



O JOGO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO NA DANÇA NO ENSINO MÉDIO

GAMES AS A TOOL FOR INCLUSION AND PARTICIPATION IN DANCE IN HIGH SCHOOL

EL JUEGO COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN Y PARTICIPACIÓN EN LA DANZA EN LA ENSEÑANZA MEDIA

Lucas Abreu Machado • Raffaele Andressa dos Santos Araujo

Resumo

Este artigo analisa como a abordagem da dança por meio de jogos atuou sobre a inclusão e a participação de estudantes do Ensino Médio. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado profissional, de abordagem mista e natureza participante, realizada com uma turma de 41 estudantes de uma escola pública da Região Metropolitana de Fortaleza, Ceará. Os dados foram produzidos por observação sistemática, diário de campo e questionários aplicados antes e depois de uma intervenção com quatro jogos, e analisados por estatística descritiva e análise temática. No diagnóstico, a dança foi o conteúdo mais rejeitado; após a intervenção, tornou-se um dos mais participativos, com relatos de inclusão e pertencimento. Conclui-se que o jogo, planejado com intenção pedagógica, divide a exposição no grupo e transforma a recusa em participação, oferecendo um caminho possível para outros professores.

Palavras-chave: Dança; Jogo; Educação Física Escolar; Inclusão; Ensino Médio.

Abstract

This article analyzes how approaching dance through games affected the inclusion and participation of high school students. It is part of a professional master's research, with a mixed and participatory approach, carried out with a class of 41 students from a public school in the Metropolitan Region of Fortaleza, Ceará, Brazil. Data were produced through systematic observation, a field diary, and questionnaires applied before and after an intervention with four games, and analyzed using descriptive statistics and thematic analysis. In the diagnosis, dance was the most rejected content; after the intervention, it became one of the most participatory, with reports of inclusion and belonging. It is concluded that games, when planned with pedagogical intention, divide exposure within the group and turn refusal into participation, offering a feasible path for other teachers.

Keywords: Dance; Game; School Physical Education; Inclusion; High School.

Resumen

Este artículo analiza cómo el abordaje de la danza por medio de juegos influyó en la inclusión y la participación de estudiantes de enseñanza media. Es un recorte de una investigación de maestría profesional, de enfoque mixto y naturaleza participante, realizada con un grupo de 41 estudiantes de una escuela pública de la Región Metropolitana de Fortaleza, Ceará, Brasil. Los datos se produjeron mediante observación sistemática, diario de campo y cuestionarios aplicados antes y después de una intervención con cuatro juegos, y se analizaron con estadística descriptiva y análisis temático. En el diagnóstico, la danza fue el contenido más rechazado; tras la intervención, se convirtió en uno de los más participativos, con relatos de inclusión y pertenencia. Se concluye que el juego, planificado con intención pedagógica, divide la exposición en el grupo y transforma el rechazo en participación, ofreciendo un camino posible para otros docentes.

Palabras clave: Danza; Juego; Educación Física Escolar; Inclusión; Enseñanza Media.

INTRODUÇÃO

Entre as unidades temáticas da Educação Física na Educação Básica, a dança ocupa um lugar contraditório. Ela é reconhecida pelos documentos curriculares, entre eles a Base Nacional Comum





Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e, no Ceará, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (Ceará, 2021), mas é uma das menos trabalhadas nas aulas.

Martins e Sousa (2020) mostram que, no Ensino Médio cearense, conteúdos como danças, lutas e ginásticas aparecem muito menos do que o esporte, e Rosa e Monteiro (2024), em revisão sistemática, confirmam que a dança, quando comparece, costuma ficar restrita a datas comemorativas. Esse problema não se explica só pela formação do professor ou pela sua afinidade com o conteúdo: ele tem a ver com o próprio objeto da dança, o corpo que se move e que, ao se mostrar, fica exposto ao olhar dos colegas. Dançar na escola é colocar o corpo em evidência diante da turma, e é aí que está boa parte da resistência dos estudantes.

Essa resistência pode levar ao afastamento, que é um problema conhecido na Educação Física do Ensino Médio. O medo de passar vergonha, a falta de ritmo, a sensação de não pertencer ao grupo e a divisão entre alunos habilidosos e não habilidosos fazem com que muitos estudantes deixem de participar. No caso da dança, esse afastamento é ainda maior, porque o conteúdo exige exposição diante da turma. Estudos recentes confirmam essas barreiras. Paiva, Gadelha e Santos (2024) apontam que, entre os fatores que limitam o ensino da dança, estão a hegemonia esportivista da Educação Física e a vergonha diante dos colegas. Silva *et al.* (2025) mostram que a timidez e o estar sob o olhar dos outros estão entre as principais razões da recusa dos estudantes à dança.

Apesar de a literatura descrever bem essa resistência, ainda são poucos os estudos que testam caminhos para superá-la na prática, sobretudo usando o jogo para incluir os alunos e aproximá-los da dança no Ensino Médio. Diante disso, surge um problema prático: como trabalhar a dança de modo que a exposição do corpo deixe de ser uma barreira e a participação se torne possível para todos? Este artigo parte da ideia de que o jogo, entendido aqui não como recreação, mas como ferramenta pedagógica planejada, pode ajudar.

Os diferentes tipos de jogo, ao transformar a tarefa individual em atividade coletiva e ao trocar a apresentação avaliada pela experimentação em grupo, diminuem a exposição individual, dividem a vergonha no grupo e abrem espaço para o pertencimento, dando mais oportunidades de participação aos alunos. A experiência de Lima e Pinto (2024), que usaram um jogo de tabuleiro para aproximar os estudantes do forró no Ensino Médio cearense, mostra que esse caminho é possível.

Este texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado profissional em andamento, que investiga o jogo como elemento integrador do currículo de Educação Física no Ensino Médio. Desse



percurso maior, recortou-se aqui a unidade temática de dança, por ser o conteúdo em que o afastamento dos estudantes apareceu de forma mais clara e em que a proposta se mostrou mais reveladora. Por se tratar de um mestrado profissional, o estudo não busca apenas analisar essa experiência, mas também oferecer um caminho possível para que outros professores trabalhem a dança de forma mais inclusiva. Com isso, busca-se contribuir para a discussão sobre corpos, danças e educações, entendendo a aula de Educação Física como um espaço em que o corpo que dança também aprende, se relaciona e encontra um lugar no grupo.

Essa discussão é importante para além do caso analisado. A BNCC afirma que a dança é um direito de aprendizagem de todos os estudantes. Deixá-la de fora das aulas, ou trabalhá-la de forma superficial, significa negar uma parte da cultura corporal que toca diretamente o corpo e a identidade de quem aprende. Por isso, buscar formas de tornar a dança possível na escola é uma questão tanto pedagógica quanto de justiça curricular, pois trata-se de garantir que nenhum estudante seja excluído de dançar e que o afastamento, tão comum nesse conteúdo, dê lugar à participação. É a partir dessa preocupação que este artigo tem como objetivo analisar como a abordagem da dança por meio de jogos, atuou sobre a inclusão e a participação dos estudantes do Ensino Médio, do diagnóstico até a avaliação da proposta.

A DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: AFASTAMENTO, EXPOSIÇÃO E INCLUSÃO

A dança faz parte das práticas corporais que a Educação Física ensina e é reconhecida nos documentos curriculares como um dos conteúdos da área. Reconhecê-la nos documentos, porém, é diferente de garanti-la na prática. Como já apontado, ela continua entre os conteúdos menos trabalhados no Ensino Médio, e entender por que isso acontece exige olhar para além da norma curricular, pois é preciso considerar o que a dança exige do corpo e da relação entre os estudantes.

A dança é uma linguagem do corpo que, por meio do movimento, expressa valores, modos de viver e a identidade de quem dança. Trabalhá-la na escola não é só ensinar passos, mas lidar com a expressão, com a consciência do próprio corpo e com a relação com o outro. Parte da dificuldade está no modo como a Educação Física costuma tratar seus conteúdos. Farias, Martins e Impolcetto (2023) lembram que o ensino tende a privilegiar a dimensão procedimental, o "saber fazer", deixando em segundo plano as dimensões conceitual e atitudinal. Quando o foco recai sobre o domínio técnico do movimento, a dança fica ainda mais difícil para quem tem medo de não acertar os passos, pois ela já pede,





por si só, que o estudante se mostre. Tem-se, assim, um conteúdo que mexe com questões pessoais que outras práticas não mobilizam da mesma forma.

Esse desconforto ajuda a explicar o afastamento dos estudantes, um problema conhecido na Educação Física do Ensino Médio. Batista e Santos (2025), ao investigarem os motivos da participação e do desinteresse nas aulas, mostram que a recusa em participar tem menos a ver com o conteúdo em si e mais com a forma como os alunos se sentem diante dele. No caso da dança, esse afastamento aumenta, porque o conteúdo exige exposição diante da turma. Não por acaso, a recusa à dança vem quase sempre acompanhada da frase "não tenho jeito". Olhando de perto, essa frase mostra menos uma falta de habilidade e mais uma defesa contra a exposição.

A esse desconforto soma-se a questão de gênero. A Educação Física, organizada por muito tempo em torno do esporte de rendimento, criou uma divisão entre práticas vistas como masculinas e femininas, que aparece na recusa de meninos a dançar e na timidez de meninas diante de práticas tidas como masculinas. Darido (2012) liga o desinteresse pela Educação Física a esse afastamento e às questões de gênero, mostrando que a visão esportivista tende a excluir quem não se encaixa no padrão. A dança, nesse cenário, carrega o risco de ser lida como algo fora do papel esperado para cada gênero, e o medo dessa leitura atrapalha a participação.

Se o afastamento é o problema, a inclusão é o caminho que este estudo persegue. Mais do que ensinar passos, trata-se de criar condições para que todos os estudantes se sintam seguros para participar. Ferreira (2021), ao tratar da dança como componente curricular, reúne os obstáculos descritos e defende estratégias de acolhimento que tornem a dança possível, e Santos, Terra e Pimenta (2025) caminham na mesma direção ao mostrar que reduzir a timidez e ampliar a participação depende de um ambiente acolhedor. É nesse ponto que entra o jogo, pois em um estudo sobre o ensino de jogos no Ensino Médio, Ferreira (2024) evidencia o seu potencial para aproximar os estudantes dos conteúdos. É essa possibilidade, a de usar o jogo para acolher, incluir e diminuir o afastamento na dança, que o presente estudo procura explorar e que a próxima seção desenvolve.

O JOGO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA DANÇA

O jogo não é só diversão. Ele é um fenômeno cultural, com regras, papéis e prazer próprios. Huizinga (2019) entende o jogo como parte da cultura e Caillois (2017) mostra que ele se apresenta de muitas formas, da competição à imitação, passando pela vertigem e pelo acaso. Ou seja, o jogo é variado,





e nem todo jogo se organiza pela disputa. Kishimoto (2011) afirma que, para os adolescentes, o jogo é um espaço de experimentação, desafio e construção da identidade, que une o prazer ao desenvolvimento do sujeito. Loro (2023), por sua vez, mostra que o jogo, pelas interações sociais que cria, pode ajudar a trabalhar diferentes conteúdos, ligando-os às experiências reais dos estudantes.

A força do jogo para a dança está em algo simples que está relacionado à divisão da exposição. Quando a atividade é coletiva, quando todos se movem ao mesmo tempo, quando o erro se dilui no grupo e a atenção não fica em um único aluno, a vergonha perde força. O jogo não pede que o estudante saiba dançar, pede que ele participe de um jogo em que o movimento aparece naturalmente. Essa mudança, da apresentação avaliada para a experiência em grupo, é o que ajuda a diminuir o afastamento e a abrir caminho para a participação de todos.

Trabalhar a dança pelo jogo não tira a parte crítica do conteúdo, pelo contrário, cria um espaço seguro em que o estudante se sente à vontade para se arriscar e a partir daí, para pensar sobre o que faz. Araújo e Moura (2020), ao estudarem os jogos digitais no ensino da dança, mostram como a tecnologia e o jogo podem servir para discutir a esportivização da dança e o modo como a indústria cultural a transforma. O jogo então não substitui a reflexão, ele a torna possível, ao dar ao corpo a segurança de que precisa para participar e ao mesmo tempo abrir espaço para o estudante pensar sobre o que ele dança, como ele dança e por que durante tanto tempo não dançou.

Mais do que o tipo de jogo, o que faz dele uma boa porta de entrada para a dança é o modo como é conduzido. Um jogo de roda, um jogo sensorial, um jogo de tabuleiro ou um game digital podem todos servir, desde que tirem o foco da apresentação individual, distribuam a exposição no grupo e acolham os diferentes corpos sem compará-los. Não se trata, portanto, de escolher uma única categoria de jogo, mas de planejar qualquer jogo de forma que ele aproxime o estudante da dança em vez de afastá-lo.

Isso leva a um ponto central: a intenção pedagógica. Loro (2023) afirma que o jogo só vira ferramenta de ensino quando o professor o planeja com objetivos claros, ligados ao conteúdo e à reflexão, e não quando o usa apenas para passar o tempo. Quando não tem intenção pedagógica o jogo tende a virar apenas recreação, já quando o ensino se prende ao saber fazer técnico, a dança afasta quem tem medo de errar. Este estudo busca um caminho diferente que consiste em usar o jogo de forma planejada, como meio de incluir, para que a dança deixe de ser uma ameaça e se torne uma experiência possível para todos.



PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem mista, que reúne dados qualitativos e quantitativos, de natureza aplicada e conduzida na lógica da pesquisa participante, em que o professor-pesquisador atua junto à turma durante todo o processo (Gerhardt; Silveira, 2009; Prodanov; Freitas, 2013; Creswell, 2014). Trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado profissional em andamento, voltada ao jogo como elemento integrador do currículo de Educação Física, da qual se retirou, para este artigo, a unidade temática de dança.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) localizada na Região Metropolitana de Fortaleza, Ceará. Participou do estudo uma turma de Ensino Médio composta por 41 estudantes, com idades entre 15 e 17 anos, que iniciou a pesquisa no primeiro ano e a concluiu no segundo, ao longo da intervenção. A turma foi escolhida de forma aleatória, com o apoio da gestão escolar, e a opção por uma única turma deveu-se às condições da escola e ao tempo disponível para a pesquisa. Foram adotados critérios de inclusão e exclusão ligados à matrícula regular, à frequência e à entrega dos termos de consentimento e de assentimento. Os 41 estudantes participaram tanto da etapa de diagnóstico quanto da etapa de avaliação, sem perdas entre um momento e outro.

Os dados foram produzidos por três instrumentos, o que permitiu a triangulação das informações. A participação, foco deste estudo, foi acompanhada principalmente pela observação sistemática participante, registrada pelo professor-pesquisador em diário de campo, a partir de uma escala de cinco níveis, de muito baixo a muito alto, que avaliava itens como engajamento e participação, interesse e motivação, compreensão do conteúdo, questionamentos, alcance dos objetivos, uso do material e avaliação da aula.

Esse instrumento foi construído pelo próprio pesquisador a partir dos objetivos do estudo e das dimensões do conteúdo trabalhadas em cada aula. A esses registros somaram-se dois questionários semiestruturados, com perguntas fechadas em escala *Likert* de cinco pontos e perguntas abertas, aplicados antes da intervenção, no diagnóstico, e depois dela, na avaliação. Além das questões em escala, o questionário diagnóstico levantou os conteúdos de maior e de menor interesse dos estudantes, o que gerou os dados de preferência discutidos nos resultados. As perguntas fechadas geraram os percentuais apresentados nos resultados, enquanto as abertas alimentaram a análise dos sentidos atribuídos pelos estudantes, de onde emergiram os núcleos de inclusão e pertencimento. Cabe registrar que o professor-



pesquisador foi também o responsável pela observação, o que se buscou compensar com o uso conjunto dos instrumentos e com o registro contínuo no diário de campo.

A intervenção, realizada no primeiro semestre de 2026, após a aprovação do Comitê de Ética, organizou-se em três encontros de cerca de 50 minutos cada, conforme os planos de aula. O primeiro, de caráter conceitual, tratou da história da dança, da dança como elemento de identidade e pertencimento e da sua diversidade no Brasil, a partir das matrizes indígenas, africanas e europeias, e discutiu também os preconceitos que cercam essa prática. As duas aulas seguintes foram procedimentais e aplicaram quatro jogos: o Espelho Crítico, o Mancala Humano Rítmico, o Just Dance e a Roda dos Sons às Cegas. Por meio deles, os estudantes experimentaram diferentes ritmos e formas de movimento, trabalharam a consciência corporal e a percepção e refletiram sobre a identidade e sobre o modo como a indústria cultural e os jogos eletrônicos transformam as danças.

O critério para a escolha dos jogos não foi o seu tipo, mas a possibilidade de deslocar o foco da apresentação individual para a experiência coletiva. Em vez de pedir que cada aluno dançasse sozinho diante da turma, as atividades convidavam o grupo a se mover junto, a imitar gestos, a responder a sons e a criar movimento de forma coletiva, dividindo a exposição entre todos. O Just Dance, por usar uma linguagem familiar aos adolescentes, permitiu ainda ligar a prática a uma discussão sobre a relação entre a dança e a tecnologia. O detalhamento de cada jogo, com objetivos, regras, jogabilidade e formas de avaliação, estão disponíveis no seguinte link: https://drive.google.com/file/d/1ZsC8mj35oxZkc77T89P-sKTKKmEFg2pn/view?usp=drive_link.

A análise dos dados combinou estatística descritiva, para as respostas fechadas e para a observação sistemática, e Análise Temática, para as respostas abertas (Deslandes; Gomes; Minayo, 2009). Na análise temática, foram seguidas as etapas de familiarização com os dados, criação de códigos iniciais e agrupamento em núcleos de sentido. Para preservar o anonimato, nenhum estudante é identificado nominalmente, e as falas reproduzidas neste artigo não trazem dados que permitam reconhecê-los.

A pesquisa seguiu as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 92320325.2.0000.5589 e o parecer consubstanciado favorável nº 7.892.867, emitido em 9 de outubro de 2025. O parecer é apresentado como documento suplementar nesta submissão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO





Os resultados estão organizados em três partes, que seguem a própria intervenção: o diagnóstico, que mostra a dança como conteúdo evitado, a intervenção, em que o jogo funciona como ferramenta e a fase final, em que a vergonha dá lugar à participação e ao pertencimento. O Quadro 1 resume os principais achados de cada fase, detalhados e discutidos nas subseções seguintes.

Quadro 1 – Síntese dos dados da unidade temática Dança nas três fases da pesquisa

Fase	Principais achados
Diagnóstico (pré)	A dança foi apontada como o conteúdo de menor interesse (9 menções negativas), com justificativas que iam da exposição individual à vergonha de dançar; 23 dos 41 estudantes (56,1%) reconheciam pouco conhecimento sobre os conteúdos menos trabalhados.
Intervenção	Na observação sistemática, os itens de engajamento, participação, compreensão e avaliação da aula alcançaram a nota máxima (média 5,0, em escala de 1 a 5); o diário de campo registrou relatos de “dançar sem vergonha”.
Fase final (pós)	Todos os estudantes afirmaram ter aprendido mais (29 totalmente e 12 em parte); 38 (92,7%) acharam as aulas divertidas e relevantes e 37 (90,2%) passaram a valorizar mais a disciplina e a unidade temática, com relatos de inclusão e pertencimento.

Fonte: construção dos autores.

A DANÇA COMO CONTEÚDO EVITADO: O DIAGNÓSTICO

O diagnóstico confirmou a dança como o conteúdo mais rejeitado pelos estudantes. Quando indicaram os conteúdos que menos despertaram interesse na sua trajetória escolar, a dança teve o maior número de citações negativas (nove), à frente das ginásticas (oito) e das lutas (sete), e bem acima dos esportes (cinco) e dos jogos (quatro), que estavam entre os preferidos. Esse dado já mostra que a rejeição não está no conteúdo em si, mas na sensação de competência e segurança que o aluno tem ao praticá-lo, principalmente em práticas que exigem mais exposição diante do grupo.

A comparação com as preferências da turma reforça essa leitura. Quando perguntados sobre os conteúdos de que mais gostavam, os estudantes escolheram, em primeiro lugar, jogos (24 citações), lutas (20) e esportes (19), práticas marcadas pela competição e pela interação no grupo. A dança ficou em posição intermediária (12 citações), mas, na pergunta sobre o menor interesse, foi para o topo das rejeições. A análise das justificativas, porém, mostrou que a satisfação não estava ligada ao tipo de conteúdo, mas à forma como o professor o conduzia, e está em sintonia com pesquisas que mostram que,



no Ensino Médio, a participação depende menos do conteúdo e mais de como o estudante se sente diante dele (Batista; Santos, 2025), sendo assim a dança não é rejeitada por natureza, é a forma de trabalhá-la, e não o conteúdo, que define a participação ou o afastamento.

As respostas abertas mostraram a natureza dessa recusa. Um dos núcleos reuniu o desconforto com a exposição e a falta de inclusão, em falas como “eu tenho vergonha de dançar e dificuldade em aprender os movimentos”, “não me sinto à vontade com esse tipo de conteúdo” e “falta de práticas inclusivas”. No caso da dança, a vergonha e o medo do olhar dos colegas apareceram de forma clara. Esses relatos vão ao encontro do que a literatura aponta como o principal obstáculo ao conteúdo, ligado mais à exposição do corpo do que à dificuldade técnica do movimento (Paiva; Gadelha; Santos, 2024; Silva *et al.*, 2025).

Mais do que vergonha, essas falas mostram um corpo que não se autoriza a dançar porque já espera o julgamento. Esse receio aparece também em relatos sobre a trajetória anterior, em que alguns estudantes registraram experiências de exclusão nas aulas, não por acaso, no diagnóstico, 23 dos 41 estudantes (56,1%) reconheciam ter pouco conhecimento sobre os conteúdos menos trabalhados: danças, lutas e ginásticas.

O diário de campo registrou que, mesmo no encontro conceitual, antes de qualquer prática, os estudantes já mostravam preocupação com o que viria. Isso confirma que a barreira da dança é antes de tudo afetiva: ela aparece antes do movimento, na expectativa do olhar do outro. Foi esse diagnóstico que justificou a escolha de trabalhar a dança por meio de diferentes jogos, capazes de reduzir a exposição individual ao dividi-la no grupo.

O JOGO COMO FERRAMENTA: A INTERVENÇÃO

A intervenção começou pelo encontro conceitual, conduzido por meio de conversa e debate. Ao tratar da história da dança, das suas matrizes indígenas, africanas e europeias e do modo como a indústria cultural e a sociedade moldam o que se entende por dançar, a turma pôde repensar o conteúdo antes de vivê-lo no corpo. A discussão sobre os preconceitos que cercam a prática, em vez de causar constrangimento, foi recebida com interesse e participação, segundo o diário de campo, embora os estudantes ainda mostrassem preocupação com o que viria nas aulas práticas. Começar pela conversa e pela reflexão deu peso às dimensões conceitual e atitudinal do conteúdo, justamente as que costumam



ficar em segundo plano diante do puro “saber fazer” técnico (Farias; Martins; Impolcetto, 2023), e ajudou a transformar a dança de prova individual em assunto do grupo.

As duas aulas seguintes foram práticas e aplicaram quatro jogos, sintetizados no Quadro 2.

Quadro 2 – Síntese dos quatro jogos aplicados na unidade de dança

Jogo	Objetivo principal	Como funciona (resumo)
Espelho Crítico	Consciência corporal, empatia e expressão	Em duplas, um aluno propõe movimentos e o outro espelha; depois os papéis se invertem e o movimento é recriado de forma autoral.
Mancala Humano Rítmico	Ritmo, memória e cooperação	Em círculo, cada aluno repete o gesto do colega anterior e acrescenta o seu, formando aos poucos uma coreografia coletiva.
Just Dance	Ritmo, autonomia e reflexão crítica	Os alunos imitam a coreografia da tela; ao desligá-la, mantêm o ritmo em grupo, discutindo a dança mediada pela tecnologia.
Roda dos Sons às Cegas	Expressão livre, percepção e inclusão	Em roda, um aluno vendado tenta identificar os colegas pelos sons que emitem, unindo o desafio sensorial às danças de roda.

Fonte: construção dos autores.

A primeira aula prática, com os jogos Espelho Crítico e Mancala Humano Rítmico, trouxe a primeira mudança importante. Embora se esperasse resistência, ela não apareceu e a turma participou com facilidade, e o Mancala precisou apenas ser adaptado para grupos menores. O diário de campo registrou falas de estudantes que disseram ter conseguido “dançar sem vergonha” e acharam a experiência mais divertida, o que mostra a redução da vergonha apontada no diagnóstico. O que mudou não foi a habilidade dos alunos, mas a forma da tarefa, pois ao dançar dentro de um jogo coletivo, o corpo deixou de ficar sozinho em cena e passou a fazer parte de uma atividade compartilhada, em que a exposição se dividiu. Essa adesão dá sustentação concreta à ideia de que a dança se viabiliza quando o ambiente acolhe, em vez de cobrar desempenho (Ferreira, 2021).



A segunda aula prática, com o Just Dance e a Roda dos Sons às Cegas, manteve a participação. O Just Dance foi feito por reprodução de vídeo, já que não havia console, e ainda assim foi o ponto alto da aula, abrindo espaço para discutir como a indústria dos jogos eletrônicos transforma as danças (Araújo; Moura, 2020). Já a Roda dos Sons às Cegas, ao trabalhar a percepção e a escuta dos colegas, reforçou o sentido de grupo. Em ambos os casos, o jogo teve uma função dupla, pois tornou a dança possível e, ao mesmo tempo, deu material para a reflexão sobre a relação entre a dança, a cultura e a tecnologia.

A observação sistemática mostra esse movimento em números. Na unidade de dança, os itens engajamento e participação, interesse e motivação, compreensão do conteúdo, alcance dos objetivos, uso do material e avaliação da aula tiveram a nota máxima (média 5,0), em uma escala de 1 a 5. A única variação foi nos questionamentos produtivos e reflexivos (média 4,3), visto o caráter mais prático dos encontros, como mostra o Quadro 3. Essas médias devem ser lidas com cautela, já que a observação foi feita pelo próprio professor-pesquisador e por isso, elas são interpretadas aqui em conjunto com os questionários e o diário de campo, e não de forma isolada.

Quadro 3 – Médias da observação sistemática participante na unidade temática Dança

Item avaliado	Média (1–5)
Engajamento e participação ativa	5,0
Demonstração de interesse e motivação	5,0
Compreensão do conteúdo proposto	5,0
Questionamentos produtivos e reflexivos	4,3
Alcance dos objetivos da aula	5,0
Uso do material didático-educacional	5,0
Avaliação da aula	5,0

Fonte: construção dos autores.

Ainda assim, a comparação entre o diagnóstico e a observação mostra uma mudança clara, pois ao se trabalhar a dança por meio de jogos a resistência inicial se transformou em participação. Não se trata de dizer que o jogo tornou a dança fácil, mas de reconhecer que ele mudou as condições da experiência, reduzindo a exposição individual que costuma afastar os alunos e aproximando-os de uma vivência mais leve e inclusiva. O resultado chama atenção justamente por ser o conteúdo mais rejeitado no diagnóstico e que a dança, antes evitada, teve as maiores notas de participação de toda a intervenção.



DA VERGONHA À PARTICIPAÇÃO: A FASE FINAL

Os dados da fase final confirmam e aprofundam essa mudança, agora a partir do que os próprios estudantes disseram. Dos 41 estudantes, todos afirmaram ter aprendido mais sobre as unidades temáticas, sendo 29 (70,7%) totalmente e 12 (29,3%) em parte. Esse resultado vai na direção contrária da invisibilidade de conteúdos como a dança documentada em escolas cearenses (Martins; Sousa, 2020), pois trouxe de volta uma prática que costuma ficar de fora. Além disso, 38 estudantes (92,7%) acharam que os jogos tornaram as aulas mais divertidas e relevantes, e 37 (90,2%) passaram a valorizar mais a disciplina.

A análise das respostas abertas mostrou o núcleo mais importante para os objetivos deste estudo: o da inclusão e da participação sem julgamento. Falas como “agora posso participar sem ser julgada pelos colegas”, “não vi ninguém julgando os colegas”, “gostei de como fui incluído” e “eu nunca havia participado de uma aula de Educação Física por opção pessoal, atualmente estou gostando da disciplina” mostram que a proposta acolheu estudantes que antes ficavam de fora. Esses relatos mostram, na prática, a reversão do afastamento dos estudantes menos habilidosos que Darido (2012) associa à lógica esportivista, pois ao reduzir a competição e o julgamento, o jogo abriu espaço para quem antes não participava.

Esse movimento aparece com força quando os estudantes comparam a proposta com as aulas de anos anteriores. Vários relataram experiências de exclusão, como em “só os meninos jogavam”, e contaram que passaram a participar do que antes evitavam. Uma estudante resumiu essa virada: “até chegar à escola nova me sentia bem excluída nas aulas de Educação Física, isso me fez não gostar, mas hoje consegui mudar minha percepção”. A intervenção, ao reduzir as atividades de exclusão, ampliou o acesso de todos às diferentes práticas.

A análise mostrou ainda outros dois núcleos importantes. O primeiro é a socialização e a união da turma, em falas como “melhorou até mesmo a interação e socialização com a turma” e “sinto que uniu mais a turma”, que mostram que os jogos ajudaram nas relações entre os estudantes, um ganho que nem estava previsto na escala de observação. O segundo é a ligação entre teoria e prática, em falas como “tornou prático o que era apenas teórico” e “a forma prática é mais compreensiva”. Esses ganhos reforçam a ideia de que o valor do jogo está nas interações que ele cria e na ligação entre o que se pensa e o que se faz (Loro, 2023).





É preciso, porém, evitar uma leitura só positiva. Os próprios dados trazem ressalvas. Um estudante disse que sua motivação não mudou, embora tenha participado, outro afirmou ainda não gostar de jogos que geram competição; e, na comparação com anos anteriores, um terceiro repetiu sua menor afinidade com a dança: “só não gostei de dançar, não tenho jeito para isso”. Essas falas são importantes, porque lembram que nenhuma metodologia dá conta de todas as trajetórias e gostos, e que a participação da maioria convive com casos que pedem atenção no planejamento. A frase “não tenho jeito”, repetida mesmo depois da intervenção, sugere que ganhos mais duradouros talvez dependam de propostas contínuas, e não de uma única intervenção pontual.

No conjunto, a triangulação entre diário de campo, escala Likert e respostas abertas sustenta a ideia de que o jogo, quando planejado com intenção pedagógica, aproximou os estudantes da dança. Vale retomar aqui o achado do diagnóstico, onde a dança não é rejeitada por natureza, e sim pela forma como costuma ser ensinada. Foi justamente mudando essa forma, pelo jogo, que a recusa deu lugar à participação. Mais do que números, esses sentidos de inclusão e pertencimento mostram uma mudança na relação dos estudantes com a dança e com o próprio corpo.

Esses resultados conversam com a literatura recente, mas também acrescentam algo a ela. Silva *et al.* (2025) e Santos, Terra e Pimenta (2025) mostram que é possível aproximar os estudantes da dança quando se reduz a timidez e se planeja com cuidado, e Lima e Pinto (2024) evidenciam o potencial de um jogo para mediar esse conteúdo. O presente estudo avança ao indicar que não é um tipo específico de jogo que inclui, mas o uso de diferentes jogos, planejados com intenção pedagógica, para dividir a exposição e acolher os diferentes corpos. A semelhança entre experiências realizadas em lugares distintos sugere que esse não é um resultado isolado, mas uma possibilidade que outros professores podem adaptar aos seus contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu de um problema conhecido por quem trabalha com Educação Física no Ensino Médio, pois a dança, embora seja um direito de aprendizagem, é uma das práticas que os estudantes mais evitam, principalmente pela exposição do corpo diante da turma. Diante disso, o objetivo foi analisar como a abordagem da dança por meio de jogos atuou sobre a inclusão e a participação dos estudantes, do diagnóstico até a avaliação da proposta. Ao final do percurso, é possível afirmar que esse objetivo foi alcançado, já que os dados mostraram que o jogo, quando planejado com intenção





pedagógica, transformou o conteúdo mais rejeitado no diagnóstico em um dos mais participativos da intervenção.

Esse resultado se sustenta no cruzamento dos três instrumentos usados ao longo da pesquisa, que foram a observação sistemática, o diário de campo e os questionários aplicados antes e depois da intervenção. Foi esse conjunto que permitiu acompanhar tanto a participação, que alcançou as maiores médias na unidade de dança, quanto a inclusão, que apareceu nas falas dos estudantes sobre participar sem ser julgado, sentir-se acolhido e fazer parte do grupo. O caminho que tornou isso possível foi simples e ao mesmo tempo central, pois ao dividir a exposição no grupo, o jogo tirou da dança o peso da prova individual e devolveu ao estudante a segurança necessária para participar.

Mais do que confirmar que o jogo aproxima os estudantes da dança, o estudo aponta um caminho para isso. O que incluiu não foi um tipo específico de jogo, mas o uso de diferentes jogos, planejados com intenção pedagógica para tirar o foco da apresentação individual e acolher os diferentes corpos. Por se tratar de um mestrado profissional, essa é também a principal contribuição prática da pesquisa, já que oferece a outros professores não uma fórmula fechada, mas uma possibilidade que pode ser adaptada a diferentes contextos e conteúdos.

Os resultados, porém, devem ser lidos com cautela. A pesquisa foi feita com uma única turma, conduzida e observada pelo próprio professor-pesquisador e apoiada, em boa parte, no que os estudantes relataram, o que pede cuidado com generalizações. As próprias ressalvas trazidas pelos alunos, como a repetição da frase "não tenho jeito" mesmo após a intervenção, lembram que marcas afetivas antigas não se desfazem em três encontros e que ganhos mais duradouros provavelmente dependem de propostas contínuas. Ainda assim, a experiência mostra que é possível entrelaçar corpos, danças e educações na escola quando se dá ao estudante a segurança para se arriscar, fazendo do jogo não um atalho que simplifica a dança, mas um meio de torná-la possível e de devolver a todos o direito de dançar e de pertencer.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, João Gabriel Eugênio; MOURA, Diego Luz. Educação física, dança e jogos digitais: contribuições pedagógicas dos exergames. **Revista humanidades e inovação**, v. 7, n. 10, p. 284-296, 2020.

BATISTA, Afonso Kevin da Costa; SANTOS, Marcos André Souza dos. **Motivos da participação e desinteresse nas aulas práticas de educação física no ensino médio do município de Nhamundá/AM.**





2025. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). Universidade Federal do Amazonas, Parintins, AM, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC): ensino médio**. Fortaleza, CE: SEDUC, 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. *In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 51-75, 2012.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FARIAS, Alison Nascimento; MARTINS, Raphaell Moreira; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. As dimensões de conhecimento na Base Nacional Comum Curricular: reflexões para a educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 27, p. 1-17, 2023.

FERREIRA, Geovani Pundrich. **O ensino de jogos e brincadeiras nas aulas de educação física no ensino médio**. 2024. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2024.

FERREIRA, Thayná Cavalcante. **Dança como componente curricular nas aulas de educação física escolar**. 2021. 33f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Coords.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Eliaquim de Sousa; PINTO, Nilson Vieira. Gênero e dança na educação física escolar: trilhando experiências pedagógicas no ensino médio com o forró. **Temas em educação física escolar**, v. 9, n. 1, p. 1-22, 2024.

LORO, Alexandre Paulo. **Jogos e brincadeiras: pluralidades interventivas**. 2. ed. Curitiba, PR: Intersaberes, 2023.





MARTINS, Wesley Cosmo; SOUSA, Janiele Santos de. Conteúdo da educação física no ensino médio no estado do Ceará: uma análise documental. **Práticas educativas, memórias e oralidades**, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2020.

PAIVA, Thaliskey Souza de; GADELHA, Jhonatan Gomes; SANTOS, Angelita Pereira dos. Aspectos limitadores para o ensino da dança nas aulas de educação física. **Revista contemporânea**, v. 4, n. 4, p. 1-32, 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

ROSA, Maria Isabel de Moura; MONTEIRO, Marco Aurélio. Dança no contexto da educação física escolar: uma revisão sistemática. **Observatório de la economía latinoamericana**, v. 22, n. 5, p. 1-20, 2024.

SANTOS, Josimar Silva Nascimento dos; TERRA, Dinah Vasconcellos; PIMENTA, Ricardo de Almeida. A dança nas aulas de educação física escolar: um relato de experiência no ensino fundamental. **Revista didática sistêmica**, v. 26, n. 2, p. 55-69, 2025.

SILVA, Jaqueline da *et al.* O ensino da dança nas aulas de educação física escolar: um olhar sobre as dimensões do conteúdo. **Corpoconsciência**, v. 29, p. 1-20, 2025.

Lucas Abreu Machado

<https://orcid.org/0009-0009-6080-6827>

<http://lattes.cnpq.br/5896841723986301>

Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Fortaleza, CE – Brasil)

lucas.machado@prof.ce.gov.br

Raffaelle Andressa dos Santos Araujo

<http://orcid.org/0000-0001-8644-4996>

<http://lattes.cnpq.br/2869151442965057>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (São Luís, MA – Brasil)

raffaelle.araujo@ifma.edu.br

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1: concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto.





Autora 2: concepção e desenho da pesquisa; orientação do projeto de pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto; revisão final do manuscrito.

FINANCIAMENTO

Não houve financiamento.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analísados no presente artigo.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Não há conflito de interesses.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

MACHADO, Lucas Abreu; ARAUJO, Raffaele Andressa dos Santos. O jogo como ferramenta de inclusão e participação na dança no ensino médio. **Corpoconsciência**, v. 30, e21852, p. 1-17, 2026. <https://doi.org/10.51283/rc.30.e21852>.

Recebido em: 30/06/2026

Aprovado em: 30/07/2026

Publicado em: 06/08/2026

