



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**INSTITUTO DE CULTURA E ARTE**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA**

**ERICA BIANCA DA SILVA MOURA**

**A DANÇA NO CONTEXTO DA DISCIPLINA DE ARTES: DESAFIOS E  
EXPERIMENTAÇÕES METODOLÓGICAS EM UMA ESCOLA DE ENSINO  
BÁSICO**

**FORTALEZA**

**2025**

ERICA BIANCA DA SILVA MOURA

A DANÇA NO CONTEXTO DA DISCIPLINA DE ARTES: DESAFIOS E  
EXPERIMENTAÇÕES METODOLÓGICAS EM UMA ESCOLA DE ENSINO BÁSICO

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao  
Curso de Licenciatura em Dança do Instituto  
de Cultura e Arte, da Universidade Federal do  
Ceará, como requisito parcial à obtenção do  
grau de Licenciada em Dança.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosa Ana Fernandes  
de Lima.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

M885d Moura, Erica Bianca da Silva.

A dança no contexto da disciplina de artes: desafios e experimentações metodológicas em uma escola de ensino básico / Erica Bianca da Silva Moura. – 2025.

54 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Curso de Dança, Fortaleza, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Rosa Ana Fernandes de Lima.

1. Dança na escola. 2. Educação em artes. 3. Ludicidade. 4. Metodologias pedagógicas. I. Título.

CDD 792.8

---

ERICA BIANCA DA SILVA MOURA

A DANÇA NO CONTEXTO DA DISCIPLINA DE ARTES: DESAFIOS E  
EXPERIMENTAÇÕES METODOLÓGICAS EM UMA ESCOLA DE ENSINO BÁSICO

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao  
Curso de Dança do Instituto de Cultura e Arte,  
da Universidade Federal do Ceará, como  
requisito parcial à obtenção do grau de  
Licenciada em Dança.

Aprovada em: 18/02/2025.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosa Ana Fernandes de Lima (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Emyle Pompeu de Barros Daltro Pellegrin  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Me. Luciene Ribeiro de Sousa (EMEF 11 de Agosto - membro convidado)

Aos meus pais, que sempre valorizaram a minha educação. Graças a eles, hoje semeio em outros corações o conhecimento mais valioso que um dia recebi.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai pelo amor, apoio e inspiração em todas as etapas da minha vida. Sua dedicação e investimento em meu potencial foram fundamentais para a realização deste sonho. À minha mãe (in memoriam) e ao meu irmão, que cultivaram em mim o amor pela dança e sempre me apoiaram nessa trajetória. Seus ensinamentos e incentivo foram essenciais para que eu me dedicasse a este projeto com paixão e determinação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa, que viabilizou minha participação no programa de Residência Pedagógica e proporcionou experiências transformadoras no campo da educação.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Rosa Ana Fernandes de Lima, pela excelente orientação, paciência e valiosas contribuições ao longo desta jornada acadêmica. Sua sabedoria foi essencial para este trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> Emyle Pompeu de Barros Daltro Pellegrim, pelo tempo dedicado à leitura e análise desta monografia e pelas sugestões enriquecedoras.

À Prof.<sup>a</sup> Luciene Ribeiro de Sousa, pela preceptorial, acolhimento e apoio durante as atividades na EMEF 11 de Agosto. Sua colaboração foi essencial para a realização do projeto e se faz presente também na banca examinadora, contribuindo ainda mais para este trabalho.

Aos colegas do programa de Residência Pedagógica, pelas trocas de experiências, reflexões e críticas construtivas, que enriqueceram minha trajetória acadêmica e pessoal.

À EMEF 11 de Agosto, pelo acolhimento e pela oportunidade de desenvolver o projeto, tornando-se um espaço de aprendizado mútuo.

Aos educandos das turmas 6º ano B e 8º ano A do turno manhã, por acolherem e abraçarem o projeto com entusiasmo e criatividade. Vocês foram o coração deste trabalho e mostraram como a dança pode transformar o ambiente escolar.

Por fim, agradeço a todos os professores, estudantes e colaboradores que, direta ou indiretamente, contribuíram para este trabalho. Cada encontro e desafio enfrentado foi essencial para o crescimento deste projeto e para minha formação como artista-docente.

"A dança na escola deve ser vivida como uma linguagem artística que dialoga com as experiências culturais dos alunos, permitindo que eles se reconheçam como sujeitos criadores e críticos." (MARQUES, 2010, p. 35).

## RESUMO

Esta monografia investiga os desafios e as possibilidades de inserir a dança no currículo escolar da disciplina de Artes, com base em experiências práticas realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental 11 de Agosto, em Fortaleza. O trabalho busca compreender como a dança, enquanto linguagem artística, pode atuar como ferramenta pedagógica no desenvolvimento integral dos estudantes, ao mesmo tempo que enfrenta limitações estruturais, culturais e pedagógicas que dificultam sua implementação nas escolas públicas brasileiras.

Dividida em quatro seções, a pesquisa aborda inicialmente o panorama histórico da dança no Brasil, discutindo sua marginalização histórica e os avanços legais que culminaram na obrigatoriedade de sua inclusão no currículo escolar. A segunda seção analisa as vivências do programa de Residência Pedagógica, evidenciando os desafios enfrentados e tratando sobre a resistência cultural, a falta de infraestrutura e a ausência de professores especializados, além de destacar as estratégias de adaptação utilizadas para lidar com esses obstáculos. Na terceira seção, são relatadas as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o projeto, com foco na ludicidade como elemento central. Atividades como a utilização de jogos de dança, criação de células coreográficas e experimentações baseadas em movimentos cotidianos demonstraram ser eficazes para engajar os estudantes, desconstruir preconceitos e ampliar suas percepções sobre o movimento. Na quarta seção aborda a dança e seus possíveis desdobramentos nas escolas, destacando suas conexões interdisciplinares e propondo estratégias para ampliar e consolidar o ensino da dança no ambiente escolar. Essa seção investiga como a dança pode dialogar com outras áreas do conhecimento.

Os resultados apontam que a dança pode transformar o ambiente escolar, promovendo criatividade, autonomia, pensamento crítico e sensibilidade entre os estudantes. Contudo, é fundamental investir na formação continuada de professores, na valorização desse profissional, na sensibilização da comunidade escolar e na melhoria da infraestrutura para garantir que a dança seja valorizada e reconhecida como uma linguagem artística essencial. Este trabalho, fundamentado em autores como Paulo Freire, Rudolf Laban e Isabel Marques, reforça a importância de práticas pedagógicas inclusivas e inventivas, capazes de conectar a dança às vivências socioculturais dos estudantes.

**Palavras-chave:** Dança na escola; Educação em Artes; Ludicidade; Metodologias pedagógicas.

## ABSTRACT

This monograph investigates the challenges and possibilities of integrating dance into the school curriculum of the Arts discipline, based on practical experiences carried out at the Municipal Elementary School 11 de Agosto, in Fortaleza. The study seeks to understand how dance, as an artistic language, can serve as a pedagogical tool for the holistic development of students, while facing structural, cultural, and pedagogical limitations that hinder its implementation in Brazilian public schools.

Divided into four main sections, the research first explores the historical trajectory of dance in Brazil, addressing its historical marginalization and the legal advancements that led to its mandatory inclusion in the school curriculum. The second section analyzes the experiences within the Pedagogical Residency Program, highlighting the challenges faced, such as cultural resistance, lack of infrastructure, and the absence of specialized teachers, while also presenting the adaptation strategies used to overcome these obstacles. The third section details the pedagogical practices developed throughout the project, with playfulness as a central element. Activities such as dance games, the creation of choreographic cells, and experiments based on everyday movements proved effective in engaging students, deconstructing prejudices, and broadening their perceptions of movement.

The fourth section discusses dance and its possible developments in schools, emphasizing its interdisciplinary connections and proposing strategies to expand and consolidate dance education within the school environment. This section explores how dance can dialogue with other fields of knowledge.

The results indicate that dance has the potential to transform the school environment, fostering creativity, autonomy, critical thinking, and sensitivity among students. However, investing in ongoing teacher training, valuing this professional, raising awareness within the school community, and improving infrastructure are essential to ensure that dance is recognized and appreciated as an essential artistic language. This study, based on authors such as Paulo Freire, Rudolf Laban, and Isabel Marques, reinforces the importance of inclusive and inventive pedagogical practices capable of connecting dance to students' sociocultural experiences.

**Keywords:** Dance in schools; Arts Education; Playfulness; Pedagogical methodologies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Primeiro local provisório .....	22
Figura 2	– Segundo e atual local provisório.....	22
Figura 3	– Tempestade de ideias 8º ano A .....	26
Figura 4	– Tempestade de ideias 6º ano B .....	26
Figura 5	– Cartas e movimento .....	31
Figura 6	– Confecções das próprias cartas de movimento.....	32
Figura 7	– Carta coringa I .....	33
Figura 8	– Carta coringa II .....	33
Figura 9	– Revelando as cartas produzidas .....	35
Figura 10	– Fazendo os movimentos da carta revelada .....	35
Figura 11	– A bailarina .....	36
Figura 12	– Verso da carta “A bailarina” .....	37
Figura 13	– Guia-se pelas mãos .....	39
Figura 14	– Poesia .....	39

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RP	Residência Pedagógica
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO I: TRAJETÓRIAS DO ENSINO DE DANÇA NO BRASIL</b> .....	16
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO II: EXPERIÊNCIAS DOCENTES</b> .....	21
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO III: LUDICIDADE EM MOVIMENTO</b> .....	25
<b>4.1</b>	<b>Primeira Aula: Percepções e Movimentos do Cotidiano</b> .....	26
<b>4.2</b>	<b>Segunda Aula: Jogos Corporais e Experimentação Lúdica</b> .....	28
<b>4.3</b>	<b>Terceira Aula: Criação de Cartas Coreográficas</b> .....	31
<b>4.4</b>	<b>Quarta Aula: Experimentação e Valorização das Criações</b> .....	35
<b>5</b>	<b>CAPÍTULO IV: A DANÇA E SEUS POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS NAS ESCOLAS</b> .....	38
<b>5.1</b>	<b>Dança e Música: Ritmo e Movimento</b> .....	38
<b>5.2</b>	<b>Dança e Teatro: Narrativas Corporais</b> .....	38
<b>5.3</b>	<b>Dança, Literatura e Artes Visuais: Narrativas Poéticas</b> .....	39
<b>5.4</b>	<b>Potencialidades Interdisciplinares no Ensino da Artes</b> .....	40
<b>5.5</b>	<b>Propostas para o Futuro do Ensino de Dança</b> .....	40
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	41
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	45
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO</b> .....	48
	<b>APÊNDICE B – PLANOS DE AULA</b> .....	49

## 1 INTRODUÇÃO

Desde criança, minha relação com a dança se deu de forma orgânica e intuitiva. Lembro-me de ver meu irmão e minha mãe dançando em casa, algo que despertou em mim uma paixão pelo movimento. Gostava de criar coreografias para as músicas que ouvia, e, com o tempo, comecei a ensinar o que criava para outras pessoas que tinham interesse. Durante o ensino fundamental e médio, essa prática foi se intensificando, quando passei a criar coreografias de vários estilos e a convidar outros colegas a contribuir. Sem perceber, estava, ainda de forma intuitiva, lecionando e partilhando minha dança.

A educação, para mim, vai muito além do meu desejo de aprender, passa pela vontade de compartilhar os meus saberes com outros. Nasci e cresci em Itapajé no interior do Ceará, frequentando escolas públicas, e foi essa experiência que me possibilitou um certo tipo de olhar para a educação pública. Meu primeiro contato com o ensino aconteceu de forma precoce, aos 8 anos, quando ajudava meu primo de 6 anos a ler e escrever. Naquela época, não entendia o que significava ser educadora, mas já percebia o impacto que esse processo poderia ter na vida de uma pessoa. Ao longo do tempo, a vontade de contribuir para a educação de outros foi crescendo em mim.

Na EEEP Adriano Nobre, onde fiz o ensino médio, participei da Oficina dos Sonhos <sup>1</sup>, acolhendo e orientando novos estudantes e promovendo dinâmicas para integração. Mesmo sendo educanda, estive no lugar de educadora, compartilhando meus saberes com os recém-ingressos. Essas experiências me mostraram como as artes, no geral, podem ser caminhos poderosos de transformação e desenvolvimento. Na graduação, esses interesses ganharam raízes, fazendo com que eu me entendesse como artista-docente.

A dança, possui um papel fundamental no desenvolvimento integral do estudante, favorecendo a consciência corporal, a criatividade, o pensamento crítico e a expressão emocional. No entanto, sua inserção no ambiente escolar enfrenta diversos desafios, especialmente no contexto da disciplina de Artes <sup>2</sup>. Historicamente, a dança foi marginalizada

---

<sup>1</sup> A Oficina dos Sonhos é uma série de atividades desenvolvidas pelos estudantes veteranos durante os primeiros dias do ano letivo, que envolve todo o corpo discente e busca desenvolver o protagonismo juvenil por meio de textos, vídeos, atividades em grupo, músicas, entre outros recursos pedagógicos para atingir os objetivos propostos.

<sup>2</sup> O uso do termo 'Artes' no plural para se referir a disciplina configura um ato político e simbólico, que reconhece a diversidade das linguagens artísticas que compõem a disciplina no contexto escolar, como dança, teatro, música e artes visuais. Essa escolha busca destacar a luta por uma abordagem que valorize cada linguagem em sua singularidade, defendendo que todas coexistam de forma equitativa e integrada.

no currículo escolar, sendo vista muitas vezes como atividade recreativa ou de menor relevância. Como observa Marques (2010), essa marginalização reflete-se na percepção de que a dança não se enquadra nos moldes tradicionais de ensino e aprendizagem. Ainda hoje, questões como a falta de infraestrutura nas escolas, a resistência por parte dos educandos, da gestão e dos demais agentes escolares e a formação polivalente dos professores dificultam sua implementação de maneira significativa.

No Brasil, marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reafirmam a importância das artes na formação integral dos estudantes, reconhecendo-a como componente obrigatório na educação básica.

Contudo, a abordagem integrada das diferentes linguagens artísticas (artes visuais, teatro, música e dança) nem sempre é acompanhada de condições adequadas para sua efetivação, especialmente quando se trata da dança. A carência de espaços apropriados e de professores com formação específica em dança agrava essa realidade, limitando as possibilidades pedagógicas e reforçando estereótipos culturais que reduzem a dança a práticas superficiais ou descontextualizadas.

Durante o programa de Residência Pedagógica<sup>3</sup> na EMEF 11 de Agosto, em Fortaleza, no ano de 2023, pude enfrentar e aprender com os desafios da educação em dança no contexto escolar. A escola passou por dificuldades estruturais devido à mudança para prédios provisórios, com salas de aula pequenas e espaços pouco viáveis para a prática corporal. Além disso, muitos estudantes resistiam à dança, tratando-a como algo distante de sua realidade e não reconhecendo a sua importância para aquela formação. Essa realidade desafiadora me fez refletir: como integrar a dança de forma significativa em uma escola pública, considerando as barreiras culturais, estruturais e pedagógicas que limitam o ensino de artes?

Para investigar essas questões, este trabalho se organiza em quatro grandes seções:

- I. Trajetórias do ensino de dança no Brasil: da marginalização à obrigatoriedade nas escolas, investigando os avanços legais e históricos para a inclusão da dança no currículo escolar.
- II. Experiências docentes: desafios e perspectivas na inserção da dança na escola pública, refletindo sobre os obstáculos enfrentados e as estratégias utilizadas

---

<sup>3</sup> O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

para superá-los.

- III. Ludicidade em movimento: jogos e criações no ensino de dança, destacando práticas pedagógicas que recorrem a jogos de dança e a criação de células coreográficas para engajar os estudantes de forma inventiva e acessível.
- IV. A dança e seus possíveis desdobramentos nas escolas: aborda as conexões interdisciplinares e propostas para a ampliação do ensino da dança nas escolas.

A presente pesquisa surge justamente dessa experiência vivenciada na Escola Municipal 11 de Agosto, durante o programa de Residência Pedagógica, em 2023. Nesse período, enfrentei desafios estruturais e culturais para incluir a dança nas aulas de Artes, agravados pela mudança do espaço escolar para prédios provisórios, pela pouca experiência, pelo medo e pela resistência inicial de boa parte dos estudantes.

O estudo de caso realizado na EMEF 11 de Agosto exemplifica e enriquece essas discussões, trazendo à tona reflexões sobre a prática pedagógica e os caminhos possíveis para lidar com os obstáculos encontrados.

Por meio desta investigação, busca-se não apenas compreender os desafios da inserção da dança nas escolas, mas também propor alternativas que valorizem essa linguagem como fomento para uma educação crítica e plural. O objetivo final é contribuir para uma prática pedagógica mais sensível, dinâmica e transformadora, que reconheça o potencial da dança no cotidiano escolar.

A pesquisa apoia-se em Paulo Freire (1996) que, em *Pedagogia do Oprimido*, destaca a educação como uma prática emancipatória e transformadora, capaz de promover a consciência crítica e a libertação dos sujeitos. Por sua vez, Isabel Marques (2010), no capítulo *Dança-Educação ou Dança e Educação? Dos contatos às relações*, da obra *Algumas perguntas sobre a Dança e a Educação*, defende a dança como uma expressão vital para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Este trabalho, no entanto, não se limita a propor estratégias metodológicas para lidar com os desafios no ensino da dança. Busca, sobretudo, reafirmar sua importância como uma forma primordial de comunicação, expressão e transformação. Por meio das reflexões e práticas apresentadas, almeja-se contribuir para a construção de uma educação mais sensível, inventiva e capaz de transformar a vida dos estudantes por meio da dança.

## 2 CAPÍTULO I: TRAJETÓRIAS DO ENSINO DE DANÇA NO BRASIL

A história do ensino da dança no Brasil reflete uma trajetória de resistências, avanços e transformações. Durante muito tempo, a dança foi marginalizada no âmbito escolar, considerada uma atividade recreativa e de menor relevância pedagógica. Contudo, com o passar das décadas, avanços legais e teóricos possibilitaram a existência dessa linguagem artística como parte fundamental do ensino de artes nas escolas brasileiras. Este capítulo examina o percurso histórico, os marcos legais e os fundamentos teóricos que consolidaram a dança como um componente curricular relevante e necessário para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A exclusão da dança do currículo escolar está enraizada em fatores culturais e históricos que associaram a linguagem corporal a atividades de entretenimento ou folclóricas, desconsiderando seu potencial educativo e artístico. Durante o período colonial, por exemplo, as manifestações corporais e artísticas de povos africanos e indígenas eram frequentemente reprimidas ou relegadas ao plano do exótico. As danças tradicionais e as práticas corporais originárias dessas culturas foram sistematicamente marginalizadas, em parte devido ao olhar colonial que tratava as manifestações culturais autênticas como inferiores ou incivilizadas. Esse quadro foi fortalecido pelo pensamento eurocêntrico que permeou as esferas educacionais durante séculos.

Sobre isso, Marcílio de Sousa Vieira (2019), em *Histórias das ideias do ensino da dança na educação brasileira*, argumenta que a marginalização da dança reflete uma herança eurocêntrica que priorizou a intelectualidade e a racionalidade em detrimento da corporeidade. A educação corporal foi historicamente associada a práticas utilitárias, como o preparo físico para o trabalho ou a saúde, desconsiderando o potencial criativo e expressivo dos movimentos corporais. Esta visão utilitarista também se refletiu na institucionalização do corpo nas escolas, onde o movimento físico, muitas vezes, limita-se à educação física, com objetivos voltados para o desempenho físico ou a disciplinarização, e não como um meio de desenvolvimento artístico ou de expressão pessoal.

No início do século XX, com a expansão do sistema educacional brasileiro, as artes começaram a ganhar espaço nas escolas, mas a dança permaneceu marginalizada. As atividades corporais estavam majoritariamente associadas à educação física, com ênfase na formação de corpos saudáveis e produtivos para o trabalho. Durante grande parte do século XX, o ensino de Artes nas escolas brasileiras se restringiu predominantemente às artes visuais, teatro e música. A dança, quando mencionada, estava frequentemente vinculada a práticas

recreativas ou folclóricas, sendo vista como uma linguagem menor, sem um papel pedagógico estruturado.

Isabel Marques (2010, p. 15) destaca que "a escola é o lugar por excelência para que inter-relações críticas e transformadoras ocorram de forma compromissada entre a dança, o ensino e a sociedade". Isso reforça a necessidade de legitimar a dança como linguagem artística e forma de conhecimento na educação formal.

A consolidação das artes no currículo escolar brasileiro ocorreu a partir de marcos legais significativos que reconheceram a importância da dança como uma linguagem artística fundamental para a educação. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, em 1996, representou um divisor de águas. Esta legislação estabeleceu a obrigatoriedade das Artes como componente curricular em todos os níveis da educação básica, incluindo a dança, ao lado das outras manifestações artísticas, como as artes visuais, o teatro e a música. A LDB reconheceu a importância dessas linguagens artísticas para o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para uma educação mais holística e sensível.

Segundo Isabel Marques (2012), a inclusão da dança como linguagem no currículo escolar brasileiro, oficializada com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, foi um marco que reconheceu a dança como um campo de conhecimento essencial na educação básica. Marques enfatiza que o ensino de dança deve ir além da reprodução de passos ou coreografias; é necessário considerar seus aspectos históricos, estéticos e sociais, possibilitando aos estudantes desenvolver uma visão crítica e ampliada do mundo por meio dessa linguagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância das artes na formação básica, considerando a dança como uma das linguagens artísticas essenciais. Segundo o documento, a arte deve promover a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de expressão, elementos que estão diretamente relacionados à ludicidade, aspecto abordado neste trabalho. A BNCC também enfatiza a necessidade de integrar as vivências socioculturais dos estudantes, conectando-as ao processo de ensino-aprendizagem, o que dialoga diretamente com as práticas pedagógicas aqui relatadas.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, fortaleceu a proposta da LDB ao definir a arte como uma área basilar para a formação crítica e sensível dos estudantes. A BNCC estabeleceu que as artes devem promover o pensamento criativo e reflexivo, a comunicação e a expressão através de diferentes linguagens artísticas, incluindo a dança. A integração da dança à educação formal passou a ser vista como uma

forma de ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, tanto no que se refere à investigação do corpo como modo de expressão, quanto ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais, como a percepção corporal, a criatividade e a empatia. Além disso, o aspecto inclusivo da dança é um ponto central na BNCC, que reforça a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de expressões culturais presentes nas escolas brasileiras. Os pensamentos apresentados neste capítulo ilustram como essa diversidade pode ser trabalhada de forma criativa e acolhedora, promovendo a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas experiências prévias com a dança.

Para viabilizar a inserção efetiva da dança na escola, Isabel Marques (2010) propõe a compreensão do currículo como um espaço dinâmico de diálogo e produção de novos saberes. Nesse contexto, a dança é vista não apenas como uma manifestação cultural significativa, mas também como um meio de formação cidadã. Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que conectem o conhecimento corporal ao intelectual, promovendo a criação, a percepção e a sensibilidade dos estudantes.

Conforme Marques (2010), o ensino da dança deve partir das experiências cotidianas dos estudantes, valorizando seus repertórios individuais e culturais. Essa abordagem também está presente na BNCC, que propõe que as linguagens artísticas sejam utilizadas como ferramentas para a formação de sujeitos críticos e criativos.

No entanto, apesar desses avanços, a implementação da BNCC enfrenta desafios consideráveis, como a falta de formação específica de professores e de infraestrutura adequada. A dança continua a ser muitas vezes tratada de forma secundária, com currículos ainda limitados ou estereotipados que, em muitos casos, restringem o ensino de dança a alguns gêneros ou a práticas festivas. Como destaca Vieira (2019), embora a LDB tenha sido um marco legal importante, a efetiva integração da dança nas escolas foi retardada por uma compreensão restrita da disciplina, frequentemente reduzida às expressões tradicionais ou à reprodução de estilos já estabelecidos, em vez de adotar uma abordagem mais ampla e inventiva, que valorize a autonomia dos estudantes e a diversidade de modos de mover.

Assim, a trajetória da dança no ensino escolar brasileiro é marcada por uma luta contínua pela legitimação da disciplina, que, embora tenha sido consolidada por meio de marcos legais, ainda enfrenta desafios significativos na sua implementação decisiva nas escolas.

A dança, enquanto linguagem artística, transcende o movimento corporal ao integrar aspectos culturais, emocionais, históricos e sociais. Para Laban (1978), um importante teórico do campo, a dança não é apenas uma forma de expressão individual, mas também uma forma

de comunicação universal que estimula a criatividade, a consciência corporal e a relação do indivíduo com o espaço e o tempo. Com Bell Hooks (1994), pode-se complementar essa perspectiva, já que enxerga a educação como prática da liberdade. A autora propõe que o corpo seja reconhecido como elemento central na formação de sujeitos críticos e engajados. Segundo Hooks (1994), ao conectar mente e corpo, a prática pedagógica pode criar espaços de empoderamento nos quais os estudantes têm a oportunidade de investigar suas identidades e construir novos significados para suas vivências.

No contexto escolar, Marques (2020) defende que a dança deve ser integrada ao currículo como uma forma vital de expressão, não se restringindo a uma atividade complementar ou lúdica. Para a autora, a dança amplia as possibilidades de autoexpressão, fortalecendo as conexões entre corpo, cultura e sociedade. Essa abordagem dialoga com Freire (1996), que enfatiza a educação como um processo dialógico e transformador. O autor ressalta que a prática educativa deve partir das experiências concretas dos educandos, permitindo-lhes compreender e modificar sua realidade. Nesse sentido, a dança emerge como um instrumento pedagógico poderoso, capaz de conectar os estudantes às dimensões psicológica, social e cultural, ao mesmo tempo que promove a autonomia e o protagonismo.

O conceito de (des)escolarização performativa introduzido por Gabardo Junior e Castilho (2022) propõe um olhar crítico sobre os rituais escolares e a forma como as práticas artísticas, em especial a dança, podem transformar o ambiente educacional. Os autores analisam como os estudantes, ao engajarem-se em performances corporais dentro da escola, questionam as hierarquias estabelecidas e subvertem normas implícitas.

A dança, nesse contexto, não se limita a ser uma atividade expressiva, mas se torna uma ferramenta de resistência e reconstrução de identidades. Por meio da performance, os corpos ressignificam os espaços escolares – como corredores, salas de aula e até mesmo a quadra de esportes –, deslocando o sentido tradicional dessas áreas e atribuindo-lhes novas camadas de significado. Um exemplo prático dessa subversão é quando os estudantes dançam em locais tradicionalmente reservados para o silêncio ou para atividades físicas regimentadas, desafiando as noções de disciplina e controle presentes na escola.

Além disso, essa abordagem reforça a ideia de que o corpo é um elemento central no processo educativo, desafiando modelos pedagógicos que ainda priorizam a racionalidade em detrimento da corporeidade. Através da dança, os estudantes não apenas se expressam artisticamente, mas também tensionam as normas que determinam comportamentos esperados dentro do ambiente escolar. Dessa forma, a educação performativa, ao valorizar o corpo e suas múltiplas formas de expressão, abre caminho para um ensino mais inclusivo, crítico e sensível

às subjetividades dos estudantes.

Freire (1996) lembra que a prática docente deve respeitar os saberes e as vivências dos educandos, transformando a sala de aula em um espaço de troca horizontal e enriquecedora. Essa perspectiva também dialoga com as contribuições de Hooks (1994), que enfatiza a necessidade de criar ambientes pedagógicos que valorizem a diversidade cultural e a corporeidade como elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a dança surge como uma linguagem transformadora, que não apenas promove o desenvolvimento integral dos estudantes, mas também contribui para a construção de uma consciência crítica, inventiva e participativa.

Por fim, é importante destacar que a inclusão da dança no currículo escolar representa uma oportunidade para desmistificar a visão de que ela é uma prática exclusiva para corpos treinados ou estilos consagrados. Como destaca Marques (2012, p. 56), a dança na escola deve garantir "acesso à dança como linguagem artística, imprimindo sua importância em si nos processos sociopolítico-culturais". Dessa forma, reconhecer a pluralidade dos corpos e suas possibilidades é essencial para democratizar o acesso à arte e transformar a dança em um caminho para uma educação inclusiva e significativa.

Apesar dos avanços legais e teóricos, a presença da dança nas escolas ainda enfrenta resistências culturais e estruturais. Muitos professores que lecionam a disciplina de Arte não possuem formação específica em nenhuma área das artes, o que limita a capacidade de abordar de forma consistente essa linguagem. De acordo com Marques (2011), a formação de professores em dança deve integrar os princípios de praticar, contextualizar e apreciar, permitindo que o ensino ultrapasse a simples execução de técnicas e valorize os processos criativos e críticos dos estudantes. Já a abordagem triangular no ensino das artes, proposta por Ana Mae Barbosa, reforça que o ensino-aprendizagem deve incluir três eixos fundamentais: fazer artístico, leitura da obra de arte e contextualização histórica e sociocultural. Essa perspectiva considera que aprender arte vai além da prática manual, envolvendo também a reflexão e o diálogo com referências históricas e culturais. Segundo Barbosa (2010), essa abordagem propicia um ensino mais significativo, no qual os estudantes não apenas produzem, mas também compreendem criticamente as manifestações artísticas.

Ademais, a carência de espaços adequados, materiais pedagógicos e apoio institucional também compromete o desenvolvimento de propostas mais aprofundadas e significativas. Tais desafios culturais e estruturais para a inserção da dança nas escolas podem ser compreendidos à luz da dinâmica dos rituais escolares, como destacado por McLaren (1991). Segundo o autor, os rituais padronizados e de controle predominantes no ambiente

escolar limitam as possibilidades de expressão e movimento, contribuindo para o que Strazzacappa (2001) define como uma educação “para o não-movimento”. Essa estruturação contribui para a dificuldade de inserir práticas artísticas como a dança, que subvertem e tensionam esses símbolos de controle (Gabardo Junior & Castilho, 2022).

Por outro lado, à medida que a implementação da dança no currículo escolar ganha espaço, surge a oportunidade de ressignificar a educação com arte e promover uma formação mais inclusiva e transformadora. Marques (2007) destaca que a dança permite uma percepção crítica do corpo, promovendo a capacidade dos estudantes de reacomodarem suas narrativas pessoais e culturais por meio da expressão artística.

Nesse sentido, a escola se torna um espaço potencial para a ampliação das experiências corporais, simbólicas e críticas dos estudantes, oferecendo aos estudantes uma vivência mais rica e significativa. Assim, a inclusão da dança no currículo não apenas enriquece a formação artística, mas também promove a criatividade, o pensamento crítico e a expressão emocional, elementos fundamentais para a formação do estudante.

### **3 CAPÍTULO II: EXPERIÊNCIAS DOCENTES**

A EMEF 11 de Agosto está localizada no bairro Jardim Iracema, em Fortaleza, e atende majoritariamente estudantes que residem na região onde ela se localiza. Durante o ano de 2023, a escola enfrentou desafios estruturais significativos devido à necessidade de reformas no prédio principal. A situação exigiu a imediata transferência das atividades para o ambiente remoto, o que impactou a dinâmica das aulas, especialmente nas atividades práticas, como a dança.

No prédio principal, antes da migração para o ensino remoto, havia uma estrutura consideravelmente espaçosa. A escola contava com um pequeno teatro, uma sala específica para aulas de dança e uma quadra poliesportiva, que possibilitavam maior flexibilidade para a realização de atividades corporais. Embora esses espaços tivessem um grande potencial para práticas artísticas, o tempo em que permaneci nesse ambiente foi curto, e eu ainda estava em processo de adaptação à função docente, investigando possibilidades e buscando referências de trabalho. Como o núcleo de Residência Pedagógica era liderado por uma professora preceptora de teatro, nossas ideias iniciais para a dança eram limitadas.

A transição para o período remoto trouxe novos desafios. Muitos estudantes participavam das aulas com as câmeras desligadas, o que dificultava a interação e a efetividade das propostas voltadas para a dança. Essa mudança fez com que as possibilidades

de investigar o movimento de forma significativa se tornassem ainda mais escassas. Como Freire (1996) ressalta, a interação dialógica é essencial para um processo de ensino transformador, e a ausência de contato visual e corporal impactou diretamente essa dinâmica.

Após um ou dois meses de ensino remoto, a prefeitura providenciou um local provisório, uma casa paroquial, para acolher parte dos estudantes de forma presencial. Contudo, esse espaço dispunha somente de salas pequenas e inadequadas para atividades corporais. Apenas os estudantes do nono ano frequentavam o local, enquanto as demais turmas continuaram no formato remoto. Essa realidade trouxe ainda mais limitações para a implementação de propostas pedagógicas que envolvessem a dança.



**FIGURA 1.** Primeiro local provisório.

Posteriormente, foi disponibilizado um novo ambiente provisório, estruturado em contêineres. Apesar de mais organizado em relação ao espaço anterior, ainda apresentava restrições consideráveis. As salas de aula comuns, sem flexibilidade para movimentos amplos, limitavam as práticas corporais necessárias para investigar plenamente a dança. Como Marques (2010) destaca, a marginalização histórica da dança no currículo escolar também se reflete em questões estruturais, como a falta de espaços adequados e a ausência de recursos especializados para atividades artísticas.



**FIGURA 2.** Segundo e atual local provisório.

Além das limitações físicas, o contexto cultural desempenhou um papel crucial. Muitos estudantes apresentavam resistência inicial à dança, frequentemente associando-a a estereótipos ou considerando-a irrelevante para suas realidades. Essa resistência era particularmente evidente nas séries mais avançadas, em que os estudantes sentiam vergonha ao executar movimentos na frente dos outros colegas e associavam a dança a algo meramente recreativo ou ornamental, distantes de seu potencial educacional mais profundo. Essa visão limitada evidencia a necessidade de uma abordagem pedagógica que desconstrua preconceitos e valorize a dança como linguagem artística inclusiva e transformadora.

Durante o período da Residência Pedagógica, os desafios mais notáveis foram a resistência cultural, as limitações estruturais e a necessidade de adaptação das metodologias de ensino diante das condições do espaço físico.

Essas constatações revelam uma falta de entendimento sobre a dança como linguagem artística e educativa. A mudança de perspectiva ainda encontra resistência no cotidiano escolar, demonstrando a necessidade de práticas e políticas pedagógicas que reelaborem os sentidos da dança no contexto educativo.

A falta de infraestrutura adequada foi outro obstáculo significativo para a implementação de atividades de dança. A trocas de endereços, as salas pequenas e os espaços improvisados dificultavam a realização de atividades que exigiam movimentação corporal ampla. Como ressalta Guedes (2017), a qualidade do espaço físico é um fator determinante para o sucesso das práticas pedagógicas em artes, pois influencia diretamente a experiência dos estudantes e a efetividade das atividades propostas. O ambiente improvisado e a falta de salas adequadas para atividades práticas impuseram desafios adicionais, exigindo criatividade e adaptabilidade para que as propostas pedagógicas fossem viáveis.

Durante esse período da Residência Pedagógica acompanhei turmas de diferentes faixas etárias, incluindo os sextos anos A, B e C, oitavo ano B e nonos anos A, B e C, no turno da manhã. Cada turma apresentou singularidades em termos de comportamento, interesse e receptividade, exigindo adaptação constante das metodologias de ensino para atender às diversidades de perfis e necessidades dos estudantes. Apesar das dificuldades, a dança foi integrada como um modo de desafiar estereótipos e proporcionar experiências significativas, mesmo em um contexto adverso.

Diante das limitações físicas e culturais, a adaptação das atividades de dança se tornou uma questão central dessa experiência pedagógica. Foi nesse contexto que surgiu a ideia de

levar o jogo Twister<sup>4</sup> como dispositivo metodológico. O uso do Twister visava investigar como a dança pode estar presente em todos os nossos movimentos corporais, utilizando um espaço pequeno de forma inventiva. A proposta foi bem recebida pelos educandos, que puderam perceber que a dança não exige necessariamente grandes espaços ou estruturas complicadas, mas pode ser praticada no cotidiano de forma acessível e divertida.

Ao longo da Residência Pedagógica, o jogo Twister se tornou o ponto de partida para uma reflexão mais profunda sobre a dança no currículo escolar, pois permitiu não apenas a movimentação corporal, mas também a quebra de estigmas e preconceitos. Embora a residência tenha terminado antes que fosse possível desenvolver a ideia de maneira mais abrangente, a experiência serviu como base para o aprimoramento do projeto, que poderia ser expandido no futuro, caso houvesse mais tempo e recursos. A adaptação a esse novo espaço provisório, embora desafiadora, revelou a importância da flexibilidade e da criatividade na construção de práticas pedagógicas que busquem transformar a realidade dos estudantes.

Outro desafio relevante foi a atuação polivalente dos professores de Artes. Embora a legislação brasileira reconheça a dança como uma das linguagens artísticas, muitos docentes não possuem formação específica na área. Marques (2010) destaca que a ausência de professores especializados em dança compromete a qualidade do ensino e perpetua uma visão superficial dessa arte, frequentemente associada a atividades recreativas.

As experiências vivenciadas durante a residência na EMEF 11 de Agosto destacaram a importância de criar um ambiente acolhedor e colaborativo para a incorporação da dança no currículo escolar. A superação das resistências iniciais dos estudantes foi um dos resultados mais significativos, evidenciado pelo aumento do engajamento e pela mudança na percepção dos estudantes sobre a dança.

Para Meyer (2012), a dança contemporânea, ao valorizar a pluralidade de corpos e movimentos, tem o potencial de desconstruir hierarquias e promover uma educação mais inclusiva e democrática. Essa perspectiva foi confirmada pelas práticas de ensino desenvolvidas durante a Residência Pedagógica, que demonstraram como a dança pode transformar a relação dos estudantes com o próprio corpo e com o ambiente escolar.

Além disso, as experiências reforçaram a necessidade de investimentos em formação

---

<sup>4</sup> O Twister Jogo é uma brincadeira de habilidade física. O Twister se baseia em um grande tapete com quatro linhas compostas por bolas de quatro cores diferentes: verde, amarelo, azul e vermelho. O jogo inclui também uma roleta dividida em quatro seções: pé direito, mão direita, pé esquerdo e mão esquerda. O objetivo do Twister Jogo é fazer com que os participantes atendam ao que foi sorteado nas roletas, colocando o corpo em movimento.

docente e infraestrutura para garantir que a dança possa ser efetivamente integrada ao currículo escolar. A presença de professores especializados e de espaços adequados é essencial para que os estudantes tenham acesso a uma educação artística de qualidade, que valorize a dança como linguagem artística.

#### **4 CAPÍTULO III: LUDICIDADE EM MOVIMENTO**

A ludicidade é um aspecto central no processo de ensino-aprendizagem da dança, especialmente no contexto escolar. Ela não apenas facilita a expressão inventiva dos estudantes, mas também promove a formação de um ambiente onde os estudantes podem investigar a dança de maneira acessível, sem as barreiras impostas por modelos tradicionais de ensino. Segundo Kishimoto (2017), o jogo, enquanto prática lúdica, contribui para aprendizagens significativas ao integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais, criando um ambiente de experimentação inventiva e engajamento.

Inspirada nos conceitos de Rudolf Laban (1950), a abordagem lúdica que utilizei relacionava-se com movimentos cotidianos como base para a criação de células coreográficas. Laban defende que a dança está presente em todos os gestos do dia a dia, e que a investigação desses movimentos pode despertar a consciência corporal e a criatividade. Complementando essa visão, Fabiana Lima da Silva (2022), investiga, em sua pesquisa "Jogo Expandido para Criação Coreográfica", o uso de jogos como estratégias pedagógicas para engajar os estudantes no processo criativo e no aprendizado da dança moderna. Baseada nos princípios técnicos de José Limón – como alinhamento, respiração, queda e recuperação –, Silva desenvolve metodologias que integram improvisação dirigida e jogos corporais para estimular a criatividade e a autonomia dos participantes.

Segundo a autora, essas práticas permitem aos estudantes não apenas aprenderem a dançar, mas também compreenderem os elementos constitutivos da dança e se reconhecerem como produtores de conhecimento. Durante as aulas aqui descritas e analisadas, os estudantes foram incentivados a transformar gestos simples, como abrir uma porta ou cumprimentar um colega, em sequências coreográficas. Essa prática desconstruiu preconceitos sobre a dança e mostrou que ela é acessível, independentemente de habilidade técnica ou experiência prévia.

Neste capítulo, detalho a implementação da proposta desenvolvida na EMEF 11 de Agosto, pensada para aprofundar a vivência já realizada na Residência Pedagógica e para a escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso. Tal proposta dividiu-se em quatro aulas planejadas com o objetivo de ressignificar a dança como uma linguagem artística, valorizando

a diversidade de corpos e expressões presentes nas turmas do 6º B e do 8º A do turno da manhã.

#### 4.1 Primeira Aula: Percepções e Movimentos do Cotidiano

A primeira aula foi planejada para investigar as percepções dos estudantes sobre a palavra "dança" e desconstruir preconceitos associados a ela. A dinâmica principal foi uma tempestade de ideias, na qual os estudantes contribuíram com palavras que associavam à dança, muitas vezes de maneira descontraída ou até humorada. Termos como "música", "religião", "movimento" e "balé" surgiram no quadro, misturados com outras palavras aparentemente aleatórias. No início, alguns estudantes demonstraram desinteresse, lançando palavras como brincadeira ou provocação.

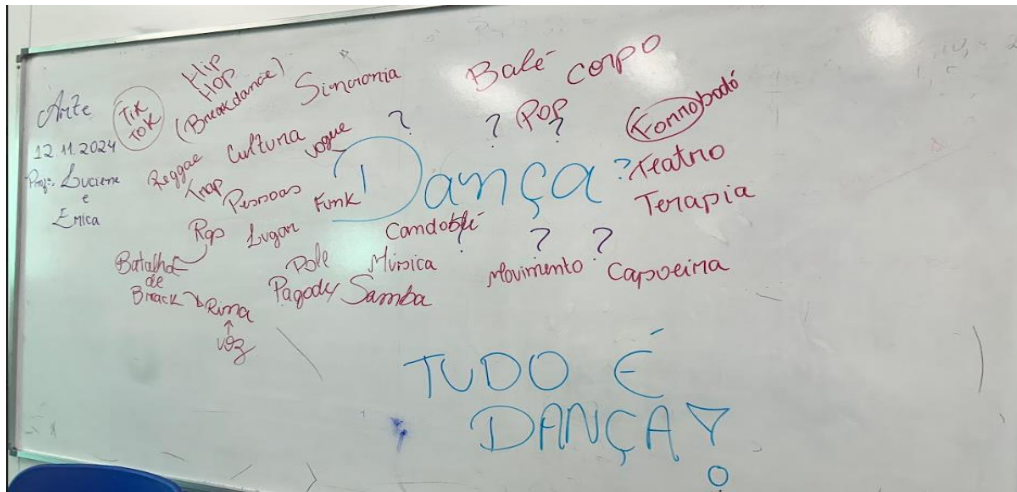


FIGURA 3. Tempestade de ideias 8º ano A.

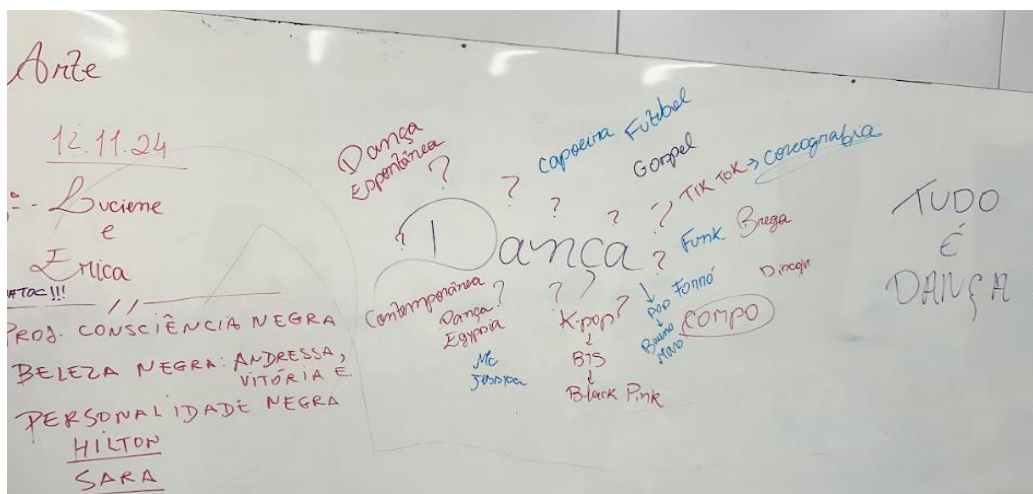


FIGURA 4. Tempestade de ideias 6º ano B.

Para engajar o grupo, comecei a conectar essas palavras, destacando associações possíveis e provocando reflexões. Perguntas como "O que o funk e o balé têm em comum?" ou "Como a religião se relaciona com a dança?" incentivaram os estudantes a pensarem de forma crítica e a compartilharem experiências pessoais. Esse processo transformou as palavras soltas em um mapa conceitual mais coeso, onde a dança era o elemento central.

Uma das estratégias utilizadas foi apontar similaridades entre culturas e tradições. Quando surgiram palavras como "capoeira" e "samba", introduzi a ideia de como essas manifestações artísticas, embora distintas, compartilham raízes e histórias ligadas às dinâmicas sociais e culturais do Brasil. Isso despertou o interesse dos estudantes, que começaram a associar suas experiências com as danças mencionadas, enriquecendo a discussão com relatos pessoais.

Ao longo da aula, os estudantes começaram a perceber que suas contribuições tinham valor. Um momento marcante ocorreu quando comecei a falar sobre a coreografia que eles faziam todos os dias ao chegar na escola sem saberem que aquilo era uma coreografia, exemplificando o levantar e sentar na cadeira e até o cruzar das pernas. Esse exemplo foi se transformando em um ponto de partida para uma reflexão mais profunda, investigando a ideia de que objetos e ações cotidianas podem ser ressemantizados no contexto da dança. Essa desconstrução abriu espaço para que todos os estudantes participassem de forma mais engajada, reconhecendo a diversidade de perspectivas e a amplitude do conceito de dança.

Ao final da tempestade de ideias, conectamos todas as palavras à ideia de que "Tudo é dança, todo movimento pode ser dança". Essa frase, que sintetizou a aula, foi complementada com a introdução do conceito de "corpo" na física como "qualquer objeto que ocupa espaço", ampliando o entendimento dos estudantes sobre o que constitui a dança e sua relação com o mundo. Essa abordagem interdisciplinar conectou conhecimentos da física e das artes, aproximando os estudantes de noções teóricas de maneira acessível.

Essa aula se liga a princípios da pedagogia do diálogo de Paulo Freire (1996), que valoriza a construção coletiva do conhecimento e o reconhecimento dos saberes prévios dos estudantes. Ao transformar palavras aparentemente desconexas em conceitos significativos, a aula promoveu um ambiente de troca e aprendizado mútuo. O processo dialógico incentivou os educandos a enxergarem suas contribuições como parte importante da dinâmica educativa.

A meu ver, a relação das discussões sobre dança com o conceito da física de "corpo" também dialoga com as ideias de Rudolf Laban (1978), que vê o corpo como um instrumento expressivo capaz de dialogar com o espaço e o tempo. Tal perspectiva interdisciplinar ajudou os estudantes a entenderem que a dança não se limita a movimentos técnicos ou contextos

formais, mas está presente em ações cotidianas e em suas próprias vivências em classe e fora dela.

Além disso, a abordagem adotada está alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a valorização das experiências socioculturais dos estudantes como ponto de partida para o aprendizado. A aula promoveu o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a colaboração e a expressão artística, elementos fundamentais da área de Arte na BNCC.

A frase "Tudo é dança" tornou-se um marco das aulas seguintes, frequentemente referenciada pelos estudantes em outras dinâmicas. Esse conceito não apenas ampliou o repertório corporal dos estudantes, mas também desconstruiu preconceitos, permitindo que percebessem a dança como uma forma de expressão acessível e inclusiva.

Um dos desdobramentos mais relevantes foi a criação de um ambiente onde os estudantes se sentiram confortáveis para experimentar e compartilhar suas ideias. Essa confiança foi essencial para as práticas subsequentes de improvisação e composição coreográfica, que exigiram dos estudantes uma abertura maior para investigar seus próprios movimentos e colaborar com os colegas.

Além disso, a aula revelou o potencial da dança como meio para a construção de um pensamento crítico e reflexivo. A discussão sobre o significado das palavras e suas conexões com a dança estimularam os estudantes a questionarem estereótipos e a reconhecerem a diversidade presente em suas próprias experiências. Isso se refletiu em suas participações nas aulas seguintes, onde demonstraram maior engajamento e criatividade.

A primeira aula estabeleceu as bases para práticas mais aprofundadas, criando um espaço de aprendizagem inclusivo e problematizador. Ao conectar a dança a conceitos acadêmicos e experiências cotidianas, a aula mostrou aos estudantes que a arte pode ser uma poderosa ferramenta de expressão e reflexão. Essa abordagem reafirma o papel da dança como uma linguagem artística rica e acessível no contexto educacional, promovendo uma educação ampliada e significativa.

#### 4.2 Segunda Aula: Jogos Corporais e Experimentação Lúdica

A segunda aula da proposição foi planejada para investigar o uso do jogo como ferramenta metodológica central, com foco na ludicidade como uma forma de facilitar a expressão inventiva e a interação social entre os estudantes. O objetivo era criar um ambiente de experimentação, onde os estudantes pudessem investigar movimentos de maneira

descontraída e colaborativa. No início da aula, muitos demonstravam curiosidade, enquanto outros ainda mostravam resistência ou uma postura mais tímida em relação à proposta.

Expliquei que os jogos de dança não exigiam experiência prévia ou movimentos “certos” e que todos poderiam participar à sua maneira. Essa introdução ajudou a aliviar tensões e abrir caminho para um envolvimento mais espontâneo e genuíno dos estudantes.

Utilizando algumas cartas-comando como ponto de partida, propus atividades que incentivavam a improvisação e a investigação corporal. As instruções das cartas variavam entre ações simples e mais abstratas, pedi que me sinalizassem caso houvesse alguma carta que eles não entendessem de forma nenhuma o comando, para que eu pudesse dar uma pista sobre como ela poderia ser desdobrada.

Para potencializar a experimentação, identifiquei o que havia em comum entre todos os jogos – os comandos de movimento – e misturei as cartas de todos os jogos, introduzindo-as de forma independente. A turma foi dividida em grupos, e cada grupo recebeu 10 cartas sorteadas dessa seleção mista. Dessa forma, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer e interagir com os diferentes jogos, mas sem um isolamento entre eles, tornando a experiência mais fluida e integrada. A proposta permitiu que os estudantes transitassem por múltiplas referências, conectando diferentes abordagens de movimento dentro de uma mesma atividade. Em vez de investigarem um único jogo do começo ao fim, os participantes puderam experimentar comandos variados e adaptar suas respostas corporais conforme a dinâmica do grupo. Isso incentivou uma abordagem mais investigativa, pois os estudantes testavam possibilidades, trocavam ideias entre si e reinterpretavam as instruções conforme suas percepções individuais e coletivas. Além disso, ao observarem outros grupos aplicando diferentes comandos, os estudantes ampliaram sua percepção do movimento e se sentiram mais encorajados a experimentar novas formas de expressão. A aula teve duração de uma hora e possibilitou que todos os jogos fossem investigados de forma mais livre, dinâmica e colaborativa, tornando o aprendizado mais orgânico e significativo.

Os jogos introduzidos incluíram:

Corpomancia, de Paula Bueno e Ana Carolina Mundim: este jogo investiga o potencial da improvisação por meio de cartas que trazem sugestões criativas para a experimentação corporal. Cada carta apresenta uma proposta que incentiva a criação de novas posturas, dinâmicas e expressões, permitindo que os participantes descubram possibilidades inesperadas de movimento. A estrutura do jogo estimula tanto a individualidade quanto a interação coletiva, valorizando o processo de investigação corporal.

Jogos de Criação CORPOLUMEN, desenvolvido pelo grupo de pesquisa

CORPOLUMEN: inspirado nos arcanos maiores do Tarot, este jogo propõe improvisações que investigam quatro dimensões principais: temática, composição, tempo e qualidade de movimento. O baralho divide-se em núcleos que incentivam os participantes a refletirem sobre diferentes aspectos do movimento, como ritmo, intensidade e narrativa corporal. A interação com as cartas provoca um mergulho na percepção e na sensibilidade artística.

Livro para Dançar: cartas para Improvisar e Compor, criado pelas Mulheres da Improvisação<sup>5</sup>: Este jogo apresenta desafios que estimulam tanto a criação individual quanto a composição em grupo. As cartas incentivam a investigação de movimentos associados a conceitos amplos, como formas, texturas e dinâmicas. Além disso, o jogo integra práticas colaborativas, propondo que os participantes interajam e componham sequências que dialoguem com o espaço e com os demais integrantes do grupo.

Cartas para Danças, de Ana Mazzei, Cláudia Müller e Renan Marcondes: este jogo combina elementos textuais e visuais em suas cartas, criando estímulos interpretativos para a criação de movimentos. Algumas cartas apresentam imagens abstratas que convidam à tradução visual em ações corporais, enquanto outras trazem palavras ou frases que instigam a imaginação. A proposta incentiva a fusão entre artes visuais e dança, promovendo uma abordagem interdisciplinar e inventiva.

As dinâmicas propostas nesta aula ilustram como o jogo pode ser um dispositivo poderoso para engajar os estudantes no processo de ensino-aprendizado. Segundo Nathalie Schulmann (2006), o jogo atua como um mediador, permitindo que os estudantes experimentem e expressem sua criatividade de forma descontraída. Essa abordagem também está alinhada às diretrizes da BNCC, que destacam a importância de práticas pedagógicas que promovam a expressão, a criatividade e a interação social.

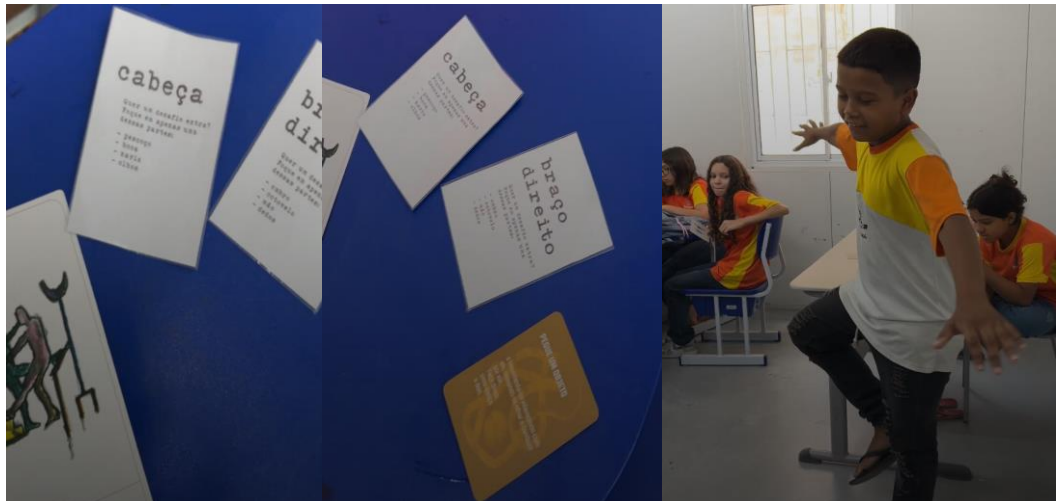
O uso das cartas permitiu que os estudantes desenvolvessem competências importantes, como colaboração, pensamento crítico e resolução de problemas. Além disso, as atividades reforçaram o papel do professor como mediador, traduzindo conceitos abstratos em práticas acessíveis e envolventes. Esse alinhamento com a pedagogia do diálogo de Freire (1996) foi fundamental para criar um ambiente horizontal de ensino-aprendizado, onde todos

---

<sup>5</sup> Um coletivo formado por mulheres que busca, além da pesquisa artística, valorizar a força feminina como modo de ruptura para com pensamentos, ações e estruturas decorrentes de preconceitos étnico-raciais e de gênero. Uma conexão de artistas pesquisadoras em dança para estudos e investigação artística que, através da prática como pesquisa, analisa e discute os processos de improvisação tendo como objetivo refletir sobre percepção, tomada de sentido, interação e cocriação.

se sentiram coautores do processo educativo.

A aula foi marcante por promover um ambiente de experimentação e descoberta. Muitos estudantes, que inicialmente demonstravam resistência ou vergonha, começaram a se envolver ativamente, percebendo que o movimento pode ser espontâneo e livre de julgamentos. Isso não apenas ampliou o repertório corporal dos estudantes, mas também desconstruiu a visão de que a dança é algo exclusivamente sistematizado ou formal.



**FIGURA 5.** Cartas e movimento.

O uso dos jogos também estimulou a empatia e a colaboração, especialmente em atividades coletivas. Ao final da aula, um grupo de estudantes comentou que nunca havia pensado na dança como algo tão acessível e divertido. Essa mudança de perspectiva foi essencial para preparar o grupo para as práticas mais complexas nas aulas seguintes.

A segunda aula mostrou que a ludicidade não é apenas uma estratégia metodológica, mas uma abordagem pedagógica transformadora, capaz de conectar os estudantes ao corpo, ao espaço e uns aos outros de maneira significativa. Os desdobramentos apontam para a importância de integrar atividades lúdicas e interativas no currículo escolar, criando experiências educativas que sejam, ao mesmo tempo, enriquecedoras e inclusivas.

#### 4.3 Terceira Aula: Criação de Cartas Coreográficas

A terceira aula foi dedicada ao desenvolvimento criativo dos estudantes, incentivando-os a criar cartas coreográficas a partir de seus próprios repertórios corporais. O objetivo era ampliar a autonomia dos estudantes, permitindo que se tornassem autores de sua própria linguagem corporal e conectassem a dança ao cotidiano de forma significativa.

Rudolf Laban (1978) propõe que o movimento é uma forma universal de

comunicação, capaz de expressar sentimentos, ideias e experiências. Sua teoria dos esforços foi aplicada na criação das cartas, que incentivaram os estudantes a transformar gestos cotidianos em movimentos artísticos. Essa prática ampliou o repertório corporal dos estudantes e demonstrou que qualquer movimento pode ser vivenciado como arte. As cartas coreográficas criadas pelos estudantes refletiram suas realidades e estimularam seu protagonismo criativo, dialogando diretamente com essa perspectiva.

Para introduzir a proposta, lembrei os estudantes sobre os jogos investigados na aula anterior, destacando as cartas que utilizamos para brincar e criar movimentos. Expliquei que, nesta aula, eles teriam a oportunidade de criar suas próprias cartas coreográficas, inspiradas nos exemplos vistos e nos gestos cotidianos que cada um realiza.

Levei materiais variados para apoiar o processo criativo, incluindo lápis de cor, cartas previamente cortadas e as próprias cartas dos jogos utilizados anteriormente, caso eles quisessem se inspirar. Muitos estudantes, inicialmente, demonstraram dúvidas sobre como começar. Para facilitar, orientei cada um a pensar em movimentos que gostassem ou realizassem frequentemente, como gestos do dia a dia, movimentos espontâneos ou até mesmo ações que transmitissem emoções e ideias.



**FIGURA 6.** Confeção das próprias cartas de movimento.

Um dos momentos mais marcantes da proposição ocorreu durante a terceira aula, dedicada à criação de cartas coreográficas pelos estudantes. Essa aula revelou o potencial transformador da abordagem lúdica na dinâmica de ensino-aprendizagem da dança.

Entre os participantes, havia um aluno que inicialmente demonstrava desinteresse pela proposta. Nas primeiras aulas, ele fazia brincadeiras durante as discussões, aparentemente para entreter os colegas, o que poderia ser interpretado como uma forma de desdém. No

entanto, ao invés de desconsiderar suas falas, a atitude adotada foi escutá-lo e valorizar suas contribuições, mostrando que sua participação era válida e importante para a dinâmica coletiva.

Essa postura gerou uma mudança significativa no comportamento do aluno, que passou a engajar-se de forma mais ativa e produtiva nas atividades. Durante a terceira aula, ele não apenas participou, mas se destacou ao criar duas cartas coreográficas. Ele utilizou como inspiração uma carta que havia experimentado na aula anterior, retirada do jogo "Corpomancia". A carta em questão era intitulada "Coringa" e sugeria que o jogador fizesse um movimento aleatório ou trocasse de carta.

O aluno ficou tão fascinado com a ideia do "Coringa" que decidiu criar suas próprias variações. Em uma de suas cartas, ele propôs: "Pode fazer movimento com as mãos ou com os pés". Em outra, escreveu: "movimento aleatório (a pessoa que pegou o coringa pode fazer qualquer movimento)". Essas propostas evidenciaram sua capacidade de observar, refletir e recriar a partir de experiências cotidianas, demonstrando como a ludicidade pode potencializar a inventividade e a autonomia dos estudantes.

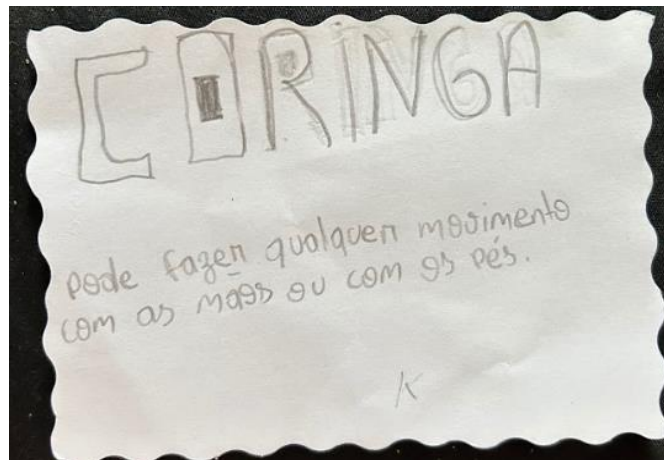


FIGURA 7. Carta coringa I.

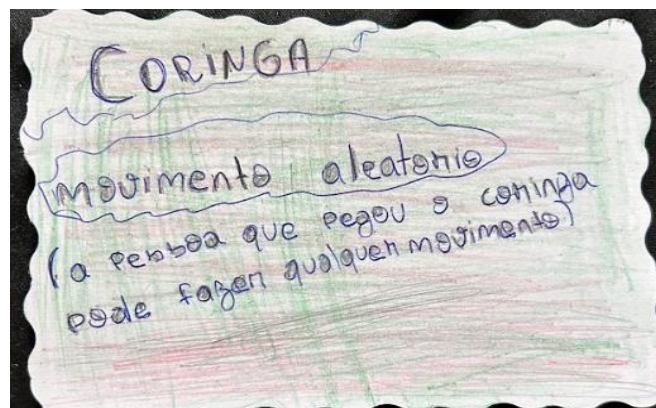


FIGURA 8. Carta coringa II.

Esse episódio ilustra a importância de valorizar todas as vozes na sala de aula, mesmo aquelas que inicialmente podem parecer desinteressadas ou desafiadoras. A postura de levar as contribuições do estudante a sério foi crucial para que ele percebesse que seu olhar e suas experiências também tinham valor no contexto da aula. Essa mudança de postura reflete os princípios da pedagogia de Paulo Freire (1996), que enfatiza o diálogo e o reconhecimento do educando como sujeito ativo no processo de aprendizado. A autonomia criativa do educando foi incentivada por meio dessa atividade, permitindo que ele reelaborasse suas experiências corporais de maneira artística e significativa.

Esse momento também aponta para o impacto transformador da ludicidade no ensino da dança. Ao promover um ambiente acolhedor e valorizar a singularidade de cada estudante, a atividade possibilitou não apenas a ampliação do repertório corporal, mas também a criação de laços mais profundos entre os participantes e a construção de uma relação mais significativa com a dança.

Cada carta criada continha uma instrução ou descrição, que poderia ser visual ou escrita, como: um desenho de uma bailarina; uma frase comando “Dance mexendo 3 partes do corpo”; “Interagir com algum objeto que use no dia a dia”.

Essa abordagem incentivou a expressão pessoal e desafiou os estudantes a reinterpretarem seus próprios movimentos. Além de instruções práticas, algumas cartas surpreenderam por trazer reflexões mais filosóficas, nas quais os estudantes expressaram conceitos e sentimentos associados à dança.

O ambiente da aula foi marcado pela diversidade das produções. Alguns estudantes criaram cartas com movimentos simples e diretos, enquanto outros buscaram investigar aspectos mais abstratos, compondo frases marcantes que revelavam sua percepção sobre a dança e o corpo.

Apesar das dúvidas iniciais de alguns, a interação e o apoio mútuo entre os colegas fortaleceram o processo criativo, promovendo um espaço de colaboração e troca de ideias. Incentivei cada estudante a buscar autenticidade em suas cartas, transformando ações cotidianas em expressões artísticas.

A atividade trouxe resultados positivos, revelando um leque variado de perspectivas e interpretações sobre o que significa dançar. Além de propiciar a criatividade, a aula reforçou a ideia de que a dança não precisa ser limitada por padrões ou expectativas externas, mas pode ser construída a partir da subjetividade de cada um.

Ao final, foi gratificante observar como os estudantes assumiram a autoria de seus movimentos, reconhecendo-se como criadores em um processo que uniu ludicidade, reflexão

e experimentação. Essa aula não apenas consolidou os aprendizados das etapas anteriores, mas também preparou o grupo para investigar suas cartas em dinâmicas futuras.

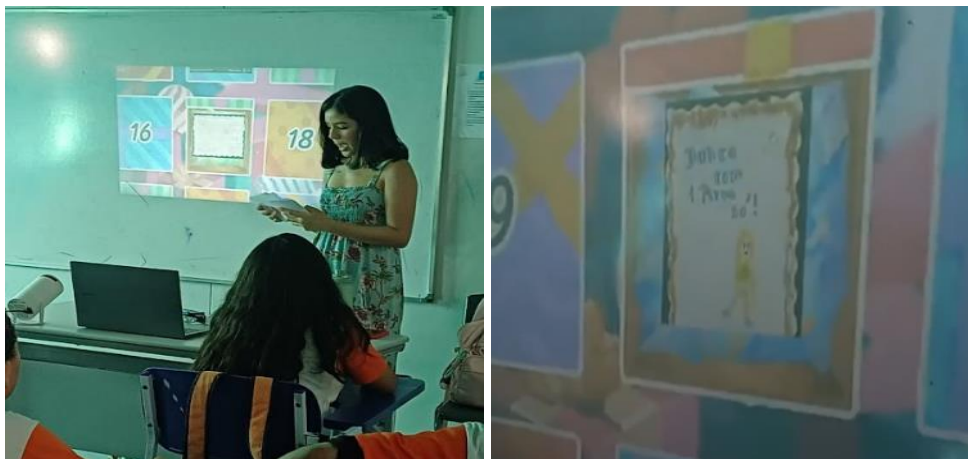
#### 4.4 Quarta Aula: Experimentação e Valorização das Criações

A aula final da proposição foi planejada para integrar as cartas coreográficas criadas pelos estudantes em uma dinâmica interativa e reflexiva. O objetivo era investigar o potencial criativo de cada estudante, valorizar suas contribuições individuais no contexto coletivo e consolidar as aprendizagens adquiridas ao longo do projeto. Essa aula representou um ponto culminante, reunindo elementos de improvisação, reflexão e expressão artística.

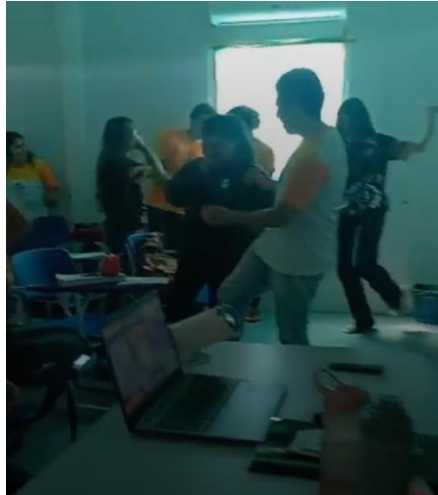
As cartas criadas na aula anterior foram digitalizadas e inseridas em um jogo interativo no site Wordwall, que simulava caixas numeradas de 1 a 24. Cada caixa escondia uma das cartas criadas pelos próprios estudantes, gerando expectativa e curiosidade. Durante a atividade, cada aluno escolhia um número e revelava a carta correspondente, que continha instruções como “faça um movimento com o pé direito” ou “dance sua música favorita”.

Ao iniciar a atividade, expliquei que o objetivo não era apenas seguir as instruções das cartas, mas também refletir sobre as mensagens e os significados que cada movimento trazia. Essa introdução ajudou a criar um clima de colaboração e descontração, permitindo que os estudantes se sentissem à vontade para experimentar e investigar.

Ao abrir uma caixa, a carta revelada era lida em voz alta, e o grupo era convidado a realizar o movimento sugerido de maneira espontânea e simultânea. Nesse momento, os estudantes começaram a criar interpretações singulares dos comandos. Essas variações geraram risadas e comentários entre os colegas, reforçando a ideia de que não havia certo ou errado na dança, apenas possibilidades.



**FIGURA 9.** Revelando as cartas produzidas.



**FIGURA 10.** Fazendo os movimentos da carta revelada.

Quando uma carta trazia algo mais abstrato, como a palavra “arte”, a turma era convidada a discutir antes de realizar qualquer movimento. Perguntas como “O que é arte para você?” ou “Como você entende a dança na arte?” serviam como ponto de partida para debates que estimulavam o pensamento crítico e a expressão pessoal. Por exemplo, uma estudante compartilhou que via a arte como uma forma de “mostrar ao mundo o que está dentro de nós”.

Um dos momentos mais emocionantes ocorreu quando uma estudante revelou sua carta, que trazia a frase: “Para todas as nossas bailarinas que sentem dor em nome da arte”. Durante a discussão, ela compartilhou sua percepção sobre o esforço físico e emocional exigido no ballet clássico. Essa reflexão gerou um debate sobre os estereótipos de beleza e perfeição na dança, incentivando os colegas a expressarem suas opiniões e a repensarem suas visões sobre o tema.

Ao abrir espaço para que os estudantes compartilhassem suas perspectivas e experiências, a dinâmica não apenas incentivou o aprendizado coletivo, mas também reforçou a ideia de que todos têm algo valioso a contribuir.



**FIGURA 11.** A bailarina.

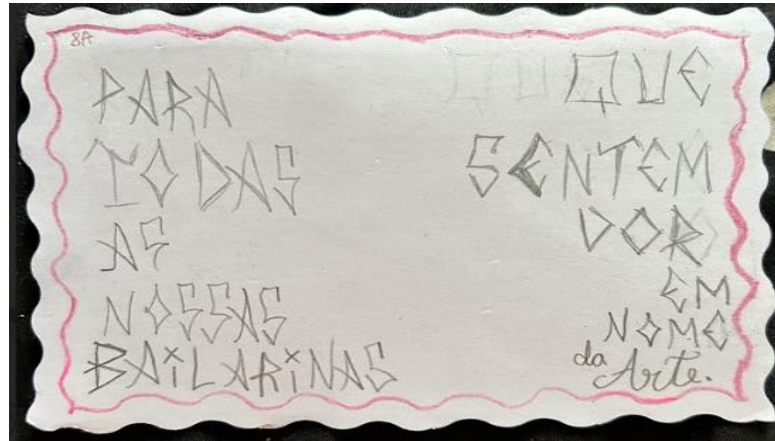


FIGURA 12. Verso da carta “A bailarina”

A proposta permitiu que os estudantes ressemantizassem suas experiências corporais, transformando-as em expressão artística e reflexão crítica.

Por fim, a atividade exemplifica a concepção de ludicidade de Huizinga (2014), que considera o jogo uma forma simbólica de expressão capaz de gerar aprendizados significativos. A interação com as cartas promoveu um ambiente lúdico, onde os estudantes se sentiram motivados a investigar e criar, ao mesmo tempo em que refletiam sobre os temas abordados.

A última aula consolidou o senso de realização coletiva entre os estudantes, reforçando a importância de criar espaços onde suas criações sejam legitimadas. O uso das cartas como ponto de partida para movimentos e reflexões revelou a capacidade dos estudantes de transformar ideias abstratas em gestos concretos e com sentido próprio.

O debate sobre o ballet clássico evidenciou a profundidade das percepções dos estudantes e abriu espaço para investigar questões como estereótipos de gênero, disciplina corporal e expectativas culturais na dança. Esses desdobramentos apontam para a possibilidade de expandir as discussões em projetos futuros, conectando ainda mais a prática artística às questões sociais e culturais.

Além disso, a atividade destacou o papel do professor como mediador do aprendizado. Minha participação ativa na dinâmica, realizando os movimentos junto com os estudantes, ajudou a quebrar a hierarquia tradicional da sala de aula, mostrando que a aprendizagem é um processo compartilhado.

A quarta aula não foi apenas um encerramento do projeto, mas uma celebração das descobertas e conquistas alcançadas pelos estudantes. Ao integrar ludicidade, reflexão crítica e colaboração, a atividade reafirmou o potencial da dança como uma linguagem inclusiva e transformadora. Essa experiência deixa um legado importante: a ideia de que a dança, mais do

que técnicas, é uma forma de diálogo, expressão e conexão com o mundo ao nosso redor.

## **5 CAPÍTULO IV: A DANÇA E SEUS POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS NAS ESCOLAS**

A dança, enquanto linguagem artística, possui um vasto potencial de diálogo com outras formas de arte, como música, teatro, literatura e artes visuais. No contexto educacional, essa interdisciplinaridade pode enriquecer o aprendizado dos estudantes, ampliando suas formas de expressão e conectando diferentes saberes.

### **5.1 Dança e Música: Ritmo e Movimento**

A relação entre dança e música é uma das mais evidentes. Durante o projeto, os estudantes foram convidados a refletir sobre como o ritmo influencia o movimento e como a ausência de música também pode ser uma escolha coreográfica. Essa abordagem dialoga diretamente com os princípios de Rudolf Laban (1978), que aponta o ritmo como um elemento estruturante do movimento.

Por exemplo, na aula em que os estudantes criaram cartas, as sugestões de movimento relacionadas ao som – como “dance sua música favorita” – levaram os estudantes a investigar formas de percepção corporal e musicalidade. A interação entre essas linguagens despertou a curiosidade dos estudantes para a criação de movimentos próprios, permitindo-lhes perceber o corpo como um instrumento que também “soa” no espaço.

### **5.2 Dança e Teatro: Narrativas Corporais**

A conexão entre dança e teatro se manifesta na construção de narrativas corporais. Durante a criação de cartas coreográficas, muitos estudantes investigaram temas relacionados ao cotidiano e às suas experiências pessoais, desenvolvendo movimentos que poderiam ser interpretados como “encenações dançadas”. Um exemplo se deu na segunda aula: ao utilizar a carta comando “Guia-se pelas mãos” do Jogos de Criação CORPOLUMEN, uma estudante fez uma pequena cena teatral com dois colegas.

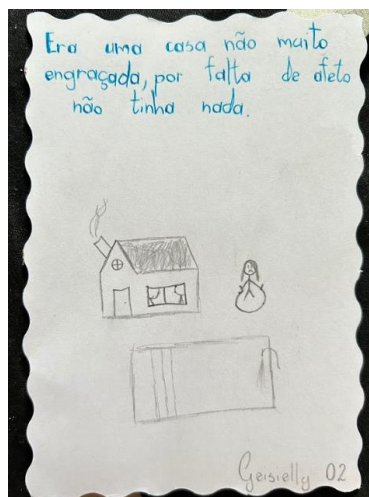


**FIGURA 13.** Guia-se pelas mãos.

O teatro, como prática artística, oferece ferramentas para que os indivíduos expressem emoções e construam narrativas. A integração entre teatro e dança permite que essas histórias sejam contadas de maneira não verbal, utilizando o gesto como veículo expressivo. Essa ideia encontra respaldo em teorias que destacam o potencial das artes cênicas para investigar sentimentos e contextos humanos, como defendido por Augusto Boal (1998) em suas discussões sobre o Teatro do Oprimido.

### 5.3 Dança, Literatura e Artes Visuais: Narrativas Poéticas

A dança também dialoga com a literatura, especialmente, no estudo aqui apresentado, no que diz respeito à poesia. No projeto, algumas cartas criadas pelos estudantes apresentavam frases ou palavras poéticas, como “Era uma casa não muito engraçada, por falta de afeto não tinha nada”.



**FIGURA 14.** Poesia.

A relação entre palavra, gesto pode ser interpretada por meio de uma abordagem que investiga a dança como um modo de escrita corporal. Essa perspectiva reflete o entendimento de que o corpo, por meio da dança, traduz e produz sentidos simbólicos e poéticos, ampliando a compreensão dos estudantes sobre linguagem artística e movimento.

Já as artes visuais oferecem à dança uma perspectiva estética, especialmente, no caso desse projeto, no que tange à composição espacial. Durante as dinâmicas com cartas, os estudantes foram incentivados a considerar elementos como linhas, formas e direções, criando movimentos que dialogavam com o espaço ao redor.

#### 5.4 Potencialidades Interdisciplinares no Ensino da Arte

A relação entre a dança e outras artes evidencia o potencial do ensino interdisciplinar para promover aprendizagens significativas. Quando os estudantes compreendem que o movimento pode dialogar com a música, a literatura, o teatro e as artes visuais, eles ampliam sua visão sobre o que significa criar e se expressar artisticamente.

Essa abordagem interdisciplinar está alinhada à BNCC, que incentiva a integração de diferentes áreas do conhecimento para desenvolver competências como criatividade, empatia e pensamento crítico. O diálogo entre as linguagens artísticas não apenas enriquece o processo de ensinar e aprender, mas também valoriza as múltiplas formas de expressão dos estudantes, contribuindo para sua formação integral.

#### 5.5 Propostas para o Futuro do Ensino de Dança

A formação docente continuada é um pilar essencial para a consolidação da dança como linguagem artística no contexto escolar. Muitos professores de Artes, embora habilitados, enfrentam desafios ao trabalhar com a dança, devido à falta de formação específica ou à escassez de recursos didáticos. Como Marques (2010) enfatiza, a prática pedagógica em dança exige não apenas conhecimentos técnicos, mas também uma compreensão profunda das potencialidades expressivas e culturais do corpo.

Oficinas, seminários e programas de formação, como os oferecidos por instituições públicas e privadas, poderiam diminuir essa lacuna, equipando os professores com recursos pedagógicas e práticas inclusivas. Além disso, iniciativas que promovam a troca de experiências entre educadores, como redes de professores de Artes, podem incentivar o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, ampliando o impacto da dança no ambiente

escolar.

A inclusão da dança nos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) das escolas é uma medida estratégica para garantir sua presença no currículo de forma sustentável. A partir daí, a dança pode ser abordada como uma linguagem interdisciplinar, conectando-se a conteúdos de outras áreas do conhecimento e fortalecendo seu papel educativo.

Para implementar essa proposta, seria necessário que os gestores e a equipe docente trabalhassem juntos na elaboração de planos pedagógicos que contemplem a dança como uma prática recorrente e significativa. Tal medida permitiria que projetos de dança, como os descritos neste trabalho, se tornassem permanentes, oferecendo aos estudantes oportunidades contínuas de experimentação e criação artística.

Com a formação continuada e a inserção da dança nos PPPs, espera-se que as escolas possam construir uma abordagem mais consistente e inovadora para o ensino da dança. Essas medidas também podem contribuir para a valorização das artes na educação básica, promovendo um ensino mais acolhedor e conectado às vivências dos estudantes.

## **6 CONCLUSÃO**

Este trabalho investigou os desafios e possibilidades da inserção da dança no currículo da disciplina de Artes na escola pública brasileira, tomando como base as experiências vivenciadas durante o programa de Residência Pedagógica na EMEF 11 de Agosto, em Fortaleza. Por meio desse estudo, foi possível identificar limitações culturais, estruturais e pedagógicas que dificultam a implementação da dança no contexto escolar, ao mesmo tempo que foram propostas metodologias criativas e inclusivas para enfrentar tais obstáculos.

As reflexões apresentadas ao longo deste estudo evidenciam que a dança transcende sua dimensão formal para atuar como uma linguagem artística de grande potencial educativo. Mais do que uma prática recreativa, a dança é uma atividade que promove a criatividade, a consciência corporal, o pensamento crítico e a expressão emocional dos estudantes. Ao investigar movimentos cotidianos e ressignificá-los no contexto escolar, como nas dinâmicas realizadas durante este projeto, a dança foi capaz de desconstruir preconceitos, ampliar horizontes e estimular a construção de novas formas de interação e aprendizado.

Esse potencial, no entanto, é frequentemente subestimado no ambiente escolar. A marginalização histórica da dança, tratada como uma linguagem menor ou secundária, reflete-se nas resistências culturais e institucionais ainda enfrentadas. Durante o projeto, foi possível observar que muitos estudantes associavam a dança a estereótipos que viam nas redes sociais

ou a atividades de menor relevância. Traspasar essas percepções requer um trabalho pedagógico sensível e contextualizado, que valorize o protagonismo dos estudantes e conecte a dança às suas vivências.

Os desafios encontrados não se limitaram às resistências culturais. A falta de infraestrutura adequada foi outro obstáculo significativo, destacando a necessidade de espaços amplos e seguros para a prática da dança. Esse cenário é comum nas escolas públicas brasileiras e reforça a desigualdade de acesso às linguagens artísticas, limitando as oportunidades de aprendizado. A ausência de professores especializados também agrava essa situação, evidenciando a necessidade de políticas públicas que priorizem a formação continuada de educadores e a valorização das artes no currículo escolar, garantindo o ingresso de professores licenciados em dança no ensino formal por meio de concurso destinado a esse efeito.

Apesar dessas dificuldades, as experiências vivenciadas demonstraram que, mesmo em condições adversas, é possível criar práticas significativas que transformem a percepção dos estudantes sobre a dança. A utilização de jogos , como *Corpomancia*, *Jogos de Criação CORPOLUMEN*, *Cartas para Improvisar e Compor* e *Cartas para Danças*, aliada à criação de células coreográficas baseadas em movimentos cotidianos, foi uma estratégia eficaz para engajar os estudantes e promover aprendizagens relevantes.

Essas metodologias permitiram que os estudantes investigassem diferentes dimensões do movimento, desde a improvisação através de comandos até a composição coletiva, dialogando diretamente com seus contextos socioculturais. Além disso, essas práticas de ensino se alinham aos princípios de Freire (1996), que defende a educação como prática de liberdade, e às ideias de Laban (1950), que valoriza a dança como uma expressão natural do corpo em interação com o espaço e o tempo.

A ludicidade emergiu como um dos alicerces do ensino da dança neste projeto. Por meio de atividades lúdicas, como jogos de cartas e dinâmicas interativas, foi possível criar um ambiente descontraído que incentivou a experimentação e a construção coletiva. Essas práticas não apenas promoveram o engajamento dos estudantes, mas também contribuíram para a superação de barreiras culturais e a construção de vínculos entre os participantes.

A abordagem lúdica permitiu que os estudantes se sentissem mais confiantes para investigar sua criatividade e expressão corporal, desconstruindo a ideia de que a dança é restrita a padrões técnicos ou performáticos.

Um dos momentos mais marcantes do projeto foi a aula final, em que os estudantes experimentaram as cartas coreográficas que haviam criado. Essa atividade, além de consolidar

as aprendizagens, reforçou a importância de valorizar as criações dos educandos como parte fundante o processo educativo. A dinâmica permitiu que os estudantes reconhecessem o valor de suas contribuições e estabelecessem uma conexão mais profunda com a dança como linguagem artística.

A discussão crítica que emergiu durante essa aula evidenciou a capacidade dos estudantes de refletirem sobre práticas artísticas e culturais. Essas trocas revelaram o impacto transformador da dança no ambiente escolar, ao proporcionarem um espaço para que os estudantes questionassem estereótipos e expressassem suas percepções de maneira criativa e autônoma.

A experiência vivenciada na EMEF 11 de Agosto aponta para caminhos que podem fortalecer o ensino da dança nas escolas públicas brasileiras. É essencial que as políticas educacionais reconheçam a dança como uma linguagem artística fundamental, garantindo sua presença efetiva no currículo escolar. Isso inclui a criação de editais para projetos artísticos dentro das instituições, o investimento em infraestrutura, o fomento à formação de educadores especializados e concursos públicos para professores licenciados na área.

Ao meu ver, oferecer programas de capacitação específicos para o ensino da dança é uma medida fundamental para garantir a qualificação dos profissionais que atuam com artes na educação básica. Esses programas devem abordar tanto aspectos técnicos quanto metodológicos, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e alinhadas às diretrizes da BNCC. A médio prazo, a formação continuada para professores de Arte, com ênfase na dança, pode contribuir para ampliar o repertório de estratégias didáticas e tornar o ensino mais acessível e diversificado.

A longo prazo, no entanto, é essencial fortalecer as licenciaturas em dança e garantir que professores devidamente licenciados tenham espaço nas escolas, assegurando que o ensino dessa linguagem artística seja conduzido por profissionais qualificados. Isso implica não apenas a criação e ampliação de cursos de Licenciatura em Dança em universidades públicas e privadas, mas também a formulação de políticas educacionais que incentivem a inserção desses profissionais na rede escolar.

Além disso, programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e a RP (Residência Pedagógica) desempenham um papel essencial na articulação entre universidade e escola, proporcionando aos futuros professores experiências práticas fundamentais para sua formação. Essas iniciativas não apenas qualificam o docente em formação, mas também possibilitam que a escola se beneficie de novas abordagens e reflexões sobre o ensino da dança. Dessa forma, investir na formação inicial e continuada dos

professores é um caminho decisivo para consolidar a dança como parte estruturante da disciplina de Artes nas escolas brasileiras.

Ademais, integrar a dança a outras áreas do conhecimento pode enriquecer as práticas pedagógicas e ampliar o impacto da dança na aprendizagem dos estudantes. Projetos interdisciplinares podem investigar conexões entre a dança e outras disciplinas.

A organização de mostras culturais e festivais escolares de dança é também uma maneira eficaz de valorizar as criações dos estudantes e envolver a comunidade escolar no processo educativo. Essas iniciativas fortalecem o vínculo dos estudantes com a dança e promovem uma percepção positiva dessa linguagem artística.

Este trabalho reafirma a relevância da dança como parte do currículo escolar e como uma linguagem capaz de promover aprendizagens significativas e transformações sociais. Ao reconhecer os desafios enfrentados, mas também as possibilidades que se abrem, espera-se que este estudo contribua para fortalecer o ensino de dança nas escolas públicas brasileiras.

Termino esse texto desejando que a dança, enquanto linguagem artística, continue a ocupar seu espaço de direito na escola, promovendo uma educação mais plural, inventiva e inclusiva. Como Marques (2010) afirma, "a dança é uma forma de ler o mundo". Que ela possa ser também uma forma de o transformar.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Juliana; SÉRIO, Andréa. Por uma dança volitiva na escola: entrevista com a artista-docente Isabel Marques. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 26, n. 1, p. 286–299, 2022. DOI: 10.33871/19805071.2022.26.1.6905. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistacientifica/article/view/6905>. Acesso em: 18 jul. 2024.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda (Org.). **Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em: 05 ago. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 3 ago. 2024.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Residência Pedagógica**. Brasília, DF: CAPES, [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 04 ago. 2024.
- BUENO, Paula; MUNDIM, Ana Carolina. Corpomancia: uma experiência criativa entre dança e design. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 7, n. 2, p. 228-250, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/18751>. Acesso em: 3 ago. 2024.
- CERBINO, Beatriz; GREINER, Christine; et al. **Lições de Dança – Volume 1**. Rio de Janeiro: Editora UniverCidade, 2006.
- CORPOMANCIA - O CORPO EM JOGO. YouTube, 20 out. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xqUymCi9Yow>. Acesso em: 3 ago. 2024.
- COUTO, Edson Luiz de. **A energia inventiva no processo educativo: ludicidade e criatividade**. Curitiba: Editora Positivo, 2013.
- COUTO, Y. A. A arte, o jogo, a dança e a brincadeira: dos primórdios lúdicos aos processos de civilização e cultura. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 11, n. 1, p. 38–53, 2013. DOI: 10.5216/rpp.v11i1.26980. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/26980>. Acesso em: 18 jul. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

- GABARDO JUNIOR, Jair Mario; CASTILHO, Thaís. (Des)Escolarização performativa: rituais escolares e percursos metodológicos para a dança na escola. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 43, p. 1–34, 2022. DOI: 10.5965/1414573101432022e0105. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/21547>. Acesso em: 3 ago. 2024.
- GUEDES, Renato. **A infraestrutura escolar e o ensino de artes**. São Paulo: Contexto, 2017.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2014.c
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2017.
- LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Editora Summus, 1978.
- LABAN, Rudolf. **Esforço: Economia no Movimento Corporal**. Macdonald & Evans, 1966.
- MARQUES, Isabel. Algumas perguntas sobre a dança e a educação. In: TOMAZZONI, Arlete; WOSNIAK, Cezar; MARINHO, Nilda (Orgs.). **Dança-Educação ou Dança e Educação? Dos contatos às relações**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 22-45.
- MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARQUES, Isabel. Oito razões para ensinar dança na escola. In: Gilberto Icle. (Org.). **Pedagogia da Arte: entre lugares da Escola**. 1ª. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2012, v. 1, p. 57-72.
- McLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- MULHERES DA IMPROVISAÇÃO. Mulheres da Improvisação. Disponível em: <<https://mulheresdaimprovis.wixsite.com/impromulheres>>. Acesso em: 1 fev. 2025.
- MUNIZ, Natasha Prado; ARAÚJO, Christiane. Dança no contexto de Isabel Marques: algumas questões sobre dança e seus conteúdos no ensino formal. **FAP Revista Científica de Artes**, v. 56, p. 56-71, 2021.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Ensino de dança: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.
- RODRIGUES, Joice Soares; LESSA, Helena Thofehrn. Jogo, brincadeira, presença: corpos lúdicos e expressivos em aulas de dança na escola. **Revista da FUNDARTE**, [S. l.], v. 41, n. 41, 2020. DOI: 10.19179/2319-0868.731. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/731>. Acesso em: 17 jul. 2024.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ (SEDUC). Realização da Oficina dos Sonhos nas escolas da 16ª CREDE, em Iguatu. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2012/04/24/realizacao-da-oficina-dos-sonhos-nas-escolas-da-16o-crede-em-iguatu/>. Acesso em: 16 jan. 2025.

SILVA, D. B. da; VILLEGAS, M. M. O Ensino de Arte/Dança na história da educação brasileira. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 6, p. e12303, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e12303. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12303>. Acesso em: 18 jul. 2024.

VIEIRA, Marcílio de Souza. **História das ideias do ensino da dança na educação brasileira**. Curitiba: Appris Editora, 2019.

TECNOLOGIA, T. Jogo Twister – Hasbro. Armarinho Delmar. Disponível em: <https://www.armarinodelmar.com.br/jogos/jogo-twister-hasbro>. Acesso em: 24 jul. 2024.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, DEPOIMENTOS

#### E PRODUÇÕES ESTUDANTIS

Eu \_\_\_\_\_, de CPF nº \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem, depoimentos e produções artísticas, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Erica Bianca da Silva Moura, do projeto de pesquisa intitulado “*Desafios e metodologias de ensino-aprendizagem para a inserção da dança no contexto da disciplina de Artes nas escolas*”, a realizar as fotos que se façam necessárias, colher meu depoimento e utilizar os materiais produzidos durante as aulas, como cartas, textos, desenhos, ilustrações e qualquer outra criação elaborada, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (e seus respectivos negativos), depoimentos e produções para fins acadêmicos e científicos, como publicações em livros, artigos, slides, apresentações e outros materiais de estudo, em favor dos pesquisadores do projeto, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Fortaleza-Ceará, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024 \_\_\_\_\_

Pesquisador responsável pelo projeto

---

Sujeito da Pesquisa

---

Responsável Legal (Caso o sujeito seja menor de idade)

## APÊNDICE B – PLANOS DE AULA

**ESCOLA MUNICIPAL EMEF 11 de Agosto**

**Plano Semanal - Anos Finais**

**Artes**

PROF(A): **Luciene**



Série	Turma(s)/Turno(s)	Hora(s)/Aula
6º e 8º Ano	B e A MANHÃ	2

a **12/11/2024**

Mês: **Novembro /2024**

Período:

### AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

(X) SALA DE AULA    ( ) BIBLIOTECA    ( ) SALA DE INOVAÇÃO    ( ) QUADRA    ( ) AULA DE CAMPO    ( ) OUTRO:

**UNIDADE TEMÁTICA**

**OBJETO(S) DE CONHECIMENTO/OBJETO(S) ESPECÍFICO(S)**

**HABILIDADE(S)**

Dança

Elementos da  
linguagem e processos de

criação

EF69AR10; EF69AR15

**COMPETÊNCIA(S) ESPECÍFICA(S)**

**OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM**

4.Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito das Artes.

8.Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

Identificar as percepções dos estudantes sobre o conceito de dança, investigando o que eles já sabem ou imaginam sobre o tema. Reconhecer a dança como uma expressão presente no cotidiano, observando os pequenos gestos que podem ser transformados em movimentos coreográficos. Desenvolver a consciência corporal e espacial dos estudantes, investigando a cadeia como um local de experimentação de movimentos.

**MOMENTOS DIDÁTICOS**

**TEMAS CONTEMPORÂNEOS**

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**

(x) Acolhida

( ) Agenda

( ) Chamada

( ) Retomada da aula anterior

(x) Interação com o conhecimento

( ) Aprofundamento da aprendizagem

(x) Objeto de conhecimento da próxima aula

( ) Direitos da criança e do adolescente

( ) Educação para o trânsito

( ) Educação ambiental

( ) Educação alimentar e nutricional

( ) Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso

( ) Educação em direitos humanos

( ) Educação das relações étnico-raciais e ensino de

( ) **AUTOGESTÃO**

( ) Determinação

(x) Foco

( ) Responsabilidade

( ) **ENGAJAMENTO COM OS OUTROS**

( ) Iniciativa social

( ) Assertividade

( ) Persistência

( ) Organização

(x) Entusiasmo

história e cultura afro-brasileira, africana e indígena

Avaliação

Encerramento

Outros: (digite abaixo)

Saúde

Vida familiar e social

Educação para consumo

Educação financeira e fiscal

Trabalho

Ciência e tecnologia

Diversidade cultural

Outros: (digite abaixo)

Educação artística e respeito

**AMABILIDADE**

Empatia

Confiança

**RESILIÊNCIA EMOCIONAL**

Tolerância ao estresse

Tolerância à frustração

**ABERTURA AO NOVO**

Imaginação criativa

Curiosidade para aprender

Respeito

Autoconfiança

Interesse artístico

#### METODOLOGIA

1- Iniciar com uma breve explicação sobre a aula, introduzindo a palavra "dança" e destacando que essa será uma oportunidade para entender o que a dança significa para cada um.

2- No quadro, escrever a palavra "DANÇA" no centro e peça aos estudantes que compartilhem o que lhes vem à mente ao ouvir essa palavra. Registre as respostas ao redor da palavra central, formando uma nuvem de ideias.

3-Facilitar uma conversa sobre as ideias compartilhadas, destacando como cada percepção pode se relacionar com o conceito amplo de dança e como ela pode ser vista em atividades simples do dia a dia.

4- Investigar movimentos coletivos cotidianos usando os braços, tronco e até as pernas, dentro de sala de aula. Sugerir que pensem em movimentos simples que podem ser repetidos e combinados para criar uma pequena sequência, mostrando como esses gestos cotidianos podem se transformar em dança.

5-Incentivar os estudantes a refletirem sobre a experiência, perguntando como eles perceberam a dança a partir dos gestos do cotidiano. Pergunte se conseguiram enxergar movimentos simples como parte de uma expressão coreográfica e convide-os a pensar em outras sequências que poderiam criar a partir

de gestos diários.

#### AVALIAÇÃO

Participação e Realização da atividade proposta.

#### ATIVIDADES FLEXIBILIZADAS

Atividade em Sala

#### RECURSOS

Pincel, apagador,

Papel e canetas para anotações.

#### OBSERVAÇÕES

ESCOLA MUNICIPAL EMEF 11 de Agosto

Plano Semanal - Anos Finais

Artes

PROF(A): Erica Bianca da Silva Moura



Série	Turma(s)/Turno(s)	Hora(s)/Aula
6º e 8º Ano	B e A MANHÃ	2

19/11/2024 a 26/11/2024

Mês: Novembro /2024

Período:

AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

SALA DE AULA     BIBLIOTECA     SALA DE INOVAÇÃO     QUADRA     AULA DE CAMPO     OUTRO:

UNIDADE TEMÁTICA

OBJETO(S) DE CONHECIMENTO/OBJETO(S) ESPECÍFICO(S)

HABILIDADE(S)

Dança

Elementos da linguagem e processos de criação

EF69AR10; EF69AR12; EF69AR13

COMPETÊNCIA(S) ESPECÍFICA(S)

OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM

4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito das Artes

Incentivar a apresentação e a apreciação crítica por meio da partilha das produções em grupo.

8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

MOMENTOS DIDÁTICOS

TEMAS CONTEMPORÂNEOS

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Acolhida

Direitos da criança e do adolescente

AUTOGESTÃO

Agenda

Educação para o trânsito

Determinação

Persistência

Chamada

Educação ambiental

Foco

Organização

Retomada da aula anterior

Educação alimentar e nutricional

Responsabilidade

Interação com o conhecimento

Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso

ENGAJAMENTO COM OS OUTROS

Aprofundamento da aprendizagem

Educação em direitos humanos

Iniciativa social

Entusiasmo

Objeto de conhecimento da próxima aula

Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena

Assertividade

Avaliação Encerramento Outros: (digite abaixo) Saúde Vida familiar e social Educação para consumo Educação financeira e fiscal Trabalho Ciência e tecnologia Diversidade cultural Outros: (digite abaixo)

Educação artística e respeito

 **AMABILIDADE** Empatia Respeito Confiança **RESILIÊNCIA EMOCIONAL** Tolerância ao estresse Autoconfiança Tolerância à frustração **ABERTURA AO NOVO** Imaginação criativa Interesse artístico Curiosidade para aprender

### METODOLOGIA

1- Apresentar os jogos de cartas criados por artistas brasileiros, mostrando os comandos presentes nas cartas e como eles podem ser interpretados da maneira que eles quiserem através de movimentos.

2- Demonstrar, de forma breve, um exemplo de alguns comandos para os estudantes entender em melhor a proposta.

3- Dividir a turma em grupos.

4- Misturar as cartas de diferentes jogos e distribuir uma seleção aleatória para cada grupo.

5- Cada grupo deve investigar os comandos recebidos, experimentando movimentos e discutindo ideias para criar uma célula coreográfica.

6- Os grupos apresentam suas células coreográficas para os colegas.

7- Após as apresentações, abrir espaço para comentários e reflexões breves, destacando pontos positivos e aprendizagens do processo.

### AVALIAÇÃO

Participação e Realização da atividade proposta.

### ATIVIDADES FLEXIBILIZADAS

Atividade em Sala

### RECURSOS

Conjunto de cartas de jogos de dança criados por artistas da dança.

### OBSERVAÇÕES

ESCOLA MUNICIPAL EMEF 11 de Agosto

Plano Semanal - Anos Finais

Artes

PROF(A): *Erica Bianca da Silva Moura*



Série	Turma(s)/Turno(s)	Hora(s)/Aula
6º e 8º Ano	B e A MANHÃ	2

a 03/12/2024

Mês: Dezembro /2024

Período:

AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

SALA DE AULA     BIBLIOTECA     SALA DE INOVAÇÃO     QUADRA     AULA DE CAMPO     OUTRO:

UNIDADE TEMÁTICA

OBJETO(S) DE CONHECIMENTO/OBJETO(S) ESPECÍFICO(S)

HABILIDADE(S)

Dança    Elementos da linguagem e processos de criação    EF69AR10; EF69AR12

COMPETÊNCIA(S) ESPECÍFICA(S)

OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM

Estimular a criatividade e a expressão pessoal dos estudantes por meio da criação de

cartas de dança.

4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito das artes.

Promover a reflexão sobre suas vivências corporais e como transformá-las em comandos ou desafios artísticos.

8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

Incentivar a habilidade de criar materiais didáticos que representem seus conhecimentos e experiências.

MOMENTOS DIDÁTICOS

TEMAS CONTEMPORÂNEOS

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Acolhida

Direitos da criança e do adolescente

AUTOGESTÃO

Agenda

Educação para o trânsito

Determinação

Persistência

Chamada

Educação ambiental

Foco

Organização

Retomada da aula anterior

Educação alimentar e nutricional

Responsabilidade

Interação com o conhecimento

Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso

ENGAJAMENTO COM OS OUTROS

Aprofundamento da aprendizagem

Educação em direitos humanos

Iniciativa social

Entusiasmo

Objeto de conhecimento da próxima aula

Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena

Assertividade

( ) Avaliação

( ) Saúde

( ) **AMABILIDADE**

( ) Encerramento

( ) Vida familiar e social

( ) Empatia

( x ) Respeito

( ) Outros: (digite abaixo)

( ) Educação para consumo

( ) Confiança

[Empty box for additional evaluation notes]

( ) Educação financeira e fiscal

( ) **RESILIÊNCIA EMOCIONAL**

( ) Trabalho

( ) Tolerância ao estresse

( x ) Autoconfiança

( ) Ciência e tecnologia

( ) Tolerância à frustração

( ) Diversidade cultural

( ) **ABERTURA AO NOVO**

( x ) Outros: (digite abaixo)

( x ) Imaginação criativa

( x ) Interesse artístico

Educação artística e respeito

( ) Curiosidade para aprender

### METODOLOGIA

### AVALIAÇÃO

1- Relembrar a aula anterior e os jogos de cartas apresentados.

Participação e Realização da atividade proposta.

2- Orientar os estudantes a refletirem sobre suas próprias experiências e movimentos que consideram significativos ou criativos, pensando em como transformá-los em comandos de dança.

3- Apresentar os materiais disponíveis (papel couchê, lápis de cor, pincéis, fitas, cola, tesoura, glitter, etc.).

4- Explicar os elementos que cada carta pode conter, como: um título ou nome do movimento/comando; Uma breve descrição ou instrução do movimento; Uma ilustração ou decoração que represente o comando.

5- Cada estudante recebe uma carta para criar ou se quiser mais de uma. Podendo trabalhar individualmente, em duplas, ou grupos, criando suas cartas.

6- Circular pela sala para orientar, oferecer sugestões e tirar dúvidas sobre o processo criativo.

### ATIVIDADES FLEXIBILIZADAS

### RECURSOS

Atividade em Sala

Materiais para produção das cartas: papel couchê 60kg já cortado, lápis de cor, pincéis, fitas, cola, tesoura, glitter, entre outros materiais decorativos.

### OBSERVAÇÕES

[Empty box for observations]

ESCOLA MUNICIPAL EMEF 11 de Agosto

Plano Semanal - Anos Finais

Artes

PROF(A): Erica Bianca da Silva Moura



Série	Turma(s)/Turno(s)	Hora(s)/Aula
6º e 8º Ano	B e A MANHÃ	2

a 10/12/2024

Mês: Dezembro /2024

Período:

AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

(X) SALA DE AULA ( ) BIBLIOTECA ( ) SALA DE INOVAÇÃO ( ) QUADRA ( ) AULA DE CAMPO ( ) OUTRO:

UNIDADE TEMÁTICA

OBJETO(S) DE CONHECIMENTO/OBJETO(S) ESPECÍFICO(S)

HABILIDADE(S)

Dança Dança Elementos da linguagem e processos de criação criação EF69AR10; EF69AR12

COMPETÊNCIA(S) ESPECÍFICA(S)

OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM

4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito das Artes.

Reforçar a aprendizagem por meio de uma dinâmica lúdica e interativa utilizando as cartas criadas pelos estudantes. Estimular a memória e a percepção ao reconhecer as cartas e associá-las aos colegas. Promover a prática dos movimentos descritos nas cartas para consolidar os conceitos de dança investigados. Realizar uma avaliação qualitativa do projeto, refletindo sobre as experiências e aprendizados vivenciados.

8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria trabalho coletivo e colaborativo nas Artes.

MOMENTOS DIDÁTICOS

TEMAS CONTEMPORÂNEOS

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

(X) Acolhida

( ) Direitos da criança e do adolescente

( ) AUTOGESTÃO

( ) Agenda

( ) Educação para o trânsito

( ) Determinação

( ) Persistência

( ) Chamada

( ) Educação ambiental

(X) Foco

( ) Organização

( ) Retomada da aula anterior

( ) Educação alimentar e nutricional

( ) Responsabilidade

(X) Interação com o conhecimento

( ) Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso

( ) ENGAJAMENTO COM OS OUTROS

( ) Aprofundamento da aprendizagem

( ) Educação em direitos humanos

( ) Iniciativa social

(X) Entusiasmo

( ) Objeto de conhecimento da próxima aula

( ) Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena

( ) Assertividade

Avaliação Saúde **AMABILIDADE** Encerramento Vida familiar e social Empatia Respeito Outros: (digite abaixo) Educação para consumo Confiança Educação financeira e fiscal **RESILIÊNCIA EMOCIONAL** Trabalho Tolerância ao estresse Autoconfiança Ciência e tecnologia Tolerância à frustração Diversidade cultural **ABERTURA AO NOVO** Outros: (digite abaixo) Imaginação criativa Interesse artístico Educação artística e respeito Curiosidade para aprender

### METODOLOGIA

1- Utilizando a plataforma Wordwall, projetarei um jogo no qual as cartas criadas por eles estarão dentro de caixas que serão abertas .

2- Ao escolher uma caixa e abrir, uma carta será exibida.

A turma deverá adivinhar quem foi o autor da carta. Confirmar a autoria com o criador, que pode explicar brevemente sua ideia para o comando da carta.

3- Depois, todos juntos executarão um movimento relacionado àquela carta.

4-Propor reflexões sobre o projeto: O que eles mais gostaram de fazer ao longo das aulas? Qual foi o maior desafio? Como a criação das cartas os ajudou a investigar e entender a dança?

5-Convidar alguns estudantes a compartilhar suas opiniões e experiências.

6-Agradecer pela participação no projeto e reforçar a importância do envolvimento de cada um.

Deixar uma mensagem de incentivo para que continuem investigando a dança como forma de expressão artística e criativa.

### AVALIAÇÃO

Participação e Realização da atividade proposta.

### ATIVIDADES FLEXIBILIZADAS

Atividade em Sala

### RECURSOS

Computador ou notebook com acesso à plataforma Wordwall.  
Projetor multimídia e lousa para exibir o jogo.

As cartas criadas pelos estudantes, digitalizadas e integradas ao Wordwall.

### OBSERVAÇÕES