

UNINCOR

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE

RENATA ALVES MACIEL PEREIRA

**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

**AS CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA NO DESENVOLVIMENTO DAS
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado profissional) apresentado ao Centro Universitário Unincor (UninCor) como parte das exigências do programa de Mestrado/Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino para obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Gestão, Planejamento e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Antônio dos Santos Silva

TRÊS CORAÇÕES

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca do Centro Universitário UninCor – UninCor

P436c Pereira, Renata Alves Maciel.
As contribuições da dança no desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). / Renata Alves Maciel Pereira. Três Corações, 2024.
123 f. : il.

Orientador: Dr. Antônio dos Santos Silva.
Dissertação do Mestrado Profissional 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

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado APRESENTADA POR RENATA ALVES MACIEL PEREIRA, COMO PARTE DOS REQUISITOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE NO PROGRAMA DE Mestrado PROFISSIONAL EM GESTÃO, PLANEJAMENTO E ENSINO.

Ao 13 dias do mês de maio de dois mil e vinte e quatro, reuniram-se, remotamente, a Comissão Julgadora, constituída pelos professores doutores: Antonio dos Santos Silva (UNINCOR), Terezinha Richartz Santana (UNINCOR), e Glória Lúcia Magalhães (UNIS/FACULDADE DE TRÊS PONTAS/MG), para examinar a candidata Renata Alves Maciel Pereira na defesa de sua dissertação intitulada: AS CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA). O Presidente da Comissão, Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva, iniciou os trabalhos às 9:00 horas, solicitando à candidata que apresentasse, resumidamente, os principais pontos do seu trabalho. Concluída a exposição, os examinadores arguíram alternadamente a candidata sobre diversos aspectos da pesquisa e da dissertação. Após a arguição, que terminou às 9:25 horas, a Comissão reuniu-se para avaliar o desempenho da candidata, tendo chegado ao seguinte resultado: Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva (Aprovada), Profa. Dra. Terezinha Richartz Santana (Aprovada) e Profa. Dra. Glória Lúcia Magalhães (Aprovada). Em vista deste resultado, a candidata Renata Alves Maciel Pereira foi considerada Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

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

Obs. A dissertação foi aprovada com as modificações sugeridas pela banca.

Três Corações, 13 de dezembro de 2024.

Novo título (sugerido pela banca): _____

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

Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva

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

Profa. Dra. Glória Lúcia Magalhães

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

Profa. Dra. Terezinha Richartz Santana

Prof. Dr. Alexandre Tourino Mendonça
(Suplente interno)

Profa. Dra. Maria Aparecida Custódio Marcolino (Suplente externo)

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

Dedico este trabalho para todas as pessoas que me apoiaram incondicionalmente ao longo dessa jornada

Aos familiares e amigos; sem o apoio e o amor de vocês, eu não teria chegado até aqui. Sou grata por todo o suporte e incentivo que recebi.

AGRADECIMENTOS

Não poderia iniciar meus agradecimentos sem mencionar meu Criador que é a luz do meu viver. A Ele toda honra e toda glória!

Gostaria de expressar minha profunda gratidão aos meus orientadores pelo incentivo, orientação e conhecimentos mediados.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 -	Número de matrículas do Ensino Fundamental – Brasil – 2019-2023.....	33
Gráfico 2 -	Percentual de matrículas nos anos iniciais, segundo a dependência administrativa.....	34
Gráfico 3 -	Percentual de matrículas nos anos finais, segundo a dependência administrativa.....	34
Gráfico 4 -	Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas.....	35
Gráfico 5 -	Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns.....	36
Figura 1 -	Organograma do Centro de Ensino Especial Luz do Amanhecer.....	25
Quadro 1 -	Corpo docente.....	39
Quadro 2 -	Corpo técnico administrativo.....	40
Quadro 3 -	Número de alunos matriculados em 2021.....	41
Quadro 4 -	Corpo discente.....	41
Quadro 5 -	Quantitativo de alunos com necessidade especial.....	43
Figura 2 -	Descrição das habilidades segundo a CASEL.....	77
Quadro 6 -	Categorias analíticas: roteiro de entrevista, questionário.....	82
Figura 3 -	Desenho da pesquisa.....	84
Figura 4 -	Mapa de localização de Trindade-GO.....	85
Gráfico 6 -	Cargo atual.....	86
Gráfico 7 -	Idade.....	86
Gráfico 8 -	Sexo.....	87
Gráfico 9 -	Escolaridade.....	87
Gráfico 10 -	Tempo de docência.....	88
Figura 5 -	Código de interpretação utilizado na pesquisa sete códigos.....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Categoria Analítica 1: Competência 8.....	76
Tabela 2 –	Categoria Analítica 2: Competência 9.....	77
Tabela 3 –	Categoria Analítica 3: Competência 10.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRA	Associação Brasileira de Autismo
AEE	Atendimentos Educacionais Especializados
AMA	Associação de Pais e Amigos do Autista
ASTECA	Associação Terapêutica Educacional para Crianças Autistas
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CPITEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
OMS	Organização Mundial da Saúde
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

Adaptada às necessidades do aluno com transtorno do espectro autista (TEA), a dança oferece benefícios significativos para esse público-alvo. Para tanto, o presente estudo objetivou investigar as contribuições da dança no processo de desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com TEA, matriculados no ensino fundamental I da rede pública. A questão problema que norteia este estudo é: de que forma a dança pode contribuir no processo de desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com Transtorno do Espectro Autista matriculados no ensino fundamental I da rede pública? Como hipótese considerou-se que a dança possui potencial para contribuir no processo de socialização de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Nesse sentido, ela tem a oportunidade de se constituir num facilitador para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais enquanto o corpo se movimenta guiado pelo ritmo, tais como: postura, domínio corporal, orientação espacial, percepção e memória do movimento, criatividade, versatilidade e sociabilidade. Logo, trata-se de uma metodologia aplicada, descritiva e quali-quantitativa iniciado por estudo bibliográfico na aproximação do tema. O embasamento teórico, proporcionou a elaboração dos pressupostos da abordagem proposta ao sugerir que a aplicação da dança nas aulas de Educação Física não só interfere positivamente na vida escolar do aluno, mas, influencia nas demais fases de sua existência humana. A coleta de dados se deu pela aplicação de um questionário on-line, respondido por 38 sujeitos, uma entrevista on-line com diretora de escola particular e uma resposta de questionário escrito com diretora de escola pública, também respondido por gestora de escola pública. A apreciação dos dados se deu por Análise de Conteúdo para os dados qualitativos e por estatística descritiva para os dados quantitativos. Os resultados da pesquisa sugeriram que a benefícios do desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da dança é intuído por todos os entrevistados, mas ainda não aplicado. Por exemplo, quando questionados nas categorias analíticas que investigam o conhecimento dos mesmos em relação às competências gerais 8, 9 e 10 da BNCC, o resultado sugere uma grande dispersão de concordância dos entrevistados nesta proposição. O mesmo não ocorreu na percepção quanto aos benefícios psicológicos da dança para crianças autistas e na melhoria da afetividade já que os respondentes apresentaram consenso neste quesito. Já entre a professora e a gestora, a percepção dos benefícios da dança para crianças com TEA é maior, pois, ambas mostraram otimismo, já que presenciam na prática o desenvolvimento da afetividade, da interação, da linguagem e de pertencimento entre essas crianças, e tem acontecido depois que estão participando de atividades de música e dança.

Palavras-chave: Competências socioemocionais. Contribuições da dança para alunos com TEA. Educação Física. Alunos com TEA. Escola pública.

ABSTRACT

Adapted to the needs of students with autism spectrum disorder (ASD), dance offers significant benefits for this target audience. To this end, the present study aimed to investigate the contributions of dance in the process of developing the socio-emotional skills of students with ASD, enrolled in elementary school I in the public network. The problem question that guides this study is: how can dance contribute to the process of developing the socio-emotional skills of students with Autism Spectrum Disorder enrolled in elementary school I in the public network? As a hypothesis, it was considered that dance has the potential to contribute to the socialization process of students with Autism Spectrum Disorder. In this sense, it has the opportunity to become a facilitator for the development of socio-emotional skills while the body moves guided by rhythm, such as: posture, body control, spatial orientation, perception and memory of movement, creativity, versatility and sociability. Therefore, it is an applied, descriptive and qualitative-quantitative methodology initiated by a bibliographic study to approach the topic. The theoretical basis provided the elaboration of the assumptions of the proposed approach by suggesting that the application of dance in Physical Education classes not only positively interferes in the student's school life, but influences the other phases of their human existence. Data collection took place through the application of an online questionnaire, answered by 38 subjects, an online interview with a private school director and a written questionnaire response with a public school director, also answered by a public school manager. The data was assessed using Content Analysis for qualitative data and descriptive statistics for quantitative data. The research results suggested that the benefits of developing socio-emotional skills through dance are perceived by all interviewees, but not yet applied. For example, when questioned in the analytical categories that investigate their knowledge in relation to general competencies 8, 9 and 10 of the BNCC, the result suggests a large dispersion of agreement among interviewees in this proposition. The same did not occur in the perception regarding the psychological benefits of dance for autistic children and in the improvement of affectivity since the respondents presented a consensus on this issue. Between the teacher and the manager, the perception of the benefits of dance for children with ASD is greater, as both showed optimism, as they witnessed in practice the development of affectivity, interaction, language and belonging among these children, and has happened after they are participating in music and dance activities.

Keywords: *Socio-emotional skills. Contributions of dance for students with ASD. Physical education. Students with ASD. Public school.*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
2 CONTEXTUALIZAÇÃO E AMBIÊNCIA DA PESQUISA	32
2.1 Cenário atual de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas brasileiras	32
2.2 Centro de Ensino Especial Luz do Amanhecer e alunos com necessidades educacionais especiais	36
2.3 Caracterização da equipe.....	38
2.4 Sobre o alunado	42
2.5 Infraestrutura física do Centro de Ensino Especial Luz do Amanhecer	44
3 REFERENCIAL TEÓRICO	47
3.1 Breve histórico da educação especial e do transtorno do espectro autista.....	47
3.2 Características e graus de severidade do TEA	52
3.3 Graus de suporte/severidade do autismo	54
3.3.1 Transtorno do espectro autista (clássico)	55
3.3.2 Síndrome de Asperger.....	56
3.3.3 Transtorno Global do Desenvolvimento.....	57
3.3.4 Transtorno Desintegrativo	57
3.3.5 Síndrome de Rett.....	58
3.4 O Desenvolvimento e o Atendimento da Pessoa com TEA na Estrutura Educacional Pública: Contribuições da Teoria Histórico Cultural e Walloniana	59
3.4.1 Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky	59
3.4.1.1 Contribuições para o Atendimento Educacional:	59
3.4.2 As contribuições da Teoria de Wallon.....	60
3.4.2.1 Contribuições para o Atendimento Educacional:	61
3.4.2.2 Implementação na Estrutura Educacional Pública.....	61
3.5 atendimentos Educacional Especializado (AEE) e a Nova Concepção da Educação Especial.....	62
3.5.1 A Nova Concepção da Educação Especial.....	62
3.5.2 Atendimento Educacional Especializado (AEE)	63
3.5.3 Impacto na Inclusão Escolar	64
3.5.3.1 Atendimento educacional – método TEACCH.....	65
3.5.3.2 Contribuição da Teoria Histórico-Cultural.....	66
3.5.3.3 As contribuições da Teoria de Piaget.....	66
3.5.4.1 Aplicação da Teoria de Piaget no Atendimento de Pessoas com TEA.....	67
3.6.1 Benefícios Sociais.....	68
3.6.2 Desenvolvimento Emocional.....	69
3.6.3 Coordenação Motora e Percepção Corporal.....	69
3.6.4 Inclusão Social.....	70
3.6.5 Evidências de Pesquisa.....	70
3.6.6 As contribuições da dança para pessoas com TEA	70
3.7 Competências da Base Nacional Comum Curricular - BNCC	74
3.8 Competências socioemocionais	76
4 METODOLOGIA.....	79
4.1 Classificação da pesquisa	79
4.2 Método de pesquisa	79
4.3 Unidade de análise.....	80

4.4	Sujeitos de pesquisa	81
4.5	Técnicas de coleta de dados	81
4.6	Categorias analíticas	82
4.7	Instrumentos de coleta de dados	83
4.8	Técnicas de análise de dados.....	83
4.9	Percurso metodológico	84
4.10	Lócus da pesquisa	85
5ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....		86
5.1	Caracterização dos respondentes	86
5.2	Análise da Categoria Analítica 1	89
5.3	Análise da Categoria Analítica 2	90
5.4	Análise da Categoria Analítica 3	93
5.5	Discussão dos resultados	94
6 PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO DESENVOLVIDO A PARTIR DA PESQUISA		105
6.1	Contribuições de atividades para o desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com TEA a partir da dança	105
6.2	ROTEIRO DO GUIA PRÁTICO: SEQUÊNCIA DAS AULAS	106
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		114
APÊNDICES		124
ANEXOS		133

1 INTRODUÇÃO

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) (2013), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Este transtorno tornou-se um obstáculo ao desenvolvimento integral de muitas crianças em nível nacional e em todo o mundo, limitando significativamente a capacidade de uma pessoa para suas atividades diárias e sua participação na sociedade.

O número de crianças diagnosticadas com esse transtorno aumenta a cada dia. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2017), uma em cada 160 crianças apresentam transtorno do espectro autista. Portanto, é considerada uma das patologias com significativa prevalência e demanda para estudos.

A OMS (2017) afirma que as limitações de comunicação, interação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos, processamento sensorial e habilidades cognitivas e de aprendizagem, têm um impacto negativo em diferentes contextos, como desempenho educacional, oportunidades sociais e de emprego. O TEA, por afetar diretamente os bebês, está relacionado ao desenvolvimento de políticas nacionais e internacionais que visam a salvaguardar os direitos das crianças, especificamente na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), a qual expõe os direitos humanos básicos que todas as crianças do mundo têm, como: o direito à sobrevivência, a se desenvolver plenamente, para ser protegido de influências nocivas, abuso e exploração e a participar plenamente na vida familiar, cultural e social.

No processo de inclusão, as crianças com transtornos de espectro autista têm encontrado obstáculos para serem de fato incluídas no ensino regular, haja vista que são indivíduos que apresentam dificuldade de interação social, a repetitividade de comportamentos entre outros e dificuldade de comunicação. Em razão destas particularidades, algumas estratégias têm sido adotadas para amenizar os sintomas e viabilizar a interação das crianças com TEA com outras pessoas e dentre elas está a dança (Viana; Diniz, 2018).

Do ponto de vista da antropologia, a dança é um comportamento humano através do qual a pessoa combina sequências (para um propósito específico) concreto, intencionalmente

rítmico e executado com base em padrões culturais de movimentos corporais não verbais e momentos de descanso que envolvam um esforço para o ao longo do tempo e do espaço. De forma ampla e geral, a dança é uma atividade inata ao ser humano, que consiste em realizar uma série de movimentos ao ritmo da música, com o propósito de expressar sentimentos e emoções (Valentin et al. 2022).

A criança com TEA, em razão das particularidades do Transtorno, tem como maior limitação a interação social. Desse modo, um dos principais desafios da família e dos professores é encontrar meios que proporcionem o desenvolvimento da aprendizagem e uma maior interação social (Viana; Diniz, 2018) a fim de que a pessoa com TEA possa conhecer seus gestos, falas e seus comportamentos, trazendo melhorias no modo de viver, desenvolvendo o trabalho no contexto psicomotor (Viana; Diniz, 2018).

Nesse sentido, enquanto profissional da educação que já atuou na área da inclusão¹, tive a oportunidade de presenciar avanços em crianças com TEA em momentos de práticas que envolviam a dança em atividades coletivas. Assim, a relação entre a dança e o TEA tornou-se de grande interesse em razão de viabilizar a comunicação e aprendizagem enquanto experiência nas vivências das crianças com TEA. Entende-se que, por meio da coreografia, elas podem externar suas angústias, alegrias, tristezas e tantas outras emoções, pois através da fala, alguns podem apresentar dificuldades, considerando o grau de severidade do transtorno (Souza, 2020).

O presente trabalho teve como objetivo investigar as contribuições da dança no processo de desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com Transtorno do Espectro Autista matriculados no ensino fundamental I da rede pública. A questão problema que norteou este estudo é: de que forma a dança pode contribuir no processo de desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com Transtorno do Espectro Autista matriculados no ensino fundamental I da rede pública? Como hipótese considerou-se que a dança possui potencial para contribuir no processo de socialização de alunos com Transtorno do Espectro Autista, tendo ela a oportunidade de se construir num facilitador para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais enquanto o corpo se movimenta guiado pelo ritmo, como: postura, domínio corporal, orientação espacial, percepção e memória do movimento, criatividade, versatilidade e sociabilidade.

¹ Como professora, atuei com alunos que têm TEA por mais de uma década na cidade de Avelinópolis – GO, numa Unidade Escolar que sempre recebeu estudantes com deficiência. Durante este trabalho tive a oportunidade de conhecer melhor estes alunos e o interesse em auxiliá-los a se desenvolver, me motivou e motiva a buscar estratégias que possam viabilizar esse processo.

Em se tratando de objetivos específicos, elencam-se: 1- Descrever o TEA e identificar suas particularidades; 2- Apresentar a legislação que trata da educação inclusiva 3- Investigar quais são os benefícios da dança no desenvolvimento socioemocional do aluno com TEA; 4- Gerar um guia educacional sugerindo o uso de técnicas de dança para os alunos com TEA com foco no desenvolvimento das competências socioemocionais.

Nos documentos diretores da educação do Brasil (Brasil, 2014) a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (2017) não se contempla o TEA de modo específico, porém, ao trazer como principal objetivo a redução das desigualdades para que todos, deve-se garantir aprendizagem e desenvolvimento. Assim, listam-se seis direitos de aprendizagem: Direito à Educação Integral, Direito à Inclusão e à Diversidade, Direito à Alfabetização e ao Letramento, Direito ao Conhecimento Científico e Tecnológico, Direito à Cultura e às Artes e Direito à Educação Física e ao Esporte.

A abordagem prática destes direitos oferece subsídios para trabalhar com a criança com TEA a partir do desenvolvimento de competências previstas na BNCC, em especial, as competências socioemocionais 8, 9 e 10, que contribuem na superação de suas limitações de linguagem e interação (Brasil, 2017).

A competência 8, de autoconhecimento e autocuidado envolve a habilidade dos estudantes em reconhecerem suas próprias emoções, pensamentos e valores, e entenderem como esses fatores influenciam seu comportamento. Esta competência também inclui a capacidade de cuidar de si mesmos, promover a saúde física e mental e buscar bem-estar pessoal.

A competência 9, de empatia e cooperação refere-se à habilidade de compreender e respeitar os sentimentos e perspectivas dos outros, além de colaborar de maneira eficaz em diversos contextos sociais e culturais. Essa competência promove a construção de relacionamentos positivos e a capacidade de trabalhar em grupo.

A competência 10, de responsabilidade e cidadania envolve a capacidade de agir com responsabilidade e ética, contribuindo para o bem-estar coletivo e a sustentabilidade. Inclui o desenvolvimento de um senso de pertencimento à comunidade e ao mundo, e a participação ativa e consciente na sociedade.

Desenvolver as competências socioemocionais 8, 9 e 10 no Ensino Fundamental é fundamental para formar indivíduos emocionalmente equilibrados, empáticos e responsáveis. Essas competências não só melhoram o desempenho acadêmico, mas também preparam os estudantes para uma vida plena e significativa, onde possam contribuir de forma positiva para a sociedade.

As estratégias de ensino para alunos autistas vêm sendo estudadas e elaboradas com base nas investigações das melhores práticas desenvolvidas e que obtiveram sucesso. As mais significativas para a área da educação têm por base as teorias de análise do comportamento.

O objetivo principal dessa metodologia é ensinar comportamentos e habilidades aos indivíduos com dificuldades para que eles se tornem independentes e inseridos na comunidade. Para que isso seja possível, os profissionais utilizam técnicas para o desenvolvimento da comunicação, das habilidades sociais, de brincadeira, acadêmicas e de autocuidados (Figueiredo, 2014, p. 48).

É necessário entender essas estratégias para uma prática pedagógica efetiva com alunos autistas para que o processo educacional não seja mais centrado na integração do que na inclusão. A partir de revisão da literatura para a produção do corpo teórico, e de pesquisa de campo em unidade de educação básica especializada, esta pesquisa pretendeu somar-se às demais que investigam estratégias de superação das limitações específicas do TEA como a linguagem e a dificuldade de interação e para tanto, foram aplicados questionários a profissionais que atuam com crianças que apresentam este transtorno. Para isto, desenvolveu-se questões que relacionam as competências socioemocionais aos direitos apresentados acima.

A escolha dos instrumentos se deu pela facilidade em se coletar dados, além de poder ser compartilhado com o entrevistado eletronicamente, reduzindo-se deslocamentos e tempo para a coleta de dados.

Para o referencial teórico sobre o Transtorno do Espectro Autista, recorreu-se, entre outros autores, à Psicologia Histórico-cultural de Lev S. Vygotsky e à Psicogênese da Pessoa Completa de Henri Wallon, cujos trabalhos oferecem contribuições para conhecer melhor o desenvolvimento cognitivo de pessoas diagnosticadas com TEA.

Nesse sentido, justificou-se a importância em se investigar as contribuições da dança para os processos de ensino aprendizagem da criança com TEA, tendo em vista que, devido às competências que podem ser desenvolvidas como a criatividade, linguagem e interação entre outros, a dança pode promover em pessoas com TEA, a superação destas dificuldades, um dos principais limitantes do seu contato com os demais.

Esta dissertação está dividida em sete seções. Inicia-se pela introdução que faz uma breve apresentação do TEA, os objetivos da pesquisa, questão problema, justificativa e caminhos metodológicos.

Em seguida, o primeiro capítulo apresenta a contextualização e ambiência da pesquisa, posteriormente, apresentar-se-á um breve histórico da educação especial, para então, descrever o Transtorno do Espectro Autista com suas respectivas características. O capítulo três faz uma

abordagem sobre o desenvolvimento da pessoa com TEA na escola pública com ênfase nas teorias Histórico Cultural e walloniana. Já no capítulo quatro, a discussão centra-se na dança como ferramenta de aprendizagem para o aluno com TEA. Por fim, apresenta-se a metodologia, o produto técnico educacional com sua aplicabilidade e as considerações finais.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO E AMBIÊNCIA DA PESQUISA

Historicamente, o conhecimento sobre pessoas com deficiência no período antigo e em parte da Idade Média advém da parca literatura da antiguidade e posteriormente dos textos bíblicos. A Bíblia, por exemplo, faz referências ao cego, ao manco e ao leproso, enquanto pedintes ou rejeitados pela comunidade (Araújo, 2015).

Busca-se nesta seção, apresentar uma contextualização sobre o Centro de Ensino Especial Luz do Amanhecer, unidade de ensino conveniado com a Secretaria Estadual de Educação, tendo como entidade mantenedora a Vila São Bento Cottolengo, especializada em atendimento aos alunos da educação especial, às pessoas com Deficiências (Intelectual/Física/Múltipla), Transtornos Globais do desenvolvimento – TEA (com apoio extensivo e generalizado), de modo a garantir a sua formação acadêmica e social necessária à sua autonomia de cidadão.

Logo, a pesquisa tem como foco o cenário atual de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas escolas públicas brasileiras, mas, especialmente o Centro de Ensino Especial Luz do Amanhecer, aplicando-se, então, os conhecimentos desenvolvidos na revisão da literatura, para buscar entender a situação atual desses alunos, incluindo políticas educacionais, práticas pedagógicas, desafios enfrentados, avanços alcançados e lacunas no sistema educacional dentro do escopo principal do estudo: a dança.

2.1 Cenário atual de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas brasileiras

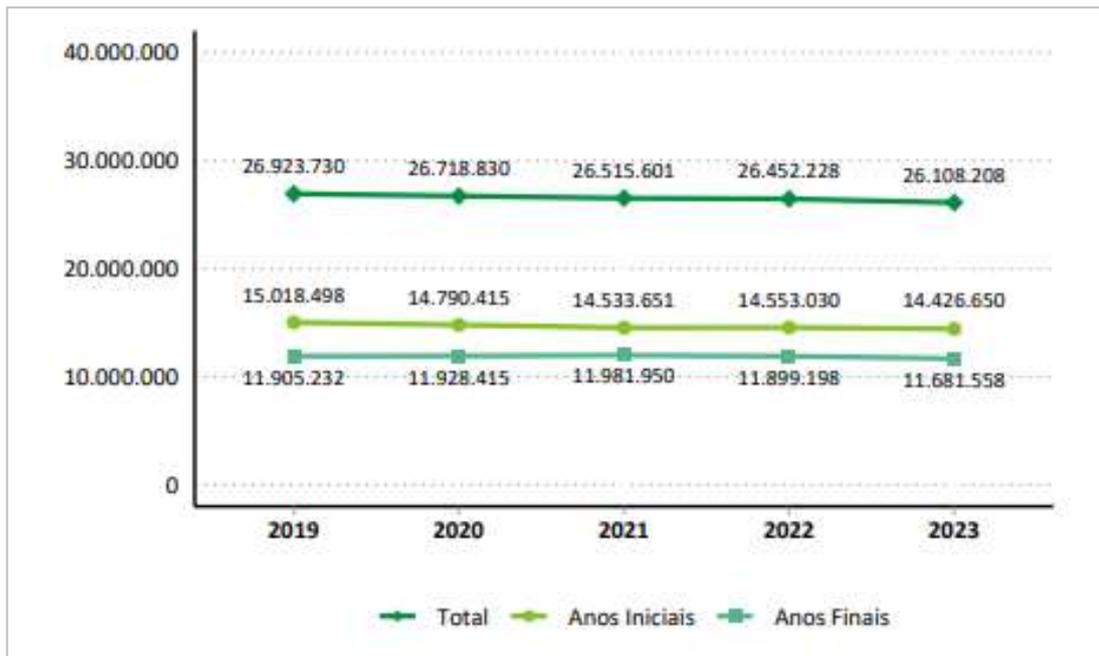
De acordo com o Censo Escolar 2023, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número total de estudantes matriculados na educação básica é de 47,3 milhões. Essa estatística abrange todas as etapas educacionais e está distribuída em 178,5 mil escolas.

De modo que, na Educação Infantil, o Brasil está a cerca de 900 mil matrículas de atingir a meta de crianças na creche, estabelecida no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e tal estimativa considera a população de crianças de até 3 anos apurada no último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Na rede privada, a participação alcançou 29,9%, após um recuo durante o período da pandemia (2019 a 2021) e

na rede pública, houve um aumento de 5,3%, sendo 57,9% das crianças estão matriculadas em tempo integral.

Em 2023, foram registradas 26,1 milhões de matrículas no ensino fundamental. Esse valor é 3,0% menor do que o registrado para o ano de 2019. Nos últimos cinco anos, essa redução foi mais acentuada nos anos iniciais (3,9%) do que nos anos finais do ensino fundamental (1,9%) (Gráfico 1).

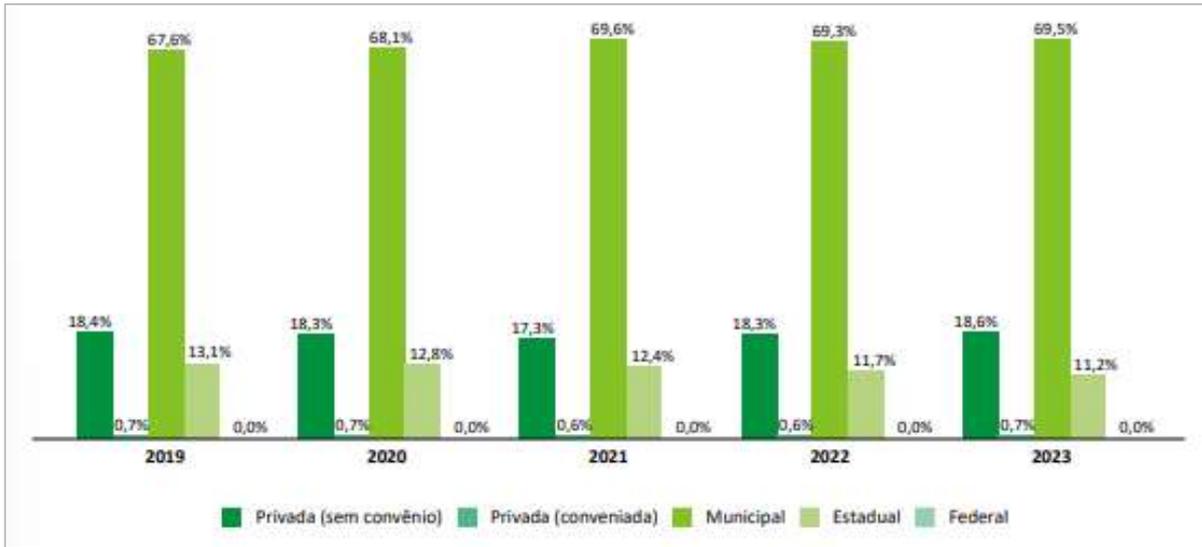
Gráfico 1 – Número de matrículas do Ensino Fundamental – Brasil – 2019-2023



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

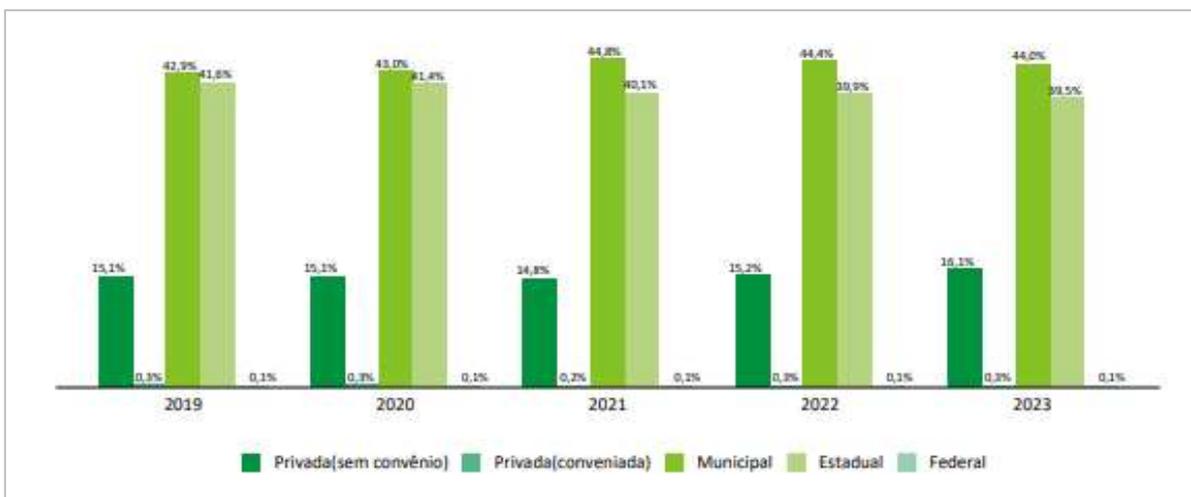
Nos anos iniciais do ensino fundamental, a rede municipal apresenta a maior participação, com 69,5% das matrículas, seguida pelas redes privada (19,3%) e estadual (11,2%).

O percentual de matrículas da rede municipal teve um leve aumento (1,9 p.p.) entre 2019 e 2023. Enquanto isso, observou-se uma redução de 1,9 p.p. nas matrículas da rede estadual. A participação da rede privada variou de 19,1% para 19,3% entre 2019 e 2023 (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Percentual de matrículas nos anos iniciais, segundo a dependência administrativa²

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Nos anos finais do ensino fundamental, a rede municipal representa 44,0% das matrículas, seguida pelas redes estadual (39,5%) e privada (16,4%). O percentual de matrículas da rede municipal aumentou 1,1 p.p. entre 2019 e 2023. Enquanto isso, observou-se uma redução de 2,1 p.p. no número de matrículas da rede estadual, que historicamente já foi superior ao da rede municipal. A participação da rede privada, que já havia se recuperado em 2022, subiu 0,9 p.p. em 2023 (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Percentual de matrículas nos anos finais, segundo a dependência administrativa³

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

² Rede Privada separada em conveniada e não conveniada com a Rede Pública (Brasil – 2019-2023).

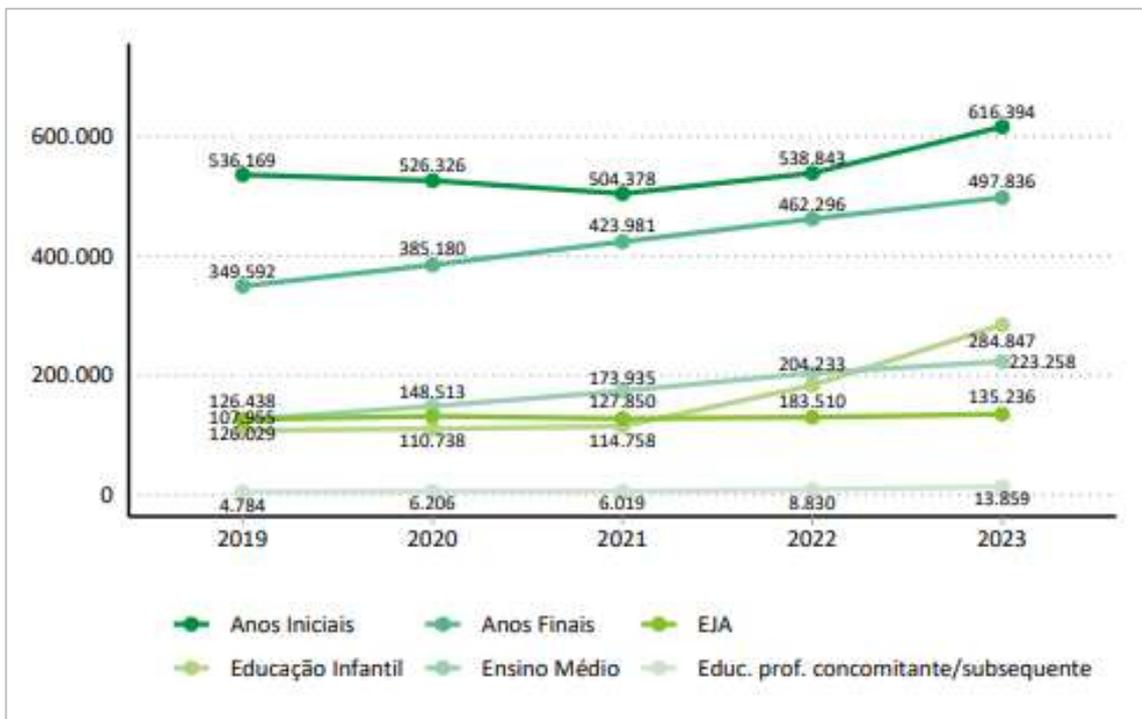
³ Rede Privada separada em conveniada e não conveniada com a Rede Pública (Brasil – 2019-2023).

Quanto à Educação Especial, o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), divulgaram que, conforme o Censo Escolar 2023, o número total de estudantes matriculados na educação especial é de 1.771.430, distribuídos da seguinte forma: Ensino Fundamental: 1.114.230 matrículas (62,90%); Educação Infantil: 284.847 matrículas (16%) e Ensino Médio: 223.258 matrículas (12,6%). Dentre os estudantes com deficiência, as principais categorias são: Deficiência Intelectual: 952.904 matrículas (53,7%) e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): 636.202 matrículas (35,9%).

Além disso, há estudantes com outras deficiências, como: física, baixa visão, deficiência auditiva, altas habilidades ou superdotação, surdez, cegueira e surdo-cegueira.

Nesse contexto, o número de matrículas da educação especial chegou a 1,8 milhão em 2023, um aumento de 41,6% em relação a 2019. O maior número está no ensino fundamental, que concentra 62,9% dessas matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2019 e 2023, percebe-se que na educação infantil houve acréscimo de 193% nas matrículas de creche e de 151% nas de pré-escola, segundo a etapa do ensino – Brasil – 2019-2023 (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas

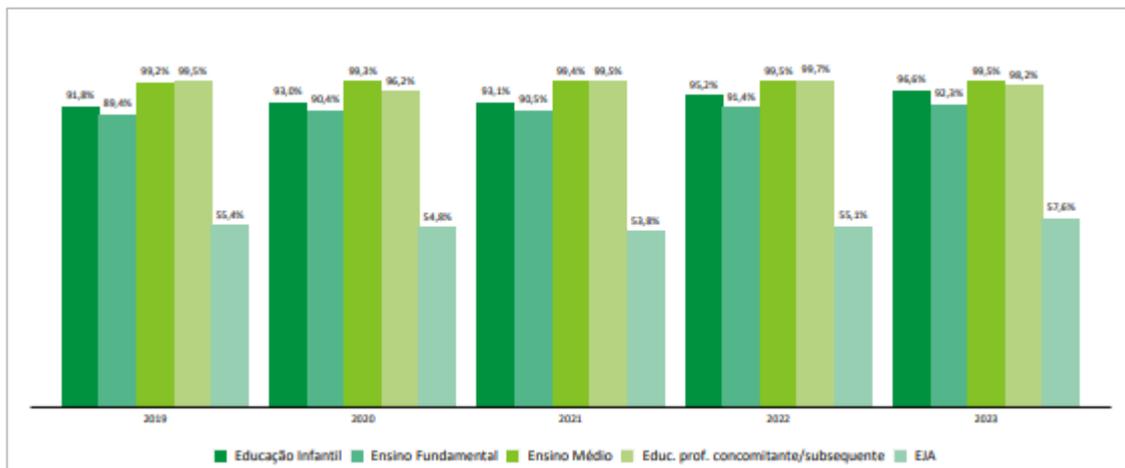


Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

É importante destacar que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente, chegando a 95% em 2023.

O percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino. Com exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns em 2023. A maior proporção de alunos incluídos é observada no ensino médio, com inclusão de 99,5%. O maior aumento na proporção de alunos incluídos, entre 2019 e 2023, ocorreu na educação infantil, um acréscimo de 4,8 p.p., segundo a etapa do ensino – Brasil – 2019-2023 (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns.



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

O aumento expressivo de matrículas da educação especial pode caracterizar uma tendência, o que requer análise a fim de se encontrar causas específicas. De um modo geral, deve-se considerar fatores sociais, biológicos, que contribuem a esse contexto.

2.2 Centro de Ensino Especial Luz do Amanhecer e alunos com necessidades educacionais especiais

A história da Vila São Bento Cottolengo, entidade mantenedora do Centro de Ensino Especial Luz do Amanhecer, teve início em 1951, no município de Trindade, Estado de Goiás, e seu surgimento foi uma resposta a crescente contingente de pessoas menos favorecidas e

doentes que viviam nas ruas, sem abrigo sobrevivendo através da mendicância, e em situação de total miséria e abandono. Foi, então, que o Pe. Redentorista Gabriel Campos Vilela, então pároco da cidade, teve a iniciativa de criar um local onde pudesse abrigá-los, criando, assim, a Vila São José Bento Cottolengo em 1957 (Villa São Cottolengo, 2023).

A vila pertence à Arquidiocese de Goiânia e governada pela Assembleia Geral, dirigida e administrada pela Diretoria e pelo Conselho Fiscal. Atualmente, com 70 anos de história, a Vila São José Bento Cottolengo se destaca por ser um centro de referência no tratamento terapêutico, medicina física, auditiva e reabilitação com atendimento às pessoas com deficiências, da comunidade Trindadense, municípios circunvizinhos e internos de longa permanência (Villa São Cottolengo, 2023).

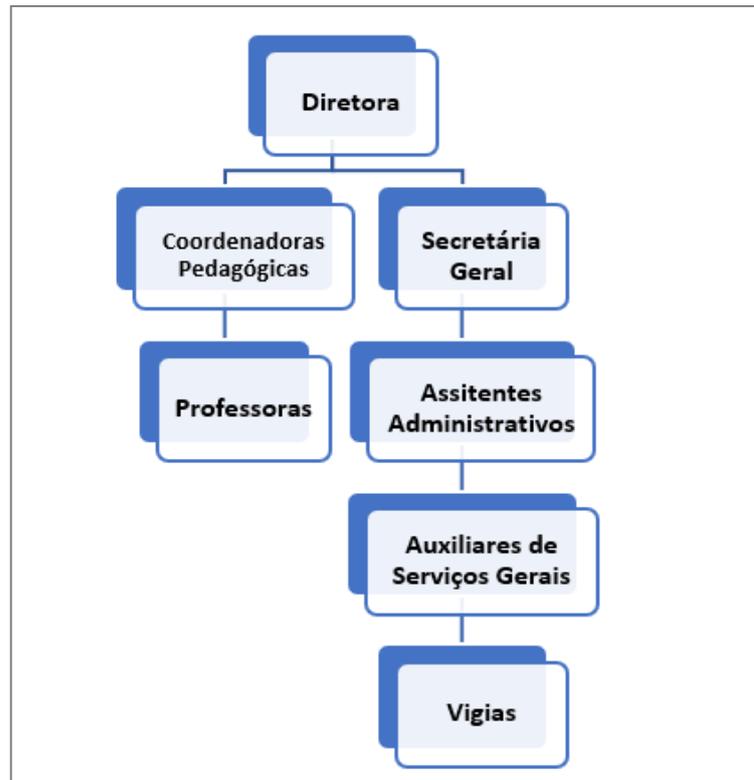
Em 1998, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) em que a Superintendência de Ensino Especial apresenta uma proposta de integração da Pessoa com Deficiência na Rede Regular, e em janeiro de 2010, foram organizadas as transferências dos alunos com deficiência, para Classes Comuns da Rede Regular, ficando para o Centro de Ensino Especial atender aqueles com deficiência intelectual e/ou múltipla e com Transtorno do Espectro Autista com alto grau de comprometimento.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (1994), a educação deve ser, por princípio, liberal, democrática, sendo o educando, acima de tudo, digno de respeito e do direito à educação de melhor qualidade.

A principal preocupação da educação, desta forma, deve ser o desenvolvimento integral da pessoa, fundamentado no equilíbrio entre os interesses individuais e as regras de vida nos grupos sociais. Nesse segmento, no ano de 2020 todas as Escolas Especiais do Estado de Goiás foram orientadas a iniciar o processo de escolarização, após as evidências de êxito no desenvolvimento do currículo ofertado nas escolas piloto (Escola Especial Anísio Teixeira, Escola Especial Maria Montessori, Instituto Pestalozzi de Goiânia e Escola Especial Peter Pan) foi proposto às outras vinte e nove (29) Unidades que retornassem à sua função primordial que era a escolarização (Goiás, 2020).

A estrutura organizacional do Centro de Ensino Especial Luz do Amanhecer está representada no organograma a seguir (Figura 1).

Figura 1 - Organograma do Centro de Ensino Especial Luz do Amanhecer



Fonte: Própria autora (2024).

2.3 Caracterização da equipe

O Centro de Ensino Especial Luz do Amanhecer conta com profissionais atuantes no atendimento pedagógico para alunos da educação especial, em específico, com deficiências (intelectual/física/múltipla), transtornos globais do desenvolvimento – TEA (com apoio extensivo e generalizado), e priorizam estratégias, recursos e serviços que assistam alunos em suas necessidades a fim de promover as potencialidades de cada um.

Mantido por Vila São Cottolengo, conveniado com a SEDUC, o quadro de educadores(as) do Centro de Ensino é composto por 32 (trinta e dois) professores(as) com licenciatura e especialização em educação especial ou na área da educação inclusiva e especial. Atualmente a equipe educativa do “Centro de Ensino Especial São Vicente de Paulo” é representada pelo Quadro 1:

Quadro 1 – Corpo docente⁴

Nº	Servidor	Graduação	Pós-graduação	Atuação
01	“Professor 1”	Letras	Psicopedagogia - Ensino Especial	E.F.I – Anos Finais
02	“Professor 2”	Educação Física	Psicomotricidade	Prof. de E. F.
03	“Professor 3”	Pedagogia	Ensino Especial	EEJA I
04	“Professor 4”	Pedagogia	Psicopedagogia	E.F. II – Específico
05	“Professor 5”	Pedagogia	Ensino Especial	E.F. II – Anos Finais
06	“Professor 6”	Geografia	Ensino Especial	E.F I – Específico
07	“Professor 7”	Pedagogia	Ensino Especial	E.F I – Específico
08	“Professor 8”	Educação Física	Educação Inclusiva	Prof. de Educação Física
09	“Professor 9”	Letras	Educação Inclusiva e Especial	E.F II – Específico
10		Letras	Educação Inclusiva Educação Infantil	E.F. I – Anos Iniciais
11	“Professor 10”	Pedagogia	Ensino Especial	E.F I – Específico
12	“Professor 11”	Psicologia	Educação Inclusiva e Especial	EEJA – I
13	“Professor 12”	História	Ensino Especial	E.F. I – Específico
14	“Professor 13”	Letras	Ensino Especial	EEJA – I
15	“Professor 14”	Pedagogia	Ensino Especial	E.F. I – Específico
16	“Professor 15”	Pedagogia	Gestão Escolar	EEJA – I
17	“Professor 16”	Letras	Ensino Especial	E.F. II – Anos Finais
18	“Professor 17”	Pedagogia	Ensino Especial	E.F. II – Anos Finais
19	“Professor 18”	“Professor 1”	Ensino Especial	EEJA – I
20	“Professor 19”	“Professor 1”	Gestão e organização escolar.	E.F. II – Anos Finais
21	“Professor 19”	Letras	Educação Inclusiva e Especial / Educação para a Diversidade e Cidadania.	E.F. II – Anos Finais
22	“Professor 20”	Letras	Ensino Especial	E.F. I – Específico
23	“Professor 21”	Pedagogia	Ensino Especial	EEJA – I
24	“Professor 22”	Pedagogia	Ensino Especial	E.F. I – Anos Iniciais
25	“Professor 23”	Pedagogia	Ensino Especial	E.F. II – Anos Finais
26	“Professor 24”	Pedagogia	Ensino Especial	E.F II – Específico
27	“Professor 25”	História	Ensino Especial	E.F II – Anos Finais
28	“Professor 26”	Pedagogia	Ensino Especial	EEJA – I
29	“Professor 27”	Pedagogia	Ensino Especial	E.F. II – Específico
30	“Professor 28”	Educação Física	Ensino Especial	E.F II – Anos Finais
31	“Professor 29”	Letras	Ensino Especial	E.F II – Anos Finais

Fonte: Goiás (2021).

⁴ A fim de proteger a identidade dos docentes, adotou-se, nesse estudo, a nomenclatura “Professor” seguido de numeração sequencial.

A equipe administrativa do Centro de Ensino Luz do Amanhecer é representada pelo Quadro 2:

Quadro 2 – Corpo técnico administrativo⁵

Nº	Servidor	Graduação	Pós-graduação	Atuação
01	“Administrativo 1”	Pedagogia	Administração Escolar, Orientação e Supervisão Escolar	Diretora
02	“Administrativo 2”	Pedagogia	Psicopedagogia Inclusiva e Educação Infantil. Educação Especial Inclusiva.	Coordenadora pedagógica
03	“Administrativo 3”	Pedagogia	Planejamento Educacional	Coordenadora pedagógica
04	“Administrativo 4”	***	***	Secretária Geral
05	“Administrativo 5”	Gestão Pública	***	Assistente Administrativo
06	“Administrativo 6”	Psicologia	Neuropsicologia	Assistente Administrativo
07	“Administrativo 7”	Ensino Médio	***	Auxiliar de Serviços Gerais
08	“Administrativo 8”	Ensino Médio	***	Auxiliar de Serviços Gerais
09	“Administrativo 9”	Ensino Médio	***	Vigia
10	“Administrativo 10”	Ensino Médio	***	Vigia

Fonte: Goiás (2021).

O Centro de Ensino Especial Luz do Amanhecer funciona de segunda a sexta-feira com o apoio de 56 funcionários na assistência de 318 alunos, entre pacientes da própria instituição, crianças e adolescentes da comunidade externa que precisam de cuidados especiais, oferecendo as seguintes composições de ensino:

- Estimulação Precoce I e II (Parceria com o Município de Trindade);
- Ensino Fundamental I e II - Especial
- Ensino Fundamental I e II – Especial Específico
- EEJA I e II etapas – Especial

⁵ A fim de proteger a identidade dos que integram o corpo técnico administrativo, adotou-se, nesse estudo, a nomenclatura “Administrativo” seguido de numeração sequencial.

Quanto ao número de alunos matriculados em 2021, observa-se (Quadro 3):

Quadro 3 – Número de alunos matriculados em 2021

Composições de ensino	Turno matutino	Turno vespertino
Estimulação Precoce I	07 alunos	***
Estimulação Precoce II	06 alunos	04 alunos
Ensino Fundamental I - Específico	18 alunos	10 alunos
Ensino Fundamental II – Específico	12 alunos	12 alunos
Ensino Fundamental I	23 alunos	26 alunos
Ensino Fundamental II	65 alunos	37 alunos
EEJA I Etapa	36 alunos	69 alunos

Fonte: Goiás (2021).

O corpo discente do “Centro de Ensino Luz do Amanhecer” é representado pelo Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Corpo discente

Matutino		Vespertino	
Estimulação Precoce I	7 alunos	Estimulação Prec. II	7 alunos
Estimulação Precoce II	6 alunos	2º ano F - Específico	5 alunos
2º ano A - Específico	6 alunos	2º ano G - Específico	5 alunos
2º ano B - Específico	6 alunos	7º H - Específico	6 alunos
2º ano C - Específico	6 alunos	7º ano I - Específico	6 alunos
7º ano A - Específico	6 alunos	2º H	13 alunos
7º ano B - Específico	6 alunos	2º I	13 alunos
2º ano D	12 alunos	7º J	12 alunos
2º ano E	11 alunos	7º K	13 alunos
7º ano C	14 alunos	7º L	12 alunos
7º ano D	13 alunos	EEJAI-2D	14 alunos
7º ano E	13 alunos	EEJAI-2E	14 alunos
7º ano F	13 alunos	EEJAI-2F	14 alunos
7º ano G	13 alunos	EEJAI-2G	14 alunos
EEJAI-2A	12 alunos	EEJEI-2H	14 alunos
EEJAI-2B	12 alunos	***	***
EEJAI-2C	12 alunos	***	***
TOTAL	168 alunos	TOTAL	162 alunos

Fonte: Goiás (2021).

2.4 Sobre o alunado

Os alunos atendidos no Centro de Ensino Luz do Amanhecer são provenientes da Instituição Vila São José Bento Cottolengo, comunidade local e cidades circunvizinhas e se caracterizam, basicamente, por três grupos: Pessoas com Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla e TEA. Discorrendo um pouco sobre deficiência intelectual, caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente a baixo da média, oriundo do período do desenvolvimento concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados especiais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho acadêmico, lazer e trabalho (Tozatti; Juliano, 2017).

De acordo com Fonseca; Carvalho-Freitas; Oliveira (2022),

na deficiência intelectual observa-se um substancial limitação da capacidade de aprendizagem do indivíduo, e das suas habilidades relativas à vida diária, a pessoa com deficiência mental, assim caracteriza-se por déficit de inteligência conceitual, prática e social (Fonseca, Carvalho-Freitas e Oliveira, 2022, p.42).

Quanto à deficiência múltipla,

é a associação no mesmo indivíduo de duas ou mais deficiências primárias (mental/ visual/ auditiva/ física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa. As principais necessidades educativas serão priorizadas e desenvolvidas através das habilidades básicas nos aspectos sociais de autoajuda e de comunicação (Rebelo; Pletsch, 2023, p.56).

Segundo o DSM IV (Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais) o autismo é um transtorno que associa algumas dificuldades da criança em termos de interação social e comunicação, bem como um repertório restrito de atividades e interesses (American Psychiatric Association Dsm-5®, 2014).

Para Aguiar (2023), não há uma única classificação para o autismo e, sim, um espectro de desordens autística, em que aparecem as mesmas dificuldades em graus de comportamento variáveis. Logo abaixo (Quadro 5), segue o quantitativo de alunos com necessidade especial, referente ao Centro de Ensino Especial Luz do Amanhecer.

Quadro 5 – Quantitativo de alunos com necessidade especial

Curso	Série	Turma	Deficiência							Transtorno do espectro autista	Altas habilidades/ Superdotação	Dificuldade pedagógica					Transtornos Mentais e de Personalidade							Total				
			BV	CD	AD	DF	DI	DM	SS	CV	VM	TAA	AH/SD	DCL	DGF	DLI	DLX	DAP	TDAH	DEP	EQF	TB	TA		TPA	TPB	TEP	TM
540	3º Ano	3A	1	-	-	1	8	1	-	-	5	-	-	-	-	3	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20
540	3º Ano	3B	-	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	
541	5º Ano	5A	-	-	-	-	1	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	7	
541	5º Ano	5B	-	-	-	-	-	-	-	6	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1	1	1	-	-	-	-	11	
541	5º Ano	5C	-	-	-	-	1	-	-	6	-	-	-	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	
541	5º Ano	5D	-	-	-	1	10	1	-	3	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16	
541	5º Ano	5E	-	-	-	4	13	3	-	-	-	-	-	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	23	
541	5º Ano	5F	-	-	-	-	-	-	-	8	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9	
541	5º Ano	5G	-	-	-	-	2	-	-	7	-	-	-	-	2	1	-	-	-	1	-	-	-	-	1	1	15	
541	5º Ano	5H	-	-	-	6	13	5	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	26	
541	5º Ano	5I	-	-	-	2	14	1	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	22	
544	5º Ano	5A	-	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	
544	5º Ano	5B	-	-	-	-	2	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	7	
544	5º Ano	5C	-	-	-	3	10	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16	
544	5º Ano	5D	-	-	-	7	12	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	26	
544	5º Ano	5E	1	-	-	-	13	1	-	1	-	2	2	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	23	
544	5º Ano	5F	-	-	-	4	12	4	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	21	
544	5º Ano	5G	-	-	-	1	13	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16	
544	5º Ano	5H	1	-	-	3	9	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17	
544	5º Ano	5I	-	-	-	5	10	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20	
544	5º Ano	5J	-	-	-	1	11	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13	
544	5º Ano	5K	-	-	-	-	1	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	
544	5º Ano	5L	-	-	-	1	-	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	
544	5º Ano	5M	-	-	-	1	11	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	16	
544	5º Ano	5N	-	-	-	5	15	5	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	28	
544	5º Ano	5O	-	-	-	3	12	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17	
544	5º Ano	5P	1	-	-	1	10	3	1	-	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	19	
544	5º Ano	5Q	-	-	-	3	12	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	19	
544	5º Ano	5R	-	-	-	6	13	4	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	25	
544	5º Ano	5S	-	-	-	2	13	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	18	
544	5º Ano	5T	-	-	-	6	11	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	22	
	Ano																											
666	AEE	AEEA	-	-	-	3	11	2	-	-	2	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	19	
666	AEE	AEEB	1	-	-	2	9	3	-	-	7	-	1	1	-	1	3	2	-	-	-	-	-	-	-	-	30	
TOTAL			5	-	-	71	272	67	2	-	82	-	3	3	1	2	23	9	-	3	1	2	1	-	-	8	1	556

LEGENDA	
BV	Baixa Visão
C	Cegueira
DA	Deficiência Auditiva
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiência Múltipla
S	Surdez
SC	Surdocegueira
VM	Visão Monocular
TAA	Transtorno do Espectro Autista
AH/SD	Altas habilidades/superdotação
DCL	Discalculia
DGF	Disgrafia
DLL	Dislalia
DLX	Dislexia
DAP	Distúrbios de aprendizagem
TDAH	Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH
DEP	Depressão
EQF	Esquizofrenia
TB	Transtorno Bipolar
TA	Transtorno de Ansiedade
TPA	Transtorno de Personalidade Antissocial
TPB	Transtorno de Personalidade Borderline
TEP	Transtorno Específico da Personalidade
TME	Transtorno Mental não Especificado
TOC	Transtorno Obsessivo Compulsivo

Fonte: Goiás (2024).

De acordo com o INEP (2023), do total de matrículas na educação especial na educação básica, 53,7% são de estudantes com deficiência intelectual (952.904). Em seguida, estão os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), com 636.202 matrículas. Na sequência, estão pessoas com deficiência física (163.790), deficiência múltipla (88.885), baixa visão (86.867), deficiência auditiva (41.491), altas habilidades/superdotação (38.019), surdez (20.008), cegueira (7.321) e surdo-cegueira (693).

2.5 Infraestrutura física do Centro de Ensino Especial Luz do Amanhecer

O Centro de Ensino Especial Luz do Amanhecer localiza-se na Avenida Coronel Gabriel Alves de Carvalho, e é servido por ruas asfaltadas, meios fios, iluminação pública e à frente, com calçada, rampas e gramado com condições de acesso adequadas à realidade da Instituição, possuindo ainda, área territorial de 7.130,32 m², tendo como área construída 2.281,36 m².

Edifício Principal

- **Recepção e Área Administrativa**

- **Recepção:** Ampla e acolhedora, com assentos confortáveis, informações acessíveis e um balcão de atendimento.
- **Administração:** Escritórios para a direção, coordenação pedagógica, psicólogos, assistentes sociais e administradores.

Salas de Aula

- **Salas de Aula Comuns:** Equipadas com mobiliário adaptável (mesas ajustáveis, cadeiras ergonômicas), lousa interativa, recursos audiovisuais e materiais pedagógicos especializados.
- **Salas de Aula Especiais:** Para atividades sensoriais, com equipamentos como tapetes sensoriais, bolas terapêuticas e painéis interativos.

Áreas Terapêuticas

- **Salas de Fisioterapia:** Equipadas com macas, bolas suíças, faixas elásticas e outros equipamentos de reabilitação física.
- **Salas de Fonoaudiologia:** Equipadas com espelhos, materiais de linguagem e som, computadores com software específico.
- **Salas de Terapia Ocupacional:** Com brinquedos terapêuticos, jogos de encaixe, materiais para atividades motoras finas e grossas.

Salas de Recursos

- **Sala Multissensorial:** Com luzes controláveis, sons calmantes, texturas variadas e materiais que estimulam os sentidos de forma controlada.
- **Sala de Informática Adaptada:** Computadores com software especializado, teclados e mouses adaptados, tablets com aplicativos educativos.

Espaços Comuns

- **Biblioteca:** Com uma seleção de livros em braille, audiolivros, livros com texto aumentado e materiais didáticos acessíveis.
- **Refeitório:** Com mesas e cadeiras adaptadas, menu planejado por nutricionistas, opções para diferentes restrições alimentares.
- **Auditório:** Espaço para apresentações, reuniões e eventos, com acessibilidade total (rampas, assentos para cadeiras de rodas, sistema de som adaptado).

Áreas Externas

- **Pátio:** Área segura e cercada, com playground adaptado (balanços com apoio, brinquedos de baixo impacto, superfícies macias).
- **Horta e Jardim Sensoriais:** Espaço onde os alunos podem interagir com a natureza, plantar e cuidar de plantas, sentir diferentes texturas e aromas.

Segurança e Acessibilidade

- **Rampas e Elevadores:** Todas as áreas do centro são acessíveis por rampas e elevadores para alunos com mobilidade reduzida.
- **Banheiros Adaptados:** Equipados com barras de apoio, pias e vasos sanitários em altura acessível, espaço para cadeira de rodas.
- **Sistema de Segurança:** Monitoramento por câmeras, alarmes, equipe de segurança treinada para emergências médicas e de evacuação.

Tecnologias Assistivas

- **Dispositivos de Comunicação Alternativa:** Tablets e dispositivos de comunicação para alunos não-verbais.
- **Sistemas de Amplificação de Som:** Para alunos com deficiência auditiva, incluindo loops de indução magnética.
- **Software Educacional Especializado:** Programas para ensino de habilidades acadêmicas e sociais, jogos educativos, software de leitura e escrita.

Espaços para Pais e Comunidade

- **Sala de Reuniões e Workshops:** Para encontros com pais, workshops, grupos de apoio e treinamentos.
- **Área de Convivência:** Espaço para os pais aguardarem durante as sessões terapêuticas, com café, assentos confortáveis e material de leitura.

Esta infraestrutura foi pensada para criar um ambiente inclusivo, seguro e estimulante, que atende às diversas necessidades dos alunos com deficiência, promovendo seu desenvolvimento integral.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Breve histórico da educação especial e do transtorno do espectro autista

Conforme Sasaki (2017) a educação das pessoas com necessidades especiais passou por quatro fases: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. Desde o início, na antiguidade, a sociedade promoveu a exclusão do convívio social, destes grupos, e não as considerou como verdadeiros seres humanos. Na Idade Média, as pessoas com deficiência encontraram abrigos nas igrejas, como o Quasímodo do livro “O Corcunda de Notre Dame”, de Victor Hugo, que vivia isolado na torre da catedral de Paris.

No ano de 1784, em Paris, Valentin Haly se movimentou conseguiu criar uma instituição para ensinar, a partir de relevo, os cegos a lerem. Posteriormente, Luís Braille adaptou esse método ao código militar de comunicação com 36 pontos salientes, que ficou conhecido como “Método *Braille*”, o qual é utilizado pelas pessoas cegas para fazerem leitura e escrita.

Os estudos e as tentativas de inclusão para as pessoas com deficiência intelectual tiveram início no século XIX.

As primeiras iniciativas para a educação de pessoas com deficiência mental foram do médico francês Jean Marc Itard, no século XIX, que sistematizou um método de ensino inspirado na experiência do menino selvagem de Ayeron (sul da França), que consistia na repetição de experiências positivas. A primeira instituição pública para a educação de crianças com deficiência mental foi residencial, fundada pelo médico francês Edward Seguin, que criou um método educacional originado da neurofisiologia, que consistia na utilização de recursos didáticos com cores e músicas para despertar a motivação e o interesse dessas crianças. (Mesquita; Medina; Arruda, 2014, p. 63).

De acordo com Monteiro et al. (2016, p. 53), “Martinho Lutero defendia que pessoas com transtorno mental eram seres diabólicos que mereciam castigos para serem purificados”, pois, achavam que essas pessoas não seriam capazes de serem educadas para viver em sociedade. Nesse sentido, prevalecia a exclusão e a segregação, uma vez que por volta do século XVIII, o tratamento dispensado a pessoas com deficiência foi em forma de confinamento, para que permanecessem isoladas.

No século XIX, surgiu o primeiro hospital psiquiátrico na Europa, mas essas instituições ainda não eram adequadas e não contavam com tratamento especializado. Em meados do século XX, após estudos e debates pessoas com deficiência passaram “a ser vistas como sujeitos de direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma ótica assistencial e caritativa” (Sasaki, 2017, p. 33).

Um dos primeiros documentos que tratou desta questão foi a Declaração dos Direitos Humanos em 1948, cuja construção se deu em meio a situações de desrespeito à vida e à dignidade da pessoa humana, como por exemplo: o extermínio em massa de pessoas com deficiência à época do nazismo. Dentre outros dispositivos, a referida Declaração preconiza que toda pessoa tem o direito a receber educação e, a partir de tal premissa, entende-se que mesmo vivendo isoladas, as pessoas com deficiência poderiam ser educadas, contudo, a principal observação do referido documento é o respeito às diferenças individuais de cada um. (Organização das Nações Unidas, 2020).

Desse modo, é possível observar já havia um grande movimento mundial em prol da inclusão das pessoas com deficiência, momento em que Declarações e Tratados mundiais passaram a defender a inclusão em larga escala.

A década de 1970 foi o marco divisor desta modalidade educativa nos Estados Unidos e tal iniciativa veio impulsionar os demais países a também pensarem em políticas públicas para as pessoas com deficiência.

O ano de 1985 ficou marcado pela Assembleia Geral das Nações Unidas que lançou o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes. Nesta Declaração, entre outras recomendações, encontra-se a afirmação que o ensino de pessoas com deficiência sempre que possível deverá acontecer dentro do sistema regular de ensino, ressaltando, ainda, que a permanência dessas pessoas dentro deste ambiente deve ser feita de maneira ampla, sem discriminação e com respeito às suas limitações (Diaz, 2024).

No contexto de lutas por esta modalidade de ensino, a partir do século XIX surge na Europa e Estados Unidos uma expansão das escolas especiais tendo o enfoque médico e clínico, dando ênfase ao surgimento de métodos de ensino para crianças que apresentavam necessidades especiais (Nascimento, 2016).

No Brasil, as iniciativas de inclusão de pessoas com deficiência remontam ao período do Império, especificamente no século XIX. Alguns marcos importantes dessa época incluem a criação de instituições especializadas que ofereciam educação e assistência para pessoas com deficiência, sendo o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e posteriormente, o Instituto dos Surdos-Mudos (1857).

Nesse sentido, foram criadas duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 e o atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século seguinte foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926) especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1945 foi criado o primeiro atendimento educacional

especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff e em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (Brasil, 2007).

De acordo com as descrições da referida Política, das duas décadas que se seguiram, outros avanços podem ser destacados, como: o atendimento educacional às pessoas com deficiência em 1961, que passou a ser fundamentada pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 5.692/71, alterando a LDBEN de 1961.

Os primeiros estudos que buscaram definir o termo “Autismo” foram os de Leo Kanner em 1943, psiquiatra austríaco naturalizado norte-americano, pioneiro ao investigar crianças internadas por apresentarem comportamentos diferentes daqueles relatados na literatura psiquiátrica à época sendo também o primeiro a publicar trabalho envolvendo esse assunto (Oliveira, 2020).

Em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, a quem coube a responsabilidade de gerenciar a educação especial no Brasil, que, numa perspectiva integracionista, motivou ações educacionais para pessoas com deficiência e com superdotação, mas com um viés ainda assistencial e iniciativas isoladas do Estado (Brasil, 2007).

No entanto, o processo de inclusão de pessoas com deficiência no Brasil começou de forma mais estruturada a partir da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu direitos fundamentais às pessoas com deficiência e estabeleceu princípios para uma sociedade mais inclusiva.

Em 1988, no Brasil, o interesse pela Educação Especial é provocado pelo debate antes e depois da Constituinte; a nova Constituição, promulgada neste mesmo ano, garante atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino, ou seja, o ensino obrigatório, prioritário e fundamental passa a ser assegurado por meio dessa constituição (Brasil, 1988). É importante mencionar que a Constituição Federal de 1988 representa o marco divisor para esta modalidade educativa e foi a partir dela que outras legislações foram surgindo no âmbito da educação especial.

Um ano depois, a Lei Federal nº 7.853 de 1989, no item da Educação, institui a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial no sistema público regular de ensino e considera ato criminoso e punível com reclusão de um a quatro anos e multa para os gestores de ensino público ou particular que não aceitarem ou suspender matrícula de uma pessoa com deficiência (Brasil, 1989). Outro marco importante na luta pela inclusão de pessoas com deficiências, a Declaração de Salamanca é um documento fundamental no campo da educação inclusiva, adotado durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em

Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994. Organizada pela UNESCO e pelo Governo da Espanha, a conferência reuniu 92 governos e 25 organizações internacionais para discutir e promover políticas e práticas educacionais inclusivas.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, e a Declaração de Salamanca de 1994 são marcos históricos que destacaram a urgência de incluir pessoas com deficiência no sistema educacional global. A Conferência de Jomtien, promovida pela UNICEF, lançou um apelo global para que todos os indivíduos tivessem acesso à educação básica, reconhecendo que a exclusão de grupos vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, era um obstáculo significativo ao desenvolvimento equitativo. Este encontro estabeleceu a base para um movimento internacional em prol da educação inclusiva, enfatizando a necessidade de políticas que garantissem o direito à educação para todos. (Mitchell, 2005, p. 35).

A Declaração de Salamanca, proclamada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em 1994, é um marco fundamental no movimento global pela educação inclusiva. Este documento reafirma o direito de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, a uma educação de qualidade. Ele promove a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, defendendo que essas instituições devem acomodar todas as crianças e adaptar seus currículos, métodos de ensino e ambientes físicos para atender às diversidades individuais. A Declaração de Salamanca sublinha que a educação inclusiva não só beneficia os alunos com necessidades especiais, mas também enriquece a comunidade escolar como um todo, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa.

A Declaração de Salamanca, é um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais. Ela proclama as escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz de combate à discriminação. E determina que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, emocionais ou linguísticas (Diaz, 2024).

Quatro anos depois, reforça-se esse compromisso ao focar especificamente nas necessidades educacionais especiais. E tal Declaração proclamava que as escolas regulares deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições, adaptando seus currículos e métodos de ensino para atender às diversas necessidades. Ao ligarmos esses dois eventos, fica claro que ambos visaram expor e abordar as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência, promovendo a inclusão como um direito fundamental e essencial para o desenvolvimento de sociedades mais justas e igualitárias. A Declaração de Salamanca, ao

construir sobre os princípios estabelecidos em Jomtien, consolidou a visão de que a educação inclusiva é crucial para a dignidade e participação plena das pessoas com deficiência na sociedade (Ainscow e Miles, 2008, p. 21).

Ainda no ano de 1994, Hans Asperger, outro médico austríaco, discorreu sobre o assunto no artigo “Psicopatia Autística”, cuja ênfase era crianças parecidas com aquelas mencionadas por Kanner. Apontando algumas diferenças, Asperger, afirmava que a síndrome era marcada por dificuldades de interação social dos portadores, contudo, defendia que estas apresentavam ilhas de conhecimento (Dias, 2015).

Ao iniciar a década de 1960, um conjunto de evidências sugeriu que o autismo estava relacionado a um transtorno cerebral existente desde a infância sendo reconhecido em todos os países. Em 1978, Michael Rutter psicólogo clínico e psiquiatra britânico, reconhecido por investigar a etiologia do TEA e psicopatologia da infância demonstrou uma definição deste transtorno envolvendo quatro critérios; o primeiro deles está associado ao atraso e ao desvio social e não somente ao transtorno mental, o segundo se refere à dificuldade de comunicação também não associada como retardo mental, o terceiro envolve os comportamentos incomuns a exemplo dos gestos estereotipados e maneirismos, e por fim, o surgimento do transtorno antes dos 30 meses de idade (Morais, 2019, p. 56).

Nesse percurso, encontros, seminários e congressos foram realizados com vistas a construir uma educação especial de qualidade. Atualmente esta modalidade de educação conta com estrutura física e pedagógica oferecidas por inúmeras escolas inclusivas em todo o país e para todos os públicos com distintas deficiências, como o TEA (Ainscow e Miles, 2008).

Conforme pode ser verificado no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007 (Brasil, 2007).

Na atualidade, destacam-se a Lei Berenice Piana (Lei n.º 12.764/ 2012); Lei n. 13.370/2016 e Lei Romeo Mion (Lei n.º 13.977/ 2020). A primeira institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para a inserção do TEA no mercado de trabalho, além de exigir que o Estado ofereça diagnóstico precoce e tratamento adequado (Sant’ana; Santos, 2016).

Ressalta-se que a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência): reconhece o autismo como deficiência, garantindo igualdade de direitos em todas as áreas da vida social. (Sant’ana; Santos, 2016).

A Lei nº 13.997 de 2020, conhecida como Lei Romeo Mion criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA).

De acordo com a nova lei, a CIPTEA garante que a pessoa com TEA deve receber total atenção no tocante à prestação de serviços, além de ser facilitada a participação e acesso a serviços públicos e privados, especialmente nos campos da saúde, educação e assistência social (Brasil, 2019).

(...) Conforme § 1º a CIPTEA será expedida pelos órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, mediante requerimento, acompanhado de relatório médico, com indicação do código da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) (Brasil, 2020, s.p).

O breve histórico da educação especial evidencia que o processo de inclusão foi lento e gradual, principalmente para pessoas com TEA, cuja inserção na rede regular de ensino foi ocorrendo de maneira gradativa, na medida em que as instituições de ensino foram se adequando sua infraestrutura para recebê-los e oferecer um ensino de acordo com suas possibilidades para aprender.

3.2 Características e graus de severidade do TEA

O presente capítulo discorre as características e graus de severidade do TEA a fim de ampliar a reflexão proposta neste estudo, sabendo-se que,

O TEA é um distúrbio caracterizado pela alteração das funções do neurodesenvolvimento do indivíduo, interferindo na capacidade de comunicação, linguagem, interação social e comportamento. Mesmo assim, o diagnóstico precoce permite o desenvolvimento de estímulos para independência e qualidade de vida das crianças. Para isso, o Sistema Único de Saúde (SUS) conta com uma rede de apoio e assistência a pacientes com essa condição (Martins, 2022, p.71).

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 ter estudado pacientes que apresentavam diagnóstico de demência precoce: a esquizofrenia (Vasconcelos, 2010).

Entretanto, de acordo com Barroso (2019), foi Bleuler, em 1911, o primeiro a difundir o termo em questão, definindo-o 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, 2018).

Os déficits cognitivos podem incluir: linguagem, atenção alternada e seletiva, memória de curto prazo, entre outros (Santos et al. 2019), 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).

Seguindo esse viés, observa-se que todo trabalho a ser desenvolvido com a criança que tem TEA requer a compreensão dos seus graus de comprometimento.

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 (1995) - Manual diagnóstico 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 brinquedo, medos incompreensíveis, fascinação por objetos que rodam (DSM, 1995, p.18).

Atualmente, TEA é considerado uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento. Gillberg (1998) citado por Valentim (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.

A teoria da mente é uma habilidade cognitiva fundamental que permite a uma pessoa entender e prever os comportamentos dos outros com base em suas crenças, intenções, desejos e emoções. Para crianças autistas, a dificuldade em desenvolver essa habilidade é uma característica central que impacta significativamente suas interações sociais.

3.3 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 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 identificada 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, p.?).

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).

3.3.1 Transtorno do espectro autista (clássico)

O Transtorno Autista 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).

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).

Os distúrbios qualitativos da comunicação têm profundas implicações no desenvolvimento social e educacional de crianças autistas. A dificuldade em se comunicar efetivamente pode levar a isolamento social, frustração e problemas comportamentais. Em um ambiente educacional, essas crianças podem enfrentar desafios significativos na participação em atividades de grupo, compreensão de instruções e expressão de suas necessidades e pensamentos.

3.3.2 Síndrome de Asperger

Na Síndrome de Asperger, seus portadores não manifestam deficiência intelectual, sendo o intelecto superior ao de outras crianças que não têm a síndrome (Proença; Sousa; Silva, 2021).

A Síndrome de Asperger não é considerada um Transtorno Desintegrativo. Ela é um transtorno do espectro do autismo (TEA), caracterizado por dificuldades na interação social, padrões de comportamento repetitivos e interesses restritos, mas sem o atraso significativo na linguagem ou desenvolvimento cognitivo que se observa em outras formas de autismo (Costa, 2015).

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. Sua linguagem pode 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).

Resumindo, a Síndrome de Asperger pertence ao espectro do autismo, frequentemente referido como um autismo de alto funcionamento. Tendo como características: dificuldades na interação social, comunicação não-verbal atípica, interesses restritos e comportamentos repetitivos. Indivíduos com Asperger geralmente não apresentam atraso significativo na fala ou no desenvolvimento cognitivo. As crianças com Síndrome de Asperger tipicamente apresentam desenvolvimento inicial normal ou quase normal de linguagem e habilidades cognitivas, embora possam ter dificuldades motoras e sensoriais.

3.3.3 Transtorno Global do Desenvolvimento

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), Transtorno do Desenvolvimento 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); nesse segmento, esse transtorno envolve indivíduos com características autistas e não se encaixam em quaisquer outros subtipos (Santos et al. 2023).

3.3.4 Transtorno Desintegrativo

O critério diagnóstico básico do transtorno desintegrativo da infância é que deve haver perdas 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 recebeu nomes 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, oferece 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.* 2023).

3.3.5 Síndrome de Rett

Entre os transtornos do desenvolvimento, a Síndrome de Rett (Distúrbio de Rett, classificação diagnóstica do DSM-IV) 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.

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 dele mais tarde na adolescência), perda de capacidades relacionais, ausência de habilidades simbólicas e de linguagem, microcefalia progressiva (porque a cabeça cresce mais devagar que o resto do corpo), alteração dos padrões 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 tão claro e homogêneo de distúrbios e atrasos desenvolvimentais do que seu diagnóstico diferencial 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 chegar ao diagnóstico, deve ser significativo 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 intervenções mediadas pelos pais e/ou intervenções realizadas por terapeutas na infância, com 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 e Vygotsky foram selecionados em razão de suas teorias possibilitarem intervenções mais pontuais com pessoas que têm este transtorno sendo este o assunto do próximo capítulo.

3.4 O Desenvolvimento e o Atendimento da Pessoa com TEA na Estrutura Educacional Pública: Contribuições da Teoria Histórico Cultural e Walloniana

O desenvolvimento e o atendimento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na estrutura educacional pública são temas de grande relevância, especialmente à luz das contribuições teóricas da Teoria Histórico-Cultural e da teoria Walloniana. Ambas oferecem perspectivas valiosas para a compreensão das necessidades educacionais e para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas (Galvão, 2001).

3.4.1 Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky

A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev Vygotsky, enfatiza o papel crucial do ambiente social e cultural no desenvolvimento cognitivo. Vygotsky propôs que o aprendizado é mediado socialmente e que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre através da internalização de práticas culturais e sociais. Para crianças com TEA, essa teoria sugere que o desenvolvimento pode ser significativamente influenciado por interações sociais estruturadas e mediadas (Galvão, 2001).

3.4.1.1 Contribuições para o Atendimento Educacional:

- 1. Mediação e Interação Social:** A aplicação dos conceitos vygotkianos sugere a criação de ambientes de aprendizagem que promovam a interação social e a mediação por adultos ou pares mais competentes. Isso pode envolver atividades colaborativas e uso

de ferramentas mediacionais como histórias sociais e jogos interativos. (Vygotsky, 1978).

2. **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):** A noção de ZDP é central para personalizar o ensino, proporcionando desafios que estão ao alcance do aluno com o apoio adequado. Professores podem desenvolver planos educacionais individualizados (PEIs) que considerem as capacidades atuais e potencial de desenvolvimento das crianças com TEA. (Vygotsky, 1978).

3.4.2 As contribuições da Teoria de Wallon

Henri Wallon, por sua vez, destacou a importância das emoções e da motricidade no desenvolvimento infantil. Wallon argumentou que o desenvolvimento é um processo integrado, onde as dimensões afetiva, cognitiva e motora estão interligadas. Ele ressaltou a importância do contexto social e das interações emocionais no desenvolvimento da personalidade (Wallon, 1995).

A intervenção pedagógica proposta por Henri Wallon (1995), traz contribuições para a criança com TEA, pois prevê a integração entre as competências afetivas, cognitiva e motora. Ele realizou muitas pesquisas no campo da neurologia e propôs que o desenvolvimento infantil envolve vários aspectos como a afetividade, a motricidade e a inteligência. Demonstrou, ainda, que nesse processo ocorre o desenvolvimento entre os aspectos motores e a afetividade da criança pequena no meio social, defendendo que não se deve estudar a criança de modo fragmentado, já que em cada estágio de desenvolvimento ela forma um todo indivisível.

Para Wallon (1995), a afetividade acontece juntamente com elementos simbólicos que surgem a partir do contato com o outro evidenciando que a afetividade envolve sentimentos e emoções, que segundo ele, ocorre desde o nascimento sendo este o mais forte elo entre as pessoas. O autor resalta que o ritmo das fases de desenvolvimento da criança não acontece de maneira contínua, já que podem ocorrer rupturas, retrocessos e reviravoltas.

Esta teoria pode ser desenvolvida pelo professor regente e pelo mediador do AEE, já que, tanto Piaget, quanto Wallon contribuem com seus estudos para a ampliação do olhar em relação a pessoas com TEA, e em específico, nas atividades de dança para estes alunos. Poucas ideias.

3.4.2.1 Contribuições para o Atendimento Educacional:

1. **Integração Afetiva e Cognitiva:** A teoria Walloniana incentiva a consideração das emoções como parte integrante do processo educacional. Crianças com TEA frequentemente têm desafios emocionais que podem impactar sua aprendizagem. Ambientes que oferecem apoio emocional, segurança e estrutura são essenciais para promover o desenvolvimento cognitivo (Cole et al, 1978).
2. **Motricidade e Expressão:** Wallon destacou a importância da motricidade e da expressão corporal. Programas educacionais que incluem atividades físicas, expressão artística e jogos motores podem ser particularmente benéficos para crianças com TEA, ajudando-as a desenvolver habilidades motoras e expressar emoções de maneira saudável (Vygotsky, 1978).

3.4.2.2 Implementação na Estrutura Educacional Pública

Para implementar essas teorias na educação pública, várias estratégias podem ser adotadas:

1. **Formação de Professores:** Formação continuada para professores sobre as teorias de Vygotsky e Wallon, focando em técnicas de mediação, criação de ZDP e integração de atividades que envolvem emoções e motricidade (Cole et al, 1978).
2. **Ambientes Inclusivos:** Criação de ambientes inclusivos que valorizem a diversidade, onde crianças com TEA possam interagir com seus pares em atividades colaborativas e receber suporte emocional (Cole et al, 1978).
3. **Parcerias Multidisciplinares:** Colaboração entre professores, psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos para criar planos educacionais integrados que atendam às necessidades individuais das crianças (Cole et al, 1978).

Implementando as abordagens teóricas de Vygotsky e Wallon, a educação pública pode oferecer um suporte mais holístico e inclusivo para crianças com TEA, promovendo seu desenvolvimento integral e participação plena na comunidade escolar.

3.5 Atendimentos Educacional Especializado (AEE) e a Nova Concepção da Educação Especial

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) emergiu como uma inovação crucial dentro da nova concepção da Educação Especial, apoiada por um robusto quadro legal que visa promover a inclusão escolar plena de alunos com deficiência. Esta abordagem representa um avanço significativo em relação às práticas tradicionais de segregação e oferece um suporte individualizado e sistemático para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade (Mantoan, 2003).

3.5.1 A Nova Concepção da Educação Especial

Historicamente, a Educação Especial era caracterizada por práticas segregacionistas, onde alunos com deficiência eram educados em instituições separadas. No entanto, a nova concepção de Educação Especial defende a inclusão desses alunos nas escolas regulares, oferecendo suporte adicional necessário para seu desenvolvimento acadêmico e social. Este movimento é sustentado por um conjunto de leis e diretrizes que garantem os direitos educacionais das pessoas com deficiência (Mantoan, 2003).

A Carta Magna de 1988 prevê o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, para o que antes era definido como Educação Especial e todas as suas formas de intervenção. De acordo com seu artigo 208, a Constituição determina que esse atendimento ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino. O Ministério da Educação faz algumas referências ao AEE, citando que:

a) esse atendimento refere-se ao que é necessariamente diferente da educação em escolas comuns e que é necessário para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, complementando a educação escolar e devendo estar disponível em todos os níveis de ensino; (Brasil, 1994).

b) é um direito de todos os alunos com deficiência que necessitem dessa complementação e precisa ser aceito por seus pais ou responsáveis e/ou pelo próprio aluno; (Brasil, 1994).

c) o “preferencialmente” na rede regular de ensino significa que esse atendimento deve acontecer prioritariamente nas unidades escolares, sejam elas comuns ou especiais, devidamente autorizadas e regidas pela nossa lei educacional. A Constituição admite ainda que o atendimento educacional especializado pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, já que é um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os alunos; (Brasil, 1994).

d) o atendimento educacional especializado deve ser oferecido em horários distintos das aulas das escolas comuns, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais (Brasil, 1994).

e) as ações do atendimento educacional são definidas conforme o tipo de deficiência que se propõe a atender. Como exemplo, para os alunos com deficiência auditiva o ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, de Português, como segunda língua, ou para os alunos cegos, o ensino do código “Braille”, de mobilidade e locomoção, ou o uso de recursos de informática, e outros;

f) os professores que atuam no atendimento educacional especializado além da formação básica em Pedagogia, devem ter uma formação específica para atuar com a deficiência a que se propõe a atender. Assim como o atendimento educacional especializado, os professores não substituem as funções do professor responsável pela sala de aula das escolas comuns que têm alunos com deficiência incluídos (Brasil, 2008).

3.5.2 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O AEE é um serviço oferecido no contraturno escolar para complementar ou suplementar a formação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Este atendimento é planejado de forma individualizada, considerando as necessidades específicas de cada aluno, e pode incluir o uso de recursos e estratégias pedagógicas diferenciadas (Bueno, 2008).

Principais Leis e Diretrizes:

1. **Declaração de Salamanca (1994):** Proclama a necessidade de escolas regulares se tornarem capazes de atender todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. (Mantovan, 2003).

2. **Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei nº 13.146/2015:** Estabelece os direitos da pessoa com deficiência, incluindo o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino (Brasil, 2015).
3. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):** Define diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema educacional regular (Brasil, 2008).

Componentes do AEE:

1. **Planejamento Individualizado:** Desenvolvimento de planos educacionais individualizados (PEIs) que levam em conta as habilidades, interesses e necessidades específicas do aluno (Brasil, 2008).
2. **Recursos e Tecnologias Assistivas:** Utilização de materiais pedagógicos adaptados, tecnologias assistivas e outras ferramentas que facilitam o acesso ao currículo (Brasil, 2008).
3. **Parcerias Multidisciplinares:** Colaboração entre professores, especialistas em educação especial, terapeutas e a família do aluno para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz (Brasil, 2015).
4. **Formação de Professores:** Capacitação contínua dos educadores para lidar com a diversidade de necessidades e implementar práticas inclusivas em sala de aula (Brasil, 2015).

3.5.3 Impacto na Inclusão Escolar

A implementação do AEE, conforme preconizado pela nova concepção da Educação Especial, tem mostrado resultados positivos na inclusão escolar. Alunos que recebem suporte adequado através do AEE tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico, maior participação nas atividades escolares e desenvolvimento social mais harmonioso. O atendimento especializado ajuda a remover barreiras ao aprendizado, promovendo um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo (Mantoan, 2003).

O AEE, amparado por uma nova concepção de Educação Especial e um sólido arcabouço legal, tem se mostrado uma ferramenta essencial para promover a inclusão escolar

de alunos com deficiência, garantindo seu direito a uma educação de qualidade e ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades (Bueno, 2008).

3.5.3.1 Atendimento educacional – método TEACCH

O método TEACCH com uma perspectiva behaviorista é uma das poucas abordagens educativas persistentes a educação de crianças autistas, surgindo em 1966, como uma prática psicopedagógica pelo D. Eric Shapler psicólogo alemão, radicado nos Estados Unidos.

Seu objetivo principal é apoiar a pessoa com autismo em seu desenvolvimento para ajudá-lo a conseguir chegar à idade adulta com o máximo de autonomia possível e visa, ainda, o desenvolvimento da comunicação e da independência e o meio principal é a educação. A avaliação é a ferramenta para a seleção de estratégias, que deverão ser estabelecidas individualmente (Orrú, 2012).

O método TEACCH utiliza uma avaliação chamada Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R) para avaliar a criança, levando em conta os seus pontos fortes e suas maiores dificuldades, tornando possível um programa individualizado. O TEACCH se baseia na organização do ambiente físico através de rotinas - organizadas em quadros, painéis ou agendas - e sistemas de trabalho, de forma a adaptar o ambiente para tornar mais fácil para a criança compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela. Através da organização do ambiente e das tarefas da criança, o TEACCH visa a desenvolver a independência da criança de modo que ela necessite do professor para o aprendizado, mas que possa também passar grande parte de seu tempo ocupando-se de forma independente. As maiores críticas a esse método têm sido relacionadas à sua utilização com crianças de alto nível de funcionamento (Borges, 2018).

Outra crítica ao TEACCH é que ele supostamente “robotizaria” as crianças. Estudos como o de Orrú (2012) têm mostrado que a tendência de crianças com autismo que passam por um processo consistente de aprendizado, ao contrário de se robotizarem, é de humanizarem-se mais e progressivamente (Borges, 2018).

O professor também pode trabalhar com atividades que desenvolvam a psicomotricidade, hidro estimulação e atividades envolvendo música, para que a criança possa potencializar as habilidades de escuta e fala.

3.5.3.2 Contribuição da Teoria Histórico-Cultural

Outra contribuição para os estudos do TEA é a Teoria Histórico-Cultural que defende a interação como instrumento de mediação e produção de conhecimento e tem como representante Vygotsky. Sua teoria ficou conhecida por enfatizar a forma com que o ser humano interage e conhece o mundo, pontuando processos mentais superiores que envolvem a percepção, a resolução de problemas, a tomada de decisões, a maneira de processar informações e de compreendê-las. Nessa teoria está inserido o construtivismo, habilidade do indivíduo em interpretar e representar o mundo, e não apenas de responder a ele (Santos et al. 2021).

As gerais sobre a aprendizagem, partem do argumento de que o desenvolvimento de uma criança precisa considerar suas particularidades. Vygotsky (1986) demonstrou que a aprendizagem está envolvida em situações sociais quando a criança interage com as demais e as ligações que ela faz com o ambiente, quando tem a oportunidade de desenvolver a linguagem e os processos mentais.

3.5.3.3 As contribuições da Teoria de Piaget

A teoria de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget tem sido amplamente influente na educação e psicologia, fornecendo uma estrutura para entender como as crianças constroem conhecimento através de estágios distintos. Embora Piaget não tenha focado especificamente no Transtorno do Espectro Autista (TEA), seus princípios teóricos podem ser aplicados para melhorar o atendimento educacional de crianças com TEA, auxiliando na criação de estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas (Frith, 2003).

Piaget propôs que o desenvolvimento cognitivo ocorre em quatro estágios:

1. **Sensório motor (0-2 anos):** Desenvolvimento através da interação sensorial e motora com o ambiente (Piaget, 1952).
2. **Pré-operacional (2-7 anos):** Uso de símbolos e linguagem, mas com pensamento ainda egocêntrico e não lógico (Piaget, 1971).
3. **Operacional Concreta (7-11 anos):** Desenvolvimento do pensamento lógico sobre objetos concretos (Piaget, 1971).
4. **Operacional Formal (12 anos em diante):** Capacidade de pensamento abstrato e hipotético (Piaget, 1971).

3.5.4.1 Aplicação da Teoria de Piaget no Atendimento de Pessoas com TEA

Embora crianças com TEA possam apresentar variações no ritmo e nas formas de desenvolvimento em comparação com crianças neurotípicas, as ideias de Piaget oferecem insights valiosos para educadores e terapeutas (Baron-Cohen, Leslie e Frith, 1985).

1. Desenvolvimento Sensorio motor:

- **Estimulação Sensorial:** Crianças com TEA frequentemente apresentam hipersensibilidade ou hipossensibilidade sensorial. Atividades sensoriais que promovem a exploração tátil, auditiva e visual podem ajudar no desenvolvimento cognitivo e motor (Piaget, 1971).
- **Interação com o Ambiente:** Proporcionar um ambiente rico em estímulos que permita a manipulação de objetos pode fomentar o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas básicas, promovendo a assimilação e a acomodação, conceitos-chave de Piaget (Piaget, 1971).

2. Estágio Pré-operacional:

- **Uso de Símbolos:** Introduzir o uso de imagens, pictogramas e linguagem simbólica para auxiliar na comunicação e compreensão. Ferramentas visuais podem ajudar na representação de ideias e na organização do pensamento (Piaget, 1952).
- **Jogos Simbólicos:** Incentivar jogos de faz de conta e brincadeiras estruturadas para promover a compreensão simbólica e a habilidade de ver o mundo de diferentes perspectivas, mesmo que de maneira limitada (Piaget, 1952).

3. Estágio Operacional Concreta:

- **Atividades Práticas:** Utilizar atividades que envolvam manipulação de objetos concretos e resolução de problemas práticos para desenvolver o pensamento lógico e operacional (Piaget, 1971).
- **Experiências Diretas:** Promover experiências de aprendizagem que envolvam experimentação e descoberta guiada, facilitando a construção de conceitos através da interação direta com o meio (Piaget, 1971).

4. Estágio Operacional Formal:

- **Desenvolvimento do Pensamento Abstrato:** Embora muitas crianças com TEA possam ter dificuldades em alcançar o pensamento abstrato típico deste estágio, atividades que promovam a resolução de problemas e a lógica podem ajudar a desenvolver essas habilidades (Piaget, 1971).
- **Aprendizado Baseado em Projetos:** Incentivar a participação em projetos colaborativos que envolvam planejamento, execução e revisão, ajudando a desenvolver habilidades de raciocínio abstrato e crítico (Piaget, 1971).

As contribuições da teoria de Piaget, embora não desenvolvidas especificamente para o TEA, oferecem uma base sólida para práticas educacionais que promovam o desenvolvimento cognitivo de crianças autistas, adaptando os princípios piagetianos para atender às suas necessidades únicas e facilitando uma aprendizagem mais inclusiva e eficaz (Wadsworth, 2004).

3.6 A Dança como Ferramenta de Desenvolvimento Socioemocional para o Aluno Com TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição de desenvolvimento caracterizada por desafios nas habilidades sociais, comunicação e comportamento. A busca por métodos eficazes para apoiar o desenvolvimento socioemocional de alunos com TEA tem levado educadores e terapeutas a explorarem abordagens criativas e integrativas, como a dança. A dança, enquanto prática artística e física, oferece um ambiente enriquecedor que pode promover o desenvolvimento social e emocional de indivíduos com TEA de maneiras significativas.

3.6.1 Benefícios Sociais

A participação em atividades de dança pode proporcionar um ambiente estruturado onde alunos com TEA têm a oportunidade de interagir com seus pares de forma positiva e controlada. Segundo Hartshorn et al. (2001), a dança criativa tem mostrado melhorar a comunicação e as habilidades sociais em crianças com autismo. Ao engajar-se em atividades de dança, os alunos aprendem a seguir instruções, esperar a sua vez e cooperar com outros, o que pode traduzir-se

em uma melhor interação social fora do ambiente de dança. Além disso, as aulas de dança frequentemente envolvem trabalho em grupo e parcerias, promovendo a prática de habilidades de interação social em um contexto encorajador e de suporte.

A dança tem se mostrado uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento socioemocional de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Estudos indicam que a prática da dança pode melhorar habilidades sociais, como a comunicação e a interação, além de promover a expressão emocional e reduzir a ansiedade. Participar de atividades de dança permite que esses alunos experimentem a cooperação e o trabalho em equipe em um ambiente estruturado e acolhedor, contribuindo para a sua inclusão social e bem-estar emocional. Além disso, a dança pode ajudar a desenvolver a coordenação motora e a percepção corporal, aspectos frequentemente desafiadores para indivíduos com TEA. Pesquisas realizadas por Hartshorn et al. (2001) e Srinivasan et al. (2015) destacam que intervenções baseadas na dança proporcionam benefícios significativos, evidenciando uma melhora na adaptabilidade social e nas competências emocionais dos participantes.

3.6.2 Desenvolvimento Emocional

A dança também oferece uma via para a expressão emocional, que é crucial para o desenvolvimento socioemocional. Muitos alunos com TEA têm dificuldade em expressar suas emoções verbalmente; a dança pode servir como uma forma alternativa de comunicação. Srinivasan et al. (2015) observaram que atividades rítmicas e de dança podem ajudar a regular emoções e reduzir a ansiedade em crianças com TEA. A música e o movimento combinados na dança permitem que os alunos explorem e expressem seus sentimentos de maneira não-verbal, o que pode ser particularmente benéfico para aqueles que encontram barreiras na comunicação verbal.

3.6.3 Coordenação Motora e Percepção Corporal

Desafios na coordenação motora e na percepção corporal são comuns em indivíduos com TEA. A dança, sendo uma atividade física que exige controle motor, pode ajudar a melhorar essas habilidades. De acordo com a pesquisa de Earhart (2009), a dança promove a coordenação, o equilíbrio e a consciência corporal, aspectos que frequentemente são áreas de dificuldade para alunos com TEA. Melhores habilidades motoras podem não apenas facilitar a participação em atividades físicas, mas também melhorar a autoconfiança e a autoestima.

3.6.4 Inclusão Social

A dança também desempenha um papel significativo na inclusão social de alunos com TEA. Participar de grupos de dança pode ajudar esses alunos a se sentirem parte de uma comunidade, promovendo um senso de pertencimento e aceitação. Esta inclusão social é essencial para o desenvolvimento socioemocional, pois oferece oportunidades para a formação de amizades e redes de apoio. A inclusão em atividades extracurriculares, como a dança, pode levar a uma visão mais positiva da escola e da aprendizagem em geral.

3.6.5 Evidências de Pesquisa

Estudos empíricos apoiam a eficácia da dança como ferramenta de desenvolvimento socioemocional para alunos com TEA. Hartshorn et al. (2001) demonstraram que a terapia de movimento criativo resultou em melhorias significativas nas habilidades sociais e na comunicação de crianças com autismo. Da mesma forma, Srinivasan et al. (2015) encontraram que a intervenção baseada na dança reduziu significativamente a ansiedade e melhorou a adaptabilidade social das crianças participantes. Essas pesquisas indicam que a dança pode ser uma intervenção valiosa e multifacetada para apoiar o desenvolvimento integral de alunos com TEA.

3.6.6 As contribuições da dança para 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 tendem fazer com que a criança se permita explorar outras possibilidades e de se relacionar socialmente (Wahba; Schmitt, 2013).

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, elas 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 em que 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 a comunicação e 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 desenvolvem 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 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 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 (Silva, 2013).

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).

Em relação à comunicação, a dança pode desenvolver esta competência em crianças com TEA, levando-as a engajarem-se em conversa verbal-não-verbal ou darem início à interação com outra pessoa. Tudo dependerá da maneira como a dança será trabalhada.

3.7 Competências da Base Nacional Comum Curricular - BNCC

A criança com TEA tem como uma de suas principais limitações a interação e comunicação e o trabalho do professor junto a este alunado é marcado por desafios e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (Brasil, 2018) traz considerações importantes nos direitos de aprendizagem e competências 8, 9 e 10, que são particularmente relevantes para o desenvolvimento das habilidades de interação e comunicação.

A Competência 8 da BNCC destaca a importância do desenvolvimento do autoconhecimento e do autocuidado nos alunos. Essa competência envolve reconhecer as próprias emoções, identificar forças e limitações pessoais, e desenvolver uma atitude de autocuidado e respeito ao próprio corpo. Para crianças com TEA, trabalhar essa competência é crucial, pois elas frequentemente enfrentam desafios em reconhecer e expressar suas emoções. Professores podem promover o autoconhecimento através de atividades que incentivem a identificação de sentimentos e sensações, bem como estratégias de regulação emocional. Práticas de autocuidado, como a gestão do estresse e a manutenção de hábitos saudáveis, também são essenciais para o bem-estar desses alunos (Brasil, 2018).

A Competência 9 enfatiza o desenvolvimento da empatia, da resolução de conflitos e da cooperação. Esta competência visa ajudar os alunos a compreender e respeitar as emoções e perspectivas dos outros, e a trabalhar de forma colaborativa. No caso de alunos com TEA, que podem ter dificuldades significativas na interação social e na empatia, o desenvolvimento desta competência é vital. Professores podem utilizar atividades de grupo, jogos cooperativos e discussões guiadas para promover a empatia e a cooperação. Estratégias de mediação de conflitos e exercícios que simulem situações sociais também podem ser úteis para ensinar habilidades de resolução de problemas e comunicação assertiva (Brasil, 2018).

A Competência 10 trata da importância de desenvolver uma atitude de responsabilidade e cidadania. Isso inclui compreender e praticar princípios de justiça, democracia, sustentabilidade e respeito aos direitos humanos. Para alunos com TEA, que muitas vezes precisam de apoio para entender normas sociais e comportamentos esperados, trabalhar esta competência pode envolver o ensino explícito de regras sociais e éticas, além de práticas de inclusão e respeito à diversidade. Professores podem criar projetos que envolvam ações comunitárias e discussões sobre cidadania e direitos humanos, ajudando os alunos a se sentirem parte ativa e responsável da comunidade escolar e da sociedade (Brasil, 2018).

De acordo com o documento, desenvolver tais competências é essencial para garantir os direitos de aprendizagem de todos os alunos do ensino básico; a competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas de o cotidiano, o pleno exercício da cidadania e o mundo do trabalho (Brasil, 2018).

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e focada na preservação da natureza. (Ferreira; Santos, 2018)

Quanto aos direitos, este documento estabelece seis. O primeiro é o conviver por meio do qual as crianças precisam aprender a conviver em grupos de diversos tamanhos e idades, o que deve ocorrer em diferentes linguagens (Souza, 2020), e a partir da convivência começam a compreender as diferenças pessoais e culturais, desenvolvendo o senso de coletividade, respeito mútuo, harmonia e acolhimento. A convivência também colabora para redução da desigualdade e erradicação do preconceito (Cury, 2023).

O segundo direito é o de brincar, ao considerar que a ludicidade é a base para o desenvolvimento do aprendizado infantil. Por isso, a BNCC estimula que as crianças brinquem e se divirtam dos mais variados modos, espaços e tempos, tendo como parceiros outras crianças e, também, adultos. Enquanto brinca, elas são estimuladas à criatividade, a experiências cognitivas e à construção dos saberes, além do aperfeiçoamento de habilidades socioemocionais e da própria socialização (Félix, 2023).

O terceiro diz respeito à participação no processo ensino-aprendizagem, que deve colocar o aluno no centro da estratégia desde a mais tenra idade. Ao participar ativamente das atividades diárias, as crianças têm a oportunidade de desenvolver diversas linguagens, aprender a se expressar e a se comunicar, tomar decisões e resolver problemas, entre outros, desde cedo (Ferreira; Cunha, 2013). De acordo com a BNCC, isso pode acontecer com ações simples, por

exemplo, ao oferecer uma variedade de materiais, atividades, espaços e brincadeiras para que os pequenos escolham o que mais têm afinidade (Brasil, 2018).

Explorar é o quarto direito, o qual prevê que a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral da criança dependem da investigação de si, do outro, do ambiente etc. Dessa forma, as crianças começam a reconhecer formas, texturas, sons, palavras, gestos, movimentos, espaços e elementos, entre outros, bem como emoções, boas práticas de convívio, relações, e muito mais (UNISEPE, 2021)

Por meio da exploração, a criança pode interagir de maneira edificadora com o que e quem está ao seu redor. Arte, ciência e tecnologia são exemplos de ferramentas estimulantes para dar asas à imaginação dos pequenos e descobrir o mundo (Cury, 2023)

O quinto direito é o expressar, que afirma que aprender e expressar são competências indispensáveis às habilidades de comunicação. Por meio da expressão, as crianças aprendem a manifestar necessidades, emoções, sentimentos, opiniões, dúvidas, contrariedades e achados, e a comunicação é a competência socioemocional que assegura à pessoa capacidade de se expressar com clareza, para se posicionar diante dos inúmeros desafios da vida e, inclusive, demonstrar autoconfiança perante os demais (Brasil, 2018).

O último direito é o conhecer-se, que expressa o autoconhecimento como uma peça-chave na construção da identidade da criança. Por meio dessa habilidade, a criança fortalece uma série de outras competências, por se sentir mais fundamentada, confiante e eficiente. Conhecer-se tem impactos profundos em todas as esferas da vida, como no estabelecimento de relacionamentos positivos e de decisões responsáveis sobre si e os grupos dos quais faz parte, tanto na escola, quanto na família e na sociedade em geral. Essa auto-observação é indispensável para que os pequenos se tornem questionadores, levantem hipóteses, desenvolvam raciocínios e reflexões mais elaboradas acerca de si e do mundo (Brasil, 2018).

Os direitos de aprendizagem têm um papel crucial na jornada da criança com TEA, pois, auxiliam no desenvolvimento de competências que dependem de uma intermediação em razão das dificuldades inerentes ao autismo.

3.8 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

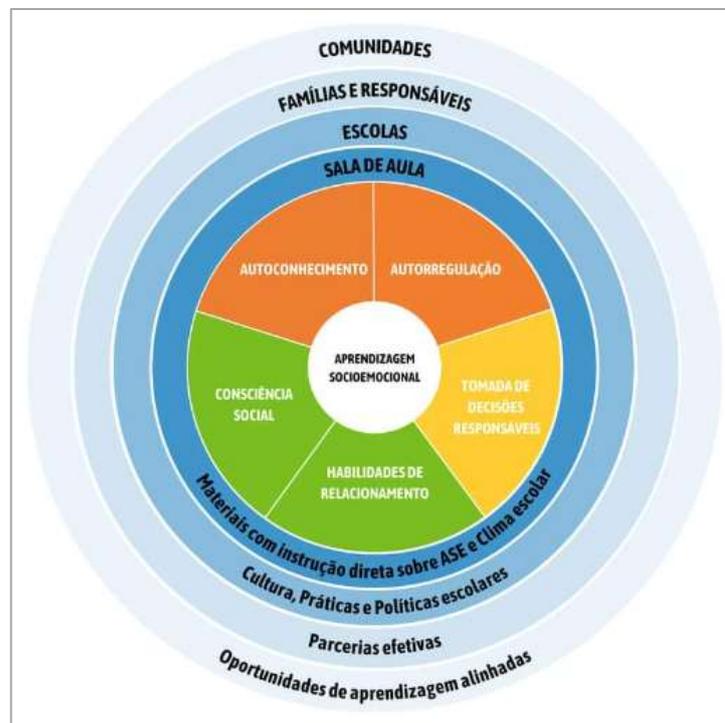
com a participação da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República e com a UNESCO (Brito; Fernandes, 2022).

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; 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 2.

Figura 2: 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, face ao 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 as 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 é a 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).

As competências gerais 8, 9 e 10 da BNCC oferecem um quadro valioso para o desenvolvimento integral dos alunos com TEA, focando em autoconhecimento, empatia, cooperação, responsabilidade e cidadania. Ao incorporar essas diretrizes em suas práticas pedagógicas, os professores podem ajudar esses alunos a superar os desafios de interação e comunicação, promovendo seu desenvolvimento socioemocional e sua inclusão plena na comunidade escolar e na sociedade.

4 METODOLOGIA

4.1 Classificação da pesquisa

A presente pesquisa é classificada como aplicada, descritiva e qualiquantitativa. Considera-se uma pesquisa de natureza aplicada, porque promove o conhecimento diante de sua aplicação prática em um fenômeno social, que nesse estudo ocorre por meio de uma abordagem direta ao campo de pesquisa; é de caráter descritivo, pelo fato de se descrever fatos de uma determinada realidade (Augusto *et al.*, 2013) – contribuições da dança no processo de desenvolvimento de alunos autistas – e sob técnica de análise qualiquantitativa de dados, a Análise de Conteúdo, é aplicada aos achados oriundos do roteiro de entrevista com dirigentes (Alves, 2019), e os dados quantitativos advindos do questionário aplicado aos professores.

Os estudos descritivos buscam desenvolver uma imagem ou representação fiel (descrição) do fenômeno em estudo a partir de suas características. Eles tencionam variáveis ou conceitos para especificar as propriedades importantes de comunidades, pessoas, grupos ou fenômenos sob análise. A ênfase está no estudo independente de cada característica, aqui chamadas categorias analíticas, sendo possível que de alguma forma as características possam determinar como o fenômeno é ou como ele se manifesta (Frainer, 2020)

4.2 Método de pesquisa

Quanto ao método de pesquisa, trata-se de um estudo de caso qualiquantitativo. Conforme Yin (2005), os pesquisadores que buscam o método qualitativo visam maximizar quatro condições referentes ao projeto de qualidade como: validade do constructo, validade interna, validade externa e confiabilidade.

Por validade do construto, Yin (2005) entende que se trata de características operacionais específicas para os conceitos e sua utilização em estudos de caso que podem ocorrer a partir do emprego de várias fontes que evidenciam o encadeamento das evidências obtidas, para que o relatório do estudo de caso seja revisado por informantes-chave. As demais características operacionais podem ser atendidas com a busca de evidências de outras fontes na leitura do objeto, por exemplo, a associação de métodos qualitativos com quantitativos, o uso de documentos, entre outros.

O autor sugere que pesquisadores iniciantes devem manter esses quatro constructos na sua mente em cada fase do processo de investigação, com o fim de garantir a qualidade da pesquisa. Isto porque, historicamente, o estudo de caso dentro da seara metodológica esteve e ainda está ligado a uma série de falhas, que se derivam, dentre outros aspectos, da objetividade, rigor, e aceitação de sua legitimidade e valor, por exemplo, assim como se posiciona Yin (2005, p. 11) ao estabelecer que,

[...] o estudo de caso há muito foi (e continua ser) estereotipado como o parente pobre entre os métodos de ciência social. Os pesquisadores que realizam estudos de caso são vistos como se tivessem rebaixado o nível de suas disciplinas acadêmicas. Os estudos de caso também têm sido denegridos, como se tivessem precisão (ou seja, quantificação), objetividade e rigor insuficientes. Esse estereótipo dos estudos de caso, que começou no século XX, continua no século XXI [...] (Yin, 2005, p. 11).

A proposta do autor, tanto na publicação de 2001, ou 2005, ou ainda 1999 (???), enfatiza que o estudo de caso é uma forma de metodologia importante para pesquisadores que pensam em adotá-lo em suas pesquisas.

Nesse sentido, para a adoção de estudo de caso na educação é necessário fazer escolhas objetivas e importantes ao considerar a validade do tema em estudo, sobretudo, no que tange as ciências humanas que requer um protocolo de estudo e preparação de base de dados para o trabalho de campo. Esses fatores podem auxiliar na compreensão de fenômenos e oferecer confiabilidade ao estudo.

Quanto à preparação investigativa como descritivas e exploratórias contendo fontes de dados e entrevistas, é necessário um envolvimento do pesquisador no desenvolvimento do estudo a fim de que se consiga elementos que comprovem de maneira clara e objetividade o que se pretende no estudo.

Ademais, é importante elaborar a objetividade das perguntas para pesquisa com proposições que envolvam a identificação das unidades de análise e os critérios de interpretação do material coletado de modo que não comprometa a rigorosidade da metodologia.

4.3 Unidade de análise

Nesta pesquisa as unidades de análise são as duas instituições que atuam com crianças que têm Transtorno do Espectro Autista na cidade de Trindade-GO, sendo um estúdio de dança e a outra é unidade escolar que oferta especificamente ensino especial.

O *Studio Reino da Alegria* (nome fictício) é um espaço especializado em dança, com destaque para *ballet* clássico, dança de salão, dança do ventre e dança criativa e atua numa perspectiva inclusiva com atendimento também a crianças e adolescentes com deficiência. O Centro de Ensino Especial Luz do Amanhecer oferta exclusivamente ensino especial.

4.4 Sujeitos de pesquisa

Os sujeitos da pesquisa compreendem: professores da escola especializada, uma diretora interina e a professora proprietária do Studio de dança de duas instituições, atuantes com crianças que têm Transtorno do Espectro Autista na cidade de Trindade-GO.

Conforme apresentado no capítulo 2 desta dissertação na seção 2.3, o número total de professores é de 31 colaboradores. No entanto, o escore total dos respondentes foi de 38 pessoas. Isto se deu porque membros do quadro administrativo também responderam ao questionário. Este escore total levou os pesquisadores a concluírem por um censo dos respondentes.

4.5 Técnicas de coleta de dados

A coleta de dados se fez através de um questionário gerado pela plataforma do *Google Forms* e enviado o seu endereço eletrônico aos participantes por meio de *WhatsApp*. A partir das respostas nessa plataforma, obteve-se a perspectiva dos professores sobre o fenômeno em pesquisa no estudo de caso.

A entrevista por vídeo chamada ocorreu pelo aplicativo *Google meet* após envio de um *link* para o contato de *WhatsApp* da entrevistada, que já havia recebido as questões previamente, viabilizando, assim, a fluência do diálogo entre elas e a pesquisadora.

Por escolha pessoal, as mesmas questões da entrevista foram apresentadas por escrito à gestora do Centro de Ensino Especial Luz do Amanhecer e tendo como objetivo o conhecimento de suas opiniões.

Portanto, as mesmas 18 questões foram embaladas de três modos diferentes para atender às demandas e à disponibilidade dos colaboradores da pesquisa: questionário *on-line*, entrevista e questionário escrito.

4.6 Categorias analíticas

Conforme o que consta no Quadro 6, para a entrevista, foram elaboradas 18 questões, englobando as competências de número 8, 9 e 10 da BNCC, correlacionando-as com as contribuições da dança para alunos autistas, inserida na disciplina de Educação Física.

Para cada uma das competências, foram elaboradas 6 perguntas, versando sobre os descritores de habilidades: conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar-se e o conhecer-se. Assim, tomou-se como categorias analíticas as 3 competências socioemocionais, e como indicadores, os 6 descritores de habilidades mencionados.

Quadro 6 – Categorias analíticas: roteiro de entrevista, questionário

Categorias analíticas Roteiro de entrevista, questionário		
Competências da BNCC	Habilidades	Questões
8- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	1- conviver, 2- brincar, 3- participar, 4- explorar, 5- expressar, 6- conhecer-se	6 questões
9- Exercitar a empatia, o diálogo, a 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.	1- conviver, 2- brincar, 3- participar, 4- explorar, 5- expressar, 6- conhecer-se	6 questões
10- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	1- conviver, 2- brincar, 3- participar, 4- explorar, 5- expressar, 6- conhecer-se	6 questões

Fonte: própria autora (2024).

Em se tratando especialmente das competências 8, 9 e 10, parte da BNCC, que abordam habilidades que se referem ao conviver, ao brincar e ao participar, como análise do Quadro 6 acima, ao se tratar da competência 8, hipotetizou-se que a dança, inserida nas aulas de educação física, contribui para que o aluno autista compreenda o espaço físico do outro, já que ela envolve coletivamente a todos e ensina a importância da empatia e do respeito mútuo.

Ao se tratar da competência 9, como expressão máxima do movimento, hipotetizou-se que a dança proporciona a experimentação através de improvisação e de liberdade, que estimulam a criatividade.

Já em relação a competência nº. 10, hipotetizou-se que a dança estimula os alunos a colaborarem uns com os outros, ensinando o senso de responsabilidade em relação à expressão

artística; trata-se de uma integração à linguagem artística, quando então, desenvolve não só o físico, mas as habilidades socioemocionais também.

4.7 Instrumentos de coleta de dados

O instrumento número 1 da coleta tratou de um questionário (Apêndice 1). Foi uma técnica de coleta composta por 18 questões a partir dos descritores apresentadas por escrito à gestora do Centro de Ensino Especial Luz do Amanhecer, tendo como objetivo o conhecimento de suas opiniões.

O instrumento número 2 foi um questionário construído por 18 questões a partir dos descritores e mais 5 questões sociodemográficas (cargo atual, idade, sexo, escolaridade e tempo de docência), elaborado no *Google forms* e enviado aos participantes por meio de *WhatsApp*. Portanto, não se tratou de uma análise com objetivo de inferência, e sim por acessibilidade e não probabilística, sem geração de amostragem estatística. A princípio buscou-se trabalhar com o conceito de censo, mas atingiu-se um número superior a 100% da possibilidade esperada de respostas (31 professores), devido às respostas também de membros administrativos e professores contratados. No total, 38 respostas foram validadas.

O instrumento número 2 foi um roteiro de entrevista com as mesmas questões do questionário escrito. A entrevista ocorreu com a professora e proprietária do Studio Reino da Alegria.

4.8 Técnicas de análise de dados

Os dados qualitativos provenientes dos questionários e entrevistas foram analisados à luz da Análise de Conteúdo que segundo Bardin (2016) é um conjunto de técnicas de análise de comunicações destinadas a obter indicadores (quantitativos ou não) por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens permitindo a inferência do conhecimento relativo às condições de produção/recepção (contexto social).

Qualquer projeto ou plano de pesquisa usando a técnica de análise de conteúdo deve distinguir vários elementos ou etapas diferentes em seu processo, como: determinar o objeto ou tópico de análise, determinar as regras de codificação, determinar o sistema de categorias, verificar a confiabilidade do sistema de codificação-categorização e as inferências (Bardin, 2016).

Bardin (2016) defende que os achados devem ser justificados, além do marco teórico da pesquisa, no contexto e no meio social que os produziu, uma vez que a meta da análise de

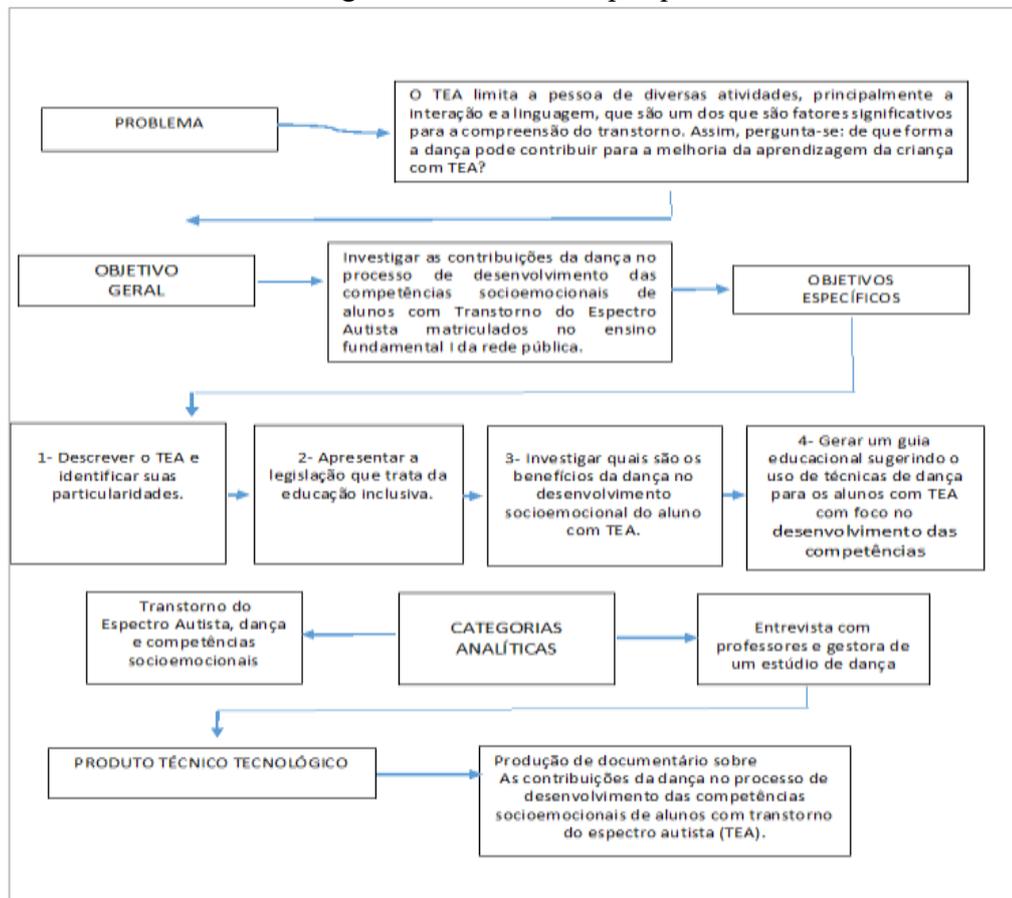
conteúdo é aumentar a qualidade inferencial dos resultados relacionando as categorias ao contexto. Estabelecidas às categorias deve-se precisar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria.

A análise quantitativa se aplicou ao questionário dos professores. Considerou-se uma quantitativa pelo uso de gráficos e tabelas e, em especial, por utilizar-se de medidas estatísticas de tendência central e dispersão para análise de resultados (Stevenson, 2001).

4.9 Percurso metodológico

A figura a seguir esquematiza o percurso metodológico da pesquisa.

Figura 3 - Desenho da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

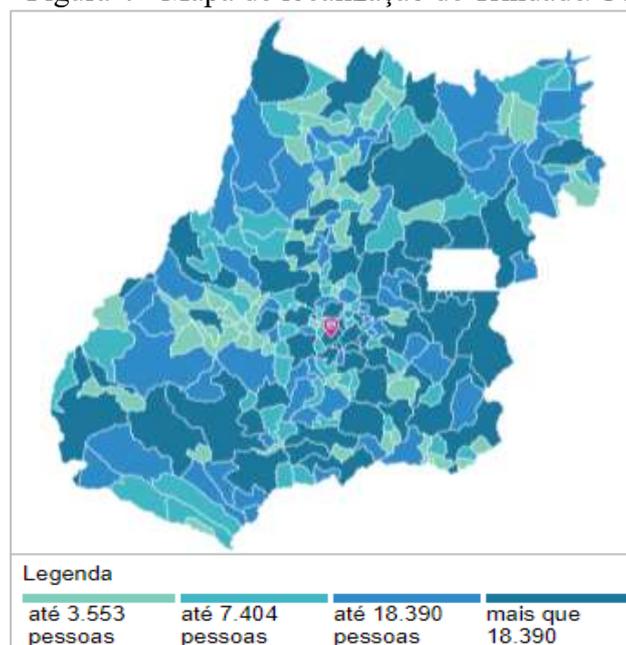
O Quadro acima mostra todo o caminho metodológico da pesquisa. Primeiramente, contextualiza-se o problema, que envolve a interação e a linguagem de crianças com espectro autista, e questiona-se como a dança pode contribuir para a uma aprendizagem significativa desse aluno.

Seguidamente, traçam-se os objetivos, geral – que investiga as contribuições da dança nesse processo de desenvolvimento, tratando das competências socioemocionais de alunos matriculados no ensino Fundamental 1 da rede pública. Em relação aos objetivos específicos, descreve-se o espectro autista, identificando as suas particularidades, apresenta-se a legislação específica para a educação inclusiva, investiga-se também os benefícios da dança no desenvolvimento socioemocional desses alunos autistas, gera-se uma guia educacional com sugestões de técnicas de dança para esse público-alvo a fim de focar no desenvolvimento de competências. Seguindo esse raciocínio, descreve-se as categorias analíticas, englobando as competências socioemocionais, tendo-se como recurso uma entrevista com profissionais que vivem esse universo da educação. Nesse contexto, desenvolve-se o produto técnico tecnológico, que é a produção documentária das contribuições da dança para o desenvolvimento das crianças com espectro autista. E por fim, discute-se esse os resultados e suas contribuições não só para o meio acadêmico, mas para a sociedade de um modo geral.

4.10 Lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola de Ensino Especial Luz do Amanhecer, além do Studio Reino da Alegria, onde foi entrevistada a gestora e professora do local. A figura a seguir apresenta a localização do município no Estado de Goiás.

Figura 4 - Mapa de localização de Trindade/Go



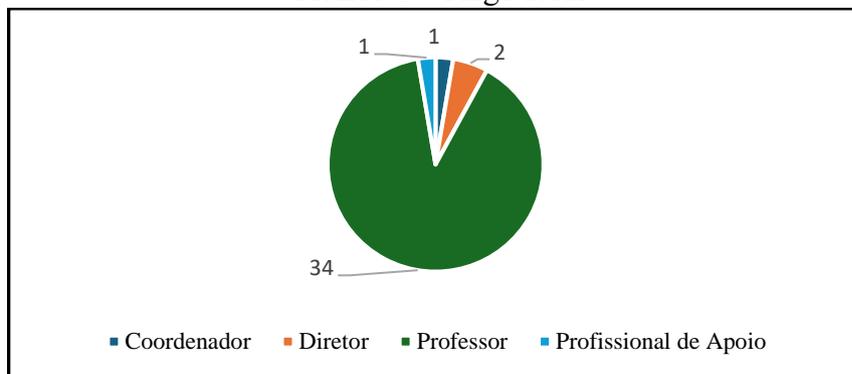
Fonte: IBGE (2023).

5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

5.1 Caracterização dos respondentes

Passa-se a seguir para a apresentação e análise dos resultados da pesquisa realizada com um coordenador pedagógico, três gestores, trinta e quatro professores e um profissional de apoio, tendo em vista que estes participantes responderam as questões objetivas. Já as questões dissertativas foram respondidas pela diretora interina do Centro de Ensino Especial Luz do Amanhecer e pela professora proprietária do Studio Reino da Alegria, instituições que atendem crianças que com Transtorno do Espectro Autista na cidade de Trindade/GO.

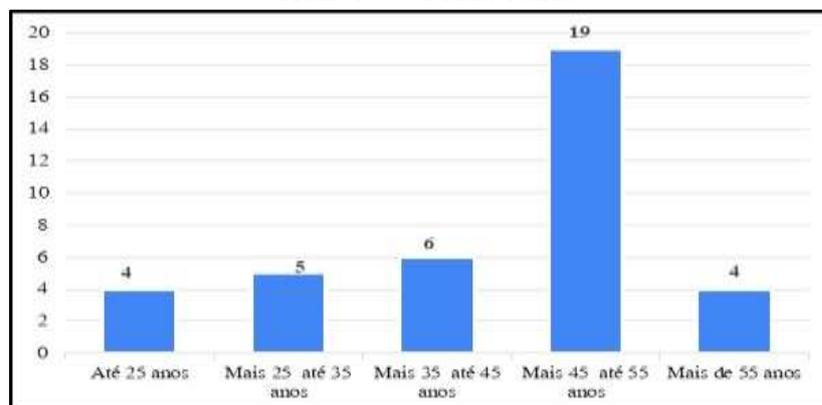
Gráfico 6 - Cargo atual



Fonte: dados da pesquisa.

Em relação ao cargo atual, os dados mostram que no universo pesquisado tem um coordenador, dois diretores, trinta e quatro professores, um profissional de apoio, somando-se trinta e oito participantes.

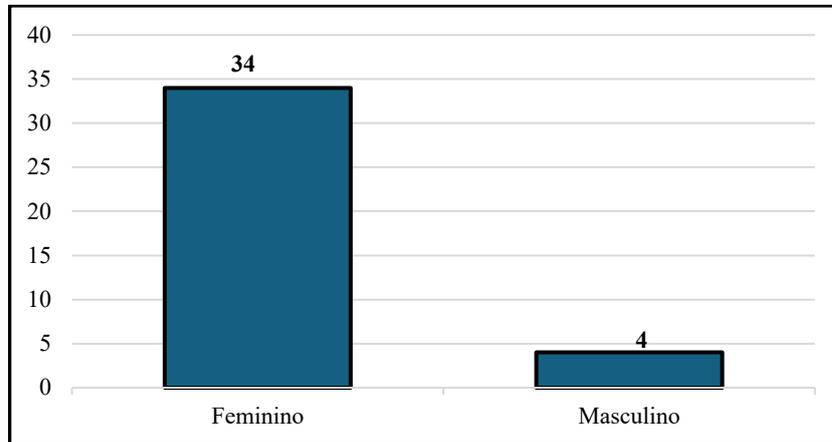
Gráfico 7 – Faixa etária



Fonte: dados da pesquisa.

Quanto à faixa etária, quatro pessoas relataram ter até 25 anos de idade, cinco delas disseram ter entre 25 e 35 anos, seis encontram-se no grupo etário entre 35 e 45 anos. O maior índice (19) é dos profissionais que estão entre 45 e 55 anos e quatro têm mais de 55 anos.

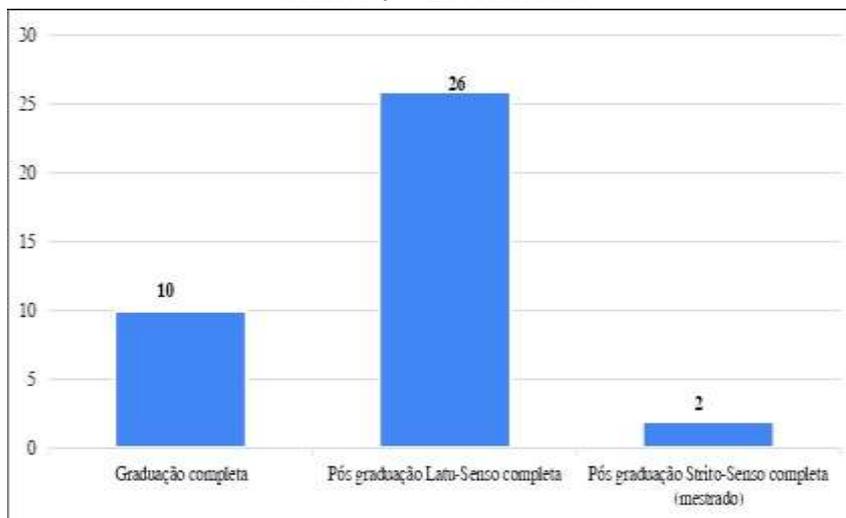
Gráfico 8 - Sexo



Fonte: dados da pesquisa.

Quanto ao sexo (gênero), trinta e quatro declararam ser do sexo e quatro são do sexo masculino, apontando que o universo pesquisado fora constituído em sua maioria por mulheres.

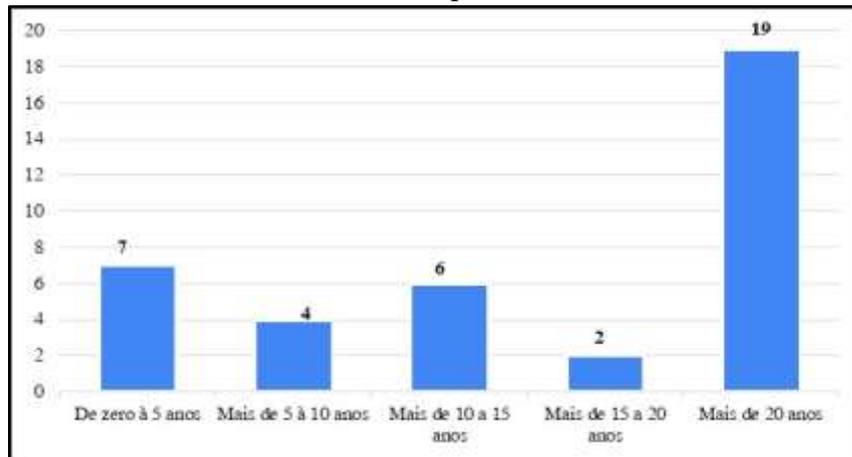
Gráfico 9 - Escolaridade



Fonte: dados da pesquisa.

Em relação à escolaridade, dez profissionais afirmaram que têm graduação completa, vinte e seis possuem pós-graduação *latu-Sensu* concluída, e dois deles são mestres.

Gráfico 10 - Tempo de docência

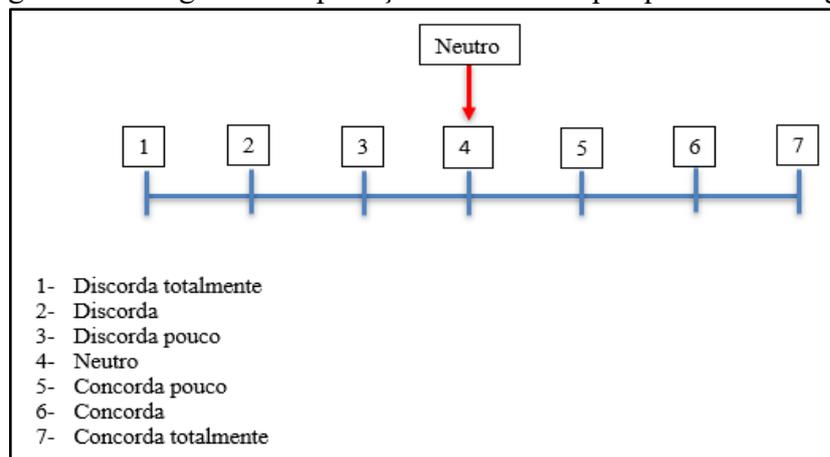


Fonte: dados da pesquisa.

Ao se analisar os resultados do tempo de docência, nota-se que o maior número destes profissionais está na função há mais de vinte anos. Os demais atuam há menos tempo, 7 deles têm de 0 a 5 anos de docência, 4 deles afirmaram que atuam há mais de 10 ou 15 anos, 2 professores atuam entre 15 e 20 anos.

Os dados foram interpretados a partir de sete códigos: discorda totalmente, discorda, discorda pouco, neutro, concorda pouco, concorda e concorda totalmente.

Figura 5 - Código de interpretação utilizado na pesquisa sete códigos



Fonte: dados da pesquisa.

5.2 Análise da Categoria Analítica 1

A análise de categoria analítica (Tabela 1) viabiliza a investigação de um conjunto de fenômenos e na categoria 1 trata da competência 8, por meio da qual se procurou identificar a percepção dos professores em relação a oferta de atividades envolvendo a dança na escola.

Tabela 1 - Categoria Analítica 1: Competência 8

	Mínimo	Média	Desv. Pad	Mediana	Máximo
Q 1-8 Minha escola possui atividades que se utiliza da dança como recurso pedagógico.	1,00	4,76	2,26	5,00	7,00
Q2-8 A prática da dança pode contribuir para o bem-estar físico e emocional dos alunos com espectro autista, promovendo o autoconhecimento e o cuidado com o corpo.	4,00	6,71	0,73	7,00	7,00
Q3-8 A dança pode ser utilizada como uma forma de expressão emocional, permitindo aos alunos com espectro autista reconhecer e lidar com suas próprias emoções e as dos outros.	4,00	6,58	0,72	7,00	7,00
Q4-8 Pode-se adotar estratégias para garantir que as aulas de dança sejam inclusivas e respeitem a diversidade de corpos, habilidades e experiências dos alunos com espectro autista.	5,00	6,68	0,63	7,00	7,00
Q5-8 A prática da dança pode ajudar os alunos com espectro autista a desenvolver habilidades de autocrítica construtiva, incentivando-os a refletir sobre seu desempenho e buscar maneiras de melhorar.	5,00	6,68	0,57	7,00	7,00
Q6-A dança pode ser utilizada como uma ferramenta para promover a empatia e o entendimento mútuo entre os alunos com espectro autista, permitindo-lhes reconhecer e respeitar as diferenças individuais.	6,00	6,77	0,43	7,00	7,00

Fonte: dados da pesquisa

O destaque é para a análise da questão 1, que fala do uso da dança como recurso pedagógico, apresenta uma média de 4,76 pontos, que sugere uma fraca concordância dos entrevistados sobre o uso da dança na escola. Esta sugestão é fortalecida pelo desvio padrão de

2,26, evidenciando uma grande dispersão de concordância dos entrevistados nesta proposição. Acresce-se, que a mediana de 5 pontos, num intervalo que vai de 1 a 7, indica que 50% dos respondentes situam-se abaixo do escore 5 quanto à concordância, não dando, portanto, uma sustentação para se afirmar que as escolas se utilizam da dança como recurso pedagógico. Esta afirmação converge com a fala do entrevistado 1 que diz: “é um desafio constante, mas tenho conseguido muitos avanços na convivência com esta aluna. Ela chegou aqui envolta em seu silêncio e aos poucos eu consegui “trazê-la” para mim”.

Os desafios em se trabalhar com uma criança com TEA, conforme a entrevistada, residem na aproximação e comunicação já que este é o principal desafio dos autistas: se comunicar. Segundo ela, “Hoje com a evolução de técnicas, estudos e possibilidades de interação com o TEA eu vejo que é possível sim desenvolver um trabalho mais focado nas limitações destas crianças”.

Carneiro; Sodré. Ramos, (2016) afirmam que há dificuldades de se trabalhar com deficiente intelectual, mas tem que se admitir que qualquer trabalho educativo também apresenta desafios no início, meio e fim, uma vez que o novo tira de algo comum e leva a algo incomum, algo desconhecido no momento. A persistência deste trabalho árduo, mostrará conquistas satisfatórias por este aluno, pois no decorrer das aulas, eles podem absorver inúmeros conteúdos ministrados.

5.3 Análise da Categoria Analítica 2

A categoria analítica 2 procurou identificar a percepção dos docentes em relação aos benefícios psicológicos que a dança pode trazer para a criança com TEA. (Tabela 2)

Tabela 2 - Categoria Analítica 2: Competência 9

	Minim o	Médi a	Desv. Pad	Median a	Máxim o
Q1-9 Existem benefícios psicológicos da dança que podem ajudar os alunos com espectro autista em seu próprio processo de aprendizado e desenvolvimento pessoal.	5,00	6,71	0,57	7,00	7,00
Q2-9 A prática da dança pode promover a empatia entre os alunos com espectro autista, incentivando-os a compreender e respeitar as diferentes experiências e perspectivas de seus colegas.	4,00	6,50	0,80	7,00	7,00
Q3-9 A dança pode ser utilizada como uma ferramenta para promover o diálogo e a resolução de conflitos, permitindo aos alunos com espectro autista expressar suas emoções e pontos de vista de forma construtiva.	4,00	6,63	0,67	7,00	7,00
Q4-9 Por meio da dança podemos auxiliar os alunos a valorizarem e respeitarem a diversidade de indivíduos e grupos sociais, incluindo suas identidades culturais, étnicas, de gênero e orientação sexual.	4,00	6,63	0,71	7,00	7,00
G5-9 É possível promover a cooperação e o trabalho em equipe por meio da dança, incentivando os alunos com espectro autista a colaborar uns com os outros e valorizar as contribuições individuais de cada membro do grupo.	4,00	6,66	0,67	7,00	7,00
Q6-9 A dança pode ser utilizada como uma ferramenta para promover o respeito aos direitos humanos, incluindo o direito à liberdade de expressão, igualdade de oportunidades e dignidade de todos os indivíduos.	5,00	6,74	0,50	7,00	7,00

Fonte: dados da pesquisa

O destaque é para a análise da questão 2, que relaciona a dança como possibilidade de promover a empatia entre os alunos com espectro autista, incentivando-os a compreender e respeitar as diferentes experiências e perspectivas de seus colegas, apresenta uma média de 0,80 pontos. Esta média sugere que dispersão dos entrevistados quanto a esta questão. Além disso, a mediana de 5 pontos, num intervalo que vai de 1 a 7, indica que 50% dos respondentes situam-se abaixo do escore 5 quanto à concordância, não dando, portanto, uma sustentação de que a dança possa de fato proporcionar interação entre os participantes.

Esta afirmação converge com a entrevistada 2 que não necessariamente trata da contribuição da dança, mas da música, as quais estão associadas.

[...] o gerenciamento das emoções também através da música, esse elemento também pode ser trabalhado, então, a música ajuda de forma globalizada; ela trabalha o todo, auxilia do mais simples, vamos supor assim, que é a motricidade, por exemplo, coordenação motora fina e grossa e tal, até as habilidades mais complexas, que é relacionado ao convívio social, ao estar rodeado de pessoas, de situações, que talvez possam causar algum estresse, algum desconforto, então, a música também ajuda muito (E 1).

Ressalta-se que os escores baixos desta questão podem se dar pela ausência da formação dos professores que ao que parece ainda não contemplou esta área (o gráfico 9 mostra a maioria dos professores com pós-graduação). Isso é evidenciado ao verificar dentre as bibliografias investigadas, que ao tratar do contexto da escola, a predominância da discussão se dá na área de Arte e Educação Física, não apresentando investigações quanto ao professor da unicodência com formação em Pedagogia (Carneiro; Sodré; Ramos, 2016).

Aspecto importante para reflexão, visto que, esse professor atua junto a crianças de 0 a 12 anos de idade, período em que aspectos relacionados ao corpo em movimento são essenciais para o seu desenvolvimento.

Em grande parte das escolas de nosso país, para não dizer a maioria, é o professor com formação em Pedagogia o responsável por desenvolver os componentes curriculares de Arte e, em muitos contextos, também da Educação Física, o que ocasiona uma lacuna ainda maior na abordagem de aspectos fundamentais para a criança (Costas, 2020).

Também é importante citar novamente o estudo de Costa (2016) que descreve a contribuição da Dança Criativa, cuja metodologia possibilita um maior envolvimento do participante na experimentação e vivência corporal e do processo criativo, respeitando as singularidades de cada um, tornando-se bastante viável para o contexto com pessoas com deficiência, em busca de uma escola realmente inclusiva. e em relação à dança criativa, pode-se citar essa contribuição do bailarino e coreógrafo Rudolph Laban – quem analisou através de estudos, os elementos da dança e suas qualidades, chamada de Arte do Movimento.

Laban, citado por Almeida (2016), estudou ciências, arte, educação, astrologia, pintura, arquitetura, balé clássico e, inspirado nos princípios de harmonia formulados por Platão e Pitágoras, nos conceitos geométricos e na escala musical, definiu e denominou o principal elemento da dança: o movimento.

5.4 Análise da Categoria Analítica 3

A análise da categoria analítica 3 investigou a percepção que os docentes têm sobre as contribuições da dança para a promoção de ambiente acolhedor, desenvolvimento da autonomia, resiliência e aprendizagem dos alunos com TEA.

Tabela 3 - Categoria Analítica 3: Competência 10

	Mínim o	Médi a	Desv. Pad	Median a	Máxim o
Q1-10 A dança promove um ambiente de acolhimento e inclusão para os alunos com espectro autista fazendo com que se sintam respeitados e valorizados, independentemente de suas diferenças individuais.	5,00	6,74	0,50	7,00	7,00
Q2-10 A prática da dança pode desenvolver a autonomia dos alunos com espectro autista, permitindo-lhes expressar sua criatividade e individualidade através do movimento corporal.	5,00	6,71	0,52	7,00	7,00
Q3-10 A dança pode ajudar os alunos a com espectro autista desenvolver responsabilidade e comprometimento, incentivando-os a praticar regularmente e a respeitar as regras estabelecidas durante as aulas.	4,00	6,58	0,72	7,00	7,00
Q4-10 A flexibilidade e a resiliência dos alunos com espectro autista podem ser desenvolvidos na prática da dança, ajudando-os a lidar com os desafios e obstáculos que possam surgir durante o processo de aprendizado.	5,00	6,79	0,47	7,00	7,00
Q5-10 É possível através da dança incentivar os alunos com espectro autista a trabalhar em equipe e colaborar uns com os outros, promovendo um ambiente de cooperação e solidariedade.	5,00	6,79	0,47	7,00	7,00
Q6-10 A prática da dança pode ser utilizada como uma ferramenta para promover valores éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, incentivando os alunos com espectro autista a refletir sobre suas próprias ações e suas consequências para o coletivo.	5,00	6,74	0,50	7,00	7,00

Q7-10 A dança promove um ambiente de aprendizado que valoriza a determinação e a perseverança dos alunos com espectro autista, encorajando-os a superar desafios e alcançar seus objetivos pessoais.	5,00	6,76	0,49	7,00	7,00
--	------	------	------	------	------

Fonte: dados da pesquisa

O destaque é para a análise da questão 3, que questiona se dança pode ajudar os alunos com espectro autista a desenvolverem competências como responsabilidade e comprometimento, apresenta desvio padrão 0,72. Esta média sugere que dispersão dos entrevistados quanto a esta questão. Quanto à mediana num intervalo que vai de 1 a 7, os respondentes apresentaram um índice maior em relação às questões anteriores já que apenas um deles demonstrou score menor que 5. Esta afirmação converge com as entrevistadas 1 e 2 ainda que a segunda não esteja tratando necessariamente da contribuição da dança, mas da música, as quais estão associadas.

“[...] é um desafio constante, mas tenho conseguido muitos avanços na convivência com esta aluna. Ela chegou aqui envolta em seu silêncio e aos poucos eu consegui “trazê-la” para mim”.

*“No geral, a música, ela só tem a contribuir, e de forma positiva para o desempenho dessas crianças e dos adolescentes. E eu acredito que, a cada dia mais, as escolas têm buscado formas e desenvolvidas ações de projetos, incluindo a música como uma ferramenta de auxílio e ajuda na questão do trabalho com as crianças com autismo.”
(E 1).*

Tais afirmações são corroboradas por Proscêncio (2021) o qual identificou que os participantes intensificaram suas relações interpessoais, autonomia e aumento do repertório motor em dança educativa e evoluíram com relação às habilidades envolvidas: lateralidade, ritmo de movimentos, exploração de direções (frente, lado e trás) e dos níveis de espaço (baixo, médio e alto), compreensão e realização dos fatores de movimento fluência, peso, tempo e espaço, o que demonstra a eficiência do programa.

5.5 Discussão dos resultados

A análise que se segue é de uma professora e proprietária de um Studio Reino da Alegria é cuja proposta é inclusiva.

É professora de dança há mais ou menos 20 anos, especialista em dança e consciência corporal, trabalha com crianças a partir de três anos de idade, jovens, adultos, com aulas de *ballet* clássico, jazz e dança contemporânea.

Ao ser questionada de que forma a prática da dança pode promover o autoconhecimento e o cuidado com o corpo e contribuir para o bem-estar físico e emocional dos alunos com o espectro autista, a professora respondeu que a dança trabalha o nosso corpo de forma geral. Segundo ela, além de todo esse trabalho físico que a dança proporciona.

[...] Nós trabalhamos também toda a parte mental e emocional. A partir do momento que você se permite conhecer mais o seu corpo, um pouco mais as suas emoções, a dança permite com que a gente tenha essa habilidade. Essa prática traz um bem-estar muito grande; é um cuidado muito grande. Eu percebo que já trabalhando há tantos anos com dança e atendendo tantos alunos com um espectro autista, percebo que a dança, cada dia mais consegue auxiliar nesse processo de bem estar, de conhecer as suas emoções, de lidar com as emoções e trazer todos os benefícios que ela mesma proporciona para a vida (Professora Studio Particular).

As ponderações da professora evidenciam que seu método de intervenção por meio da dança considera o estudante como um todo, corroborando com a teoria walloniana a qual propõe que o desenvolvimento infantil, deve tomar como ponto de partida a própria criança, para que assim se possa compreender “suas possibilidades, longe dos olhares do adulto que visam tolher as manifestações da atividade infantil” (Santos, 2022 p. 13).

Corroborando também, com a teoria histórico-cultural defendida por Vygotsky (1997), o qual considerar que a deficiência apresenta desenvolvimento diferenciado e este aspecto precisa ser posto em reflexão no momento de planejar. É preciso ainda que os profissionais da educação conheçam os mecanismos legais que garantam direitos básicos ao indivíduo com deficiência. A pergunta número dois indaga de que maneira a dança pode ser utilizada como uma forma de expressão emocional, permitindo aos alunos, com o espectro autista, reconhecer e lidar com suas próprias emoções e as dos outros. Acerca disso, a professora cita que:

Quando estamos trabalhando a dança, e costumo dizer que tem uma explosão de energia, uma explosão de emoção, a junção da atividade física com a música, o ambiente, os exercícios que a gente faz e proporciona, posso chamar de explosão de sentimentos. A atividade física com a dança, você vai percebendo as suas emoções e você vai lidando com isso. Existem muitos exercícios que a gente trabalha, por exemplo, que é diretamente para trabalhar aquela emoção.

Ah, tem uma dinâmica que eu gosto muito de fazer, principalmente quando o aluno, às vezes chega com a energia um pouco mais baixa, às vezes com um problema; a gente faz um simples círculo e coloca uma música animadinha, ou passa uma bola e fala algo legal no dia.

Às vezes, a gente fala porque gosta, outras, a gente fala a comida preferida. Dançar já muda toda a energia e já trabalha aquela emoção, "né"?! Então, tem muitas atividades. É um processo muito legal para trabalhar essa emoção e para receber esses benefícios.

A dança me permite trabalhar as minhas emoções, entender a emoção do outro também, no sentido de que eu preciso respeitar o espaço do outro, momento do outro. Tem o meu momento, mas tem o do colega também. E os trabalhos em conjunto também são muito bons para a gente fazer. Esse alinhamento do próximo também é. Todo esse envolvimento que acontece na dança, ela permite que o aluno com espectro autista reconheça as suas emoções e reconheça a do outro, e que ele saiba lidar com isso (Professora Studio Particular).

A professora expõe, ainda, que tem muitos alunos, cada um tem sua peculiaridade ali. Às vezes uma criança precisa falar, “a gente tem que abaixar, olhar nos olhos e aí elas costumam fazer isso com a colega”. Então, por exemplo, às vezes a coleguinha chega chorando na sala ou está chateada com alguma coisa.

A forma com que a gente faz com eles, e eles fazem com o outro. Então, às vezes eles abaixam, olham nos olhos e falam:

– Olha para mim, você “tá” bem?

Então, assim a gente percebe que ele consegue lidar com essas emoções do próximo também.

E esse trabalho em conjunto é muito legal, porque você vai trocando experiências e é muito interessante o ganho que a gente tem. (Professora Studio Particular).

Baptista (2002) traz contribuições importantes sobre esta temática que reforçam as colocações da professora de dança do estúdio. Segundo o autor, para se atuar com estudantes que têm deficiência é preciso inicialmente fazer uma investigação acurada para conhecer quem é o sujeito, quais seus vínculos e quais serão os pontos de partida para realizar um trabalho pedagógico com este estudante.

A questão número três questiona quais estratégias podemos adotar para garantir que as aulas de dança sejam inclusivas e respeitem a diversidade de corpos, habilidades e experiências dos alunos com o espectro autista. Acerca disso a professora respondeu que:

Essa inclusão que a gente fala é importante nas aulas e é algo que eu posso dizer tanto tempo na sala de aula. Eu posso dizer que ela é quase que natural, porque a gente obedece às habilidades que o corpo permite a não só habilidades físicas, mas também habilidades emocionais.

Por exemplo, eu tenho casos de alunas que determinado tipo de música eu não consigo colocar para ela na sala. Então às vezes tem aula que não vai. Então, porque é uma emoção muito grande que a criança tem e ela não consegue permanecer na sala, ou tem crise de choro, ou tem uma crise e não consegue ficar, precisa sair. Cada turma tem sua dinâmica, cada aluno tem sua dinâmica. Então, a gente vai aprendendo como lidar com cada um e essa inclusão tem de ser feita em todas as aulas.

Ela tem de ser feita não só com os exercícios físicos, mas também com o tipo de música, o tipo de atividade que eu levo. É muito importante para trazer experiência boa para os nossos alunos nesse período de aula. Então, a dança pode ser utilizada como uma ferramenta para promover[...] (Professora Studio Particular).

Lopes (2022) ao abordar sobre competências socioemocionais e a dança como ferramenta para promovê-las cita que no contexto escolar a música é um dos elementos formadores do indivíduo. Nesse sentido, os educadores devem investigar quais atividades musicais são recomendadas para atender as particularidades das crianças.

É possível ainda associar esta colocação da professora com a teoria walloniana. Para o autor, é importante considerar aspectos importantes que reforçam a afetividade sendo que o primeiro tem uma base orgânica e a segunda o meio social. Tais elementos estão presentes no trabalho com a música e com a dança.

A questão número quatro procurou saber como a prática da dança pode ajudar os alunos, com o espectro autista a desenvolver habilidades de autocrítica construtiva, incentivando os a refletir sobre o desempenho e buscar maneiras de melhorar.

De acordo com a professora de dança, no jazz nós tem muita repetição de movimento. Então, hoje pode ser que o aluno não fez de forma efetiva, mas, amanhã, quando os movimentos são repetidos a criança pode ver uma evolução em si mesma. “E a gente sempre fala - aqui olha, nem todo dia a gente tá legal. Tá tudo certo fazer assim hoje, amanhã a gente tenta fazer melhor, porque não pode ser com a cobrança [...]”.

A questão número cinco, questiona de que forma a dança pode ser utilizada como uma ferramenta para promover a empatia e o entendimento mútuo entre os alunos com o espectro autista, permitindo lhes reconhecer e respeitar as diferenças individuais. É a dança. A professora respondeu que:

Quando falamos em dança, nós falamos de grupos. E esses grupos, eles precisam ter empatia, até porque se não houver essa empatia, a turma não consegue fluir; o professor não consegue nem ministrar as aulas. Então, a gente promove atividades com que vá trabalhar essa empatia com o outro.

Por exemplo, um exercício que eu faço muito nos primeiros dias de aula, principalmente, quando tem alunos novos ou quando tem alunos que estão com receio de chegar, a gente faz um corredor de elogio, a gente sempre fala alguma coisa legal para o colega, a gente compartilha alguns objetos para fazer a aula. Isso é muito interessante. Hoje, os alunos com o espectro autista que a gente tem, eu percebo que, de um semestre para o outro, a evolução é muito grande.

São fatores que se você não prestar atenção e não acompanhar o processo, talvez você fale assim:

– Não, espera aí. Esse aluno nunca teve essa dificuldade.

Mas, com a dinâmica das aulas, a forma com que a gente faz tanto para que esses alunos tenham a consigam a habilidade física e emocional, consigam essa empatia na turma, e todo esse cuidado que a gente tem com esse roteiro de aula, com esse cronograma de aula e para que a gente consiga desenvolver tantas habilidades emocionais como a empatia. Para que a aula flua bem e que seja uma turma bem harmoniosa, mesmo porque se não tiver harmonia, o professor não consegue lidar com ela e não consegue ministrar aula (Professora Studio Particular).

Wallon ressalta que o meio social vai gradativamente transformando a afetividade que a princípio é orgânica, modificando-a de modo a tornar suas manifestações cada vez mais sociais. Desse modo, o autor reforça que compreender a afetividade de maneira abrangente, como um conjunto funcional que surge do orgânico e assume um *status* social na relação com o outro, se torna uma dimensão fundante na formação completa da pessoa.

A próxima questão buscou saber quais são os benefícios psicológicos da dança e como podemos ajudar os alunos com espectro autista a reconhecer e aproveitar esses benefícios em seu processo de aprendizado e desenvolvimento pessoal, a professora disse:

Nossa, os benefícios psicológicos são inúmeros. Eu poderia citar aqui muitos mesmo. E por que a dança? Eu costumo dizer que a dança tem esse poder de trabalhar a parte física e a parte emocional.

Nos últimos tempos, ela tem sido muito mais procurada pela parte emocional do que a própria parte física. Então, a dança com o trabalho que a gente faz da atividade física, toda a liberação de hormônios que a gente tem brincado com a música, com as dinâmicas que a gente faz em sala e toda essa organização que a gente faz para que esses alunos, para que a dança realmente faça a diferença neles, na vida deles. Então, são muitos benefícios e que auxiliam de forma direta (Professora Studio Particular).

Vygotsky (1997, p. 48) afirma que a “deficiência por si mesma não pode demarcar o destino da criança” e tal assertiva no encontro das ponderações da professora que valoriza as competências emocionais da criança e dança por suas características pode proporcionar experiências que viabilizarão seu desenvolvimento.

No item nove do roteiro de entrevistas, a primeira pergunta dessa fase procura saber como a prática da dança pode promover a empatia entre os alunos com o espectro autista, incentivando os a compreender e respeitar as diferentes experiências e perspectivas de seus colegas. A professora expôs o seguinte:

É quando a gente está iniciando, principalmente no início do semestre, quando a gente “tá” ali formando as turmas, fazendo todo esse trabalho, é natural que a gente faça um trabalho para ter uma harmonia na turma, para ter essa empatia.

Então, são muitas atividades que a gente faz em conjunto, em dupla, compartilhando objetos, uma dinâmica, uma brincadeira e de forma com que eu desenvolva no colega, na criança, ou eu desperto na criança, o precisar respeitar o próximo, esperar a minha vez, seguir algumas regras. Na dança a gente tem muitas regras, né? Uma dinâmica, por exemplo, que eu estou em círculo com uma bola, primeiro sou eu, depois eu passo para esse colega, eu tenho, eu preciso seguir essas regras. Então isso vai trabalhando de forma, assim, pequena, mas todo dia.

Esse respeito ao colega, esse esperar a minha vez, essa empatia desses grupos, essa harmonia, né?! É muito importante essa harmonia; acontecem muitos conflitos durante as aulas e esse é trabalhar, essa empatia, essa harmonia. Ela não traz só benefícios para o aluno do espectro autista é de forma geral na turma. E dessa forma, todos os alunos aprendem, gostam. Eu até digo que eles gostam de cuidar uns dos outros.

Eles aprendem a cuidar uns dos outros, a respeitar os outros. Então, é um processo que dá certo, que a gente usa nas aulas e é bem, bem legal (Professora Studio Particular).

A partir destas ponderações citamos Souza (2022), que menciona a teoria walloniana sobre a educação, relatando que a educação é lugar para a expressividade do sujeito, ou seja, há sempre um lugar para atividades no campo da arte. Tal percepção viabiliza de maneira direta as possibilidades da criança com TEA desenvolverem afetividade e empatia mesmo com suas limitações.

A questão número dois deste bloco investigou de que maneira a dança pode ser utilizada como uma ferramenta para promover o diálogo, a resolução de conflitos, permitindo aos alunos com espectro autista, expressar suas emoções e pontos de vistas de forma construtiva. Segundo a professora Cristiane,

É muito interessante, até falei na questão anterior. Eu falei a respeito de a gente resolver esses conflitos, “né”?! Então, a dança, ela trabalha muito a emoção. E preciso entender que a partir do momento que o aluno entrou na sala de dança, ele já sente uma liberdade maior.

É muito natural que, às vezes, o aluno chega cantando, dançando e saltando pela sala, porque naturalmente ele entende que aquilo ali é uma liberdade. Para ele, não é diferente de outros ambientes, então ela já auxilia já, “né”?!? Ah, como é que eu posso dizer e expressar essa emoção dessa forma? Ele já auxilia em expressar dessa forma. E nós trabalhamos, por exemplo, outros aspectos que a gente incentiva mesmo a expressar a emoção. Por exemplo, se eu estou triste, com raiva, alegre, “né”?! (Professora Studio Particular)

A professora continua relatando que em suas aulas, ela faz isso com frequência, utilizando dinâmicas para trabalhar essa emoção. E numa turma ela também aprende a lidar com a emoção do outro. Por exemplo, ela tem casos em que todos fazem a aula, estão no alongamento, sentado no chão e uma aluna levanta porque não quer ficar na aula. “Nesse caso ela aplica uma regrinha” [...] trabalho com uma regra na dança. As vezes não posso chamar de regra. Aqui eu falo olha, se você não tá legal, você me fala, aí você vai lá fora, respira, se você sentir que não tá legal, respira [...]”.

Segundo ela, o aluno com espectro autista, é muito diferente um do outro. “A gente tem alunos com as diferenças, são grandes, mas a gente vai aprendendo a lidar ali com as diferenças de cada um, a peculiaridade de cada um, “né”?!”.

Nesse sentido, Souza (2022) expressa que é preciso planejar o espaço e as atividades de caráter espontâneo ao se considerar que a criança com TEA deve ser uma prática constante do professor. Segundo Lopes (2022), a proposta pedagógica pautada na psicogênese walloniana deve considerar a reflexão sobre o espaço em que cada atividade será realizada.

A questão número três deste bloco questiona quais estratégias podemos adotar para garantir que as aulas de dança valorizem e respeitem a diversidade de indivíduos e grupos sociais, incluindo suas identidades culturais, étnicas, de gênero e orientação sexual? Segundo a professora quando ela vai para os exercícios, por exemplo, individuais na diagonal, os exercícios de grupo, as dinâmicas de grupo, a dança de forma geral [...] ela coloca uma música, que cada uma dança do jeito que quiser e assim ela está trabalhando essa individualidade.

Estou trabalhando a minha habilidade de como ver e apreciar a habilidade do outro também. E como também eu estou respeitando essa diferença, “né”?! A minha diferença eu tenho, eu danço de um jeito, eu tenho uma característica, eu também estou respeitando a essa diferença e essa diversidade dentro do meu próprio grupo. E quando eu aprendo a respeitar essa diversidade dentro do meu próprio grupo e eu aprendo a amar esse grupo [...] a ter empatia, gostar desse grupo. Dessa forma, eu estou aberto a ter essa mesma atitude fora desse grupo de dança, “né”?! Então, a dança, ela é essencial para essa valorização, para esse respeito, independente de gênero, orientação sexual e étnica, identidade cultural. A partir do momento que eu ganho, que eu consigo essa habilidade de respeitar dentro do meu grupo. E nós temos muitas dinâmicas, muitas atividades, muitos exercícios que a gente faz esse trabalho, eu estou pronto para fazer isso fora também, “né”?! (Professora Studio Particular)

Nota-se nas ponderações da professora que a dança pode desenvolver as competências socioemocionais na criança com TEA. Lopes (2019) corrobora com essas ponderações ao citar que para estas crianças a dança pode se tornar uma grande lição quando as atividades estão direcionadas para as dificuldades desse aluno. A primeira delas seria viabilizar o conhecimento

do instrumento de trabalho na dança, que é o corpo, o qual muitas vezes é desconhecido e imperceptível no caso dos autistas.

A autora ressalta também que o conhecimento corporal, enquanto matéria e morada do espírito é imprescindível, pois, oferecer um sentido maior da existência ao se considerar que todo ser humano pode aprender.

A questão número quatro questiona de que forma podemos promover a cooperação e o trabalho em equipe por meio da dança, incentivando os alunos com espectro autista a colaborar um com os outros e valorizar as contribuições individuais de cada membro do grupo. A professora responde que realiza muito trabalho em grupo, coreografias que cada um vai lá e auxilia. Ela utiliza objetos tanto na aula quanto em coreografias, que ao compartilhar esses objetos em fazer, por exemplo, movimentos que não são realizados individualmente.

Então, todo esse trabalho incentiva o aluno com espectro autista a colaborar uns com os outros, a valorizar. E quando eu tenho numa mesma turma, eu tenho alunos de várias idades também de características de personalidade. Então, a gente consegue valorizar essa contribuição pessoal, nessa contribuição individual e de forma geral, a gente consegue ver o conjunto também, “né”?!?

[...]Então, a dança coopera muito, “né”?!? Tem um trabalho de equipe muito grande e como as atividades, a gente usa muitos objetos como a bola, o colchonete, o espaguete, a forminha, eu vejo que usar alguns materiais pedagógicos auxilia nesse processo, “né”?!? Auxilia em eu compartilhar ali com o meu colega e eu entender a parte que ele “tá” fazendo, “né”?!? Enfim, eu penso que esse trabalho em grupo geral, ele permite essa valorização e essa contribuição de forma individual.

Nós utilizamos muito a dança contemporânea e para fazer questionamentos, “né”?!? É uma forma de conscientização também, uma forma de você conscientizar, de você questionar principalmente temas sociais. Temas políticos relacionados a direitos humanos, por exemplo, a guerras, às coisas que estão acontecendo, a fome. Então, a dança é muito utilizada também para questionar muitas coisas que acontecem no nosso mundo, para conscientizar muitas coisas que acontecem.

Então, está diretamente ligada à questão dos direitos humanos, da igualdade de gênero; vamos dizer assim, desse poder, é a dança contemporânea. Mas, de forma geral, nós podemos abordar qualquer tema que nós queremos na dança, e isso faz com que traga tanto essa conscientização, quanto este questionamento também.

Quando eu falo aqui de igualdade, as oportunidades de dignidade e a dança, ela tem um trabalho no empoderamento muito grande e a gente utiliza a capacidade da dança de fortalecer a autoestima e empoderamento das pessoas, “né”?!? Permitindo com que a gente possa expressar essas emoções, essas experiências, de forma criativa, de forma autêntica e de forma com que a gente é aceito. Porque, na dança nós somos aceitos, “né”?!? Todos os, independente das individualidades de cada um, aí nós somos muito aceitos (Professora Studio Particular).

A professora ressalta que trabalhou um projeto recentemente que era um projeto de empoderamento de meninas justamente para trabalhar essa parte do de igualdade de

oportunidade. Eram crianças, meninas a de 7 a 11 anos em situação de vulnerabilidade. Então ela, a dança, tem esse poder de auxiliar nesse processo, né? E trazer muitos benefícios.

A questão número seis questiona quais são os benefícios da dança.

Quando eu falo aqui de igualdade, as oportunidades de dignidade e a dança, ela tem um trabalho no empoderamento muito grande e que a gente utiliza a capacidade da dança de fortalecer a autoestima e empoderamento das pessoas, “né”?!? Permitindo com que a gente possa expressar essas emoções, essas experiências, de forma criativa, de forma autêntica e de forma com que a gente é aceito. Porque, na dança nós somos aceitos, “né”?!? Todos, independente das individualidades de cada um.

A gente vê, a gente percebe muitas famílias que chegam e há a preocupação. Não é nem se a criança ou se o jovem vai conseguir dançar. É tipo:

– Olha, eu não te falei, não quis falar antes, na hora da matrícula, mas a minha filha é autista.

Então, você vê que a família, ela já vem com um certo receio de que por conta da dessa questão. Então, sim, é um acolhimento tanto para o aluno que está chegando, quanto para a família, “né”?!?. (Studio particular).

Em relação a esse acolhimento, retomamos ao estudo de Souza (2022) a qual reforça que há sérios comprometimentos para o estabelecimento de vínculos. Este comprometimento de acordo com a professora Cristiane se dá porque a própria família tem essa dificuldade em relação ao filho com TEA marcado primeiro pela negação do transtorno no filho. “É certo que a visão difundida em torno da criança dentro do espectro, ainda é aquela que concebe o sujeito como incapaz, como aquele que não aprende, que não abraça, que não sorri. Ainda persiste a visão do sujeito agressivo, que não socializa” (Souza, 2022 p. 12).

Ainda na questão número seis, a professora diz que quando ela fala sobre esse acolhimento, eu não quero dizer acolhimento de chegar e conversar, porque as pessoas precisam. Por exemplo, “nós temos um cronograma para trabalhar a dança, nós temos uma série de atividades ali para fazer. Mas quando eu digo acolhimento, é você olhar para aquele aluno com empatia, entender que talvez aquele ali seja o limite dele” (Professora Studio Particular).

Tanto Vygotsky () e Wallon () reconhecem que a prática da escolarização inclusiva é possível quando o estudante é considerado como sujeito de direitos, quando avaliado como parâmetro de si mesmo e quando o planejamento pedagógico contempla suas particularidades, sem rotulá-lo quando busca-se desenvolver suas habilidades cognitivas (Souza, 2022).

Foi realizada uma entrevista também com a gestora do Centro de Ensino Especial Luz do Amanhecer a qual foi realizada por chamada de vídeo.

A gente vai falar hoje sobre a importância da música, o papel da música na questão do trabalho com as crianças e adolescentes com autismo.

Então, a música tem uma propriedade mágica, ela consegue transformar, ela consegue nos projetar, nos dá a sensação de bem-estar, de prazer e na questão do das crianças e adolescentes com espectro autista não é diferente. A música é uma ferramenta excepcional, ela auxilia no trabalho com essas crianças, porque ajuda de forma integral; ela acaba por transformar toda a vida dessa criança ou desse adolescente, ajudando a desenvolver habilidades e competências primordiais para viver com maior autonomia no meio social, no meio familiar, na escola, em qualquer outro ambiente.

A música ajuda na questão da motricidade – eu até elenquei alguns pontos muito importantes aqui –, na noção espacial, do espaço que ele [aluno] ocupa, das coisas que estão em seu entorno, das pessoas que estão ao seu lado, no ritmo, na ambientação dessa criança, na socialização, que a gente sabe, que às vezes é complicada a questão da socialização da criança com espectro do autismo ou do adolescente. Alguns têm uma resistência maior, então, a música auxilia muito. A empatia, né?! A gente criar essa empatia, ele gerenciar os sentimentos dele, compreender os sentimentos do outro, né?! (Studio particular).

A percepção que a entrevistada tem das contribuições da música para o estudante com TEA contribui com nosso estudo, uma vez que suas colocações evidenciam o desenvolvimento de habilidades e competências como a autonomia, a socialização, a motricidade e a empatia, além de outros aspectos conforme o relato a seguir.

A música, também, já falei anteriormente que nos dá a sensação de prazer, de bem-estar, alegria, ânimo, disposição, e desenvolve o autocontrole, a confiança, a criatividade; ajuda na questão da sensibilidade que alguns têm uma sensibilidade, que alguns têm uma sensibilidade maior quanto ao som, quanto ao toque ao ser tocado tocar o outro, também ajuda a desenvolver esse aspecto. Outro aspecto muito importante: o gerenciamento das emoções também através da música, esse elemento também pode ser trabalhado, então, a música ajuda de forma globalizada; ela trabalha o todo, auxilia do mais simples, vamos supor assim, que é a motricidade, por exemplo, coordenação motora fina e grossa e tal, até as habilidades mais complexas, que é relacionado ao convívio social, ao estar rodeado de pessoas, de situações, que talvez possam causar algum estresse, algum desconforto, então, a música também ajuda muito.

No geral, a música, ela só tem a contribuir, e de forma positiva, para o desempenho dessa para desenvolvimento desempenho dessas crianças de dentro dos adolescentes.

E eu acredito que, a cada dia mais, as escolas têm buscado formas e desenvolvidas ações de projetos, incluindo a música como uma ferramenta de auxílio e ajuda na questão do trabalho com as crianças com autismo. (Professora da Rede Pública)

As falas das professoras e da gestora vem ao encontro com a teoria histórico-cultural defendida por Vygotsky (1997) a qual centra-se no desenvolvimento humano. No início do século XX este autor apresentava sua posição em relação a educação ofertada para crianças com deficiência cujo desenvolvimento era visto com dificuldade pela sociedade. O autor também questionava a organização do ensino, que distinguia a pedagogia especial da pedagogia geral.

Defendia ainda que o ensino da criança com deficiência deveria ser sustentado nos mesmos princípios de desenvolvimento humano e cultural ofertado para qualquer pessoa (Dainez, 2019).

As colocações das entrevistadas também vêm ao encontro da teoria de Henri Wallon (1975) o qual defendeu uma pedagogia que valoriza o estudante de modo integrado, ao considerar todos os campos funcionais: afetivo, motor e intelectual e a conexão entre estes campos.

Nesse sentido, o professor deve considerar esses campos de forma agregada com os estudantes na perspectiva de garantir uma educação inclusiva, de forma que todos os indivíduos se sintam parte do processo de ensino aprendizagem (Silva; Aguiar, 2021).

Wallon (1975) rejeita a ideia de que existe um único aspecto do ser humano, pois, segundo ele o homem é um ser geneticamente social e está envolvido em vários contextos como: cultural, social e familiar e o conhecimento de mundo que o professor tem por meio desses contextos que poderá interferir no desenvolvimento do aluno com deficiência.

6 PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO DESENVOLVIDO A PARTIR DA PESQUISA

Após a análise da pesquisa, propõe-se um guia para mitigar os problemas identificados. O guia que se propõe, possui como objetivo geral propor reflexão sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e dança como possibilidade de desenvolver as competências socioemocionais do estudante com este transtorno.

A proposta deste Produto Técnico-Tecnológico surgiu da pesquisa. O referido produto apresenta informações significativas sobre o autismo e as possibilidades de ajudar as pessoas com TEA a superarem suas limitações como a dificuldade de interação e comunicação.

Diante disso, fica evidente a importância de desenvolver alternativas que sirvam de suporte didático para professores que atuam com alunos com TEA e assim possam garantir o direito de aprendizagem e participação social aos mesmos, cujo processo se dá a partir do desenvolvimento de competências socioemocionais.

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

6.1 Contribuições de atividades para o desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com TEA a partir da dança

Este guia foi elaborado com base nas competências 8, 9 e 10 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatizam o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. O objetivo é promover a inclusão e o crescimento integral de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio da dança.

A dança é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento socioemocional, proporcionando conexões significativas e expressão criativa em todos os alunos, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

6.1.1 Aplicabilidade e estrutura do produto

As atividades de dança serão organizadas a partir de quatro elementos: ação corporal, espaço, tempo e intenção, por meio dos quais poderão ser desenvolvidos diferentes ritmos, variando do mais lento para o mais rápido e respeitando as particularidades destes estudantes.

6.2 ROTEIRO DO GUIA PRÁTICO: SEQUÊNCIA DAS AULAS

Quadro 1 – Atividade para a competência nº 8: Dança expressiva não é o mesmo da análise da categoria? Que foi a oferta da atividade?

 COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino	
Unidade Temática: Recreação Objetivos: Explorar emoções e expressões corporais. Tema: Explorando emoções através da dança expressiva	
COMPETÊNCIAS ABORDADAS	Autoconhecimento e Autocuidado
METODOLOGIA	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.
RECURSOS PEDAGÓGICOS	Música
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer-se, apreciar-se e cuidar da saúde física e emocional. ▪ Reconhecer suas emoções e as dos outros. ▪ Desenvolver autocrítica e capacidade para lidar com as emoções.

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

 COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino	
Unidade Temática: Recreação Objetivos: Desenvolver a empatia e a cooperação. Tema: Conexão Através da Dança em Duplas	
COMPETÊNCIAS ABORDADAS	Empatia e Cooperação:
METODOLOGIA	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.
RECURSOS PEDAGÓGICOS	Música
AValiação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fomentar a compreensão e a aceitação da diversidade. ▪ Promover o diálogo e a escuta ativa. ▪ Exercitar a cooperação e o respeito mútuo.

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

 COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino	
Unidade Temática: Recreação Objetivos: Fomentar a inclusão e o senso de comunidade. Tema: Conexão e Harmonia na Dança Circular	
COMPETÊNCIAS ABORDADAS	Responsabilidade e cidadania.
METODOLOGIA	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"> ▪ Professores podem adaptar as atividades para diferentes faixas etárias e níveis de habilidade. ▪ Incentivando a participação ativa dos alunos com TEA, respeitando suas necessidades individuais. ▪ Explorando conceitos como empatia, autoconhecimento, diversidade e responsabilidade social.
RECURSOS PEDAGÓGICOS	Música
AValiação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimular o compromisso com a sociedade. ▪ Desenvolver habilidades para atuar em uma comunidade justa e solidária.

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 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 se tratar da contribuição da dança na modalidade ballet, jazz, outras mais por exemplo, é válido mencionar que todos os tipos de dança podem ser trabalhados com crianças que tem 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, a pesquisa atendeu aos objetivos gerais e específicos.

Quanto ao objetivo geral “Investigar as contribuições da dança no processo de desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com Transtorno do Espectro Autista matriculados no ensino fundamental I da rede pública” o mesmo foi atendido, pois, tanto a literatura especializada, quanto a pesquisa com profissionais da educação e a proprietária de um estúdio de dança demonstraram que existe uma percepção positiva destes profissionais em relação ao desenvolvimento das competências socioemocionais por meio da dança.

Também foram contemplados os objetivos específicos:

1- Descrever o TEA e identificar suas particularidades. A literatura especializada forneceu materiais para identificarmos tais particularidades sendo que o professor se vê diante do desafio/responsabilidade de conhecer essas particularidades para auxiliar estes estudantes a se desenvolverem e superarem suas principais dificuldades relacionadas às competências socioemocionais.

2- Apresentar a legislação que trata da educação inclusiva. O aparato jurídico elaborado para atender as especificidades dos estudantes com deficiência intelectual, sustentou o referencial teórico e ofereceu subsídios para discorrer o tema desta pesquisa.

3- Investigar quais são os benefícios da dança no desenvolvimento socioemocional do aluno com TEA. As entrevistas com profissionais da educação mostraram a percepção positiva que os mesmos têm em relação aos benefícios da dança para estudantes com TEA, pois, desenvolvem competências como afetividade, interação social, linguagem reconhecendo que o trabalho com estes alunos precisa considerar suas particularidades.

4- Gerar um guia educacional sugerindo o uso de técnicas de dança para os alunos com TEA com foco no desenvolvimento das competências socioemocionais. Os resultados da pesquisa possibilitaram a produção de um guia educacional para auxiliar outros profissionais a utilizarem a dança para viabilizar o desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com TEA.

O estudo também confirma a hipótese a qual se considerou que a dança possui potencial para contribuir no processo de socialização de alunos com Transtorno do Espectro Autista, uma vez que o posicionamento dos sujeitos da pesquisa corrobora o pressuposto que a dança é um instrumento facilitador para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais como sociabilidade e afetividades o que contribui para a superação das principais dificuldades de pessoas com TEA.

Diante disso, sugere-se que cada instituição educacional ou sistema sendo ele municipal, estadual ou federal faça adequações conforme a realidade da escola e habilidades dos estudantes, devendo-se atentar para a importância de estratégias elaboradas pelo corpo docente direcionadas a alunos com TEA que atendem para o desenvolvimento das competências socioemocionais destes estudantes.

A dança como objeto de estudo relacionados à TEA poderá se tornar um instrumento de investigação de outros pesquisadores que se interessam pela temática, pois, é urgente avançar no campo do desenvolvimento de competências socioemocionais para crianças com TEA, a partir da colaboração de profissionais que já utilizam a dança como ferramenta para desenvolvê-la com crianças que apresentam particularidades específicas.

Pretendeu-se também demonstrar a partir das teorias de Henri Wallon e de Vygotsky que a criança com deficiência não pode ser pensada de maneira isolada. Pelo contrário, ela precisa ser considerada em sua totalidade, pois, embora apresente limitações, ela também pode se desenvolver, aprender e se interagir e a dança proporciona muitas possibilidades de fazer intervenções e auxiliar na superação destas dificuldades sendo está uma das maneiras de garantir uma inclusão efetiva para educandos com TEA.

Conclui-se que a dança, como ferramenta de desenvolvimento socioemocional, oferece uma abordagem holística que pode beneficiar alunos com TEA de diversas maneiras. Promovendo habilidades sociais, expressão emocional, coordenação motora e inclusão social, a dança tem o potencial de enriquecer significativamente a experiência educativa e a qualidade de vida desses alunos. As evidências de pesquisa corroboram a eficácia desta abordagem, tornando a dança uma opção valiosa e enriquecedora para a intervenção educacional e terapêutica em TEA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, B. A. **Níveis do autismo: entenda quais são e a mudança do termo** - Observatório do Autista. 2023. Disponível em: <https://observatoriodoautista.com.br/2023/04/28/niveis-do-autismo-entenda/> Acesso em: 14 abr. 2024.

ALMEIDA, F. S. **Que dança é essa?** São Paulo: Summus, 2016.

ALVES, D. V. Análise Qualitativa de Dados. **Ciência e Educação**. 2019. Disponível em: <https://cienciaeducacao.wordpress.com/2019/10/30/analise-qualitativa-de-dados> Acesso em: 20 mar. 2024.

ANDRADA, P. C; SOUZA, V. L. T. 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, E. H. S. **Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na faculdade de direito da UFBA**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia - IHAC. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/20772/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O-ELIECE%20HELENA%20SANTOS%20ARAUJO%202.pdf> Acesso em: 20 mar. 2024.

ARAÚJO, M. F. N.; BARBOSA, I. K. S.; HOLANDA, A. T. P.; MOURA, C. S.; SANTOS, J. B. B.; SILVA, V. S.; SANTOS, I. T.; CAMPELO, J. K. G.; SILVA, A. G.; SILVA, É. M. N. . 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, C. S.; BATISTA, L. C. B.; WOLOSKER, N.; ZERATI, A. E.; SILVA, R. C. G. Silva. 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/reeusp/a/yGC5vVdLxRFQGvmrYB8q6YC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 14 mar. 2024.

AUGUSTO, C. A.; SOUZA, J. P.; DELLAGNELO, E. H. L.; CARIO, S. A. F. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 51, n. 4, p. 745–764, dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/resr/a/zYRKvNGKXjbDHtWhqjxMyZQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 mar. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf> Acesso em: 21 mar. 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 Acesso em: 19 mar. 2024.

BORGES, A. S. W. **Curativo espacial arquitetura e confecção da sala de integração sensorial do adolecentro 605 sul**. 2018.CEUB – Educação inclusiva superior - Programa de Iniciação Científica - PIC/UniCEUB - Relatórios de Pesquisa. Disponível em: <https://www.rdi.uniceub.br/pic/article/view/5800> Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 12.764/2012 de 27 de dezembro de 2012**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-norma-pl.html> Acesso em 23 mar. 2024.

_____. **Plano Nacional de Educação, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 18 mar. 2024.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 18 nov. 2023.

_____. *In*: AGÊNCIA Senado: **Lei Romeo Mion cria carteira para pessoas com transtorno do espectro autista**. Brasília: Senado Notícias. 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/01/09/lei-romeo-mioncria-carteira-para-pessoas-com-transtorno-do-espectro-autista> Acesso em: 11 de out. 2023.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2022.

_____. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 20 out. 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf Acesso em: 14 nov. 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 19 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Educação Básica**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> Acesso em: 28 dez. 2023.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 ago. 2022.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 20 mar. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial**. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 20 mar. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1989.

CARNEIRO, T. O.; SODRÉ, M. P. F.; RAMOS, É. S. 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.

COSTA, F. A. S. C. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências - Campus de Bauru, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/132928/costa_fasc_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y Acesso em: 12 abr. 2023.

COSTAS, A. M. R. 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.

CURY, A. **6 direitos de aprendizagem da Educação Infantil segundo a BNCC**. 2023. Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/blog/direitos-de-aprendizagem-da-educacao-infantil/> Acesso em: 23 fev. 2024.

DAINEZ, D. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 45, e187853, 2019.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 18, n. 2, p. 307–313, jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2015v18n2p307.9> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/9WR3H6wHtdktmJpPkyLcJYs/#> Acesso em: 19 mar. 2024.

DIAZ, N. R. **As alterações na legislação sobre pessoas com necessidades especiais.** 2024. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2024/02/3.-AS-ALTERA%C3%87%C3%95ES-NA-LEGISLA%C3%87%C3%83O-SOBRE-PESSOAS-COM-NECESSIDADES-ESPECIAIS.pdf> Acesso em: 20 mar. 2024.

EARHART, G. M. "Dance as therapy for individuals with Parkinson disease." **European Journal of Physical and Rehabilitation Medicine.** 2009.

FÉLIX, E. B. DA S. **As contribuições do brincar para a educação infantil com crianças de 5 anos.** 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/27267> Acesso em: 24 fev. 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. 2023.

FERREIRA, E.; CUNHA, D. **Espaço e atividades em creches: interação e desenvolvimento de crianças de 2 anos.** 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6934/1/arquivototal.pdf> Acesso em: 22 fev. 2024.

FERREIRA, M. A. B.; SANTOS, B. C. L. S. As relações de criança, educação ambiental e natureza no discurso proposto da BNCC. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, 23(2), 62. ISSN 1413-8638. E-ISSN 2238-5533. Edição Especial para o X Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental - EDEA. Universidade Federal do Rio Grande - FURG. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8424> Acesso em: 14 fev. 2024.

FEUSER, A. J.; SAITO, L. M.; YNOUE, A. H. 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%C3%BAlia%20Feuser%20Felippe.pdf> Acesso em: 10 abr. 2023.

FONSECA, S. C.; CARVALHO-FREITAS, M. N. DE; OLIVEIRA, M. S. DE. Formas de Avaliação e de Intervenção com Pessoas com Deficiência Intelectual nas Escolas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/gnRr9tJ6CtpZKMvnjM5YBd/> Acesso em: 19 mar. 2024.

FRAINER, J. **Metodologia Científica.** 2020. Disponível em: <https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=245866> Acesso em: 20 mar. 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. **Centro de Ensino Especial São Vicente de Paulo.** Projeto político pedagógico, 2021. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/> Acesso em: 14 fev. 2024.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Centro de ensino especial São Vicente de Paulo.** Quantitativo de alunos com necessidade especial. 2024. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/> Acesso em: 14 fev. 2024.

GRIESI-OLIVEIRA, K.; SERTIÉ, Â. L. 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/YMg4cNph3j7wfttqmKzYsst/?lang=pt#> Acesso em: 18 jan. 2024.

HARTSHORN, Kristin; OLDS, Loren ; FIELD, Tiffany; DELAGE, Jessie ; CULLEN, Christy; ESCALONA, Angelica. Creative Movement Therapy Benefits Children with Autism. **Journal of Dance Therapy**. 2001.

IBGE. Trindade (GO). **Cidades e Estados**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/trindade.html> Acesso em: 02 abr. 2024.

INSTITUTO VILA EDUCAÇÃO. **Casel atualiza sua definição de Aprendizagem Socioemocional**. 2021. Disponível em: <https://vilaeducacao.org.br/blog/index.php/casel-atualiza-sua-definicao-de-aprendizagem-socioemocional/> Acesso em: 24 fev. 2024.

ITACARAMBY, D. V.; FERNANDES, C. T.; SILVA, G. G. S.; HARDMAN, A.; MACIEL, C. M. L. A. 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-sistemica> Acesso em: 18 fev. 2024.

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, F. A. **Princípios das neurociências aplicados às estratégias pedagógicas para um aluno com diagnóstico de transtorno do espectro autista**. Trabalho de Conclusão de Curso. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33464> Acesso em: 12 abr. 2023.

LOPES, L. R. A. **Dançando com a diversidade**. Monografia (licenciatura) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Licenciatura em Dança, Natal, 2019.

LOPES, P. M. B. **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.

MANUAL DE DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS - American Psychiatric Association. 5 ed. Estados Unidos, 2013.

MARFINATI, A. C.; ABRAO, J. L. F. Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. **Revista Estilos da Clínica**, v.19, n. 2, p. 244-262, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v19i2p244-262> Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282014000200002 Acesso: 18 out. 2023.

MARTIN, M. Moving on the spectrum: Dance/movement therapy as a potential early intervention tool for children with Autism Spectrum Disorders. Naropa University, Boulder, CO, USA. **The Arts in Psychotherapy**, v. 14, p. 545–553, 2014.

DOI: [10.1016/j.aip.2014.10.003](https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.10.003) Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/266914138_Moving_on_the_Spectrum_DanceMovement_Therapy_as_a_Potential_Early_Intervention_Tool_for_Children_with_Autism_Spectrum_Disorders Acesso em: 18 jan. 2024.

MARTINS, F. **TEA: saiba o que é o Transtorno do Espectro Autista e como o SUS tem dado assistência a pacientes e familiares.** 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/tea-saiba-o-que-e-o-transtorno-do-espectro-autista-e-como-o-sus-tem-dado-assistencia-a-pacientes-e-familiares> Acesso em: 20 mar. 2024.

MENEZES, S. S. **A importância da dança para desenvolvimento de alunos transtorno do espectro autista (TEA).** 2016. Disponível em:

<https://www.revistaacademicaonline.com/products/a-importancia-da-danca-para-desenvolvimento-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista-tea/> Acesso: 16 jul. 2022.

MESQUITA, S. A.; MEDINA, A.; ARRUDA, M. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, p. 1–2014. Disponível em:

https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf Acesso em: 19 mar. 2024.

MESSA, S. S.; CORRAL, C. M. A dança: caminhos para um processo de inclusão. In: **VI Salão Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão & IIª Jornada de Pós-graduação da UERGS**, 2016. Disponível em:

<http://conferencia.uergs.edu.br/index.php/SIEPEX/visiepex/paper/viewPaper/1655> Acesso em: 15 abr. 2023.

MONTEIRO, C. M.; SALES, J. J. A.; SALES, R. J. A.; NAKAZAKI, T. G. Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 2, n. 3, p. 221–233, 2016. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/5746/574660899019/html/#:~:text=Ainda%20na%20Idade%20M%C3%A9dia%20Martinho,%C3%A0%20tortura%20e%20%C3%A0%20fogueira.>

Acesso em: 19 mar. 2024.

MORAIS, R. M. **Arte-educação no transtorno do espectro autista (TEA): uma proposta lúdica e afetiva** BRASÍLIA. TCC (Graduação em Artes Visuais). UNB. Brasília. 2019. Disponível em:

https://bdm.unb.br/bitstream/10483/32150/1/2019_RafaelMonteiroMorais_tcc.pdf Acesso em: 20 mar. 2024.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 2020.

Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 19 mar. 2024.

NASCIMENTO, A. S. **Educação inclusiva na educação infantil em um CREI de João Pessoa/PB**. 2016. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-em-um-CREI-Silva/88626d82963abd0af13f03ddad005460f686fd5d> Acesso em: 20 mar. 2024.

NASS, I. R.; ROSA, I. L.; ROCHA, K. D.; WECKER, L.; GASTALDO, L. P.; CARLESSO, J. P. P. 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_para_crianças_com_Transtorno_do_Espectro_Autista_TEA Acesso: 20 fev. 2024.

NUNES, C. D. **O Pedagogo na educação da criança autista**. 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-pedagogo-na-educacao-da-crianca-autista/4113/> Acesso em: 12 mar. 2022. PUBLICOU ONDE??

OLIVEIRA, F. L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista> Acesso em: 20 mar. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Transtorno do espectro autista**, 2017. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista> Acesso em: 10 abr. 2024.

ORRÚ, S. E. **Aspectos inerentes ao desenvolvimento da criança com autismo**. 2011. Disponível em: <https://arivieiracet.blogspot.com/search/label/ASPECTOS%20INERENTES%20AO%20DESENVOLVIMENTO%20DA%20CRIAN%C3%87A%20COM%20AUTISMO> Acesso em: 21 mar. 2024.

_____. **Autismo, Linguagem e Educação** - interação social no cotidiano escolar. 3 ed.-Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

PERALBO, M. J. B. **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, Tese Doutorado - Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad Facultad de Ciencias de la Comunicación Universidad de Málaga, Málaga, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/62899349.pdf> Acesso em: 20 abr. 2024.

PESQUISA APLICADA E PESQUISA BÁSICA: Qual é a diferença? **Even3 Blog**. 2018. Disponível em: <https://blog.even3.com.br/pesquisa-aplicada/> Acesso em: 19 mar. 2024.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Zanhar, 1971.

PROENÇA, M. F. R.; SOUSA, N. D. S.; SILVA, B. R. Autismo: classificação e o convívio familiar e social. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 221–231, 2021. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4637209> Disponível em: <http://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/230> Acesso em: 14 maio. 2024.

PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira. **O ensino de dança e a formação colaborativa na perspectiva da inclusão escolar, no Programa de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”**. Tese de Doutorado. (UNESP), Câmpus de Marília, 2021. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/proscencio_pa_dr_mar.pdf Acesso em: 14 fev. 2024.

REBELO, A. S.; PLETSCHE, M. D. O que revelam as políticas e os indicadores sobre a escolarização de alunos com deficiência múltipla no Brasil (1974-2021)? **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, 31 mar. 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/educespufsm/v36/1984-686X-educespufsm-36-e-70980.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.

RIBEIRO, N. R. S. **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.

SANT’ANA, W.; SANTOS, C. A lei Berenice Piana e o direito à educação dos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista no Brasil. **Revista Temporis[ação]** (ISSN 2317-5516), v. 15, n. 2, p. 99-114, 30 jan. 2016. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/3603> Acesso em: 15 jan. 2024.

SANTOS, A. B. **Dança e autismo: práticas pedagógicas em dançaterapia para a motivação das relações sociais e interpessoais de crianças autistas**. 2018. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Dança). Instituto de Ciências da Arte (ICA). Belém, 2018. Disponível em: https://bdm.ufpa.br/bitstream/prefix/3269/1/TCC_DancaAutismoPraticas.pdf Acesso em: 17 fev. 2024.

SANTOS, C. L. A.; DOS ANJOS, Jr. C.; MILAN, D. L. M. C. F. Práticas de inclusão de alunos autistas na Educação Infantil: do lúdico ao uso de softwares. **Revista Educar Mais**, 7, 344–366, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.7.2023.3115> Acesso: 08 out. 2023.

SANTOS, V. N. F. Autismo, Educação e Afetividade: um diálogo a partir das contribuições de Lev Vigotski, Henri Wallon e John Bowlby. **Científica Digital**, vol. 2 - Ano 2022. Disponível em: www.editoracientifica.org Acesso em: 21 mar. 2024.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2017.

SILVA, J. A. F.; AGUIAR, N. G. F. A Importância da relação professor-aluno para o desenvolvimento do estudante com necessidades educacionais específicas na perspectiva de uma educação inclusiva. **Anais Do Encontro Sobre Música e Inclusão**, 36–47, 2021. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi/article/view/20> Acesso em: 23 mar. 2024.

SILVA, T. B.; PEREIRA, L. B. da R. 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.

SIMAS, N. S. **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 Acesso em: 13 abr. 2023.

SOARES, A. M.; CAVALCANTI NETO, J. L. Avaliação do Comportamento Motor em Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: uma Revisão Sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, v. 21, n. 3, p. 445-458, 2015. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000300010> Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/8Xtc9zVHzqftP3Gcx6GmpNQ/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 19 fev. 2024.

SOUZA, L. S. **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](https://repositorio.unifaema.edu.br/bitstream/123456789/2763/5/LARISSA%20SANTOS%20DE%20SOUZA.pdf) Acesso em: 12 abr. 2023.

SOUZA, M. B. D. **Contribuições da BNCC para a Educação Infantil: perspectivas de ensino-aprendizagem na pré-escola**. 2020. Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/contribuicoes-da-bncc> Acesso em: 23 fev. 2024.

SRINIVASAN, S. M., et al. Effects of rhythm and dance music on exercise-induced bronchoconstriction. **Journal of Music Therapy**. 2015.

STEVENSON, W. J. **Estatística aplicada à administração**. São Paulo: Harbra, 2001.

TAVARES, F. R.; GONÇALVES, D. **Dança para autista: Um estudo de caso a partir da metodologia de Rudolf Laban**. Seminário de Iniciação Científica e Seminário Integrado e Ensino, Pesquisa e Extensão, e31560, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.unoesc.edu.br/siepe/article/view/31560/18171> Acesso em: 20 mar. 2024.

TOZATTI, C. A.; JULIANO, J. M. M. Contando história e fazendo arte: desvendando potencialidades do deficiente intelectual. v. 8, n. 15, 2017. E – 4827. **RECIT – Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**. Medianeira, . Disponível em:

<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/4827-32151-1-PB.pdf> Acesso em 19 mar. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> Acesso em: 20 mar. 2024.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989**. Disponível em

<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em 10 abr. 2023.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Conferência de Jomtien**, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 20 mar. 2024.

UNISEPE. - **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil**. 2021. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/blog-unisepe/direitos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-na-educacao-infantil/> Acesso em: 22 fev. 2024.

VALENTIM, N. A.; ASNIS, V. P.; ELIAS, N. C.; DORÇA, F. A. 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**, [S. l.], v. 30, p. 672–696, 2022. DOI: 10.5753/rbie.2022.2535. Disponível em: <https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/2535> Acesso em: 22 jun. 2024.

VASCONCELOS, R. M. A. R. L. **Autismo Infantil: a importância do tratamento precoce**. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: http://scholar.google.com.br/scholar?q=Rita+Magna+de+Almeida+Reis+Lobo+de+Vasconcelos&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5 Acesso em: 23 mar. 2024.

VIANA, C. S.; DINIZ, D. P. 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: 21 abr. 2023.

VILLA SÃO CATTOLONGO. 72 anos cuidando com amor. **Nossa História**. 2023. Disponível em: <https://cottolengo.org.br/nossa-historia/> Acesso em: 20 mar. 2024.

VOLTOLINI, R. **Interpelações Éticas à Educação Inclusiva**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84847, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/YQTdPn7f66z9vKhnHvkjdvz/#> Acesso em: 08 dez. 2023.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5567566/mod_resource/content/1/Wallon_Cap1%20e%202.pdf Acesso em: 05 out. 2023.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 1995.

_____. **Psicologia e educação na infância**. Lisboa: Espanha, 1975.

YIN, R. K. **Introducing the world of education. A case study reader**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005. Disponível em: <https://us.sagepub.com/en-us/nam/introducing-the-world-of-education-a-case-study-reader/book226883> Acesso em: 20 fev. 2024.

APÊNDICES

Apêndice 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome: _____

As informações contidas neste Termo visam firmar acordo por escrito, mediante o qual o participante objeto de pesquisa, autoriza sua participação, com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, com capacidade de livre arbítrio e sem qualquer coação.

I - TÍTULO DO TRABALHO EXPERIMENTAL:

6.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Pesquisadores Responsáveis:

Mestranda: Renata Alves Maciel Pereira Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva

I – OBJETIVO

- Investigar as contribuições da dança no processo de desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com Transtorno do Espectro Autista matriculados no ensino fundamental I da rede pública.

II – JUSTIFICATIVA

A pesquisa se justifica pela importância em demonstrar de que forma a dança pode favorecer alternativas de comunicação e aprendizagem na via de experiência nas vivências das crianças, por meio da coreografia podendo externar suas angústias, alegrias, tristezas e tantas outras emoções que por meio da fala teria uma grande dificuldade dependendo do grau de severidade do transtorno.

III - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

6.2 AMOSTRA

- 1- Professores de três instituições que atuam com crianças que têm Transtorno do Espectro Autista na cidade de Trindade-Go

6.3 EXAMES

- 1- Preenchimento de questionário
- 2- Entrevista semiestruturada

V - RISCOS ESPERADOS

Moderada exposição social de professores.

VI – BENEFÍCIOS ESPERADOS

Benefícios educacionais, sociais e culturais. Com a análise dos dados coletados conseguirá ter a real noção da compreensão dos professores sobre os benefícios da dança para estudantes com autismo.

VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O próprio sujeito tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo ao atendimento a que está sendo ou será submetido na Unincor.

VIII– CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Os participantes se recusarem em responder o questionário e a entrevista.

IX - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu____, certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização do experimento. Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

_____, __de __de 2__.

NOME: _____ RG _____

ASSINATURA_____

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da Unincor. Endereço – Av. Castelo Branco, 82 – Chácara das Rosas, Três Corações – MG.

No caso de qualquer intercorrência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino. Telefones de contato: (31) 9 8885-8973

Prof. Dr. Antônio dos Santos Silva

Apêndice 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Prezado (a) diretor(a)

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa para o desenvolvimento de minha dissertação de Mestrado em Educação, Planejamento e Ensino, do Centro Universidade Vale do Rio Verde, intitulado “AS CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)”.

Agradeço sua colaboração com esta pesquisa.

Professora mestrandia: Renata Alves Maciel Pereira

Roteiro

8 - “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”

1 - Como a prática da dança pode contribuir para o bem-estar físico e emocional dos alunos com espectro autista, promovendo o autoconhecimento e o cuidado com o corpo?

2 - De que maneira a dança pode ser utilizada como uma forma de expressão emocional, permitindo aos alunos com espectro autista reconhecer e lidar com suas próprias emoções e as dos outros?

3 - Quais estratégias podemos adotar para garantir que as aulas de dança sejam inclusivas e respeitem a diversidade de corpos, habilidades e experiências dos alunos com espectro autista?

4 - Como a prática da dança pode ajudar os alunos com espectro autista a desenvolver habilidades de autocrítica construtiva, incentivando-os a refletir sobre seu desempenho e buscar maneiras de melhorar?

5 - De que forma a dança pode ser utilizada como uma ferramenta para promover a empatia e o entendimento mútuo entre os alunos com espectro autista, permitindo-lhes reconhecer e respeitar as diferenças individuais?

6 - Quais são os benefícios psicológicos da dança, e como podemos ajudar os alunos com espectro autista a reconhecer e aproveitar esses benefícios em seu próprio processo de aprendizado e desenvolvimento pessoal?

9 - "Exercitar a empatia, o diálogo, a 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":

1 - Como a prática da dança pode promover a empatia entre os alunos com espectro autista, incentivando-os a compreender e respeitar as diferentes experiências e perspectivas de seus colegas?

2 - De que maneira a dança pode ser utilizada como uma ferramenta para promover o diálogo e a resolução de conflitos, permitindo aos alunos com espectro autista expressar suas emoções e pontos de vista de forma construtiva?

3 - Quais estratégias podemos adotar para garantir que as aulas de dança valorizem e respeitem a diversidade de indivíduos e grupos sociais, incluindo suas identidades culturais, étnicas, de gênero e orientação sexual?

4 - Como podemos promover a cooperação e o trabalho em equipe por meio da dança, incentivando os alunos com espectro autista a colaborar uns com os outros e valorizar as contribuições individuais de cada membro do grupo?

5 - De que forma a dança pode ser utilizada como uma ferramenta para promover o respeito aos direitos humanos, incluindo o direito à liberdade de expressão, igualdade de oportunidades e dignidade de todos os indivíduos?

6 - Quais são os benefícios de promover um ambiente de acolhimento e inclusão nas aulas de dança, e como podemos garantir que todos os alunos com espectro autista se sintam respeitados e valorizados, independentemente de suas diferenças individuais?

10 - “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”

1 - Como a prática da dança pode desenvolver a autonomia dos alunos com espectro autista, permitindo-lhes expressar sua criatividade e individualidade através do movimento corporal?

2 - De que maneira a dança pode ajudar os alunos com espectro autista desenvolver responsabilidade e comprometimento, incentivando-os a praticar regularmente e a respeitar as regras estabelecidas durante as aulas?

3 - Quais estratégias podemos adotar para promover a flexibilidade e a resiliência dos alunos com espectro autista na prática da dança, ajudando-os a lidar com os desafios e obstáculos que possam surgir durante o processo de aprendizado?

4 - É possível através da dança incentivar os alunos com espectro autista a trabalhar em equipe e colaborar uns com os outros, promovendo um ambiente de cooperação e solidariedade?

5 - De que forma a prática da dança pode ser utilizada como uma ferramenta para promover valores éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, incentivando os alunos com espectro autista a refletir sobre suas próprias ações e suas consequências para o coletivo?

6 - Quais são os benefícios de promover um ambiente de aprendizado na dança que valorize a determinação e a perseverança dos alunos com espectro autista, encorajando-os a superar desafios e alcançar seus objetivos pessoais?

Apêndice 3: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Prezado(a) professor(a)

Este questionário faz parte de uma pesquisa para o desenvolvimento de minha dissertação de Mestrado em Educação, Planejamento e Ensino, do Centro Universidade Vale do Rio Verde, intitulado “AS CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)”.

Agradeço sua colaboração com esta pesquisa.

Professora mestranda: Renata Alves Maciel Pereira

Questões

8 - “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”

1 - A prática da dança pode contribuir para o bem-estar físico e emocional dos alunos com espectro autista, promovendo o autoconhecimento e o cuidado com o corpo.

2 - A dança pode ser utilizada como uma forma de expressão emocional, permitindo aos alunos com espectro autista reconhecer e lidar com suas próprias emoções e as dos outros.

3 – Pode-se adotar estratégias para garantir que as aulas de dança sejam inclusivas e respeitem a diversidade de corpos, habilidades e experiências dos alunos com espectro autista.

4 - A prática da dança pode ajudar os alunos com espectro autista a desenvolver habilidades de autocrítica construtiva, incentivando-os a refletir sobre seu desempenho e buscar maneiras de melhorar.

5 - A dança pode ser utilizada como uma ferramenta para promover a empatia e o entendimento mútuo entre os alunos com espectro autista, permitindo-lhes reconhecer e respeitar as diferenças individuais.

6 - Existem benefícios psicológicos da dança que podem ajudar os alunos com espectro autista em seu próprio processo de aprendizado e desenvolvimento pessoal.

9 - "Exercitar a empatia, o diálogo, a 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":

1 - A prática da dança pode promover a empatia entre os alunos com espectro autista, incentivando-os a compreender e respeitar as diferentes experiências e perspectivas de seus colegas.

2 - A dança pode ser utilizada como uma ferramenta para promover o diálogo e a resolução de conflitos, permitindo aos alunos com espectro autista expressar suas emoções e pontos de vista de forma construtiva.

3 - Por meio da dança podemos auxiliar os alunos a valorizarem e respeitarem a diversidade de indivíduos e grupos sociais, incluindo suas identidades culturais, étnicas, de gênero e orientação sexual.

4 - É possível promover a cooperação e o trabalho em equipe por meio da dança, incentivando os alunos com espectro autista a colaborar uns com os outros e valorizar as contribuições individuais de cada membro do grupo.

5 - A dança pode ser utilizada como uma ferramenta para promover o respeito aos direitos humanos, incluindo o direito à liberdade de expressão, igualdade de oportunidades e dignidade de todos os indivíduos.

6 - A dança promove um ambiente de acolhimento e inclusão para os alunos com espectro autista fazendo com que se sintam respeitados e valorizados, independentemente de suas diferenças individuais.

10 - “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”

1 – A prática da dança pode desenvolver a autonomia dos alunos com espectro autista, permitindo-lhes expressar sua criatividade e individualidade através do movimento corporal.

2 - A dança pode ajudar os alunos a com espectro autista desenvolver responsabilidade e comprometimento, incentivando-os a praticar regularmente e a respeitar as regras estabelecidas durante as aulas.

3 - A flexibilidade e a resiliência dos alunos com espectro autista podem ser desenvolvidas na prática da dança, ajudando-os a lidar com os desafios e obstáculos que possam surgir durante o processo de aprendizado.

4 – É possível através da dança incentivar os alunos com espectro autista a trabalhar em equipe e colaborar uns com os outros, promovendo um ambiente de cooperação e solidariedade.

5 - A prática da dança pode ser utilizada como uma ferramenta para promover valores éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, incentivando os alunos com espectro autista a refletir sobre suas próprias ações e suas consequências para o coletivo.

6 – A dança promove um ambiente de aprendizado que valoriza a determinação e a perseverança dos alunos com espectro autista, encorajando-os a superar desafios e alcançar seus objetivos pessoais.

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DO ESPECTRO AUTISTA

Pesquisador: RENATA ALVES MACIEL PEREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66370422.6.0000.5158

Instituição Proponente: Universidade Vale do Rio Verde - UNINCOR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.841.728

Apresentação do Projeto:

A dança sugere novas vivências, no entanto, de maneira sutil, a fim de que crianças tenham experiências com os mais variados tipos de situações e assim, as mesmas possam enriquecer o seu arsenal de enfrentamento no cotidiano. Nesse sentido, a criança autista tem a oportunidade de desenvolver-se e se comunicar com os demais a partir dos movimentos dos vários tipos de linguagem proporcionadas pela dança.

Será adotada pesquisa descritivo-exploratória em relação aos objetivos, e bibliográfica e de campo, quanto aos procedimentos técnicos. A pesquisa descritiva, trabalha com realidades factuais e sua característica fundamental é a de apresentar uma interpretação correta. Os estudos exploratórios permitem abordar fenômenos desconhecidos, a fim de aumentar o grau de familiaridade e contribuir com ideias sobre a maneira correta de abordar uma determinada investigação. Este modelo centra-se na descoberta (GIL, 2006).

Os estudos descritivos buscam desenvolver uma imagem ou representação fiel (descrição) do fenômeno em estudo a partir de suas características.

Descrever neste caso é sinônimo de medir. Eles medem variáveis ou conceitos para especificar as propriedades importantes de comunidades, pessoas, grupos ou fenômenos sob análise. A ênfase está no estudo independente de cada característica, sendo possível que de alguma forma as medidas de duas ou mais características possam determinar como o fenômeno é ou como ele se manifesta. Mas em nenhum momento se pretende estabelecer a forma de relação entre essas

Endereço: Avenida Castelo Branco, 82 - Bloco B 4º andar

Bairro: Chácara das Rosas

CEP: 37.417-150

UF: MG

Município: TRES CORACOES

Telefone: (35)3239-1246

Fax: (35)3239-1246

E-mail: cepunincor@unincor.edu.br

Continuação do Parecer: 5.841.728

características (GIL, 2006).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender o uso qualificado e eficaz da dança como mediadora no processo de aprendizagem da criança autista.

Objetivo Secundário:

- Apresentar a legislação que trata da educação inclusiva a qual tem como ponto de partida a Constituição Federal de 1988;
- Descrever do autismo e identificar suas particularidades;
- Investigar quais são benefícios da dança no desenvolvimento global da criança com autismo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

- Responder a questões sensíveis,
- Revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados;
- Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista.

Benefícios:

- Desenvolvimento didático para atendimento ao público em específico;
- Aprendizagem e reflexão ao ser questionado sobre sua prática;
- Produção de conhecimento sobre temática;
- Aumento da qualidade de vida do público atendido pelas escolas;

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos de apresentação obrigatórios presentes e assinados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Avenida Castelo Branco, 82 - Bloco B 4º andar

Bairro: Chácara das Rosas

CEP: 37.417-150

UF: MG

Município: TRES CORACOES

Telefone: (35)3239-1246

Fax: (35)3239-1246

E-mail: cepunincor@unincor.edu.br

Continuação do Parecer: 5.841.728

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2055515.pdf	19/12/2022 17:24:15		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoconsentimento2022Renatamaciel.pdf	19/12/2022 17:23:26	JESUS ALEXANDRE TAVARES MONTEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	RENATAPROJETO2.pdf	19/12/2022 17:21:44	JESUS ALEXANDRE TAVARES MONTEIRO	Aceito
Folha de Rosto	folharostoTEA.pdf	19/12/2022 17:21:21	JESUS ALEXANDRE TAVARES MONTEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TRES CORACOES, 29 de Dezembro de 2022

Assinado por:
Fabiano Guimarães Nogueira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Castelo Branco, 82 - Bloco B 4º andar

Bairro: Chácara das Rosas

CEP: 37.417-150

UF: MG

Município: TRES CORACOES

Telefone: (35)3239-1246

Fax: (35)3239-1246

E-mail: cepunincor@unincor.edu.br



UNINCOR

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE