

DANÇA COMO RECURSO PARA A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ROTINA ESCOLAR¹

DANCING AS A RECOURSE FOR THE PARTICIPATION OF DISABLED STUDENTS IN THE SCHOOL ROUTINE

Patrícia Alzira Proscêncioⁱ

Débora Deliberatoⁱⁱ

RESUMO: Esse artigo tem como objetivo apresentar a dança como linguagem artística com potencialidade para ser desenvolvida em contextos escolares inclusivos. O estudo associa a pesquisa bibliográfica à de campo, desenvolvida como pesquisa colaborativa. Teve como participantes: a pesquisadora, a professora regente, a estudante bolsista, uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental com aluna com deficiência. Foi realizada em escola da rede municipal de ensino de Sinop- MT. A partir do referencial teórico propõe a dança criativa como possibilidade para desenvolvimento de práticas na escola atendendo às orientações de documentos norteadores da educação.

Palavras-chave: Educação especial e inclusiva. Inclusão escolar. Ensino de dança. Formação de professores. Pesquisa colaborativa.

ABSTRACT: This article aims at presenting dancing as an artistic language with potential to be developed in inclusive school contexts. The study combines bibliographic and field research, developed as collaborative research. The participants were: the researcher, the regent teacher, the scholarship holder student, a first-year class of Elementary School with a disabled student. It was carried out in a school of the municipal education system of Sinop - MT. Based on the theoretical framework, creative dancing

¹ Este artigo é parte da Tese de Doutorado intitulado **O ensino de dança e a formação colaborativa na perspectiva da inclusão escolar**, no Programa de Educação da UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP), Câmpus de Marília, 2021/2.

is proposed as a possibility for the development of school practices, in accordance with the orientations of the documents that guide education.

Keywords: Special education. School inclusion. Dance teaching. Teacher Training. Research collaborative.

1 INTRODUÇÃO

A dança compreendida como linguagem artística e corporal apresenta conteúdos específicos e se constitui por um conjunto de ações corporais tais como: saltos, giros, torções, entre outras. Por meio dessas ações, o corpo que dança, estabelece-se uma relação consigo mesmo, com o outro e com o espaço onde a ação é realizada.

Essa ação corporal pode ser definida como uma sequência de movimentações que envolve a pessoa como um todo: racional, emocional e físico, ou seja, possui intencionalidade e é realizada pelo corpo como totalidade (RENGEL, 2003).

Desse modo, a dança é compreendida não como movimento mecânico e nem como reprodução de movimentos visando apenas a execução de coreografias ou atividade física. É um processo de análise e experimentação de movimentos como forma de comunicação e expressão por meio do corpo.

Um corpo pensante que se movimenta de forma intencional, que tem suas limitações e busca formas de superá-las. Mas, principalmente, que enfatiza suas potencialidades e formas de atuação crítica no mundo.

A dança, fugindo das técnicas específicas e dos padrões impostos pela sociedade em relação aos corpos perfeitos, valoriza a experiência de que diferentes corpos podem dançar e por meio dela se expressar e comunicar. Afinal, é por meio do corpo que nos expressamos e nos comunicamos na dança. No entanto, nem sempre é por esse caminho que a dança tem sido desenvolvida no contexto escolar.

Diante das dificuldades enfrentadas pelos professores tanto em relação à formação para desenvolver conteúdos específicos de dança, bem como para a execução de práticas inclusivas estabeleceu-se como problemática: O que a literatura apresenta quanto à interface entre Dança e Educação Inclusiva? A dança criativa seria uma proposta para o desenvolvimento de atividades inclusivas na escola atendendo às orientações dos documentos norteadores da educação?

A literatura tem apresentado pontos importantes a serem considerados quanto ao ensino de dança na escola e ressalta desafios enfrentados pelos professores. Autores como: Oliveira (2008), Souza, Hunger e Caramaschi (2010), Cazé (2014) e Alves (2012), em suas pesquisas evidenciaram que mesmo sendo obrigatória a presença da dança nos componentes curriculares de Arte e Educação Física, ainda, há problemáticas a serem solucionadas. Exemplifica-se com aspectos como: a falta ou insuficiente formação dos professores que geram dúvidas em relação a como organizar, selecionar e desenvolver esses conteúdos, o que acarreta a presença da dança na escola somente em datas comemorativas. Além disso, é comum que a ênfase seja dada em apresentação de coreografias em detrimento do processo de desenvolvimento de criatividade e ampliação de repertório de movimento das crianças, entre outros.

Paralelamente, o professor também é responsável por viabilizar o planejamento de práticas que abarquem a diversidade presente na escola de modo a favorecer a inclusão, nesse caso, enfaticamente a de alunos com deficiência. Assim, além da formação para o ensino de dança, o contexto atual exige formação para o desenvolvimento de práticas inclusivas oportunizando a participação de todos os alunos.

Esse artigo resulta de pesquisa de Doutorado, realizada em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental no município de Sinop no norte do estado de Mato Grosso. O estudo completo teve como objetivo, a partir da realidade local, desenvolver um programa de formação em serviço, com conteúdos de dança, para professores com formação em Pedagogia que tivessem alunos com deficiência em suas turmas.

No recorte apresentado nesse texto será discutida a potencialidade da dança para a inclusão em contexto escolar apresentando como proposta a dança criativa de Rudolph Laban com a descrição de algumas práticas realizadas durante o processo de implementação do programa de formação.

Desse modo, o estudo associa a pesquisa bibliográfica ao estudo desenvolvido como pesquisa colaborativa e que teve como participante a pesquisadora, uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental com uma aluna com deficiência, a estudante bolsista que a acompanhava e a professora regente. Tendo como objetivo apresentar a dança como linguagem artística com potencialidade para ser desenvolvida em contextos escolares inclusivos. Esse estudo torna-se relevante devido à escassez de pesquisas que relacionem as interfaces: Dança e Educação Especial e Inclusiva com propósito educacional.

2 METODOLOGIA

Essa pesquisa tem abordagem qualitativa e associa pesquisa bibliográfica à pesquisa de campo, realizada aos moldes de pesquisa colaborativa com aporte da concepção do pesquisador Desgagné (2007). Segundo o autor, a pesquisa classificada como colaborativa é aquela que possibilita aos pesquisadores organizarem a reflexão crítica e preocupar-se também com a sistematização de relações colaborativas, o que implica no pensar-agir e no agir-refletir dos agentes participantes. Caracterizada pela prática colaborativa entre pesquisadores e professores que atuam na Educação Básica.

A pesquisa bibliográfica realizou buscas na Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD) no primeiro trimestre de 2019 e foi atualizada no início do segundo semestre de 2021, com a combinação dos seguintes descritores: “dança” AND “Educação Especial” e “dança” AND “Educação Especial” AND “formação de professores”.

O estudo em campo foi realizado em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental com 27 crianças, na faixa etária de cinco a seis anos, divididos em 13 meninas e 14 meninos, sendo inicialmente duas meninas público-alvo da Educação Especial e durante a realização da pesquisa uma dessas alunas se mudou. Ocorreu no município de Sinop no norte do estado de Mato Grosso, cuja professora tinha formação inicial em Pedagogia.

Para a etapa aqui descrita foram selecionadas como participantes: a professora regente identificada como P1, a estudante bolsista, identificada como E1, que acompanha a aluna com deficiência, identificada como A1, uma turma de primeiro ano em que a aluna com deficiência fazia parte e a pesquisadora.

As técnicas de pesquisa utilizadas para a coleta de dados foram observação e entrevistas, com a utilização de instrumentos para registros: diário de campo, filmagem em vídeo, roteiro de entrevista e gravação em áudio. Utilizou-se como materiais e equipamentos: gravador digital/aplicativo no celular para registrar as entrevistas com as professoras; celular com tripé para filmagem e registro das situações em sala de aula; computador para transcrição das entrevistas, para registro em editor de texto das observações em sala de aula, para salvar e editar os vídeos.

Foram 20h de observação em sala para acompanhar as aulas de todos os componentes curriculares durante uma semana. A etapa da entrevista, foi realizada no momento de hora atividade de P1, na sala dos professores e teve a duração de 17min59s.

Em seguida, foram organizados encontros para planejamento entre pesquisadora e P1, juntas desenvolveram as intervenções que seriam realizadas em forma de atuação colaborativa. Utilizaram como embasamento o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, orientações dos documentos norteadores da Educação como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso (2018).

Realizou-se a discussão das observações realizadas pela pesquisadora durante as aulas na primeira etapa e o estudo de dois textos que foram elaborados pela pesquisadora. Esses textos foram fundamentados em documentos e referenciais de dança, entregues à professora previamente para leitura e tratavam sobre os conceitos de Arte, Dança e sua inserção no contexto escolar: formas de trabalho com a dança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conhecimentos a serem explorados e entre outros.

Foram elaborados quatro planos de aulas que foram encaminhados à coordenação pedagógica e para a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para conhecimento e validação. Esses planos foram postos em execução por meio de 4 intervenções diretas com a turma (nesse artigo foi apresentado uma dessas intervenções), com atuação colaborativa entre pesquisadora, Professora regente (P1) e Estudante bolsista (E1).

As observações e as práticas foram filmadas e complementadas por registro em diário de campo, posteriormente, assistidas e transcritas na íntegra. Para a análise as descrições foram conferidas com as imagens de vídeo e associadas aos registros em diário de campo utilizando a triangulação de dados de acordo com Triviños (1987).

3 A DANÇA COMO LINGUAGEM ARTÍSTICA EM CONTEXTOS INCLUSIVOS

O movimento de inclusão escolar, desde a década de 1990, vem sendo evidenciado no cenário mundial por influência da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien (UNESCO, 1990), da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Declaração Internacional de

Montreal sobre Inclusão (2001). Diversos documentos foram referendados no sentido de garantir os direitos, o respeito e a compreensão das diferenças em um contexto que busca ser equitativo.

Com isso, reconheceu-se o direito de todas as crianças à educação no sistema regular de ensino. O que assegura espaço para alunos com deficiências, que antes frequentavam apenas escolas especiais ou atendimento clínico (REILY, 2010).

Atualmente, a BNCC (2017) explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver tendo na igualdade educacional suas singularidades consideradas e atendidas para oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica. Esse documento tem o intuito de superar as desigualdades, expõe que além de igualdade é preciso considerar que as necessidades dos estudantes são diferentes. Desse modo, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com foco na equidade.

A partir dessa perspectiva, é possível estabelecer o compromisso de reversão da situação de exclusão histórica que marginaliza grupos como: povos indígenas e populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes. E, ainda, comprometer-se com os alunos com deficiência, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº. 13.146/2015, a partir do desenvolvimento de práticas inclusivas e de diferenciação curricular.

Por outro lado, não há na BNCC maior aprofundamento em relação ao público-alvo da Educação Especial e a práticas inclusivas, é apresentada com pequenas colocações e de forma vaga, sem a atenção necessária.

A reflexão sobre um contexto escolar inclusivo, perpassa pelo olhar que trata de todas as questões de diversidade, para acolher as diferenças e buscar o desenvolvimento do senso de pertencimento e participação de todos os alunos em todas as práticas propostas. Para que se tenham práticas fundamentadas em uma formação de professores que favoreça ações para além, da acessibilidade e permanência na escola, que garanta também a participação e aprendizagem de alunos com deficiência nas propostas em dança.

Diante do exposto, como bem afirmou Reily (2010), o professor precisa lidar diariamente com as dificuldades que a diversidade da turma apresenta, com a falta de envolvimento nas atividades e a falta de valorização da área. Nesse sentido, apresenta-se a dança com grande potencial para ser realizada em contextos inclusivos.

Amplia-se aqui a discussão para a necessidade da formação do professor para ensinar dança, para todos, ou seja, formação para a inclusão, de modo a ter condições de realizar as adaptações que se fizerem necessárias para os alunos com deficiência que se encontram em sala comum do ensino regular.

O professor que ministra Arte, tenha ele formação em qualquer área, mas, sem formação pedagógica dos conteúdos de Educação Especial no contato com alunos com deficiência, precisa aprender a prover recursos e atender as especificidades de cada aluno (REILY, 2010).

Corroborando com a autora, cabe acrescentar que o professor pedagogo, também não possui formação específica em Arte, na maioria dos cursos essa formação ocorre durante apenas um semestre

na formação inicial. Desse modo, o professor que atua como unidocente, ao ter que ministrar a disciplina de Arte também não tem essa preparação relacionada à Dança.

Reily (2010) afirmou que a maioria dos cursos de licenciatura em Arte não forma o professor para atuar na inclusão e para lidar com a heterogeneidade. Reforçou também as poucas publicações na área. A autora considerou que a produção de conhecimento a respeito certamente contribui para consolidar esses saberes. Nesse sentido, serão apresentados na sequência alguns estudos que relacionam a Arte, a inclusão escolar e formação do professor:

Lippmann (2002 apud SENE, 2016) considerou a arte eficiente para a inclusão, porém, reconhece que falta formação específica para os professores em geral, inclusive de artes, para atuarem na área de inclusão escolar. As pesquisas na área também são escassas o que dificulta a compreensão e ação dos professores no que diz respeito às adaptações curriculares, produção de materiais e metodologias específicas para garantir o sucesso da política de inclusão.

Na pesquisa realizada por Micheletto (2009) as três professoras participantes tinham curso superior, entretanto, nenhuma delas tinha graduação, formação continuada ou cursos de capacitação em Artes ou Educação Especial. As professoras evidenciaram em seus relatos dificuldades quanto à interação dos alunos com deficiência junto aos demais alunos e a necessidade de repensar suas práticas pois, apontaram que adaptaram algumas estratégias didáticas de trabalho na disciplina de Arte com o intuito de promover a interação dos alunos com deficiência junto aos demais, mas não obtiveram muito sucesso.

A autora acrescentou que as professoras participantes não demonstraram possuir conhecimento abrangente a respeito do planejamento de aula de Arte, embora demonstrassem acreditar que a Arte favoreceu o desenvolvimento dos alunos. Os resultados apontaram para a necessidade de ampliar a visão das professoras em relação ao fazer artístico, para a construção de uma aprendizagem mais significativa, com recursos e procedimentos que contribuam para uma prática mais inovadora, tanto para alunos com deficiência ou sem deficiência no ensino regular. Enfatizou que a arte pode ser desenvolvida em sala de aula, junto a esses alunos, com conteúdo simples, porém, bem trabalhados, sem que esse fazer seja mecânico ou repetitivo.

Oliveira (2008) afirmou que o papel do ensino de Arte na escola básica é o de fornecer sólida formação na área para todos os alunos, considerando as capacidades e possibilidades de todos, para conhecer e apreciar a produção artística em diferentes linguagens e iniciar em técnicas de produção artística e desenvolver seu potencial criativo. O que implica, dentre outras ações, investir na formação dos professores com graduação em Arte ou não.

Reily (2010) mencionou que na escola geralmente a capacidade criativa do aluno com deficiência é subestimada, pois trabalham apenas com atividades de colorir contorno.

Rossi e Van Munster (2013) em sua pesquisa combinaram Dança e Deficiência física e verificaram que as pesquisas realizadas em dança, em nível de pós-graduação, estão relacionadas aos contextos educacional, de reabilitação, com perspectiva cênica e artística ou ainda, esportivo. As finalidades também podem ser diversas: pedagógica, terapêutica, performática e competitiva.

Proscêncio e Deliberato (2019) notabilizaram que os professores deverão estar preparados para realizar a flexibilização curricular e utilizar materiais adequados. No entanto, evidenciou-se que falta

ainda conhecimento e formação por parte dos professores para que possam ser mais atuantes nesse sentido, para que redimensionem sua prática de modo a estabelecer objetivos e selecionar conteúdos que contemplem a possibilidade de o aluno com deficiência aprender, socializar-se e desenvolver sua autonomia. O professor deve preocupar-se em proporcionar a todos os seus alunos “o aprender”, respeitando as singularidades de cada um, incluídos em uma coletividade.

Em pesquisas realizadas na última década, como as que serão apresentadas na sequência do texto, foi possível verificar que a hipótese inicial de que estudos de interface da Dança e da Educação Especial com propósito educacional são escassos, é uma realidade.

Mais que isso, pelo número reduzido de trabalhos identificados reforçou que a escassez desses estudos se dá em quaisquer dos seus contextos (educacional, de reabilitação, artístico ou esportivo) ou finalidades (terapêutica, performática e competitiva) e não apenas no pedagógico.

Isso é evidenciado ao verificar dentre as bibliografias investigadas, que ao tratar do contexto da escola, a predominância da discussão se dá na área de Arte e Educação Física, não apresentando investigações quanto ao professor da unicodência com formação em Pedagogia. Aspecto importante para reflexão, visto que, esse professor atua junto a crianças de 0 a 12 anos de idade, período em que aspectos relacionados ao corpo em movimento são essenciais para o seu desenvolvimento.

Ressalta-se ainda que em grande parte das escolas de nosso país, para não dizer a maioria, é o professor com formação em Pedagogia o responsável por desenvolver os componentes curriculares de Arte e, em muitos contextos, também da Educação Física. O que ocasiona uma lacuna ainda maior na abordagem de aspectos fundamentais para a criança.

O estudo de Matsutacke (2014) tratou de processos criativos em teatro-dança por meio de vivências e experiências corporais para criação de movimento estético expressivo para/por pessoas com quaisquer deficiências. Realizou-se uma análise da importância do reconhecimento de protagonismo dos participantes, do processo de estudo e compreensão sobre como o movimento realizado e o referencial utilizado foi a partir da Análise de Movimento de Laban.

Rossi (2014) investigou apenas crianças com deficiência física em contexto clínico e com finalidade pedagógica; nesse estudo a autora elaborou e analisou um programa de dança educativa voltado a quatro crianças com deficiência física com o intuito de verificar as repercussões desse programa que teve como fundamentação teórica a dança educativa de Rudolph Laban. Identificou-se que os participantes intensificaram suas relações interpessoais, autonomia e aumento do repertório motor em dança educativa e evoluíram com relação às habilidades envolvidas: lateralidade, ritmo de movimentos, exploração de direções (frente, lado e trás) e dos níveis de espaço (baixo, médio e alto), compreensão e realização dos fatores de movimento fluência, peso, tempo e espaço, o que demonstra a eficiência do programa.

Paulino (2017) realizou sua investigação por meio de oficinas realizadas em um centro de ensino especial com um grupo de alunos com deficiência intelectual e utilizou diversos espaços da escola para explorar a movimentação dos participantes articulando as finalidades pedagógicas e performáticas. A ênfase foi quanto à reflexão a respeito do papel da Arte como resgate do sentido da experiência estética, que tem o professor como mediador do processo. Trata-se de uma análise da

dança e a educação a partir das proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais em diálogo com a dança/educação/deficiência.

O objetivo foi de compreender o processo e o efeito da experimentação de movimentos corporais criativos para desenvolvimento da expressividade do aluno com deficiência intelectual; perceber a arte/dança como uma linguagem estética no contexto da Educação Especial; analisar o papel docente na mediação de experimentações interventivas com o movimento para a percepção do seu corpo, do espaço e do relacionamento com o outro na dança.

Dentre os resultados obtidos, percebeu-se a construção de significados de dança que partem da percepção de si e do outro; rompimento da cópia de movimentos padronizados para criação em dança; ampliação de vivências significativas com o corpo na escola; dança compreendida como linguagem da expressividade subjetiva na qual se valoriza a presença de cada corpo em suas diferenças e possibilidades.

O trabalho de Sene (2016) abordou o currículo de Arte e suas linguagens e a necessidade do processo formativo do professor para o exercício de sua função e cumprimento das exigências legais quanto ao desenvolvimento dos conteúdos focados na contemporaneidade e nas quatro linguagens (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais). O estudo foi realizado com 9 professores de Arte atuando no Ensino Fundamental e Médio.

Em seus resultados constatou-se que a formação exigida para sua atuação é mais ampla do que a recebida ao longo das graduações, que a postura tradicional se sobrepõe nas avaliações e dificulta a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. E ainda que, o professor domina mais a linguagem artística de sua formação inicial, em sua maioria: Artes Visuais. Acrescenta-se que a mesma lacuna apresentada na formação para o ensino de Arte também é identificada no processo formativo em relação à Educação Especial e Inclusiva.

Como afirmam os autores a seguir, pensar e efetivar uma escola inclusiva demandam muitas ações e reflexões. De acordo com Martins (2008, p. 19) a escola inclusiva deve ser um “movimento que busca repensar a escola, para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos”.

Silveira e Neves (2006) afirmaram que faltam muitos recursos nas escolas e formação especializada dos profissionais para que possam atender o aluno público-alvo da Educação Especial de forma qualitativa e que na escola regular esse público pode obter melhores resultados, pois a diversidade contribui para seu desenvolvimento.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) afirmaram que os professores do ensino regular geralmente atuam em sala de aula individualmente, o que dificulta encontrar respostas para parte das dificuldades que os alunos apresentam. Melhores resultados poderiam ser alcançados se houvesse parceria entre profissionais da Educação Especial e do ensino regular.

As autoras, em busca na literatura científica de outros países, identificaram algumas recomendações:

a) oferecer informações de quebrar mitos e preconceitos; b) garantir a formação permanente para todos os profissionais envolvidos no processo; c) valorizar o professor responsável por importantes tarefas da escola; d) estabelecer sistemas de colaboração e de cooperação criando e/ou fortalecendo uma rede de apoio. (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2018, p. 11).

Os sistemas de ensino têm procurado solucionar essa situação com investimentos no processo formativo continuado de professores que já estão atuando no contexto escolar, porém ainda de forma pontual.

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) os investimentos em recursos materiais e humanos, como a contratação de profissionais especializados ou equipes multidisciplinares, ainda, é muito baixo. Consequentemente, há uma sobrecarga sobre os professores de sala para o enfrentamento não apenas de uma formação insuficiente, mas, também do número excessivo de alunos em sala de aula, escassez de materiais e salários baixos.

Conforme visto, em três dos trabalhos apresentados anteriormente, a abordagem de referência utilizada partiu das proposições de Rudolph Laban e a Dança Criativa foi uma característica comum identificada. Portanto, conclui-se que essa metodologia possibilita um maior envolvimento do participante na experimentação e vivência corporal e do processo criativo, respeitando as singularidades de cada um, tornando-se bastante viável para o contexto com pessoas com deficiência, em busca de uma escola realmente inclusiva.

Essa temática demanda uma maior quantidade de estudos, porém, demonstra que a dança como linguagem artística apresenta potencialidade para promover a inclusão em diversos contextos, como na escola. De outro lado, verifica-se também que há diversos aspectos a serem considerados para que essa prática aconteça, principalmente no que tange à necessidade de realizar adaptações pensando na turma como um todo e não apenas nos alunos com deficiência, articulando propostas para que todos possam participar ativamente. Para tal, é essencial que os professores possuam formação para ministrar os conteúdos de dança de forma inclusiva.

Em busca de estratégias para o desenvolvimento da dança de forma inclusiva no contexto escolar destaca-se como uma das possibilidades a Dança Criativa que tem como referência Rudolf Laban (1879-1958). Surgiu a partir de observações e análises atentas ao movimento humano, considerando-o como elemento básico da vida.

Laban, nascido na Bratislava Hungria, foi dançarino, e é conhecido no Brasil como teórico do movimento e educador. Junto a outros artistas de sua época se sentiu motivado a buscar novos rumos para a expressão artística. Ele criou um método de análise do movimento e de dança educacional, conhecido como sistema Laban, Arte do Movimento ou Teoria do Movimento (RENGEL et. al, 2017).

No Brasil, suas teorias foram introduzidas na década de 1940 por Maria Duschenes (RENGEL; MOMMENSOHN, 1992), são embasadas na filosofia da dança moderna e nas ideias da Escola Nova difundida pelo americano John Dewey.

Motta (2017) afirmou que essa é uma teoria que pode servir de parâmetro para o estudo do movimento na Educação, seja no componente curricular da Educação Física, seja em Artes. Amoedo

Barral (2002) em seu estudo a respeito da Dança inclusiva em um contexto artístico de performance, afirmou que a partir dos trabalhos de Isadora Duncan e Rudolf Laban é possível vislumbrar a inclusão de pessoas com deficiência motora no universo da dança, respeitando a individualidade dos bailarinos e a sua expressividade. Em concordância com esse autor, partilha-se desse pensamento e acrescenta-se que no contexto educativo também é extremamente viável.

A educação por meio da dança enfatiza a movimentação natural, espontânea e criativa, independentemente da fase de desenvolvimento do indivíduo e da sua experiência com a dança integrando o conhecimento intelectual e sua criatividade. Acrescenta-se que não só independente da fase, mas da condição de movimentação de cada um e de suas necessidades motoras.

O objetivo principal é o processo (estudo e experimentação de movimentos) e não o produto (coreografia) portanto, não há priorização de técnicas específicas e nem perfeição (LABAN, 1990; MARQUES, 2003; ROSSI, 2014).

Por possibilitar a exploração de movimentos pelo indivíduo de acordo com suas limitações e potencialidades, a Dança Criativa torna-se uma possibilidade no contexto escolar para todos os alunos, tenham eles deficiência ou não. Por exemplo, pode-se partir da movimentação espontânea da criança, que, de acordo com Laban (1990), tem impulso nato para realização de movimentos similares aos da dança, portanto realizados ainda de forma inconscientes. Cabe ao professor tornar esse impulso mais consciente, sem perder a espontaneidade, oportunizando o desenvolvimento da criatividade, expressividade e as possibilidades artísticas.

3.1 Descrição de prática realizada durante a pesquisa

Serão apresentadas na sequência as atividades realizadas durante um dia de intervenção com a turma de Ensino Fundamental em que havia uma aluna do sexo feminino, com 6 anos de idade, com deficiência como consequência de paralisia cerebral infantil (PCI), lesão ou agressão encefálica de caráter irreversível e não progressivo. Ela faz uso de cadeira de rodas.

Para o desenvolvimento dessa prática, a pesquisadora inicialmente observou aulas de dança, como unidade temática do componente curricular Arte, ministradas pela professora regente da turma. Posteriormente, discutiram sobre as práticas realizadas identificando as potencialidades, fragilidades e necessidades para que se desenvolvessem propostas que considerassem a dança como linguagem artística.

De forma colaborativa foram elaborados planos de aula para realização de 4 intervenções em sala. Os planos de aula elaborados foram colocados em prática com vistas a desenvolver as habilidades estabelecidas pela BNCC conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Objeto de conhecimento e habilidades da unidade temática dança

Objeto de conhecimento	Habilidades
Contextos e práticas	(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal. A única diferença acrescentada no Documento do Mato Grosso: - Experimentar e apreciar formas distintas de dança em Mato Grosso, articulando Educação Física e Arte (danças regionais).
Elementos da linguagem	(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado; (EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.
Processos de criação	(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança; (EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

Fonte: BRASIL (2017, p.198-9) e MATO GROSSO (2018, p. 84) elaborado pela autora.

O objetivo foi, diante das observações realizadas anteriormente em sala e os momentos de organização conjunta de planejamento, instrumentalizar a Professora regente, identificada nesse estudo como P1 e, conseqüentemente a Estudante bolsista E1, para desenvolver com domínio e propriedade conteúdos de dança em sala de aula, com ações planejadas para envolver a turma como um todo em todas as práticas desenvolvidas.

As atividades planejadas tiveram como intuito desenvolver práticas que possibilitassem às crianças apreciar diversas manifestações da dança e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal. Outras que trouxessem possibilidades para criação e improvisação dos movimentos tanto de forma individual como coletivo e colaborativo.

Primeiramente estão descritas as atividades que serão numeradas e na sequência apresenta-se a análise dessas propostas:

(1) Após as crianças terem realizado a apreciação de trechos de vídeos de diversas modalidades de dança e uma roda de conversa inicial para verificar seus conhecimentos prévios foi realizada uma dinâmica de **aquecimento corporal**.

Nessa prática sugeriu-se a experimentação de movimentos a serem realizados por diversas partes do corpo: cabeça, pescoço, tronco, ombros, cotovelos, braços, mãos. Foram dados comandos

para que experimentassem movimentos circulares, torções, flexões, tendo sempre a pesquisadora e a professora fazendo essas movimentações junto com a turma.

Em seguida, passou-se a explorar a **criação de movimentos** a partir da orientação verbal da pesquisadora. Para essa atividade, P1 e E1 se juntaram à prática. As músicas utilizadas foram escolhidas com ritmos diferentes e após a explicação da atividade pela pesquisadora, a professora exemplificou com movimentos:

Pesquisadora: - Façam o movimento da árvore...

E P1 demonstrou como seria o seu movimento se ela fosse uma árvore. A partir disso, cada criança foi criando a sua movimentação de acordo com que imaginava que seria o movimento da sua árvore, realizado de acordo com a música que estava tocando. Outros comandos sobre imitar movimentos de animais e objetos foram sendo dados.

Então, quando a música era rápida, a execução dos movimentos era mais rápida e quando era mais lenta, o movimento deveria ser mais lento.

(2) A atividade iniciou com todas as crianças espalhadas nos mais diversos espaços da sala, prestando atenção e tentando caminhar de acordo com o ritmo da música. O primeiro comando da pesquisadora foi para caminhar como se fossem girafas. A1 se locomoveu junto com os demais por toda a sala sobre seus joelhos, os quais estavam com joelheiras providenciadas pela coordenação da escola.

Os próximos comandos foram: movimentar-se como uma formiguinha, como um elefante, como uma árvore, um poste, um cachorrinho, um jacaré, como pessoas e para finalizar poderiam dançar de acordo com a música livremente.

Em seguida, foi proposta a movimentação livre, realizada em duplas, cada um pôde escolher seu par. Um fato interessante aconteceu sem que P1 ou pesquisadora precisassem falar nada: O menino que escolheu como dupla A1 ajoelhou-se e se posicionou de frente para ela, de mãos dadas para executarem a atividade. Quando a dança começou, duas outras alunas olharam ao redor e se abaixaram, também ficaram ajoelhadas para realizar a atividade.

Observa-se nessas práticas, a intencionalidade de experimentação e vivência de movimento pelas crianças juntamente com as professoras. O objetivo era possibilitar o aquecimento corporal e o reconhecimento de seu corpo, coordenando-o sua movimentação por partes e no todo. Ainda, associando o imaginário para representar movimentos de objetos e seres da natureza. Além de motivar a capacidade de pensar em seu movimento e no ritmo da música as crianças também foram motivadas a pensar no deslocamento espacial, de modo que tinham que se movimentar pela sala e estar atentos para não bater no colega.

Nas propostas identifica-se sempre a preocupação em executar ora atividades dirigidas por meio dos comandos de P1 e da pesquisadora e na sequência oportunizar momentos de exploração livre. Essa alternância é importante para estimular o processo reflexivo, observador e consciente da

criança sobre a execução do que se faz e no segundo momento que ela possa ser observada pela pesquisadora e por P1 em como ela interage consigo mesma e com os demais, como é seu ritmo de movimentação, sua coordenação, preferência de movimentos, entre outros aspectos.

Outro ponto de destaque nessa proposta é em relação à atitude da criança que se ajoelha para fazer a atividade com A1, demonstra sua sensibilidade e cuidado com a amiga.

(3) A música parou e o comando foi para se sentarem em círculo. Propôs-se uma atividade relacionada a ritmo, com todos posicionados em círculo, ouvindo a música e acompanhando com batidas das mãos no chão. A pesquisadora comandava e chamava atenção dos alunos quando os percebia fora do ritmo. Ensinou a trabalharem com contagem de 1 a 8 obedecendo o ritmo da música. Todos participaram ativamente das atividades.

(4) Pesquisadora posicionou-se à frente da turma, as crianças foram organizadas em suas próprias carteiras em formato circular. Pesquisadora fazia a sequência de movimentos e as crianças acompanhavam ao mesmo tempo. Essa proposta foi explorada de diversas formas: primeiro com as crianças sentadas: palmas para o alto da cabeça, para o lado direito, para o lado esquerdo, fazendo movimento circular com os braços. Experimentaram mais rápido e depois mais lento. Depois alternando palmas aceleradas seguidas de palmas lentas.

Todas as crianças tiveram possibilidade de execução igual nessa proposta, pois estavam sentados, A1 realizou as atividades com as joelheiras providenciadas pela escola. A1 apresentava movimentação sempre mais lenta em relação aos demais colegas, às vezes se perdia e olhava ao redor. Porém, não era a única, cada criança apresentava seu ritmo na participação e execução das atividades propostas. Principalmente, por ser sua primeira experiência com esse tipo de prática.

Ao perceber, a pesquisadora parou a música, explicou novamente e recomeçou. Após mais algumas tentativas com as palmas, a pesquisadora propôs com estalos de dedos, alguns alunos também apresentaram dificuldades na execução, dentre eles A1.

(5) Ainda com a proposta de ritmo desenvolveu-se uma sequência rítmica com imitação dos gestos e propostas de movimentos realizados pela pesquisadora e os estudantes em pé, permanecendo ajoelhada para essa execução: 4 batidas de pé (A1 fazia com os joelhos), 1 palma (Repete 4 vezes). Acrescentou-se: Duas batidas de pé, um salto com os dois braços para o alto, uma palma. Em seguida propôs-se juntar as duas sequências.

Foram repetidas algumas vezes para que as crianças memorizassem. Acrescentou-se dois passos e um giro lento, repetiram algumas vezes combinou-se não esquecer para refazer em outra aula e acrescentar mais movimentos.

O desenvolvimento do ritmo e coordenação estão evidenciados nessa prática, apesar de cada criança apresentar seu ritmo diferente, é importante estimular a vivência de ritmos diversos.

Percebeu-se que alguns alunos não conseguiam coordenar a troca de peso entre os pés, outros não conseguiram executar a coordenação entre pés e batidas de palmas. A1 realizou todas as atividades com um ritmo mais lento em relação aos demais alunos. Mas manteve-se atenta durante toda a realização da proposta.

Importante ressaltar que as propostas de ritmo foram retomadas em outros momentos nos dias em que seguiu a intervenção para oportunizar às crianças a continuidade de desenvolvimento.

(6) Para essa prática P1 organizou as crianças em círculo e distribuiu um número de 1 a 3 entre eles para formar três grupos. Cada grupo ficou sob a liderança de uma professora: P1, E1 e a pesquisadora. Cada líder orientou seu grupo para realizarem uma criação coletiva e juntas as crianças elaboraram uma sequência rítmica, ensaiaram e depois foi realizado um exercício de apreciação em que cada grupo assistiu à sequência elaborada pelos outros grupos.

É válido ressaltar que nenhum dos grupos apresentou dificuldades em criar a coreografia a ser apresentada pelo grupo no momento de socialização. Foi a partir dos movimentos experimentados e criados por eles em outras dinâmicas durante a aula que formaram a sequência e pensaram na organização espacial para a coreografia. Quanto à interação, todos participaram, contribuindo com suas ideias, tanto as crianças mais tímidas, quanto A1. No grupo de A1, seus companheiros, sem intervenção das professoras, optaram por realizar sua coreografia ajoelhados, para ficar na mesma condição de sua colega. As atividades foram encerradas com a fala das crianças em uma breve roda de conversa.

Analisando as proposições expostas, percebeu-se que antes de iniciar processos de criação, primeiro a pesquisadora utilizou-se de imitação: ela fazia e os alunos repetiam; quanto à sequência de ritmo, ocorreu a mesma coisa: a pesquisadora criou a sequência para que todos memorizassem e repetissem.

Isso ocorreu porque o propósito inicial era familiarizar a todos sobre as ações que iriam realizar, deixá-los à vontade, curiosos, motivados, seguros, para em um outro momento lhes dar autonomia para sua própria criação.

Por isso, também as práticas de criação em que tinha como propósito formar sequências coreográficas ficaram para o final da aula. É importante salientar que os processos de criação são relevantes por oportunizar à criança experimentar e criar e o professor deverá direcionar com orientações realizando a devida mediação.

Esse momento para finalizar as práticas nessa tarde, foi bastante significativo, pois uniu as vivências da aula e culminou em um processo de coreografia a partir da criação das próprias crianças instrumentalizadas pelos comandos de P1, da pesquisadora e E1. Em complementação ao processo criativo e o resultado coreográfico, a apreciação realizada, em que um grupo pôde assistir à produção do outro também foi muito enriquecedora, propicia uma valorização ao trabalho das crianças. E por

fim, o fechamento foi realizado dando voz às crianças e ouvindo sobre seus sentimentos em relação à aula.

Fundamental é relatar que esse contexto de trabalho foi bastante significativo e enriquecedor para todos os envolvidos, porque uniu a ação da pesquisadora, P1 e E1 que colaborativamente realizaram juntas todas as propostas com as crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do propósito de identificar o que a literatura apresenta quanto à interface entre Dança e Educação Especial e Inclusiva, verificou-se tanto na literatura como na execução de atividades práticas realizadas com a turma que a dança é uma linguagem artística com potencialidade para ser desenvolvida em contextos escolares inclusivos.

Para isso, indica-se que sejam ofertadas aos professores tanto formação para que possam desenvolver conteúdos específicos de dança com domínio e propriedade, como para atender e acolher a diversidade encontrada na escola, tornando-a uma escola efetivamente inclusiva.

Na atuação prática do professor a pesquisa faz-se inerente, para que possa ampliar seu repertório sobre a temática a ser desenvolvida e, certamente, o estudo aproxima de novas práticas e oportuniza a reflexão sobre elas.

Nesse sentido, para ampliar o repertório cultural do professor, é relevante que eles também demonstrem interesse nessa busca. Isso ficou evidenciado nesse estudo, pois a postura investigativa, comprometida e criativa da professora participante, cooperou para o planejamento e execução de práticas mais ricas.

Considerou-se ainda que práticas que possibilitassem às crianças apreciar diversas manifestações da dança, cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal, criar e improvisar movimentos tanto de forma individual como coletivo e colaborativo são aspectos importantes, em especial nessa faixa etária da criança. Pois, demanda a compreensão de si, percebendo que seu corpo é formado por partes, porém, que essas partes se relacionam e constituem o todo e que esse corpo ocupa um lugar no espaço e se relaciona com o outro.

Assim, com a intenção de fugir dos estereótipos de dança (técnicas específicas, repetição mecânica de movimentos e/ou das danças midiáticas e padrões preconceituosos de corpos estabelecidos pela sociedade: feminino, magro, sem deficiência) de forma articulada ao previsto nos documentos de referência na educação, compreende-se que a Dança Criativa é uma excelente indicação de trabalho a ser utilizada como proposta para o contexto escolar com finalidade pedagógica e inclusiva.

Constatou-se que o conteúdo de dança desenvolvido apresentou práticas democráticas e inclusivas para um contexto de diversidade e não necessitou que fossem realizadas muitas adaptações para a turma. Claro é que, há as especificidades referentes a esse contexto, com essa turma e com essa aluna com deficiência, porventura em outro contexto fosse diferente o resultado.

Por fim, as práticas pedagógicas realizadas em forma de atuação colaborativa oportunizaram a divisão da responsabilidade e o suporte dos professores com a turma como um todo e não apenas com a aluna com deficiência. E, a atuação colaborativa oportunizou a troca de ideias e a reflexão sobre as atividades perpassando todos os momentos: desde o planejamento, antes, durante e depois da prática.

Conclui-se que houve êxito na realização das práticas pedagógicas de modo que propiciou a inclusão, participação ativa e engajamento de todos os alunos da turma, o que ocorreu pela cumplicidade nas ações colaborativas entre professora regente e pesquisadora.

Evidenciou-se com as reflexões que a dança no contexto escolar não pode pautar-se em reprodução de movimentos, mas é preciso que seja uma prática consciente e criativa e que está para além do fazer. Nesse intuito, o professor é o principal mediador que irá contribuir para a formação de um aluno mais crítico e autônomo.

REFERÊNCIAS

ALVES, S. I. V. S. **A dança no currículo da disciplina de educação física: um estudo de caso.** Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto. Portugal: Lisboa, 2012.

AMOEDO BARRAL, J. H. **Dança inclusiva em contexto artístico: análise de duas companhias /** Cruz Quebrada: FMH, 2002. Dissertação apresentada Faculdade de Motricidade Humana. Portugal: Lisboa.

BRASIL. **Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 08 ago. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 de out. 2020.

CAZÉ, A. F. J. O. **Dança Salvador: mapeando o ensino da dança na rede municipal de ensino de Salvador.** 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Dança) — Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

DECLARAÇÃO Internacional de Montreal sobre Inclusão. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 13 de out. 2020.

DESGAGNÉ, S. L'ê concept de recherche collaborative. L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiers enseignants. Traduzido por: FERREIRA, A. L.; SOUSA, M. V. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

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

MARQUES, I. A. **Dançando na escola.** São Paulo: Cortez, 2003.

- MARTINS, M. C. (org.). **Mediação: provocações estéticas**. São Paulo, v. 1, outubro 2008.
- MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Mato Grosso, 2018.
- MATSUTACKE, R. A. T. **Meu corpo, teu corpo e este outro: visitando os processos criativos do Projeto PÉS**. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de Brasília: Brasília, 2014.
- MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unido esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EduFSCar, 2018.
- MICHELETTO, F. S. M. **Ensino de Arte para alunos com deficiência: relato dos professores**. 2009. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.
- MOTTA, E. L. O. **Dança e tecnologias: entre ensino e prática docente**. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias). Centro Universitário Internacional - Uninter. Curitiba, 2017.
- OLIVEIRA, I. M. de. Imaginação, Processo Criativo, Educação Especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Orgs.). **Educação especial diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- PAULINO, B. R. **Movimento, arte e expressividade: uma proposta de dança educativa para alunos com deficiência intelectual**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) - Universidade de Brasília: Brasília, 2017.
- PROSCÊNCIO, P. A.; DELIBERATO, D. **Interface da Dança e Educação Especial**. Anais do Seminário do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais, Marília, v.2, 2019.
- RENGEL, L. P. et al. **Elementos do Movimento na Dança**. Salvador: UFBA, 2017.
- RENGEL, L. P. **Dicionário Laban**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2003.
- RENGEL, L.; MOMMENSOHN, M. O Corpo e o Conhecimento: dança educativa. Centro de Referência em Educação Mário Covas. São Paulo, n. 10, São Paulo: FDE, 1992. Série Idéias. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_10_p099-109_c.pdf. Acesso em: 20 out. 2020. Portal do Governo do Estado de São Paulo.
- REILY, L. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cad. CEDES**, Campinas, v.30, n.80, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CWsw5Zfd3dR8xhZVyQrXjBd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2012.
- ROSSI, P. **Programação de ensino em dança educativa voltada a crianças com deficiência física**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2014.
- ROSSI, P; VAN MUNSTER, M. de A. Dança e deficiência: uma revisão bibliográfica em teses e dissertações nacionais. **Rev. Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 181-205, out/dez de 2013.

SENE, M. R. **Aulas de Arte: Reflexões sobre Currículo, Docência, Criatividade e a Escola Inclusiva**. 2016. 291 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2016.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. da. Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: concepção de pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 22, n. 1, p. 79-88, jan/abr. 2006.

SOUZA, N, C. P. de; HUNGER, D. A. C. F.; CARAMASCHI, S. A Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido. **Rev. Motriz**, Rio Claro, v.16, n.2, p.496-505, abr./jun. 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacaopara-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 13 de out. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 de out. de 2020.

Recebido em: 3 de novembro de 2022.

Aprovado em: 19 de abril de 2023.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v14i2.10581>

ⁱ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Professora Interina da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Professora da rede municipal de ensino de Sinop, integrante do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais (UNESP).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5497713520615254>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7504-0021>

E-mail: pproscencio@gmail.com

ⁱⁱ Débora Deliberato, professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFRN. Livre-docente em Comunicação Alternativa (UNESP/Marília). Pós-doutorado em Educação (UERJ/RJ). Docente voluntária no Programa de Pós-Graduação em Educação (UNESP/Marília).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5154063375333536>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4756-042X>

E-mail: debora.deliberato@ufrn.br