



**UNINCOR**

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE

**RENATA ALVES MACIEL PEREIRA**

**GUIA PRÁTICO: As contribuições da dança no desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

**TRÊS CORAÇÕES – MG  
2024**



**RENATA ALVES MACIEL PEREIRA**

**GUIA PRÁTICO: As contribuições da dança no desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

Produto Educacional (Mestrado Profissional) apresentado ao Centro Universitário UninCor como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino (PPG/GPE).

Área de Concentração: Gestão, Planejamento e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Antônio dos Santos Silva.

**Três Corações - MG**

**2024**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca do Centro Universitário UninCor – UninCor

P436g Pereira, Renata Alves Maciel.  
Guia prático: as contribuições da dança no desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). / Renata Alves Maciel Pereira. Três Corações, 2024.  
42 f. : il.

Orientador: Dr. Antônio dos Santos Silva.  
Produto técnico / Tecnológico em Gestão, Planejamento e Ensino. Centro Universitário UninCor – UninCor.

1. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2. Competências socioemocionais. 3. Educação física – TEA. I. Silva, Antônio dos Santos.(Orient.). II. Centro Universitário UninCor – UninCor. III. Título.

CDU: 616.896

## FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL

### IDENTIFICAÇÃO DO PTT

#### Dados básicos

Nome do(a) Mestrando(a): Renata Alves Maciel Pereira

Título do Produto Técnico/Tecnológico (PTT): GUIA PRÁTICO: As contribuições da dança no desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Título da Dissertação: AS CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).

Data da banca: 13 de maio de 2024

Possui autorização do Comitê de ética (CEP)? ( x ) Sim ( ) Não

Links Creative Commons:

[GUIA PRÁTICO: As contribuições da dança no desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com Transtorno do Espectro Autista \(TEA\)](#) está licenciado sob [CC BY-NC-ND 4.0](#)© 2 por [Renata Alves Maciel Pereira; Antonio dos Santos Silva](#)

#### Público destinado

- Professores da educação básica
- Estudantes do ensino fundamental
- Estudantes do ensino médio
- Gestores escolares
- Gestores municipais de educação

#### Tipo de produto educacional

- Sequência didática
- Material didático
- Vídeos
- Páginas na internet
- Jogos pedagógicos digitais
- Processos de gestão escolar
- Processos de gestão de pessoas nas escolas
- Projetos de gestão para a escola e/ou para escola/comunidade
- Outros – Guia prático

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE - UNINCOR

Três Corações: Av. Castelo Branco, 82 - Chácara das Rosas | CEP: 37417-150 - TELEFONE: 35 3239.1000

Belo Horizonte: Av. Amazonas, 3.200 - Prado | CEP: 30411-186 - TELEFONE: 31 3064.6333

Caxambu: Rua Dr. Viotti, 134 - Centro | CEP: 37440-000 - TELEFONE: 35 3341.3288

- Guia prático que auxilia o desenvolvimento de competências socioemocionais com alunos com TEA por meio da dança.

Possui URL?

Sim  Não

Se sim, qual: Creative Commons

Vincula-se à temática da dissertação?

Sim  Não

Vincula-se ao projeto de pesquisa e à linha de pesquisa?

Sim  Não

### Elementos constitutivos do PTT

a. Possui sumário?  Sim  Não

b. Possui orientações ao professor?  Sim  Não

c. Possui orientações ao estudante?  Sim  Não

d. Possui objetivos/finalidades claros?  Sim  Não

e. Possui metodologia específica do PTT?  Sim  Não

f. Possui referências?  Sim  Não

g. Possui layout adequado à solução do problema da dissertação?  Sim  Não

h. Possui ilustrações adequadas?  Sim  Não

### Aplicação do PTT

a. Foi aplicado?  Sim  Não

Se sim, onde? Professores e gestores da educação básica de escolas públicas

b. Pode ser aplicado em outros contextos de ensino?  Sim  Não

c. O produto foi aplicado em que condição?

Escolas de ensino básico de Trindade do Estado de Goiás.

d. A aplicação do produto envolveu:

Alunos do ensino fundamental

Alunos do ensino médio

Professores do ensino básico

Professores do ensino superior

Diretores de escola

Coordenadores pedagógicos

Outros membros da comunidade escolar

Gestão escolar municipal

## MEMBROS DA BANCA

Presidente: Prof. Dr. Antônio dos Santos Silva (UNINCOR)  
Membro 01: Profa. Dra. Terezinha Richartz Santana (UNINCOR)  
Membro 02: Profa. Dra. Glória Lúcia Magalhães - Unis/Fateps

O produto educacional foi considerado:

- ( x ) Aprovado  
 ( ) Aprovado com modificações  
 ( ) Reprovado

**Nota atribuída pela banca ao PTT\*: 27 pontos**

**Classificação do PTT no Qualis Edu 1**

\*Atribuição da nota, vide ficha em anexo neste mesmo documento

Três Corações, 13 de maio de 2024

Documento assinado digitalmente  
 **ANTONIO DOS SANTOS SILVA**  
Data: 14/05/2024 08:42:19-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Presidente: Prof. Dr. Antônio dos Santos Silva (UNINCOR)

Documento assinado digitalmente  
 **TEREZINHA RICHARTZ SANTANA**  
Data: 14/05/2024 14:41:49-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro interno: Profa. Dra. Terezinha Richartz Santana (UNINCOR)

Documento assinado digitalmente  
 **GLORIA LUCIA MAGALHAES**  
Data: 14/05/2024 08:50:24-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro externo: Profa. Dra. Glória Lúcia Magalhães - Unis/Fateps

## FICHA TÉCNICA PTT

Público a que se destina o produto: Professores e profissionais da educação básica que atuam com alunos com o Transtorno do Espectro Autista (Tea).

Categoria deste produto: Atividade de dança para o desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com Transtorno do Espectro Autista (Tea).

Finalidade: Propor atividades para alunos com o Transtorno do Espectro Autista (Tea) utilizando-se da dança como possibilidade de desenvolver as competências socioemocionais.

Organização do Produto: Apresentação

Produto

Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Competências Socioemocionais

Dança e o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais de Pessoas com TEA.

Sugestões de tipos de danças para pessoa com TEA.

Roteiro de Guia Prático: sequência das aulas.

Recomendações

Considerações finais

Referências

Instituição de origem: Centro Universitário Unincor  
Mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino.

Registro do Produto: Disponibilidade irrestrita, mantendo-se o respeito à autoria do produto, não sendo permitido o uso comercial de terceiros.

Divulgação: Disponível em: <https://www.unincor.br/dissertacoes-mestrado-gestao-planejamento-e-ensino>

Idiomas: Português

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 O PRODUTO .....</b>	<b>12</b>
<b>3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA .....</b>	<b>13</b>
<b>3.1 Características do TEA.....</b>	<b>14</b>
3.1.1 Graus de suporte/severidade do autismo.....	14
3.1.2 Transtorno do Espectro Autista (clássico) .....	15
3.1.3 Síndrome de Asperger.....	16
3.1.4 Transtorno Global do Desenvolvimento .....	17
3.1.5 Transtorno Desintegrativo.....	18
3.1.6 Síndrome de Rett.....	19
<b>4 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS .....</b>	<b>22</b>
<b>5 A DANÇA E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS DE PESSOAS COM TEA.....</b>	<b>24</b>
<b>5.1 Sugestões de tipos de danças para pessoa com TEA .....</b>	<b>27</b>
5.1.1 Ballet .....	27
5.1.2 Dançaterapia.....	28
<b>6 ROTEIRO DO GUIA PRÁTICO: sequência das aulas .....</b>	<b>31</b>
<b>7 RECOMENDAÇÕES .....</b>	<b>36</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>37</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>38</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

Neste guia propõe-se a subsidiar professores que atuam com crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas públicas no uso da dança como possibilidade de se desenvolver as competências socioemocionais em atendimento à proposta da Base Nacional Comum Curricular.

A proposta deste Produto Técnico-Tecnológico surgiu das minhas experiências como professora de inclusão da rede pública do Estado de Goiás, quando sempre investiguei, por meio da literatura e de troca de experiência com outros professores, quais seriam as melhores práticas para trazer o aluno com TEA para junto dos demais estudantes, e a dança é uma delas.

É importante citar que embora a dança esteja presente na Base Nacional Curricular Comum (2017) na disciplina de Educação Física e evidenciada em estudos da área como: Carneiro, Sodré e Ramos (2016); Costas (2020); Fernández (2019); Itacaramby (2021); Lopes (2022); Menezes (2016) entre outros, ela ainda não é efetivada na escola.

Muitas são as justificativas como a falta de formação profissional inicial e continuada, acrescida da carência de referências didáticas voltadas para esta temática. Tal realidade tende a se multiplicar quando a dança é trabalhada com alunos que têm deficiência, e nos últimos anos, vem ocorrendo significativo aumento do número de estudantes da Educação Especial nas escolas de ensino regular, o que corrobora a uma melhor preparação por parte do docente a fim de desenvolver seu trabalho neste contexto de diversidade.

O referido produto apresenta informações sobre o autismo e as possibilidades de auxiliar as pessoas com TEA a superarem suas limitações, como por exemplo, a dificuldade de interação e comunicação.

Diante disso, é necessário desenvolver alternativas que sirvam de suporte didático para professores atuantes com alunos com TEA e, que assim possam garantir o direito de aprendizagem e participação social desses alunos, cujo processo se dá a partir do desenvolvimento de competências socioemocionais.

Nesse contexto, este produto educacional contém propostas de atividades para a prática da dança com estudantes que com TEA, o público-alvo desta proposta.

## 2 O PRODUTO

O produto Técnico-Tecnológico aqui proposto é aplicável a estudantes com TEA, uma vez que são muitos os estilos que podem ser trabalhados com estes estudantes, como o *ballet* clássico ou outro estilo que melhor se adeque às particularidades desses alunos.

O guia foi lastreado em conteúdos teóricos e em pesquisa oriunda de dissertação de mestrado. Assim, neste guia elabora-se contribuições a partir de dados obtidos e analisados em um município do Estado de Goiás.

Desse modo, será apresentada uma revisão da literatura, cujos autores tratam das contribuições da dança para alunos com TEA; ressaltando a seleção de artigos relevantes como referência, que se mostram essenciais e presentes em qualquer estilo ou modalidade de dança, para que essa possa ser trabalhada para inúmeras pessoas e/ou ambientes.

As atividades de dança serão organizadas a partir de quatro elementos: ação corporal, espaço, tempo e intenção, sob o desenvolvimento de diferentes ritmos, variando do mais lento para o mais rápido, respeitando as particularidades dos alunos. Assim, para a composição e ilustração do Guia foram organizadas temáticas e imagens que envolvem o Transtorno do Espectro Autista e a dança.

Logo, o mais importante documento de fundamentação teórica foi a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (2018), que entre outros, reconhece que as habilidades socioemocionais apresenta igual importância em relação à cognição, e de forma recíproca e colaborativa, presentes nas competências gerais da educação básica, visando o desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a afetiva (Brasil, 2018 p. 14).

Uma vez identificada a fundamentação teórica, organizou-se este guia prático, compreendendo tópicos que abordam, respectivamente: 1) Apresentação, 2) O Produto, 3) Transtorno do espectro autista, 4) Competências socioemocionais; 5) A dança e o desenvolvimento de competências emocionais de pessoas com TEA; 6) Recomendações e 7) Considerações Finais, além da Bibliografia.

A organização dessa sequência se estabeleceu devido à importância de se oferecer um produto técnico-tecnológico que ampliasse reflexões dos profissionais que atuam com pessoas que têm TEA, a fim de poderem acrescentar em suas estratégias, a dança como possibilidade de desenvolvimento de competências emocionais para se superar as principais dificuldades específicas, como: interação, comunicação e afetividade.

### 3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista é um termo do subgrupo dentro da categoria diagnóstica geral de “transtornos invasivos do desenvolvimento”. O adjetivo “autista” foi introduzido na literatura psiquiátrica em 1906 por Plouller, depois de se ter estudado pacientes que apresentavam diagnóstico de demência precoce: a esquizofrenia (Guinho, 2020).

Portanto, de acordo com Barroso (2019), foi Bleuler, em 1911, o primeiro a difundir o termo em questão o qual o definiu como perda de contato com a realidade devido a grande dificuldade de comunicar-se com os demais. A princípio Bleuler referiu-se ao autismo como um transtorno básico da esquizofrenia, cuja principal característica era a limitação das relações pessoais e com o mundo externo (Barroso, 2019).

Em 1943, Leo Kanner publicou um trabalho intitulado “Alterações autísticas do contato afetivo”. Este autor diferenciou o autismo de outras psicoses graves na infância. Ao utilizar o termo apresentado por Bleuler, Kanner o designou como o transtorno que conhecemos hoje. Em suas observações ele examinou onze crianças de classe média americana, que apresentavam alterações graves do desenvolvimento e definiu dois critérios: a solidão e a insistência obsessiva na invariância (Barroso, 2019). Em relação a conceitos, a

Teoria Afetiva elaborada por Hobson foi a versão mais esclarecedora, sintetizada através dos enunciados a seguir: A - Essas crianças apresentam falhas constitucionais de componentes de ação e reação necessários para o desenvolvimento das relações pessoais, afetivas. B - Essas relações são necessárias para constituir seu próprio mundo e com os outros. C - Em se tratando de déficits, há dois resultados extremamente importantes na participação dessas crianças em experiências sociais intersubjetivas: déficit relativo no reconhecimento de outras pessoas como portadoras de sentimentos próprios, pensamentos, desejos, intenções; déficit severo na capacidade para abstrair, sentir e pensar simbolicamente. D - A maioria das inabilidades de cognição e linguagem de autistas pode refletir déficits com mínima relação com o desenvolvimento afetivo e social (Santos, 2016).

Os déficits cognitivos podem incluir: linguagem, atenção alternada e seletiva, memória de curto prazo, entre outros (Santos et al. 2022), e este desenvolvimento cognitivo visa potencializar as habilidades e funções relacionadas. Logo, uma criança com TEA pode ter déficits de cognição, a exemplo da linguagem verbal, que pode não se desenvolver naturalmente quando comparada a uma criança que não tem este transtorno (Proença; Sousa; Silva, 2021), e seguindo esse viés, todo trabalho a ser desenvolvido com a criança que tem TEA requer a compreensão dos seus graus de comprometimento.

### 3.1 Características do TEA

Em crianças com TEA é comum o aparecimento de estereotípias, que podem ser movimentos repetitivos com as mãos ou com corpo, a fixação do olhar nas mãos por períodos longos e hábitos como o de morder-se, morder as roupas ou puxar os cabelos (Valentim *et al.*, 2022). De acordo com o DSM IV – Manual diagnóstico (1995) e estatístico de transtornos mentais, têm-se os seguintes conceitos:

1. Interação social: isolamento, não mantém o olhar fixo nas pessoas, não tem medo de estranhos, não brinca com outras crianças, não gosta de contato físico, não apresenta movimento antecipatório, uso do outro como instrumento;
2. Comunicação verbal 2/3 não falam: atraso na fala quando surgem, estereotípias verbais, fala sem diálogo, uso da terceira pessoa, afirmação em tom interrogativo, ecolalia imediata ou tardia;
3. Comunicação não verbal: hipotonia muscular, posturas corporais estereotipadas, anda desajeitado, mímica pobre e discordante, ausência de gestos sociais;
4. Comportamento: hiperatividade; autoagressão, estereotípias motoras, comportamentos repetitivos, prejuízo na funcionalidade do brincar, medos incompreensíveis, fascinação por objetos que rodam (DSM, 2014).

Atualmente, TEA é considerado uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento. Gillberg (1998) citado por Valentim *et al.* (2022) afirma que este distúrbio é usualmente combinado com déficits de linguagem e alterações de comportamento.

Baron-Cohen e Frith (1997) citado por Valentim *et al.* (2022), contrapondo-se à teoria afetiva de Hobson, propõem uma teoria cognitiva para o autismo, considerando que a dificuldade central da criança autista é a impossibilidade de compreender estados mentais de outras pessoas, chamada pelos autores como teoria da mente, uma vez que envolve o conceito da existência de estados mentais utilizados para explicar ou prever o comportamento de outras pessoas.

#### 3.1.1 Graus de suporte/severidade do autismo

O Transtorno do Espectro Autista – TEA apresenta aspectos comportamentais que podem gerar déficits de interações sociais (Proença; Sousa; Silva, 2021). Desde a publicação do DSM-V em 2013, este transtorno foi categorizado em três níveis diferentes: suporte (nível 1 (autismo leve); suporte 2 (moderado) e suporte 3 (autismo severo).

As pessoas diagnosticadas no nível 1, mais comum em pessoas do sexo masculino e quando não identificadas na infância em sua fase adulta pode desenvolver quadros de

ansiedade e depressão com maior facilidade. As crianças apresentam dificuldades para dar início a relação social com outras pessoas, podendo apresentar pouco interesse em relacionar-se com os demais indivíduos, podem apresentar respostas atípicas ou até mesmo insucessos a aberturas sociais. As do nível 2 categorizado por transtorno invasivo do desenvolvimento conhecido como autismo moderado, é caracterizado pelo fato de que os portadores desse tipo de autismo apresentam um nível pouco mais grave de deficiência nas relações sociais possuindo alguns sinais característicos como dificuldade interação e na comunicação verbal e não verbal. Mesmo com a presença de apoio tendem a apresentar limitações em interações sociais, apresentam dificuldades para modificar o foco de suas ações. O nível 3 é caracterizado como autismo severo podendo perder habilidade de comunicação, interação social e linguística, com poucas chances de recuperação, as pessoas diagnosticadas com esse grau de autismo, necessitam ainda mais de suporte, apresentam déficits bem mais graves em relação a comunicação verbal e não verbal, dificuldades bem evidentes de iniciar algum tipo de interação social, podendo apresentar um atraso cognitivo, e deficiência intelectual, também é notório nessas pessoas graves dificuldades em lidar com as mudanças, o foco de suas ações e com comportamentos repetitivos (Araújo et al., 2022).

Esses aspectos comportamentais se manifestam conforme o grau de suporte/severidade do autismo, o qual é dividido em cinco grupos: Transtorno Autista, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo, Transtorno Global do desenvolvimento e Síndrome de Rett (Santos et al. 2016).

### 3.1.2 Transtorno do Espectro Autista (clássico)

O Transtorno Autista (Figura 1) pode ser entendido como o autismo clássico com todas as características, como atraso na linguagem, dificuldade de estabelecer contato visual e presença de movimentos estereotipados (Santos et al. 2016).

Figura 1 – Transtorno do espectro autista



Fonte: Progride Manaus (2023)

Neste grau, a criança pode apresentar hiperatividade, períodos de atenção muito curtos, impulsividade, agressividade, comportamentos autolesivos e especialmente em birras de

crianças, podendo, ainda, haver respostas bizarras a estímulos sensoriais. Também apresentam distúrbios no comportamento alimentar e do sono, alterações de humor inexplicáveis, falta de resposta a perigos reais e, no extremo oposto, intenso medo desmotivado de estímulos. Essas características são frequentes, mas não são critérios necessários para diagnosticar autismo (Griesi-Oliveira; Sertié, 2017).

Para ser diagnosticado com autismo, três ou mais manifestações do conjunto de distúrbios devem se fazer presentes: (1) do relacionamento, (2) da comunicação e (3) da flexibilidade, sendo que o transtorno qualitativo do relacionamento deve estar expresso em pelo menos duas das seguintes manifestações: distúrbio significativo em muitos comportamentos de relacionamento não verbais, como: contato visual, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social, incapacidade de desenvolver relacionamentos com iguais apropriados ao nível de desenvolvimento, ausência de comportamentos espontâneos (visando compartilhar prazeres), interesses ou conquistas com outras pessoas (por exemplo, comportamentos de apontar ou mostrar objetos de interesse), falta de reciprocidade social ou emocional (Nassi, 2019).

Os distúrbios qualitativos da comunicação são expressos em, pelo menos, uma das seguintes manifestações: ausência total ou retardada do desenvolvimento da linguagem oral (para o qual nenhuma tentativa é feita para compensar com meios alternativos de comunicação, como gestos ou mímica) (Griesi-Oliveira; Sertié, 2017).

### 3.1.3 Síndrome de Asperger

Na Síndrome de Asperger (Figura 2), seus portadores não manifestam deficiência intelectual, sendo o intelecto superior ao de outras crianças que não têm a síndrome (Proença; Sousa; Silva, 2021). O Transtorno Desintegrativo é o mais grave e o mais raro, uma vez que as crianças se desenvolvem naturalmente entre dois e quatro anos de idade. No entanto, depois começam a regredir e todo o seu desenvolvimento se perde até aquele presente momento (Costa, 2015).

Figura 2 – Sintomas da Síndrome de Asperger



Fonte: Clínica da Cidade (s.d.)

As principais diferenças entre o transtorno de Asperger e o transtorno autista clássico de Kanner são dois: (1) Crianças e adultos com síndrome de Asperger não apresentam deficiências estruturais em sua linguagem, podendo até ter habilidades de linguagem formal extraordinária em alguns casos, podendo ser superficialmente muito correta, pedante, com formulações sintaticamente muito complexas e um vocabulário que se torna inapropriado devido ao seu movimento excessivo, linguagem estranha com limitações pragmáticas, como instrumento de comunicação, e prosódicas, em sua melodia (ou falta dela), que chamam a atenção; (2) crianças e adultos com Síndrome de Asperger têm capacidades normais de inteligência fria e impessoal, e muitas vezes extraordinárias em campos restrito (Griesi-Oliveira; Sertié, 2017).

### 3.1.4 Transtorno Global do Desenvolvimento

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), Transtorno do Desenvolvimento (Figura 3) é um termo amplo que abrange transtornos psiquiátricos, bem como invasivos do desenvolvimento, incluindo o autismo. “Em geral, esses transtornos surgem na infância, com comprometimento ou atraso de funções relacionadas ao amadurecimento do sistema nervoso central, e têm cursos constantes em vez das remissões e recaídas, que tendem a caracterizar muitos outros transtornos mentais” (Ribeiro, 2021).

Figura 3 – 5 Dicas para identificar o transtorno global do desenvolvimento



Fonte: Silval; Lopes-Herreraii; De Vitto (2020)

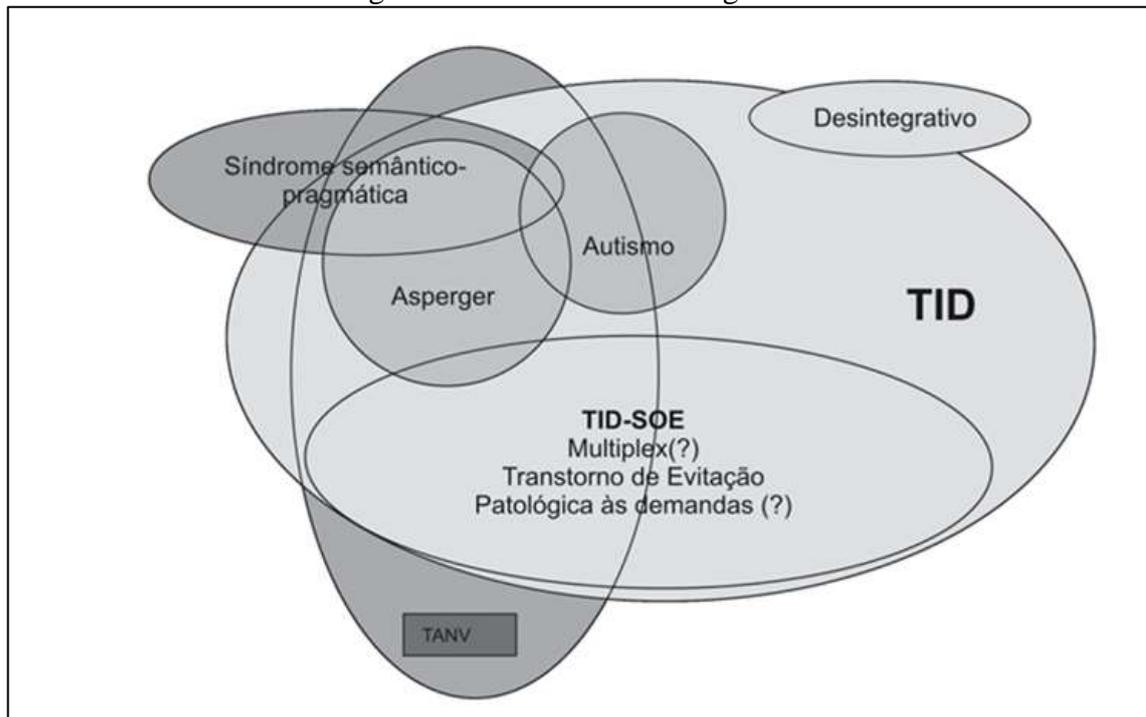
O Transtorno Global do Desenvolvimento engloba os indivíduos que têm características autistas e não se encaixam em qualquer dos outros subtipos (Santos et al. 2023).

### 3.1.5 Transtorno Desintegrativo

O transtorno desintegrativo (Figura 4) da infância é uma condição pouco conhecida que implica uma perda de funções e capacidades previamente adquiridas pela criança (isto é, uma clara regressão).

Para que esse distúrbio seja diagnosticado, a perda deve ocorrer após os 2 anos de idade e antes dos 10, e deve ser estabelecido com garantias que antes da regressão houve claramente um desenvolvimento habilidades normais de linguagem, comunicação não-verbal, brincadeiras, relações sociais e comportamentos adaptativo (Autismo em dia, 2019).

Figura 4 – Transtorno desintegrativo



Fonte: Mercadante; Van Der Gaag; Schwartzman (2006)

O critério diagnóstico básico é de perda em pelo menos duas, dessas cinco áreas: (1) linguagem expressiva e receptiva, (2) competências sociais e adaptativas, (3) controle de bexiga e/ou esfíncteres anais. (4) jogo, (5) habilidades motoras. Como o autismo, TD (anteriormente como síndrome de Heller e psicose regressiva) é definido por (a) alterações medidas qualitativas de relacionamento e habilidades de comunicação, e (b) padrões restritivos e estereotipados comportamento e atividade mental (Proença; Sousa; Silva, 2021).

Frequentemente, este quadro (muito pouco estudado) tem um caráter mais cíclico e mutável do que o autismo, oferecendo uma imagem de instabilidade emocional mais extrema e inexplicável; e não se pode descartar que, ao contrário do que acontece no autismo, seja acompanhado de fenômenos semelhantes às alucinações e delírios da esquizofrenia (Santos et al. 2022).

### 3.1.6 Síndrome de Rett

Entre os transtornos do desenvolvimento, a Síndrome de Rett (Distúrbio de Rett, classificação diagnóstica do DSM-IV), (Figura 5), situa-se no extremo oposto da Síndrome de Asperger, tratando-se de um distúrbio que sempre é acompanhado por um nível grave de deficiência intelectual (Proença; Sousa; Silva, 2021).

É uma alteração evolutiva sempre após um período de 5 ou 6 meses de evolução esperada no início da vida, e acredita-se que acometa apenas meninas, porque implica uma mutação genética no cromossomo X, o que resultaria na inviabilidade dos embriões masculinos.

Figura 5 – Características iniciais da síndrome de rett



Fonte: Asperger – TEA (2015)

Manifesta-se por falta de atividade funcional com as mãos, repetidamente envolvida em estereótipos de “lavar” ou “torcer”, isolamento, atraso significativo no desenvolvimento da capacidade de andar (com deambulação rígida e mal coordenada, quando adquirida, e perda mais tarde na adolescência), perda de capacidades relacionais, ausência de habilidades simbólicas e de linguagem, microcefalia progressiva (a cabeça cresce mais devagar que o resto do corpo), alteração do padrão respiratório, com hiperventilação e hipoventilação frequentes, sem relação com objetos, mau prognóstico a longo prazo (De Lima; Legnani, 2020).

Meninas com Síndrome de Rett apresentam um padrão claro e homogêneo de distúrbios e atrasos desenvolvimentais, diferindo do diagnóstico em relação ao autismo de Kanner (mesmo naqueles casos em que é acompanhada por deficiência intelectual grave), geralmente não é excessivamente difícil. Não se pode dizer dos outros transtornos do desenvolvimento referidos no DSM-IV: aspectos da infância e o “autismo atípico”, cuja distinção do “autismo típico” (relativamente raro dado a grande heterogeneidade dos quadros de autismo) pode ser realmente

muito sutil (Proença; Sousa; Silva, 2021).

Os TEAs apresentam uma grande variabilidade de sintomas (em termos de intensidade, de gravidade e de diversidade). São sintomas contínuos que, para se chegar ao diagnóstico, devem ser significativos e causar alterações e limitações na vida diária. Além disso, os sintomas devem estar presentes desde a primeira infância (antes dos 36 meses) (Santos et al. 2023).

Um diagnóstico de autismo é alcançado após a obtenção de uma história de desenvolvimento detalhada, geralmente dos pais, e a observação do indivíduo interagindo com os pais ou outros indivíduos.

A intervenção precoce para crianças com TEA é fundamental devido a dificuldades comuns de comunicação. Os tipos de intervenções usadas mudam ao longo da vida e inclui mediadas pelos pais e/ou intervenções realizadas por terapeutas na infância e estratégias, e técnicas baseadas na escola para promover independência na vida adulta.

A análise dos tipos e características do TEA é estudada por diferentes autores e nesta pesquisa, Henri Wallon e Jean Piaget foram selecionados em razão de suas teorias possibilitarem intervenções mais pontuais com pessoas que têm este transtorno e por corroborarem com a Base Nacional Curricular Comum no tocante as competências socioemocionais.

## 4 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

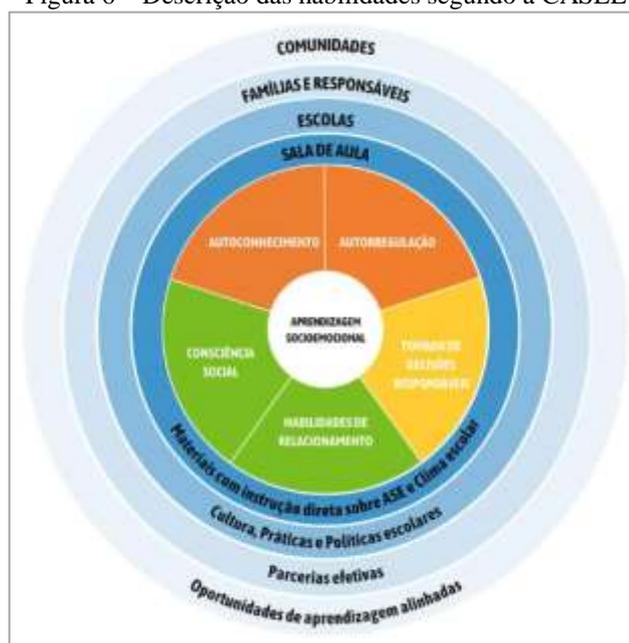
No Brasil, o conceito de competências socioemocionais começou a ser discutido em 2011 pelo Instituto Ayrton Senna no Seminário “Educação para o Século 21”, o qual contou com a participação da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República e com a UNESCO (Brito; Fernandes, 2022).

A BNCC (2018) trata deste tema a partir de um grupo de dezessete competências gerais que integram aspectos cognitivos e socioemocionais, tais como: comunicação, criatividade, pensamento crítico e científico, empatia e autoconhecimento (Silva; Pereira, 2022).

Conforme Silva e Pereira (2022), as Competências Socioemocionais também chamadas de habilidades ou características ligadas ao desenvolvimento do indivíduo, resultante de uma trajetória indispensável na formação integral de um cidadão, preparado para atuar de maneira autônoma em sua vida pessoal e profissional.

A BNCC baseia-se nas competências socioemocionais sugeridas e trabalhadas pela Casel (Instituto Vila Educação, 2021) Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, instituição norte americana que tem como objetivo desenvolver as habilidades socioemocionais dos estudantes da educação básica a qual sugere cinco competências conforme Figura 6.

Figura 6 – Descrição das habilidades segundo a CASEL



Fonte: Instituto Vila Educação (2021)

Baseada nestas cinco competências (1. Abertura ao novo: se desdobra em curiosidade

para aprender, imaginação criativa e interesse artístico. 2. Consciência ou Autogestão: determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade. 3. Extroversão ou Engajamento com os outros: iniciativa social, assertividade e entusiasmo. 4. Amabilidade: empatia, respeito e confiança. 5. Estabilidade ou Resiliência Emocional: tolerância ao estresse, autoconfiança e tolerância à frustração) (Silva; Pereira, 2022), a BNCC elaborou suas competências gerais.

Em relação às competências socioemocionais, a BNCC prioriza aquelas ligadas ao conhecimento, caráter e atitude.

As habilidades socioemocionais são consideradas com igual importância em relação às cognitivas e de forma recíproca e colaborativa, presentes nas competências gerais da educação básica, visando o desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas, que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (Brasil, 2018 p. 14).

A ênfase no presente estudo é dada às competências 8, 9 e 10 e suas contribuições para alunos com TEA. A de número 8 trata do Autoconhecimento e Autocuidado, a qual prevê que o autoconhecimento está voltado para a apreciação e cuidado da saúde física e emocional de modo a compreender a diversidade humana, reconhecer as próprias emoções e as dos outros, com uma postura autocrítica para lidar com esta realidade (Brasil, 2018).

Empatia e cooperação são da competência 9, que ressalta a capacidade de exercício de empatia, diálogo, resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018).

A competência 10 enfatiza o agir pessoal e coletivo com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018).

## **5 A DANÇA E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS DE PESSOAS COM TEA**

Dentre as várias possibilidades de se trabalhar com a criança com TEA está a dança, uma vez que um dos prejuízos contidos neste transtorno é a interação social e esta atividade pode auxiliar no conhecimento corporal, possibilitando perceber a extensão e limite do próprio corpo, tanto quanto a extensão e o limite corporal do outro, proporcionando contato visual, toque, entre outros; tais estímulos fazem com que a criança se permita explorar outras possibilidades e de se relacionar socialmente (Wahba; Schmitt, 2013).

A dança por sua natureza possui gestos figurativos que denotam a reprodução de um signo da cultura. A dança é carregada de sentidos e significados que se interagem com a cultura, com classes, com diferentes formas de enxergar o mundo e quem dança experimenta muitas situações, quem produz a coreografia organiza a expressão do corpo em movimento. É semelhante à escrita, já que possui linguagem, representa dentre outros, memórias de quem a criou (Peralbo, 2014).

O fator comportamento estereotipado é uma das características do TEA, esse em geral está ligado a não compreensão do momento ou lugar em que se encontra, por vez, pode ter relação com a quebra da rotina (Wahba; Schmitt, 2013). Logo, a dança sugere novas vivências, no entanto, de maneira sutil, para que crianças tenham experiências com os mais variados tipos de situações e assim, as mesmas possam enriquecer o seu arsenal de enfrentamento no cotidiano (Wahba; Schmitt, 2013).

Experiências clínicas de psicoterapia de movimento de dança mostram fortes semelhanças com relacionamentos corporificados e relacionamento “self-outro” como conhecidos da dança. O caso especial de psicoterapia de movimento de dança para pessoas com TEA pode aprofundar a compreensão de como lidar com as dificuldades que eles têm com a sintonia não-verbal nas relações diádicas e como apoiá-los por meio da intervenção incorporada.

De acordo com Simas (2022), para a criança com TEA, a dança se faz importante porque auxilia na exploração sensorio motora, sobretudo quando é desenvolvida na infância. A dança oferece vários dispositivos de relações na existência do corpo com o mundo produzindo novas sensações apreendidas por meio dos passos, dos movimentos, dos ritmos e das vibrações.

Conforme a autora supracitada, estas acepções podem se aliar aos processos terapêuticos como no início da escolarização, criar laços de socialização e integrar os movimentos da dança a situações da vida diária.

Viana e Diniz (2018), descrevem que as atividades onde as crianças se expressam reproduzem os movimentos a partir da música, abre possibilidades de se trabalhar o aluno na sua totalidade nesse sentido, ela pode produzir efeitos positivos em crianças autistas, particularmente em situações ligadas a dificuldades de comunicação e interação social em vários contextos e a padrões comportamentais restritos e repetitivos, associados a alterações sensoriais e motoras.

Menezes (2016) considera que a dança conduz o aluno com TEA ao desenvolvimento gestual, ao equilíbrio gestual, melhorando sua qualidade de vida, bem como a coordenação motora (estática e dinâmica), potencializando o movimento e habilidades rítmicas.

Crianças com TEA têm dificuldade em se comunicar verbalmente, no entanto, esta comunicação não é a única existente, uma vez que a alternativa é a comunicação por meio de gestos ou movimentos e tais aspectos podem ser conseguidos pela dança, que fornece a essas crianças outro sistema de comunicação, já que não utilizam a linguagem para se comunicar. Além disso, ela trabalha o estado de saúde e habilidades motoras através do movimento (Andrada; Souza, 2015).

Através da linguagem do movimento expressivo, da dança própria, da unidade do ser, único e ser original, individual e social, quem dança é capaz de se recriar, de aperfeiçoar as formas de expressão e comunicação consigo e com os outros (Souza, 2020).

Assis et al. (2015) mencionam os benefícios que a dança proporciona a nível comunicativo, social e na construção de a identidade. Isso é consistente com áreas altamente afetadas em crianças com autismo e como destacado na apresentação de possíveis abordagens em crianças com TEA, sendo importante para desenvolver a linguagem.

O exercício da dança permite que a criança reconheça seu próprio corpo, além de desenvolver habilidades motoras, melhorar a postura, equilíbrio e coordenação (Souza, 2020). Estas últimas são habilidades a serem desenvolvidas em crianças com TEA para alcançar uma aparência física mais adequada e maior controle de seus movimentos.

O exercício da dança é um espaço que estimula o participante a imitar, não apenas seus professores, mas também seus pares, sendo que a imitação é extremamente importante no desenvolvimento infantil. O esquema corporal precede a imagem corporal, estes seguem uma ordem lógica que permite a aquisição progressiva de vários padrões de movimento, como conhecimento. É assim que a imagem corporal mostra como as pessoas representam mentalmente para si mesmos. No caso do TEA, essa competência não é desenvolvida devido às limitações do transtorno.

Rosen (1992) citado por Souza (2020), aponta que a imagem corporal é um conceito

que se refere à maneira como alguém percebe, imagina, sente e age em relação ao seu próprio corpo, então, imagem do corpo é a representação mental que se tem do como se sente, percebido, imaginado e agido.

Em seu estudo, Souza (2020) observou que a dança pode promover esta percepção em pessoas com TEA e a depender do grau de comprometimento, a consciência corporal como a soma do conhecimento que ele tem sobre seu próprio corpo tanto físico, quanto emocionalmente. Ademais, a dança pode melhorar o movimento corporal.

De acordo com Itacaramby et al. (2021), o movimento pode proporcionar benefícios como: motivação; fornecimento de estratégias para resolução de conflitos, melhoria da expressão, regulação do humor, criação de possibilidade de construir mecanismos de adaptação a novas situações

Fernández (2019) relata que com a terapia de dança é possível alcançar tanto avanços psicológicos como físicos. Na esfera do psicológico está a redução da ansiedade e depressão, alterações tanto na autoestima quanto na imagem pessoal de si mesmo, além de melhorar as relações com os outros e o incentivo à comunicação e à expressão. Quanto às conquistas físicas, incluem a consolidação das habilidades motoras e o desenvolvimento do autocontrole.

Logo, a dança viabiliza o desenvolvimento psíquico do sujeito. Durante cada estágio do desenvolvimento surge uma atividade-guia, que responde a atividade promotora de um desenvolvimento maior e tem maior relevância naquele momento. Nesse sentido, são classificadas entre atividade que desenvolve motivos apenas compreensíveis e as geradoras de sentido, sendo que a atividade eficaz (ou também chamadas de geradoras de sentido) são aquelas que a necessidade se encontra com o motivo, com isso, gera sentido pessoal e promove maior desenvolvimento psíquico.

Dentre as diversas atividades enquanto atividade estruturalmente humana, que pode ser ensinada conforme a Psicologia Histórico-Cultural, a dança pertence à categoria de arte e representa um instrumento importante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e também da humanização (Feuser, Saito; Ynoue, 2021). Durante todas as vivências da consciência corpórea, laços se vão tecendo, um mundo de movimentos e de pensamentos. Desse modo, é possível que esses estejam sempre à disposição, num entrelaçamento que faz desse momento um presente unificado na ação (Andrada; Souza, 2015).

O movimento vivenciado ao se dançar gera informações que reforçam a ideia de orientação psicodinâmica, que predomina no movimento inconsciente, beneficiando a pessoa no entendimento das emoções que se relacionam com seu estado de saúde atual; pode ser visto como uma expressão que representa diversos aspectos da vida humana, considerada como

linguagem social, que transmite sentimentos, emoções vividas de religiões, trabalhos, hábitos e costumes (Feuser Saito; Ynoue, 2021).

As crianças adquirem desenvolvimento de habilidades perceptivo-motoras e habilidades básicas, bem como a aquisição de tarefas motoras específicas e capacidades de coordenação. As aulas de dança reforçam as habilidades motoras: flexibilidade, coordenação, equilíbrio, agilidade (Fernández, 2019), promovendo experiências gratificantes ao confrontar movimentos expressivos, ajudando a desenvolver habilidades para expressar as emoções e regulá-las.

A inclusão curricular da expressão corporal desde o início da escolarização justifica-se para que todas as crianças estabeleçam um vínculo com sua sensibilidade e possa manifestar pensamentos, emoções, sentimentos e sensações.

Trabalhar a dança e experimentar o próprio corpo permite reconhecer-se como um ser único, valorizando e reconhecendo suas possibilidades e limitações. Portanto, ao dançar o sujeito passa a gerar uma situação de bem-estar, alegria e tranquilidade, possibilitando desenvolvimento e criatividade.

Em relação à comunicação, a dança pode desenvolver esta competência em crianças com TEA, levando-as a engajar-se em conversa verbal-não-verbal ou dar a iniciativa de interação com outra pessoa. Tudo dependerá da maneira como a dança será trabalhada. A intervenção na área da linguagem e comunicação deve incidir principalmente porque eles experimentam o que é a linguagem em qualquer uma de suas maneiras, como um sistema que pode afetar seu ambiente. É importante que crianças com TEA possam aprender a falar, gesticular, usar palavras escritas, cartões ou desenhos, entre outros, sendo que a dança prioriza o movimento consciente, juntamente com a respiração e postura (Souza, 2020).

## **5.1 Sugestões de tipos de danças para pessoa com TEA**

Ao se considerar as contribuições da dança para o desenvolvimento das competências socioemocionais de pessoas com TEA e mais especificamente o estudante, pois, a escola tem condições de oferecer diferentes situações para que estes alunos se desenvolvam em todos os aspectos, sugere-se alguns tipos de danças que auxiliam nesse processo.

### **5.1.1 Ballet**

As aulas de dança ou *ballet* (Figura 7) devem ser integradoras e inclusivas, uma vez que a forma de ensinar os conteúdos precisa ser adaptada para os alunos, independentemente se têm deficiência ou não.

Figura 7 – *Ballet* clássico e autismo



Fonte: Scabbia (2021)

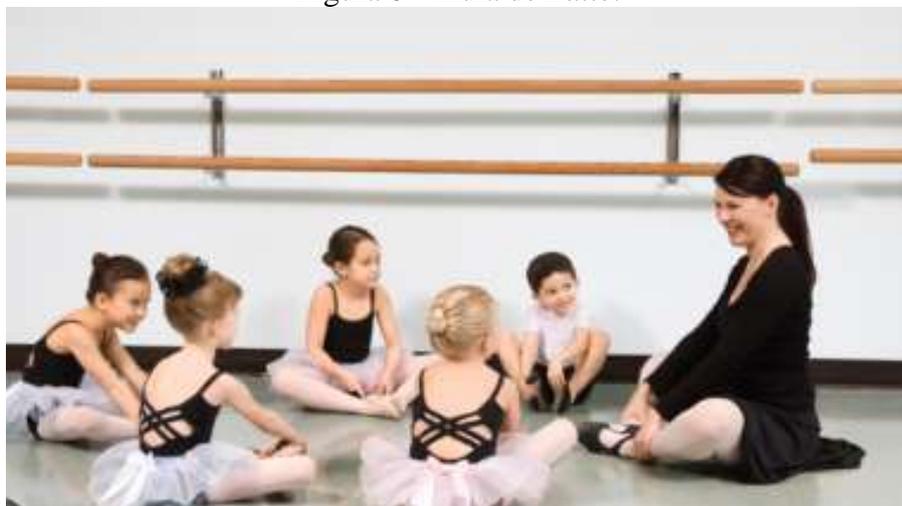
As pessoas com autismo têm um desenvolvimento atípico dos neurônios espelho. Por essa razão, não conseguem se colocar no lugar do outro. No caso da aula de *ballet* (Figura 8), copiar os passos aprendidos de imitação é uma das primeiras etapas para superar tais dificuldades (Mattos; Nuernberg, 2011). Visto que essa modalidade proporciona melhoria no desempenho motor e gestual, evolui o equilíbrio corporal e a marcha, desenvolve a capacidade motora estática e dinâmica, além de aumentar a qualidade de vida. Isso ocorre porque estímulos diferentes como direções de caminhadas, exercícios de equilíbrio, movimentos rítmicos e expressivos (Teixeira Machado, 2015), todos eles viabilizados pela dança, por muito tempo negligenciados.

### 5.1.2 Dançaterapia

Crianças autistas geralmente apresentam algumas diferenças motoras e de interação com o ambiente desde os primeiros meses e anos de vida. Por essa razão, precisam ser estimuladas para que se desenvolvam em todos os níveis motor, social e interacional a fim de que consigam explorar o potencial de sua neurodiversidade (Iverson, 2010).

Donnellan et. al (2012) descrevem que muitos indivíduos que tem TEA desejam se comunicar e participar de atividades, mas devido a suas dificuldades não conseguem.

Figura 8 – Aula de *Ballet*



Fonte: Lopes (2020)

A dançaterapia permite trabalhar várias técnicas e uma delas é a do espelho, a qual é definida por Tortora (2006) como técnica de *mirroring*, que possui a exata incorporação do modo e da qualidade dos movimentos e sentimentos, que envolvem as ações de outra pessoa, o que permite que a imagem física e emocional fique espelhada. Outra competência que pode ser desenvolvida com a dançaterapia é a percepção do corpo e coordenação motora.

Os movimentos desenvolvidos podem servir como intervenções direcionadas (Figura 9), primeiro em partes do corpo e em coordenação básica, fazendo com a que a criança com TEA possa perceber seu próprio corpo e o ambiente ao redor. Conforme Tortora (2006) o professor deve observar e intervir sempre que se fizer necessário.

Avaliar e estimular a criança com TEA por meio da dança ajudam a se auto compreender, perceber suas experiências emocionais e sensibilidade ao ambiente.

Figura 9 – Intervenções direcionadas



Fonte: Freitas (2018).

Em relação ao desenvolvimento de competências viabilizadas pela dança em crianças com TEA, pode-se perceber: experiência psicomotora como ritmo, flexibilidade, lateralidade, noção de corpo, coordenação, equilíbrio, orientação espacial, tonicidade, expressividade, cognição, afetividade, autonomia, entre outros, permitindo, a dança, a possibilidade de dar forma a imagens, sensações e pensamentos, desenvolvendo habilidades sensoriais perceptivas para melhorar a comunicação e a criatividade (Azevedo, 2013).

## 6 ROTEIRO DO GUIA PRÁTICO: sequência das aulas

Quadro 1 – Atividade para a competência nº 8: Dança expressiva

 <b>COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA</b> Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino	
<b>Unidade Temática:</b> Recreação <b>Objetivos:</b> Explorar emoções e expressões corporais. <b>Tema:</b> Explorando emoções através da dança expressiva	
<b>COMPETÊNCIAS ABORDADAS</b>	Autoconhecimento e Autocuidado
<b>METODOLOGIA</b>	Pedir aos alunos que escolham uma emoção (alegria, tristeza, raiva, etc.) e criem uma breve coreografia que represente essa emoção. Eles podem usar movimentos suaves, rápidos ou lentos para expressar seus sentimentos.
<b>RECURSOS PEDAGÓGICOS</b>	Música
<b>AValiação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer-se, apreciar-se e cuidar da saúde física e emocional.</li> <li>▪ Reconhecer suas emoções e as dos outros.</li> <li>▪ Desenvolver autocrítica e capacidade para lidar com as emoções.</li> </ul>

Fonte: própria autora (2024).

A aula de dança expressiva oferece uma oportunidade única para os alunos com TEA explorarem e expressarem suas emoções de uma forma não verbal, o que pode ser especialmente benéfico para aqueles com dificuldades de comunicação.

Nessa aula, pretende-se desenvolver competências socioemocionais através da expressão corporal, proporcionando aos alunos com TEA uma forma de se conectar com suas emoções e com os outros.

A aula começa com uma saudação calorosa a todos os alunos, criando um ambiente acolhedor e seguro. Os alunos são convidados a se sentarem em círculo para uma breve atividade de atenção plena, focando na respiração para ajudá-los a se conectar com o momento presente.

Uma música suave é tocada enquanto os alunos realizam exercícios de aquecimento simples, como alongamentos leves e movimentos de rotação dos braços e pernas. Durante esse tempo, o professor incentiva os alunos a se concentrarem em como seus corpos se sentem e a prestarem atenção em suas emoções.

A exploração emocional através da dança ocorre ao se introduzir uma série de atividades de dança expressiva, nas quais os alunos são encorajados a representar diferentes emoções através de movimentos corporais. Por exemplo, uma música animada é usada para expressar alegria e felicidade, enquanto uma música mais suave e lenta é usada para explorar emoções como tristeza e calma. Os alunos, então, são incentivados a experimentar diferentes movimentos e expressões faciais, e a compartilharem suas experiências com o grupo, se desejarem.

Quadro 2 – Atividade para a competência nº 9: Dança em duplas

 <b>COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA</b> Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino	
<b>Unidade Temática:</b> Recreação <b>Objetivos:</b> Desenvolver a empatia e a cooperação. <b>Tema:</b> Conexão Através da Dança em Duplas	
<b>COMPETÊNCIAS ABORDADAS</b>	Empatia e Cooperação:
<b>METODOLOGIA</b>	Formar duplas de alunos. Cada dupla deve criar uma coreografia juntos, alternando os papéis de líder e seguidor. Isso ajuda os alunos a se conectarem e a entenderem as perspectivas um do outro.
<b>RECURSOS PEDAGÓGICOS</b>	Música
<b>AVALIAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fomentar a compreensão e a aceitação da diversidade.</li> <li>▪ Promover o diálogo e a escuta ativa.</li> <li>▪ Exercitar a cooperação e o respeito mútuo.</li> </ul>

Fonte: própria autora (2024).

Ao praticarem a dança em um ambiente seguro e de apoio, os alunos desenvolvem habilidades de autoconsciência e regulação emocional, aprendendo a reconhecer e lidar com suas emoções de forma saudável.

A interação com os colegas durante as atividades em duplas e grupos promove o desenvolvimento de habilidades sociais, como: a empatia, a colaboração e a comunicação não verbal. Além disso, a dança é uma forma divertida e estimulante de exercício físico, que pode ajudar os alunos a melhorar sua coordenação motora e sua consciência corporal.

Objetiva-se na aula, promover a interação social e emocional entre os alunos com TEA através da dança em duplas, enfatizando a comunicação não verbal e o apoio mútuo.

A aula começa com uma calorosa recepção a todos os alunos, criando um ambiente acolhedor e inclusivo. O professor introduz o tema da aula, explicando que os alunos irão explorar a dança em duplas como uma forma de se conectar uns com os outros de maneira divertida e criativa. Em seguida, uma música energizante é tocada enquanto os alunos realizam exercícios de aquecimento, como: movimentos simples de braços e pernas, para preparar seus corpos para a atividade principal. Durante o aquecimento, o professor incentiva os alunos a prestarem atenção em seus parceiros de dança, praticando a atenção compartilhada e a consciência do espaço ao seu redor.

Os alunos são divididos em duplas, considerando suas preferências e compatibilidades, o professor apresenta uma série de exercícios e atividades de dança em duplas, como espelhamento de movimentos, criação de padrões coreográficos simples e improvisação guiada. Durante essas atividades, os alunos são incentivados a se comunicar através dos movimentos corporais e expressões faciais, desenvolvendo habilidades de leitura e interpretação emocional.

O professor circula pela sala, oferecendo feedback individualizado aos alunos e ajudando-os a fazer ajustes em seus movimentos, se necessário. Esse momento é uma oportunidade para os alunos praticarem habilidades de escuta ativa e empatia, ao mesmo tempo em que recebem apoio e orientação de seus colegas e do professor.

Ao final da aula, as duplas são convidadas a compartilhar suas criações com o grupo. Todos os alunos são encorajados a aplaudir e celebrar o esforço e a criatividade de seus colegas, promovendo um senso de comunidade e apoio mútuo.

No que se refere às contribuições para o desenvolvimento socioemocional, a aula de dança em duplas oferece aos alunos com TEA uma oportunidade única de interagir e se conectar com os outros de uma maneira lúdica e não verbal, visto que, ao dançarem em duplas, os alunos praticam habilidades importantes, como: a comunicação não verbal, a empatia e a colaboração, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de suas habilidades sociais e emocionais. Além disso, promove um senso de confiança e apoio mútuo entre os alunos, ajudando-os a se sentirem mais seguros e confortáveis em interagir com os outros.

## Quadro 3 – Atividade para a competência nº 10: Dança circular

 <b>COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA</b> Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino	
<b>Unidade Temática:</b> Recreação <b>Objetivos:</b> Fomentar a inclusão e o senso de comunidade. <b>Tema:</b> Conexão e Harmonia na Dança Circular	
<b>COMPETÊNCIAS ABORDADAS</b>	Responsabilidade e cidadania.
<b>METODOLOGIA</b>	Formar um círculo com os alunos. Todos dançam juntos, seguindo um ritmo ou melodia. Essa atividade promove a interação social e a sensação de pertencimento. Utilizando o Guia Prático: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Professores podem adaptar as atividades para diferentes faixas etárias e níveis de habilidade.</li> <li>▪ Incentivando a participação ativa dos alunos com TEA, respeitando suas necessidades individuais.</li> <li>▪ Explorando conceitos como empatia, autoconhecimento, diversidade e responsabilidade social.</li> </ul>
<b>RECURSOS PEDAGÓGICOS</b>	Música
<b>AVALIAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estimular o compromisso com a sociedade.</li> <li>▪ Desenvolver habilidades para atuar em uma comunidade justa e solidária.</li> </ul>

Fonte: própria autora (2024).

Para a aula de Conexão e Harmonia na Dança Circular, objetiva-se proporcionar aos alunos com TEA, uma experiência de dança em grupo que promova a interação social, a comunicação não verbal e o senso de comunidade, utilizando a forma de dança circular.

A aula começa com uma saudação calorosa a todos os alunos, estabelecendo um ambiente acolhedor e inclusivo. O professor explica o conceito de dança circular e destaca a importância da cooperação e da sincronia entre os participantes.

Uma música suave e envolvente é tocada enquanto os alunos realizam exercícios de aquecimento simples, como: alongamentos leves e movimentos de rotação dos braços e pernas.

Durante o aquecimento, o professor incentiva os alunos a se concentrarem na música e em seus movimentos, preparando-os para a atividade principal.

Os alunos, então, formam um círculo e começam a dançar ao ritmo da música, seguindo os passos básicos ensinados pelo professor, quem introduz uma variedade de músicas e ritmos, proporcionando aos alunos uma experiência sensorial diversificada.

Durante a dança, os alunos são incentivados a se conectar com os outros membros do círculo, mantendo contato visual e compartilhando a energia do grupo.

À medida que a aula avança, o professor encoraja os alunos a expressarem suas emoções através dos movimentos corporais e das expressões faciais, sendo convidados a improvisar e a criar seus próprios movimentos, permitindo-lhes expressar sua individualidade e criatividade dentro do contexto da dança circular.

A aula termina com uma breve sessão de reflexão, na qual os alunos são convidados a compartilhar como se sentiram durante a atividade e quais foram seus momentos favoritos. O professor destaca a importância da cooperação e da conexão entre os participantes, enfatizando como a dança circular pode promover um senso de pertencimento e comunidade.

A aula de dança circular oferece aos alunos com TEA uma oportunidade única de participar de uma atividade em grupo que promova a interação social e a comunicação não verbal.

Ao dançarem em um círculo, os alunos praticam habilidades importantes, como: o contato visual, a consciência do espaço e a sincronia de movimentos, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades sociais e emocionais. Além disso, promove-se um senso de coletividade e pertencimento, ajudando os alunos a se sentirem parte de algo maior do que eles mesmos e a desenvolverem um senso de identidade e conexão com os outros.

## 7 RECOMENDAÇÕES

Existem muitos materiais que auxiliam na compreensão e elaboração de estratégias envolvendo a dança, tais como:

- **Livros:** “Musicoterapia e Autismo, teoria e prática”, de Gustavo Schutz Gattino; “Tearte, poéticas do encontro em dança e autismo”, de Anamaria Fernandes Viana.
- **Vídeos:** “Autismo e dança”, encontrado no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=DrLJGkrdBBY>; “Autismo: os benefícios da dança”. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=LH\\_XngMTXyk](https://www.youtube.com/watch?v=LH_XngMTXyk); “Atividades Rítmico musicais para alunos com Autismo”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fZ2SHZ91NAE>; e ainda, “Musicoterapia para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA)”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p9ZmGd-uY64>;
- **Pod cast:** Autista Nível 2, Mulher Autista e Mãe Atípica - Tatiane Macedo - #podcast 53. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8dLQenehRPo>;
- **Documentário:** “Dançando com autismo”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XCJmC1KXfLA>

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dança e a expressão corporal são elementos com um potencial educativo muito importante e que influenciam positivamente no processo de aprendizagem, e através deles se potencializa uma série de conteúdos e valores como: relacionamentos e comunicação, o desenvolvimento dos processos de socialização dos alunos, a promoção do trabalho não competitivo e coletivo e o desenvolvimento do gosto artístico e criatividade, por exemplo.

Ao tratarmos da contribuição da dança na modalidade *ballet*, dançaterapia, outras mais, por exemplo, é válido mencionar que todos os tipos de dança podem ser trabalhados com crianças que com TEA, o que requer a priori, um planejamento prévio do professor.

A dança como processo inclusivo significa beneficiar não apenas a criança com TEA, mas todas as outras envolvidas no processo, porque contribui para que todos aprendam a reconhecer e respeitar as diferenças, mesmo quem ainda não entende ou não está ligado ao transtorno.

Nesse sentido, o presente Produto Técnico Tecnológico pretende ampliar o debate sobre o autismo, suas particularidades e especificamente a dança que aqui se apresenta como possibilidade de promover o desenvolvimento socioemocional de crianças com TEA.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION DSM-5®. 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf> Acesso em: 20 fev. 2024.
- ANDRADA, Paula Costa de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Corpo e docência: a dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 19, n. 2, p. 359-36, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192855> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/TTy4B9q9D5zgGZHJcn6GFTz/?lang=pt#> Acesso em: 15 fev. 2024.
- ARAÚJO, M. F. N. et al. Autismo, níveis e suas limitações: uma revisão integrativa da literatura. 2022. **PhD Scientific Review**. ISSN 2676-0444. Disponível em: <https://app.periodikos.com.br/article/10.56238/phdsv2n5-002/pdf/revistaphd-02-05-8.pdf> Acesso em: 21 mar. 2024.
- ASSIS, Caroline Shihara de *et al.* Medida de independência funcional em pacientes com claudicação intermitente. São Paulo: **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/re USP/a/yGC5vVdLxRFQGvYB8q6YC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 14 mar. 2024.
- AUTISMO EM DIA. **Existem tipos de autismo? Como identificar os níveis**. 2019. Disponível em: <https://www.autismoemdia.com.br/blog/existem-tipos-de-autismo-como-identificar-os-diferentes-niveis/> Acesso em 19 mar. 2024.
- AZEVEDO, Ana Lúcia *et al.* Doenças crônicas e qualidade de vida na atenção primária à saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 29(9):1774-1782, set, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/sfCn4TCdsFMXBMjzFxpzDTD/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 23 fev. 2024.
- BARROSO, S. F. O autismo para a psicanálise: da concepção clássica à contemporânea. **Psicologia em Revista**, v. 25, n. 3, p. 1231–1247, 1 dez. 2019. DOI: 10.5752/P.1678-9563.2019v25n3p1231-1247 Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682019000300018](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682019000300018) Acesso em: 19 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRITO, J. C., & FERNANDES, S. J. A parceria público-privada nos programas educacionais de Mato Grosso do Sul: forma da privatização da educação (2018-2022). Tear: *Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, v.11, n.2, 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/6264-Texto%20do%20artigo-24099-27833-10-20221207%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/6264-Texto%20do%20artigo-24099-27833-10-20221207%20(1).pdf) Acesso em: 19 fev. 2024.

CARNEIRO, Trícia Oliveira; SODRÉ, Marta Patrícia Faianca; RAMOS, Érika da Silva. **A dança e o deficiente intelectual (d.i):** uma prática pedagógica à inclusão. I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva. 13ª Jornada de Educação Especial, 18 a 20 de 2016. Disponível em: <http://jee.marilia.unesp.br/jee2016/cd/arquivos/109475.pdf> Acesso em 12 mar. 2024.

CLÍNICA DA CIDADE. **Síndrome de Asperger**. Disponível em: <https://clinicadacidade.com.br/sindrome-de-asperger/> . Acesso em: 14 abr. 2024.

COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil:** atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências - Campus de Bauru, 2015. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/132928/costa\\_fasc\\_me\\_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/132928/costa_fasc_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y) Acesso em 12 abr. 2023.

COSTAS, Ana Maria Rodriguez. Dança, deficiência, educação acessível e formação de professores: experiências e teorizações em percurso. **Revista Educação, Arte e Inclusão**, v. 16 n. 4, out/dez, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5965/19843178164202085> Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/18313> Acesso em: 17 jan. 2024.

DONNELLAN, A.M., Hill, DA., LEARY, M.R. (Rethinking autism: Implications of sensory and movement differences for understanding and support. **Frontiers in Integrative Neuroscience**, 6, 124, 2012. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3556589/> Acesso em: 10 abr. 2024.

FERNÁNDEZ, K. L. P. **Contribuições da Dance Movement Therapy na abordagem das crianças com TEA**. 2019. Disponível em: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/22788/1/Pintado%2c%20Lucia.pdf> Acesso em: 10 abr. 2024.

FEUSER, Ana Júlia; SAITO, Larissa Moryama; YNOUE, Aline Hikari. A formação de sentido da dança e o desenvolvimento psíquico do sujeito: uma análise pela perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Anais Eletrônico XII do Encontro Internacional de Produção Científica** - Universidade Cesumar, 19 a 21 de outubro de 2021. Disponível em: <https://rdu.unicesumar.edu.br/bitstream/123456789/9055/1/Ana%20J%20C%20BAlia%20Feuser%20Felippe.pdf> Acesso em: 10 abr. 2024.

FREITAS, Alessandra. **Benefícios da dança no desenvolvimento de autistas**. 2018. Disponível em: <https://www.dancaempauta.com.br/> . Acesso em: 14 abr. 2024.

GOMES, Ana Maria Salgado. Transtornos de aprendizagem e autismo, in. **Asperger - TEA**.. S.l. 19 de abril de 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/SindromedeAspergerAUTISMO/photos/a.775264962491881/973760409309001/?type=3> Acesso em: 13 abr. 2024.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina; SERTIÉ, Ândrea Laurato. **Transtornos do espectro autista:** um guia atualizado para aconselhamento genético. Einstein, São Paulo, v. 15, p. 233-238, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/YMg4cNph3j7wfttmKzYsst/?lang=pt#>

Acesso em: 18 jan. 2024.

GUINHO, Antônio. **Pessoa no autismo: Sujeito** ou objeto?. Texto apresentado em reunião da Intersecção Psicanalítica do Brasil, em, v. 15, 2020.

ITACARAMBY, Daniele Vilela *et al.* Efeitos da dança nos aspectos biopsicossociais: uma revisão sistemática. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 25, 6 de julho de 2021. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/25/efeitos-da-danca-nos-aspectos-biopsicossociais-uma-revisao-sistematica> Acesso em: 18 fev. 2024.

IVERSON, J.M. Developing language in a developing body: The relationship between motor development and language development. **Journal of Child Language**, 37(2), 229 (abstract), 2010.

LIMA, I. L. S.; LEGNANI, V. N. Um olhar psicanalítico sobre a inclusão de um aluno com autismo. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, p. e27244, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/27244> Acesso em: 14 jan. 2024.

LOPES, M. C. **A dança como terapia: 5 coisas que você precisa saber sobre o trabalho com autistas** [Blog], 02 de abril de 2020. Recuperado de: <https://www.mariacristinalopes.com/a-dan-a-como-terapia--5-coisas-que-voc--precisa-saber-sobre-o-trabalho-com-autistas.html> Acesso em: 13 abr. 2024.

LOPES, Paulina Maria Baixo. **A música nos primeiros anos de vida e o desenvolvimento de competências socioemocionais: relato de uma intervenção em creche e em JI**, 2022. Disponível em < <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/89433> > Acesso em 12 mar. 2024.

MATTOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 24, n. 39, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/1989> . Acesso em: 14 abr. 2023.

MENEZES, Simone Santana. **A importância da dança para desenvolvimento de alunos transtorno do espectro autista (TEA)**. 2016. DOI: 10.36238. Disponível em: <https://www.revistaacademicaonline.com/products/a-importancia-da-danca-para-desenvolvimento-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista-tea/> Acesso em: 29 mar. 2024.

MERCADANTE, M.; VAN DER GAAG, R.; SCHWARTZMAN, J. **Transtornos invasivos do desenvolvimento não-autísticos: síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação**. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/dpmSb5pd9cW7btqhsV88zNS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 abr. 2024.

NASSI, R. et al. A caixa de Max: atividades lúdicas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 8, n. 1, e1381540, 2019. DOI: [10.33448/rsd-v8i1.540](https://doi.org/10.33448/rsd-v8i1.540) Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/330916620\\_A\\_caixa\\_de\\_Max\\_atividades\\_ludicas\\_p](https://www.researchgate.net/publication/330916620_A_caixa_de_Max_atividades_ludicas_p)

[ara crianças com Transtorno do Espectro Autista TEA](#) Acesso: 20 fev. 2024.

PERALBO, Maria Jesús Barrios. **La representación de la danza española en el cine español durante el franquismo (1960-1969):** el caso de la danza estilizada, un estudio de su evolución a través del análisis coreográfico, 2014. Disponível em < <https://core.ac.uk/download/pdf/62899349.pdf> Acesso em 20 abr. 2023.

PROENÇA, Maria Fernanda Rocha; SOUSA, Nathália Duarte dos Santos de.; SILVA, Brenda Ramos da. Autismo: classificação e o convívio familiar e social. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 221–231, 2021. Disponível em: <http://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/230> Acesso em: 14 abr. 2024.

PROGRIDEMANAUS. **Compreendendo as Diferenças:** Autismo vs. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2023. Disponível em: <https://progridemanaus.com.br/compreendendo-as-diferencas-autismo-vs-transtorno-do-espectro-autista-tea/> Acesso em: 14 abr. 2024.

RIBEIRO, Nayara Régila Silva. **Desenvolvimento e validação de manual de matriciamento em saúde mental infantil.** 2021. 54f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Saúde) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://www.uece.br/mepges/wp-content/uploads/sites/73/2023/03/NAYARA-R%C3%89GYLA-MANUAL-PRODUTO-1.pdf> Acesso em: 19 mar. 2024.

SANTOS, Eloise Ricardo et al. **Autismo:** Caracterização e Classificação do Grau de Severidade dos Alunos da Associação Maringaense dos Autistas (AMA) com Base no Método CARS. V. 15, n. 3, pp.37-41, 2016. Disponível em: [https://www.mastereditora.com.br/periodico/20160804\\_210918.pdf](https://www.mastereditora.com.br/periodico/20160804_210918.pdf) Acesso em: 07 fev. 2024.

SANTOS, Vanessa Nicolau Freitas dos. Autismo, Educação e Afetividade: um diálogo a partir das contribuições de Lev Vigotski, Henri Wallon e John Bowlby. Autismo: avanços e desafios. **Editora Científica Digital**, vol. 2, 2022. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/211206920.pdf> Acesso em: 14 mar. 2024.

SCABBIA, Rodrigo. **Ballet clássico e autismo? Como a dança pode ajudar?** Espaço de dança Gio Care. 2021. Disponível em: <https://espacogiocare.com/posts/autismo-bale/> Acesso em: 12 abr. 2024.

SILVA, Tayna Bertoldo da; PEREIRA, Lindaura Bertoldo da Rocha. **Competências socioemocionais da Base Nacional Comum Curricular:** como preparar estudantes para enfrentar os desafios do século XXI frente à era da competitividade. RECIMA21 - Ciências Exatas e da Terra, Sociais, da Saúde, Humanas e Engenharia/Tecnologia. v.3, n.6, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47820/recima21.v3i6.1539> Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1539> Acesso em: 11 jan. 2024.

SILVAL, Rubem Abrão; LOPES-HERRERAI, Simone Aparecida; DE VITTO, Luciana Paula Maximino. **Neurosaber.** O Transtorno Global do Desenvolvimento é um conjunto de síndromes que interferem nas interações sociais recíprocas a partir dos primeiros anos de vida. Em outras palavras, aspectos ligados à comunicação (verbal, visual, emocional) da criança são

afetados. Paraná, 21 de junho de 2020. Facebook: nome do usuário. Disponível em: <https://www.facebook.com/neurosaber/photos/a.666238936795493/3000285530057477/?type=3> Acesso em: 13 abr. 2024.

SIMAS, Neiva Samara de. **A dança como uma prática educacional em crianças com transtorno do espectro autista – TEA**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal Do Amazonas – UFAM, 2022. Disponível em < [https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/6589/8/TCC\\_NeivaSimas.pdf](https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/6589/8/TCC_NeivaSimas.pdf) Acesso em 13 abr. 2024.

SOUZA, Larissa Santos. **A dança como modalidade fisioterapêutica na melhora da qualidade de vida de indivíduos com transtorno do espectro autista**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unifaema.edu.br/bitstream/123456789/2763/5/LARISSA%20SANTOS%20DE%20SOUZA.pdf> . Acesso em: 12 abr. 2023.

TEIXEIRA-MACHADO, Lavinia. Dançaterapia no autismo: um estudo de caso. **Fisioter. Pesqui.**, São Paulo , v. 22, n. 2, p. 205-211, June 2015 .

TORTORA, S. The dancing dialogue: Using the communicative power of movement with young children. **Baltimore, MD:** Paul H Brookes Pub Co, 2006.

VALENTIM, Nathália Assis *et al.* Sistemas Inteligentes para Desenvolvimento de Competências e Diagnóstico de pessoas com o Transtorno do Espectro do Autismo: Uma Revisão Sistemática da Literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 30, p. 672–696, 2022. Disponível em:

<https://sol.sbc.org.br/journals/index.php/rbie/article/view/2535> Acesso em: 14 abr. 2023.

VIANA, Cleonice Siqueira; DINIZ, Denilson Pereira. Comportamento de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade nas aulas de educação física. **Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial (VIII CBEE)**. 2018. Disponível em:

<file:///C:/Users/denil/Downloads/galoa-proceedings--cbee-2018--93236.pdf> Acesso em: 1 abr. 2024.

WAHBA, Liviano Liliana; SCHMITT, Sampaio Paula. **A criança e a dança:** observação clínica em grupo sobre o processo de individuação Boletim Academia Paulista de Psicologia, v. 33, núm. 85, julio-diciembre, 2013, pp. 427-445 Academia Paulista de Psicologia São Paulo, Brasil. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-711X2013000200014&script=sci\\_abstract](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-711X2013000200014&script=sci_abstract) Acesso em: 20 jan. 2024.

## ANEXO 1: FICHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUTO TÉCNICO/TECNOLÓGICO

<p>IES: Centro Universitário UninCor          Discente: Renata Alves Maciel Pereira          Título da Dissertação/Tese: AS CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).          Título do Produto Técnico/Tecnológico: GUIA PRÁTICO: As contribuições da dança no desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).          Orientador: Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva</p>	
--	--

### FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PTT)

Critério 1- Ter URL própria:

**GUIA PRÁTICO: As contribuições da dança no desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)** está licenciado sob [CC BY-NC-ND 4.0](#) © 2 por [Renata Alves Maciel Pereira](#); [Antonio dos Santos Silva](#)

DIMENSÕES AVALIADAS		CRITÉRIOS DO QUALIS EDU	NOTAS POSSÍVEIS	NOTA MÁXIMA	NOTA FINAL DO PTT
<b>Complexidade</b> - compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto Educacional. *Mais de um item pode ser marcado.	( x ) O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese. ( x ) A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE.	DESENVOLVIMENTO 1: baixa complexidade (apenas 1 item marcado pela banca de defesa); 2 pontos: média complexidade (apenas 2 itens marcados pela banca de defesa); 3 pontos: alta complexidade (3 ou mais itens marcados pela banca de defesa)	1, 2 ou 3	3	6
	( x ) Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese. ( x ) Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.	VALIDAÇÃO 0 pontos: não validado; 1 ponto: validado por comitê ad hoc; 2 pontos: validado por órgão de fomento; 4 pontos: validado por banca de dissertação/tese;	0, 1, 2 ou 4	4	

<p><b>Registro:</b> O produto possui registro para acesso público?</p>	<p>( x ) sim ( ) não</p>	<p><b>REGISTRO</b> 0 pontos: sem registro; 2 pontos: com registro em sistema de informações em âmbito nacional ou internacional. Exemplos: Creative Commons, ISBN, ISSN, ANCINE, Registro de software, Registro de Domínio, Certificado de Autoral, Registro ou Averbação na Biblioteca Nacional, registros de patentes e marcas submetidos ao INPI, outros.</p>	<p>0 ou 2</p>	<p>2</p>	<p>2</p>
<p><b>Impacto</b> – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&amp;I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.</p>	<p>( ) Protótipo/Piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente. ( x ) Protótipo/Piloto com aplicação no sistema Educacional no Sistema relacionado à prática profissional do discente.</p>	<p><b>UTILIZAÇÃO/APLICAÇÃO NO SISTEMA</b> (educação/ saúde/cultura/ CT&amp;I) 0 pontos: quando não utilizado (protótipo, por exemplo); 3 pontos: com aplicação no sistema local, municipal, estadual, nacional ou internacional.</p>	<p>0 ou 3</p>	<p>3</p>	<p>3</p>
<p><b>Aplicabilidade</b> – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PTT possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.</p>	<p>( x ) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa. ( x ) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o doutorado. ( x ) PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.</p>	<p><b>APLICABILIDADE</b> 1 ponto: aplicável; 3 pontos: aplicável e aplicado; 5 pontos: aplicável, aplicado e replicável</p>	<p>1, 3 ou 5</p>	<p>5</p>	<p>5</p>
<p><b>Acesso</b> – relaciona-se à forma de acesso do PTT.</p>	<p>( ) PE sem acesso. ( ) PE com acesso via rede fechada. ( x ) PE com acesso público e gratuito.</p>	<p><b>ACESSO</b> 0 pontos: sem acesso; 1 ponto: acesso via rede fechada; 3 pontos: acesso por Portal</p>	<p>0, 1, 3, 4 ou 6</p>	<p>6</p>	<p>6</p>

	( ) PE com acesso público e gratuito pela página do Programa. ( ) PE com acesso por Repositório institucional - nacional ou internacional - com acesso público e gratuito. ( ) Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado. ( x ) Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado.	nacional ou internacional, Youtube, Vimeo e outros com acesso público e gratuito; 4 pontos: acesso pela página do programa com acesso público e gratuito; 6 pontos: acesso em repositório institucional, nacional ou internacional, com acesso público e gratuito (ex. Educapes)			
<b>Aderência</b> – compreende-se como a origem do PTT apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisas do PPG em avaliação.		ADERÊNCIA 0 pontos = sem aderência às linhas e projetos de pesquisa do programa stricto sensu; 2 pontos = com aderência às linhas e projetos de pesquisa do programa stricto sensu	0 ou 2	2	2
<b>Inovação</b> – considera-se que o PTT é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original.	( ) PE de alto teor inovador ( ) desenvolvimento com base em conhecimento inédito). ( x ) PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos). ( ) PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).	INOVAÇÃO 1 ponto: baixo teor inovador; 3 pontos: médio teor inovador; 5 pontos: alto teor inovador	1, 3 ou 5	5	3

Pontuação total do PTT (0-30 pontos) 27 pontos

**Extratos e tabela de conversão**

Edu1	200	27 – 30	Avaliação de PTT – Edu ____1____
Edu2	120	23 – 26	
Edu3	80	15 - 22	
Edu4	40	5 – 14	
Edu5	10	1 – 4	

EduNC

----

-----

Breve relato sobre a abrangência e/ou a replicabilidade do PE): Guia prático que auxilia o desenvolvimento de competências socioemocionais com alunos com TEA por meio da dança para ser utilizado em escolas públicas de educação básica.

**Assinatura dos membros da banca:**

Presidente da banca: Prof. Dr. Antônio dos Santos Silva (UNINCOR)

Documento assinado digitalmente  
**ANTONIO DOS SANTOS SILVA**  
Data: 14/05/2024 08:42:19-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Membro interno: Profa. Dra. Terezinha Richartz Santana (UNINCOR)

Documento assinado digitalmente  
**TEREZINHA RICHARTZ SANTANA**  
Data: 14/05/2024 14:41:49-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Membro externo: Profa. Dra. Glória Lúcia Magalhães (Unis/Fateps)

Documento assinado digitalmente  
**GLORIA LUCIA MAGALHAES**  
Data: 14/05/2024 08:50:24-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



**Data da defesa: 13 de maio de 2024**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE - UNINCOR**

**Três Corações:** Av. Castelo Branco, 82 - Chácara das Rosas | CEP: 37417-150 - TELEFONE: 35 3239.1000  
**Belo Horizonte:** Av. Amazonas, 3.200 - Prado | CEP: 30411-186 - TELEFONE: 31 3064.6333  
**Caxambu:** Rua Dr. Vioti, 134 - Centro | CEP: 37440-000 - TELEFONE: 35 3341.3288



**UNINCOR**  
EDUCAÇÃO QUE TRANSFORMA