with this type of disability to feel more included in the school environment and society.

Keywords: dance, basic education, multiple intelligences theory, intellectual disability, inclusion.

1. Introdução

No relatório mundial sobre a deficiência, publicado em 2011, a Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que mais de 1 bilhão de pessoas vivem com alguma deficiência (OMS, 2011). De acordo com dados da Organização das Nações Unidas (ONU), 80% das pessoas que vivem com alguma deficiência residem nos países em desenvolvimento. De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 150 milhões de crianças, menores de 18

¹ Mestre em Ensino na Educação Básica - Cepae UFG; Professora de Educação Física no Instituto Pestalozzi/CAEE Florescer - Goiânia e na APAE - Aparecida de Goiânia; E-mail: giselebaianinha@hotmail.com.

² Mestre em Ciências da saúde. Musicoterapeuta e Pedagogo no Centro de Atenção Psicossocial de Aparecida de Goiânia- CAPS; E-mail: markusvag@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação – UFG; Professora do Ensino Especial - SEDUC e Educação Infantil – SME; E-mail: welmalegnaterra@gmail.com.

anos, têm alguma deficiência. De acordo com o órgão (2021), a pandemia tem afetado a sociedade nos diversos aspectos e intensificado a exclusão dos membros mais marginalizados da sociedade.

De acordo com o Censo 2010, quase 46 milhões de brasileiros, cerca de 24% da população, declararam ter algum grau de dificuldade em pelo menos uma das habilidades investigadas (enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus), ou possuir deficiência mental / intelectual (IBGE, 2010).

No levantamento, considerando somente os que possuem grande ou total dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus (ou seja, pessoas com deficiência nessas habilidades), além dos que declararam ter deficiência mental ou intelectual, temos mais de 12,5 milhões de brasileiros com deficiência, o que corresponde a 6,7% da população (IBGE, 2010). A Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) estima a prevalência de que 0,8 % da população tenha deficiência intelectual (DI), sendo que 0,5% da população total possui deficiência intelectual desde o nascimento e 0,3% tenha adquirido devido à doença ou acidente (BRASIL, 2019).

Desde 1856, a Associação Americana de Retardo Mental, hoje Associação Americana em Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AADID), é responsável por definições e classificações da deficiência intelectual. Em 2010, a AADID alterou a nomenclatura de retardo mental para deficiência intelectual (DI), como é conhecida até hoje (SHOGREN et al., 2010).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas, 1948), salienta que “Toda pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam” (ONU, 1948, art. 27º).

A Lei Brasileira de Inclusão nº13.146/15, no Art. 2º, considera a pessoa com deficiência aquela que tem impedimento, de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015)

As pessoas com DI podem apresentar atraso no aspecto sensorial, linguagem e experiência sociocultural. A inserção de pessoas com deficiência em atividades diversificadas como a música, a dança e a pintura, propiciam uma melhora significativa nos aspectos mencionados e podem trazer benefícios para os indivíduos. Figueiredo, Tavares e Venâncio

(1999) apontam a importância da dança para as pessoas com deficiência, tanto no aspecto motor quanto no social.

A DI é compreendida como característica de pessoas com algum tipo de atraso cognitivo, que apresentam dificuldades nas relações sociais, na compreensão de regras e no desempenho de algumas atividades cotidianas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), documento este, que é orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2013). Com base nestas orientações, destacam-se três competências da Educação Básica (EB):

- 1) Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade; continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- 2) Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 3) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2013, p. 9).

Contudo, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes, as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, nos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2013).

A diretriz supracitada aponta que os campos de experiências, no qual a dança está inserida, constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2013).

De acordo com Gardner (2001, p. 47), as inteligências não são objetos que podem ser vistos nem contados. Elas são potenciais – neurais presumivelmente – que poderão ser ou não ativados, dependendo dos valores de uma cultura específica, das oportunidades disponíveis nessa cultura e das decisões pessoais tomadas por indivíduos e/ou suas famílias, seus professores e outros.

Para Smole (1999), a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) propõe uma organização da sala de aula, com intuito de manter um ambiente acolhedor para os alunos, o que pode incentivar o desenvolvimento da turma, bem como a interação entre os alunos, os professores e a escola. A autora menciona que a interação entre os colegas auxilia no desenvolvimento e na forma de pensar dos alunos, como também a construir significados.

De acordo com Cunha (2017), os indivíduos com DI intelectual apresentam limitações significativas nos aspectos motores, cognitivos e afetivos. A autora discorre que a dança é uma das manifestações artísticas que podem contribuir no desenvolvimento das pessoas com algum tipo de limitação. Galvão et al. (2020) discorrem que as linguagens artísticas transpõem as barreiras, a partir dos elementos musicais, verbais e corporais. Os autores salientam que o fazer artístico contribui para formação dos educandos em diversas dimensões e apontam outras áreas como o da autonomia e a valorização de suas potencialidades cognitivas e da expressão estética corporal pela arte, em seu contexto cultural de inclusão.

Deste modo, compreende-se que o trabalho com a dança e seus benefícios auxiliam na aprendizagem de alunos com deficiência na escola, podendo ser um elemento de inclusão desses estudantes na educação básica. Este artigo tem como objetivo descrever e analisar a dança como possibilidade de inclusão de pessoas com deficiência intelectual no contexto da educação básica.

2. Metodologia

Estudo transversal, qualitativo, do tipo descritivo, que foi desenvolvido durante os meses de março a maio de 2016. Os dados foram coletados após aprovação pelo comitê de ética em pesquisa CEP/UFG n: 1.338.814, assim como após o consentimento dos pais (PP) e/ou responsáveis.

Os dados consistem de observações de aulas de dança e entrevistas realizadas com professores (P), pais e/ou responsáveis (PP) e aos alunos (A) de duas Escolas Municipais de Ensino Integral do Município de Aparecida de Goiânia. A escolha das salas para a pesquisa foi feita juntamente com os professores de dança e equipe diretiva das escolas.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se as observações de aulas de dança com registros em diários de bordo e entrevistas semiestruturadas (Quadro 1) com os alunos e

os pais e/ou responsáveis. As entrevistas foram previamente elaboradas, gravadas em áudio em seguida transcritas.

Quadro 1 – Roteiros de coletas de dados

Roteiro para observação das aulas de dança:
Rotina de início da aula; Presença dos alunos com deficiência intelectual; desenrolar das aulas; Participações dos alunos com DI nas aulas; Interação dos alunos com DI com a turma e o professor; Modos de agir do professor em relação aos alunos com DI ou não; Atividades desenvolvidas; algum acontecimento diferente ou fora dos padrões das aulas rotineiras; Finalização da aula;
Entrevistas orais com os alunos:
1) O que é dançar para você? 2) Você gosta de dançar? Por quê? 3) O que você sente quando dança? 4) O que você aprendeu?
Entrevistas com os pais e/ou responsáveis:
1) Para você, seu/sua filho(a) gosta de dançar? Como você observa isso? 2) Você tem notado mudanças no desenvolvimento motor de seu/sua filho(a)? 3) E no aspecto social, seu/sua filho(a) tem se relacionado melhor com as pessoas, depois da dança?

Fonte: criação própria, 2022.

Elegemos para o tratamento dos dados oriundos das entrevistas a análise de conteúdo, tendo como os TEMAS como processo de categorização e codificação. Para Minayo (2021), essas unidades de análise contribuem para manter os documentos ou mensagens em sua forma íntegra ou pode-se dividi-los em unidades menores, a autora salienta que depende da natureza do problema, dos objetivos da pesquisa e do tipo de materiais a serem analisados.

3. Resultados e discussão

Foram observadas 24 aulas de dança, entrevistados 2 professores e 2 pais e/ou responsáveis. Nossos resultados são descritos a partir da observação de 2 alunos com DI em interação com seus colegas de classe durante as aulas de dança.

Para Gardner (1996), existem 3 tipos de preconceitos, o Ocidentalista, ligado ao pensamento lógico (valores culturais ocidentais num pedestal); o *Testista*, que foca na capacidade ou abordagem humanas que são prontamente testáveis; e o *Melhorista*, que se embasa na crença de todas as respostas para um dado problema estão em uma determinada abordagem, tal como o pensamento lógico-matemático, pode ser muito perigoso. Nesse sentido observou-se que, durante as aulas, momentos de descontração e divertimento, quando

brincavam, sorriam e tinham contato corporal um com o outro, sem restrição entre eles - os alunos com ou sem deficiência intelectual – mostrando a inexistência do preconceito.

A dança não só possui métodos, técnicas e gêneros que quebram com pensamentos, focos e crenças, mas pelo contrário, também valoriza a singularidade, no contexto desta pesquisa, a dos educandos, em especial, dos alunos com DI, e ainda, a diversidade dos corpos que dançam é acolhida no gênero contemporâneo. Nesta pesquisa, o gênero contemporâneo se fez presente nas aulas de dança.

Segundo Figueiredo (1997), na dança o que interessa não são as formas que o corpo tem capacidade de fazer determinado movimento, mas as formas que residem em cada sujeito. Afinal, se dançar é algo que resgata os movimentos de maneira mais natural, interfere na postura e dá agilidade ou noção de espaço é porque a dança permite incorporar cada coisa no seu próprio lugar, lugar este que é a nossa casa, uma intimidade que ressurgem a cada experiência.

Na perspectiva do professor, observa-se que nas aulas de dança, eles utilizaram estratégias de ensino que corroboram com um tipo de escola que considera a TIM. Cunha (2017) descreve ações docentes que enfatizam a teoria, como: iniciar e finalizar as aulas com rodas de conversa, promover trocas de experiências entre os alunos, dar voz à turma. A autora salienta que os alunos com DI participaram de forma ativa dessa roda, sem restrições de qualquer tipo, como consta no relato abaixo:

No que diz respeito aos tópicos “Rotina de início da aula” e “Presença dos alunos com deficiência intelectual”, podemos observar que os professores sempre iniciavam suas aulas com alongamento e conversas sobre o que aconteceria na aula de cada dia. Os alunos com deficiência intelectual faziam o alongamento sem ajuda física dos professores, que só os orientavam ou pediam sua atenção quando um ou outro perdia o foco durante a atividade. Notamos que os alunos, no decorrer das aulas, se tornavam cada vez mais independentes e a cada aula melhoraram seu alongamento e a sua atenção nas atividades (CUNHA, 2017, p. 77).

Uma das temáticas escolhidas para as aulas foram as disputas de passinhos⁴. Durante as aulas, um dos professores colocava os alunos em círculos e as disputas aconteciam no meio desse círculo, sendo que dois alunos eram escolhidos para serem os juízes. Desse modo,

⁴ O passinho surgiu há mais de 10 anos nas comunidades cariocas e ganhou notoriedade nos últimos meses sob influência de alguns fatores, como o aparecimento da disputa Batalha do Passinho. O passinho é uma mistura de referências de vários tipos de dança. Há influências dos movimentos do hip-hop, balé clássico, stiletto, contorcionismo, mímica, capoeira, frevo, kuduro e até de performance teatral (VIANNA, 1997).

estimulava os alunos a prestarem atenção nos passos e a participar ativamente, por meio da criação de novos passos ou de palmas e gritos de apoio.

A duração de cada projeto/tema das aulas de dança dependia do interesse e da motivação dos educandos. Observa-se que as aulas com tema de passinhos se estendiam por um período maior que o previsto, exatamente porque o professor percebia um grande interesse e significativa participação dos alunos, principalmente dos alunos com DI, a partir da criação de movimentos e improvisos desses alunos e, por causa disso, decidiram trabalhar por mais algumas semanas o tema.

De acordo com Smole (1999), um ambiente estimulante e positivo é aquele em que a autonomia é estimulada e os erros fazem parte do processo de aprendizagem, devendo ser explorados e utilizados de maneira a gerar novos conhecimentos, novas questões e novas investigações, em um processo permanente de refinamento das ideias discutidas.

Para Smole (1999), a TIM propõe uma organização da sala de aula com intuito de manter um ambiente acolhedor para os alunos, o que pode incentivar o desenvolvimento da turma, bem como a interação entre alunos, professores e a escola. A autora acredita que a interação entre os colegas auxilia no desenvolvimento e na forma de pensar dos alunos e ajuda a construir significados.

Quanto ao ambiente da escola, salienta-se a importância de ser acolhedor e estimulante, como por exemplo, a exposição dos trabalhos realizados pelos alunos ao longo do ano. Vale ressaltar que a sala de dança também apresentava essa característica, pois estava decorada com trabalhos dos alunos e painéis de apresentações realizadas.

Além de criar um ambiente positivo e acolhedor, que é o que a TIM propõe, Smole (1999) afirma que o planejamento e a seleção de atividades constituem um passo importante para uma escola que considera IM. Nesta pesquisa, foi possível entrevistar os professores de dança sobre seus planos de aula e estratégias de ensino.

Em entrevista com um dos professores de dança (PROFESSOR 1), é comentado que não se faz uso de uma estratégia de ensino específica para trabalhar em suas aulas com os alunos com DI. No entanto, observa-se que este professor se mantém atento à necessidade de se adaptar aos acontecimentos singulares encontrados em cada aula e que essas modificações fogem dos padrões tradicionais de ensino e atendem a uma perspectiva inclusiva.

Essas adaptações favorecem o aprendizado dos educandos e, sem elas, os alunos com deficiência poderiam ser excluídos das atividades. Em suas palavras:

Não utilizo nenhuma estratégia em especial para trabalhar com os alunos da inclusão. Nas aulas de dança, eles se mostram participativos, e de certa forma interessados. Compreendem e conseguem fazer as atividades como os demais, por isso, não há necessidade de alterar nada no planejamento para atendê-los especificamente. A alteração que faço está na minha linguagem, na forma de falar e explicar a aula. A maioria dos alunos com deficiência dessa escola são criativos, gostam de explorar movimentos e se sentem livres e à vontade nas aulas (PROFESSOR 1, entrevista, 2021).

Para Smole (1999), o profissional deve adquirir e utilizar estratégias que estimulem os alunos a desenvolverem suas inteligências. A autora salienta que, para adotar um projeto que leve em conta a TIM, é importante analisar a forma de organizar os trabalhos, avaliando qual tipo de atividade se julga adequada para cada fim, “é preciso refletir a respeito da atividade que pode se relacionar com cada uma das inteligências” (SMOLE, 1999, p. 32).

Com relação a participação e envolvimento do aluno com DI, pode-se observar a atitude do professor (P2) para o acolhimento e inclusão do discente na atividade proposta:

Durante as aulas, se eu percebo que o aluno não consegue fazer determinado exercício, ou está com alguma dificuldade, eu aproximo, ensino e tento trazê-lo para a aula. Não cobro e nem exijo perfeição de técnicas e o aluno está sempre à vontade para ir aprendendo no tempo dele (PROFESSOR 2, entrevista, 2021).

A heterogeneidade da turma foi identificada como uma das dificuldades pelos professores (P2), nesta pesquisa, mas mesmo com este desafio, os professores utilizaram de estratégias que procuravam estimular o desenvolvimento das inteligências para o envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Como é possível observar no relato do professor de dança:

A maior dificuldade é conseguir que os alunos mais agitados com TDAH, por exemplo, fiquem concentrados durante toda a aula. Para conseguir isso, é só por meio da linguagem, conversando e pedindo para que estejam atentos e participem (PROFESSOR 2, entrevista, 2021).

De acordo com Gardner et al (2010), a inclusão implica na aceitação e no manejo das diferenças entre os indivíduos, apresentando metodologias de ensino para alcançar os estudantes com a melhor forma de aprendizagem individual, ativando as combinações das

inteligências por meio da pluralidade de abordagens, garantindo ao professor um resultado positivo de aprendizagem ao maior número de estudantes.

Nesse sentido, o principal desafio da educação é entender e perceber a singularidade dos alunos e formar uma ideia de como desenvolvê-lo. De acordo com Stănescu e Tomescua (2020) a TIM em o contexto específico da prática de exercício físico abre novos horizontes a forma como os professores concebem e realizam as suas atividades com diferentes categorias de assuntos.

A TIM propõe sugestões de como trabalhar o corpo dos alunos e, como nesta pesquisa estudamos a dança, considerou-se importante ressaltar essas sugestões de Gardner (apud SMOLE, 1999): Usar dramatizações, Realizar brincadeiras; Adotar movimentação física nas aulas; Selecionar materiais que possam ser manipulados e Trabalhar com mímica (SMOLE, 1999, p. 34).

Observando o trabalho corporal nas aulas de ambos os professores participantes, pode-se perceber que uma delas, por exemplo, realizava algumas aulas com movimentações mímicas e em duplas. Os alunos gostavam dessas aulas e de aulas com movimentos de espelho, que é quando um aluno imita a movimentação do outro. Além disso, a professora fazia uso também de dramatizações para realizar e criar movimentos. De acordo com Viana et al (2022), o trabalho realizado em grupos propicia aos estudantes a oportunidade e o tempo para apresentarem suas ideias e, especialmente os mais tímidos, sentem-se mais à vontade para se posicionar.

Durante as observações na sala de dança, um aluno entrevistado de 9 anos, que tem laudo de déficit cognitivo e TDHA, fez um relato bem significativo sobre seu contato com a dança.

Nas primeiras aulas foi ruim, eu tinha vergonha. Depois o professor deixou a gente dançar do nosso jeito e brincar com as músicas. A aula que eu mais gosto é de dança e de jogar bola e eu danço em casa também, minha mãe dança comigo (A2, entrevista, 2021).

Nesse sentido, Stănescu e Tomescua (2020) salientam a importância que a TIM no campo da educação em geral, principalmente no campo da ciência do esporte e da educação física, destacando novas direções para abordar o processo de ensino/aprendizagem.

Em ações realizadas conforme a TIM, o professor desempenha os papéis de estimulador das competências e de organizador das atividades que propiciam aos alunos a superação das dificuldades. Segundo Smole,

Percebendo o próprio progresso, eles se sentem mais estimulados a participar ativamente. Progressivamente, e de acordo com o desempenho dos alunos, as atividades vão se tornando cada vez mais complexas. Estimular o aluno a controlar e corrigir seus erros, rever suas respostas e observar seu progresso, permite que ele identifique os pontos em que falhou e aqueles em que foi bem-sucedido, procurando entender por que isso ocorreu (SMOLE, 1999, p. 42).

Um recurso que Gardner (apud SMOLE, 1999) propõe como sendo bastante útil para mobilizar diversas competências cognitivas é o trabalho com projetos. Para ele, a execução de projetos oferece oportunidades aos alunos de explorar novas ideias. Segundo Smole (1999, p. 46), os projetos são organizados em temas, de acordo com a realidade de cada comunidade. As atividades desenvolvidas procuram estimular uma variedade de inteligências e aplicar diversos recursos para desenvolverem habilidades de linguagem, exploração numérica e geométrica, noções de ciência, estudos sociais e artes.

Nesse sentido, diversas propostas, incluindo a TIM, foram utilizadas, como por exemplo, a utilização da dança, de poemas, da pintura e de desenhos, auxiliando-os em sua aprendizagem, no processo de criação.

Além dos recursos descritos acima, recursos audiovisuais se fizeram presentes para a compreensão, explanação e estímulo da aprendizagem e criação de movimentos propostos para a turma. Os professores utilizaram alguns vídeos sobre os temas citados em aula. Esse recurso era utilizado para ajudar os alunos a compreenderem o tema sugerido pelo professor de dança e como meio de experiência para criar movimentos.

Considera-se que as aulas dos professores pesquisados não foram inflexíveis, os profissionais planejavam suas aulas, mas sabiam que estas estavam sujeitas às mudanças. Smole (1999) comenta que não ter aulas inflexíveis, não significa que elas sejam improvisadas, mas que podem sofrer mudanças no decorrer de seu processo. A interação de muitas disciplinas - multidisciplinaridade -, também é importante na execução de projetos, fazendo com que muitas inteligências sejam trabalhadas. Por esse motivo, a autora lembra que o projeto nunca pode se tornar um trabalho desorganizado e improvisado.

Em nossos resultados, os professores salientam também que a TIM ajuda a validar as práticas dos professores, de modo que sejam aprimoradas, aprofundadas e estendidas a um novo campo. Sua maior importância de utilização pela escola está na forma em que o docente pensa a respeito do aluno - o que e como ensinamos -, nos ajudando a refletir e perceber de forma mais explícita as razões das ações pedagógicas que realizamos.

Quando um educador conhece e faz uso da TIM na sua prática escolar, ele tem a oportunidade de repensar e fundamentar essa prática, personalizando seu ensino e projetos. Nenhuma teoria terá sucesso se os professores continuarem a olhar os alunos como homogêneos (SMOLE, 1999, p. 62).

O trabalho com TIM apresenta inúmeros fatores desde o planejamento até a avaliação. Smole (1999) salienta que toda essa dimensão valoriza as competências mais desenvolvidas que o aluno tem, o que leva à reflexão e ao planejamento de atividades para trabalhar com outras competências.

Nesse sentido, a adoção dessa teoria na prática implica algumas novas atitudes, Smole (1999) elenca várias delas, por exemplo:

Levar a sério as diferenças entre os alunos; conversar com os pais de alunos, bem como com as próprias crianças e com outros educadores, a respeito de tais diferenças; levar os alunos a assumir gradualmente a responsabilidade sobre sua própria aprendizagem; orientar os alunos para que mostrem o que estão aprendendo e tomem consciência disso; cuidar para que as crianças tenham muitas oportunidades distintas de aprender e dominar os temas escolares que precisam ser aprendidos, em particular, reconsiderar profundamente a avaliação e os usos que fazemos delas na escola (SMOLE, 1999, p. 63-64).

Analisando as aulas, verificou-se que estas focaram e valorizaram as movimentações mais desenvolvidas que os alunos apresentam, trabalhando as aulas, nessa perspectiva, incentivando os alunos em suas habilidades, sempre atento ao trabalho com os alunos com deficiência intelectual e auxiliando-lhes no desenvolvimento de suas competências menos desenvolvidas.

Smole (1999) lembra que os registros de informações sobre os alunos são úteis para o processo de avaliação. Esses registros podem se dar ao final da aula, por meio de relatórios, fichas descritivas dos alunos, dependendo da necessidade de cada aluno.

Todos esses registros e observações podem ajudar os professores a elaborarem um perfil de cada aluno, o que facilita seu planejamento e sua avaliação. Gardner (apud Smole, 1999)

ressalta também que é importante que os alunos façam uma avaliação de seu próprio desempenho, por meio de textos e ilustrações. As avaliações dos alunos auxiliam o professor a planejar suas aulas e este, por sua vez, pode ajudar os alunos em suas dificuldades, como lembra Smole (1999).

Para a TIM, o planejamento assume uma grande importância, estabelecendo rotas de ação ao professor para que este não precise de improvisos. Nesta pesquisa os professores de dança pesquisados faziam planejamentos mensais e ambos relataram que buscavam estratégias de ensino para chegarem aos avanços nas aulas de dança. Eles observaram as aulas dadas e quais as que apresentaram avanços e pesquisaram novas aulas com base nestas. Os professores sempre realizavam rodas de conversa ao fim das aulas e por meio desse diálogo conceberam novas ideias, tendo como base os interesses dos alunos.

Aplicando essa teoria em o contexto específico da prática de exercício físico abre novos horizontes a forma como os professores concebem e realizam as suas atividades com diferentes categorias de assuntos (STĂNESCU E TOMESCUA, 2020).

As equipes diretivas não interferiram diretamente nas aulas dos professores de dança, mas quando necessário, davam suporte para qualquer eventualidade. É interessante notar a autonomia dos professores nas duas instituições pesquisadas, na execução do planejamento e nas aulas de dança.

Planejar é assumir e vivenciar a prática social docente como um processo de reflexão permanente, como observa Smole (1999, p. 75). “O planejamento é o processo de pensar as ações de sala de aula de modo amplo e abrangente”. Desse modo, trata-se de um recurso para viabilizar e facilitar a organização do trabalho docente e o atendimento às necessidades dos alunos, perante uma atitude crítica do educador.

O planejamento precisa ser flexível. Na maioria das escolas, o planejamento anual era feito no início do ano e o professor não tinha conhecimento da turma com que ia trabalhar durante o ano. No entanto, ao longo do ano, poderiam acontecer mudanças, levando-se em conta as características dos alunos e seus interesses.

Após a observação e a avaliação do desempenho de cada aluno nas atividades desenvolvidas, esse planejamento periódico permite fazer as modificações necessárias para atender ao desenvolvimento de todos os envolvidos e manter “atividades que privilegiam a

mobilização de várias inteligências, além de definir o estabelecimento das chamadas rotas secundárias” (SMOLE, 1999, p. 76).

A TIM sugere ao planejamento a função de orientar o professor nas ações realizadas em sala de aula, para que as aulas tenham direção e cada aluno vá desenvolvendo suas competências.

Nesse sentido, os pais e/ou responsáveis observaram evoluções com relação às habilidades motoras, “meu filho se movimenta com mais facilidade depois das aulas de dança” (PAI 1, entrevista 2021). Minha filha caía muito e, com a dança, passou a não cair, “minha filha caía muito, em casa, na escola, depois do trabalho com a dança, as quedas diminuiram”. (PAI 2, entrevista 2021).

Com relação à percepção dos pais e/ou responsáveis, quanto ao desenvolvimento social e afetivo, eles ressaltam que os filhos comentam muito em casa sobre as aulas de dança, além de falar sobre novos assuntos ligados à dança e quando assistem algo na televisão, seja dança ou música, a criança tenta repetir o que está vendo. Depois que os filhos entraram na escola e começaram a ter aulas de dança, ficaram mais sociáveis com a família e os amigos, demonstrando mais alegria e até ensinando aos irmãos os passos que aprenderam nas aulas de dança. Como podemos observar no relato do pai:

Meu filho, durante as festas em família, ficava no quarto e quase não socializava com os familiares e convidados, notei que depois das aulas de dança e da nova escola, ele está sempre presente nas festas e interagindo com seus primos e tios. (PAI 1, entrevista, 2021).

Laban (1990) acreditava que a dança educativa podia desenvolver movimentos espontâneos e expressões criativas nos alunos que dançavam. Em uma das aulas, os alunos com DI mais tímidos, apresentaram movimentações expressivas e criativas durante a aula, atitude diferente dos que estavam acostumados a demonstrar.

Aparentemente, os movimentos expressivos e criativos desenvolvidos contribuíram para o processo de aprendizagem corporal. Nessa perspectiva, Smole (1999, p. 19) enfatiza “que devemos nos permitir olhar para os alunos de modo mais amplo e descobrir que eles podem ser inteligentes”. Diante da afirmação dos autores, cabe refletir acerca da importância da proposta da TIM para uma melhor integração dos alunos nesse processo inclusivo e de construção da autonomia.

Um aluno apresentou movimentações criativas nas aulas, executando movimentos inovadores que a turma não estava acostumada a realizar; demonstrou movimentos de pernas com muita criatividade e utilizou todos os níveis da dança (alto, intermediário e baixo), dançando na ponta dos pés, abaixado e utilizando o chão para alguns movimentos. Os outros alunos costumavam dançar em pé e algumas vezes saltavam. Em um dos relatos o aluno afirma que:

Eu não conseguia fazer movimentos com os braços, as pernas eu conseguia, mas com os braços só comecei a fazer quando o professor ensinou para a gente novas danças. Eu gosto de dançar e de fazer movimentos com os braços, é bonito. (A17, entrevista, 2021).

Essa teoria busca considerar o que os alunos trazem de melhor, respeitando as diferenças e suas individualidades. Ela contribui, portanto, para promover a inclusão de alunos com deficiência intelectual na educação básica, porque atende às diferenças e respeita os limites de cada aluno. Nesse sentido, a aprendizagem significativa de alunos com DI, apesar das limitações e exclusões, possui potencialidades que podem ser maximizadas a fim de alcançar uma aprendizagem que promova seu desenvolvimento e autonomia (STĂNESCU e TOMESCUA, 2020; HAMEL, SANTOS e MIYAHARA, 2021).

4. Considerações Finais

Considerando os dados coletados e analisados nesta pesquisa, conclui-se que a prática da dança inclusiva na escola pode proporcionar aos alunos com DI uma maior consciência do seu corpo, o que reflete em ganhos no autoconhecimento e na autonomia de seus movimentos, podendo contribuir para sua inserção social.

Além disso, a dança oferece oportunidades de exploração do corpo, de movimentos e de sensações que podem permitir aos alunos com esse tipo de deficiência, que se sintam incluídos no ambiente escolar e na sociedade. Inicialmente, busca-se respostas dos alunos frente à dança inclusiva na escola, no que diz respeito às contribuições motoras e às sociais dessa arte, no sentido de compreender essa realidade tão complexa e desafiadora aos profissionais desta área.

Contudo, durante a pesquisa, eram, paulatinamente, deparados com novas contribuições, relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos com deficiência intelectual. Nesse sentido, considera-se importante a prática da dança nas escolas, uma vez que pode proporcionar melhoras significativas no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor dos alunos com deficiência intelectual.

Deste modo, considera-se que a TIM também pode ser importante para a escola e para os alunos com deficiência intelectual, uma vez que essa teoria considera o fato de que os indivíduos têm perfis cognitivos diferentes uns dos outros. Nesse sentido, torna-se relevante às escolas não se limitarem a oferecer uma educação padronizada, tentando, ao invés disso, garantir que cada aluno tenha a oportunidade de entrar em contato com um tipo de educação que favoreça o seu potencial individual e que respeite as diferenças, um tipo de educação que possibilite, portanto, a inclusão de alunos com deficiência na educação básica, bem como de educandos que apresentem alguma dificuldade no ensino aprendizagem.

Pensar na educação, em uma perspectiva, que considera a TIM, significa pensar o ser humano de forma integral, olhar o aluno por suas admiráveis competências, não apenas valorizando tipos de inteligência como a lógico-matemática ou a linguística, mas também outros tipos de inteligência, como a espacial, a corporal cinestésica, a musical, a intrapessoal e a interpessoal.

Assim, conclui-se que cada aluno com DI tem diferentes habilidades que devem ser estimuladas. A relação entre a dança, a deficiência intelectual e a teoria das inteligências múltiplas (IM) foi possível perceber, ao longo do trabalho, que a dança permite a possibilidade de que sejam valorizados, utilizados e desenvolvidos diferentes tipos de inteligências, tais como: a corporal cinestésica, e espacial, a musical, a interpessoal e a intrapessoal. Salienta-se que mais pesquisas precisam ser desenvolvidas, no sentido de demonstrar as potencialidades, valorizando os sujeitos como capazes de autonomia e criatividade, conforme demonstrado neste estudo.

Referências

BAUER, Martin e GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi – Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO PÚBLICO DE GOIÁS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf. Acesso em: 07/08/2021.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 Abril 2021.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Censo Demográfico de 2020 e o mapeamento das pessoas com deficiência no Brasil*. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas Coordenação Geral de Saúde da Pessoa com Deficiência, 2019. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/arquivos/cynthia-ministerio-da-saude#:~:text=%E2%9C%93%20Preval%C3%Aancia%20de%200%2C8,acidente%20\(0%2C8%25\)](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/arquivos/cynthia-ministerio-da-saude#:~:text=%E2%9C%93%20Preval%C3%Aancia%20de%200%2C8,acidente%20(0%2C8%25)). Acesso em: 16 out. 2021.

CUNHA, Gisele Bizerra da. *Dança e deficiência intelectual: um estudo com educandos da rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2017.

FIGUEIREDO, Valéria M.C.; TAVARES, Maria da Consolação G.C. & VENÂNCIO, Silvana. *Uma reflexão sobre a pessoa portadora de deficiência visual e a dança. Motrivivência*. Publicação das Políticas Públicas: Educação Física/ Esporte / Lazer –II – Ano XI – Nº 12 – Maio/1999.

GALVÃO, M. V. A.; CUNHA, G. B.; TERRA, W. A. *Educandos com deficiência no palco: metodologia aplicada ao desenvolvimento da criatividade e da autonomia*. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5473>.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

HAMMEL, Cristiane; SANTOS, Sandro Aparecido dos; MIYAHARA, Ricardo Yoshimitsu. *Alunos com deficiência intelectual e aprendizagem significativa: uma sequência didática sobre o tema - coronavírus*. Revista Educação Especial | v. 34 | 2021 – Santa Maria Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 16 out. 2021.

LABAN. Dança educativa moderna. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 5 ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2021.

OMS. Organização Mundial da Saúde. *Relatório Mundial sobre Deficiência*, 2011.

Disponível em:

http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/70670/WHO_NMH_VIP_11.01_por.pdf;jsessionid=7FB935674885144C7C4EF848485D2EDC?sequence=9. Acesso em: 16 out. 2021.

ONU. *Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948*.

Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

Acesso em: 16 out. 2021.

SHOGREN, K. A., SNELL, M. E., SPREAT, S., TASSÉ, J. M., THOMPSON, J. R., VERDUGO-ALONSO, M. A., WEHMEYER, M. L., YAGER, M. H. *Deficiência Intelectual: definição, classificação e sistemas de suporte*. Washington (DC): AAIDD, 2010.

STĂNESCU, M.; TOMESCU, G. (2020). *The Relationship between Dance and Multiple Intelligences of Institutionalised Children: A Theoretical Framework for Applied Research*. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 11(4Sup1), 167-184. <https://doi.org/10.18662/brain/11.4Sup1/163>.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. *Múltiplas Inteligências na Prática Escolar* - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.

VIANNA. H. O mundo funk carioca. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

Recebido em: 08 ago. 2022

Aceito em: 11 jul. 2023