

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

The contributions of dance in the development of socio-emotional skills of students with autistic spectrum disorder (asd)

Renata Alves Maciel Pereira¹ 

Antônio dos Santos Silva² 

¹Mestre em Gestão, Planejamento e Ensino pelo Centro Universitário UninCor. Pós-graduada em Tecnologia Aplicada ao Ensino de Biologia pela Universidade Federal de Goiás. Professora no Colégio Estadual Professor Alfredo Nasser. E-mail: macielrenata14@gmail.com

²Doutor em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de Minas, Mestre em Administração pela FEAD-MG, Especialista em Gestão Estratégica de Organizações pela UFMG. Professor no Centro Universitário Vale do Rio Verde – UNINCOR. E-mail: prof.antonio.silva@unincor.edu.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 2, 2024.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 01/07/2023

Aprovado em: 30/09/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14187884>

Resumo

O presente trabalho é o relato de uma pesquisa que objetivou investigar as contribuições da dança no processo de desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados em uma escola do Ensino Fundamental I da rede pública. As manifestações de TEA incluem deficiências em comunicação e interação social, anomalias sensoriais, comportamentos repetitivos e níveis variados de deficiência intelectual. Aqui o TEA foi abordado considerando-se as competências socioemocionais e associada ao uso da dança nas escolas. Por isso, a questão norteadora deste estudo foi: de que forma a dança pode contribuir no processo de desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com Transtorno do Espectro Autista? Considerou-se que a dança possui potencial para contribuir no processo de socialização de alunos com Transtorno do Espectro Autista. A pesquisa apresenta uma metodologia aplicada, descritiva e quali-quantitativa iniciada por estudo bibliográfico na aproximação do tema, seguida de um estudo de campo. Em acordo com a literatura pesquisada os resultados mostram que a dança oferece múltiplos benefícios para o desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com TEA, todavia esta prática ainda não é comum nas escolas, apesar dos benefícios apontados na literatura. Assim, sugere-se que esta discussão seja ampliada nas escolas e na academia e que este problema de pesquisa possa ser reproduzido com amostras maiores, tanto para efeito de conhecimento dos benefícios da dança no desenvolvimento de competências socioemocionais, quanto para conscientização dos professores.

Palavras - chave: Dança. Competências Socioemocionais. Alunos. Transtorno do Espectro Autista.

Abstract

This paper reports on a study that aimed to investigate the contributions of dance to the development of socio-emotional skills in students with Autism Spectrum Disorder (ASD) enrolled in a public elementary school. ASD manifestations include deficiencies in communication and social interaction, sensory anomalies, repetitive behaviors, and varying levels of intellectual disability. Here, ASD is addressed considering socio-emotional skills and associated with the use of dance in schools. Therefore, the guiding

question of this study was: how can dance contribute to the development of socio-emotional skills in students with Autism Spectrum Disorder? It was considered that dance has the potential to contribute to the socialization process of students with Autism Spectrum Disorder. The research presents an applied, descriptive, and qualitative-quantitative methodology initiated by a bibliographic study to approach the theme, followed by a field study. In agreement with the researched literature, the results show that dance offers multiple benefits for the development of socio-emotional skills of students with ASD, however, this practice is still not common in schools, despite the benefits pointed out in the literature. Thus, it is suggested that this discussion be expanded in schools and academia and that this research problem can be reproduced with larger samples, both for the purpose of understanding the benefits of dance in the development of socio-emotional skills, and for raising awareness among teachers.

Keywords: Dance; Socio-emotional Skills; Students; Autism Spectrum Disorder.

INTRODUÇÃO

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (2013), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se caracteriza por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos. Nessa perspectiva, incluem-se 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.

O presente artigo tem como objetivo investigar as contribuições da dança no processo de desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com TEA. A questão norteadora deste estudo é tentar entender de que forma a dança pode contribuir no processo de desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com TEA. Como hipótese, considerou-se que a dança possui potencial para contribuir no processo de socialização de alunos com TEA, tendo ela a oportunidade de ser um facilitador para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais enquanto o corpo se movimenta guiado pelo ritmo, contribuindo

com a postura, o domínio corporal, a orientação espacial, a percepção e a memória do movimento, criatividade, versatilidade e sociabilidade. Logo, trata-se de uma metodologia aplicada, descritiva e quali-quantitativa, iniciada por estudo bibliográfico na aproximação do tema, seguida de um estudo de campo num Studio de dança e no Centro de Ensino Especial Luz do Amanhecer, os quais receberam nomes fictícios para proteção das identidades dos participantes da pesquisa.

Buscou-se, com este estudo, contribuir para o entendimento a respeito do TEA e de práticas de socialização possíveis na escola por meio da dança. Espera-se, assim, que este artigo possa promover subsídios relevantes para profissionais da área de educação, quanto ao avanço da qualidade das práticas de ensino e aprendizagem para crianças com o Transtorno do Espectro Autista.

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 in-

clusão. Desde a antiguidade, a sociedade promoveu a exclusão do convívio social, destes grupos, e não as considerou como verdadeiros seres humanos.

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”, já que essas pessoas não seriam capazes de viver em sociedade. Nesse sentido, prevalecia a exclusão e a segregação, uma vez que, o tratamento dispensado a pessoas com deficiência foi em forma de confinamento. Todavia, iniciativas inclusivas isoladas emergiram em vários cenários.

Por exemplo, no ano de 1784, em Paris, Valentin Haly se movimentou e conseguiu criar uma instituição para ensinar, a partir de relevo, os cegos a lerem. Posteriormente, Louís 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 (SILVEIRA, 2010). Já em 1247, surgiu o primeiro hospital psiquiátrico na Europa, mais precisamente em Londres (LÓPEZ-IBOR, 2021), porém, esse tipo de instituição ainda não era adequada e não contava 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” (SASSAKI, 2017, p. 33). No contexto de lutas por esta modalidade de ensino, a partir do século XIX, inicia-se na Europa e nos Estados Unidos, uma expansão das escolas especiais tendo o enfoque médico e clínico, com ênfase no surgimento de métodos de ensino para crianças com necessidades especiais (NASCIMENTO, 2016).

No Brasil, o atendimento de pessoas com deficiência remonta ao período do Império, especificamente no século XIX. Alguns marcos importantes dessa época incluem a criação de instituições es-

pecializadas que ofereciam educação e assistência para pessoas com deficiência, com destaque para o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e posteriormente, o Instituto dos Surdos-Mudos (1857). No início do século seguinte foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926) especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental e em 1945 foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. Já em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (BRASIL, 2007).

No cenário internacional, um dos primeiros documentos que tratou da questão de pessoas com deficiência mental 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 observados no 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 (BRASIL, 2007). E, como consequência deste documento, nas duas décadas que se seguiram outros avanços podem ser destacados, como por exemplo, 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.

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. Desse modo, é possível observar que já havia um grande movimento mundial em prol da inclusão das pessoas com deficiência, momento em que as De-

clarações e os Tratados mundiais passaram a defender a inclusão em larga escala.

Nessa esteira de acontecimentos, em 1973, o Ministério da Educação – 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 sob o viés ainda assistencial de iniciativas isoladas do Estado (BRASIL, 2007).

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

O ano de 1985 ficou marcado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que lançou o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes. Neste Programa, estabelece-se que o ensino de pessoas com deficiência, sempre que possível, deve acontecer dentro do sistema regular de ensino, ressaltando, ainda, que permanência dessas pessoas neste ambiente deve ser de maneira ampla, sem discriminação e com respeito às suas limitações (DIAZ, 2024).

Em 1988 no Brasil, o interesse pela Educação Especial é provocado pelo debate antes e depois da Constituinte. A nova Constituição garante atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

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).

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. Tal Conferência 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.

Quatro anos depois de Jomtien, a Declaração de Salamanca reforçou esse compromisso ao focar especificamente nas necessidades educacionais especiais. Ela proclamou 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. A Declaração de Salamanca ressalta 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 (DIAZ, 2024). Ao correlacionarmos esses dois eventos, evidencia-se 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 considerar 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; MILES, 2008).

Nesse percurso, encontros, seminários e congressos foram realizados com vistas à estimulação e lançamento de bases para a criação de políticas públicas e práticas

em educação especial. 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; MILES, 2008).

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 da pessoa com 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 n.º 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 n.º 13.997 de 2020, conhecida como Lei Romeo Mion criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA).

Este breve histórico da educação especial demonstra que o processo de inclusão foi lento e gradual, 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. apresenta-se a seguir as características do Transtorno do Espectro Autista, objeto deste trabalho.

O transtorno do espectro autista e a dança como ferramenta de desenvolvimento socioemocional

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 apre-

sentarem comportamentos diferentes daqueles relatados na literatura psiquiátrica à época, sendo, também, o primeiro a publicar trabalho, envolvendo esse assunto (OLIVEIRA, 2020). Kanner sugeriu que possivelmente estas crianças que nasciam normais apresentariam sérias modificações comportamentais em razão de problemas ambientais, de modo específico de maternagem imprópria. Essa perspectiva aceita por vários autores e clínicos renomados auxiliou para a divulgação da etiologia relacionada ao autismo infantil (SCHWARTZMAM, 2003).

Ainda no ano de 1944, Hans Asperger, outro médico austríaco, discorreu sobre o assunto no artigo “Psicopatia Autística”, cuja ênfase era crianças parecidas com aquelas mencionadas por Kanner. Apon-tando algumas diferenças, Asperger, afirmava que a síndrome era marcada por dificuldades de interação social, 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 retardo 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 (KLIN, 2006).

Manifestações de autismo incluem deficiências em comunicação e interação social, anomalias sensoriais, comportamentos repetitivos e níveis variados de deficiência intelectual. Juntamente com esses

sintomas centrais, transtornos psiquiátricos ou neurológicos co-ocorrentes são comum em pessoas com autismo, dos quais hiperatividade e distúrbios de atenção (como *Déficit de Atenção/Transtorno de Hiperatividade (TDAH)*), ansiedade, depressão e epilepsia são bastante prevalentes. 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 (LOPES, 2019).

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 incluem intervenções mediadas pelos pais e/ou intervenções realizadas por terapeutas na infância e estratégias e técnicas baseadas na escola para promover independência na vida adulta. Terapias farmacológicas podem ser usadas para tratar alguns dos sintomas associados ao autismo, como irritabilidade, e comorbidades, como ansiedade (NASS *et al.*, 2019).

O TEA é uma condição de desenvolvimento caracterizada por desafios nas habilidades sociais, comunicação e comportamento (FEUSER; SAITO; YNOUE, 2021). A busca por métodos eficazes para apoiar o desenvolvimento socioemocional de alunos com TEA tem levado educadores e terapeutas a explorar abordagens criativas e integrativas, como a dança, que, enquanto prática artística e física, oferece um ambiente enriquecedor capaz de promover o desenvolvimento social e emocional de indivíduos com TEA de maneiras significativas.

Assim, a criança com TEA tem como principais limitações a interação e a comunicação, por isso, o trabalho do professor junto a este alunado é marcado por muitos desafios. Para o ensino regular, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018) traz considerações importantes sobre os direitos de aprendizagem e as competências a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o que está descrito na BNCC, desenvolver tais competências é essencial para garantir os direitos de aprendizagem de todos os alunos do ensino básico, visto que na BNCC 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). Pelo tema escolhido, este trabalho faz menção especial às competências gerais 8, 9 e 10, que são particularmente relevantes para o desenvolvimento das habilidades de interação e comunicação, apresentadas a seguir.

Competência 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.

Competência 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.

Competência 10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018).

A Competência geral 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 geral 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 geral 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).

A participação em atividades de dança pode proporcionar um ambiente estruturado, quando 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 melhorado a comunicação e as habilidades sociais em crianças com autismo. Ao engajar-se nesse tipo de atividade, os alunos aprendem a seguir instruções, esperam a sua vez e cooperam com outros, o que pode traduzir-se em uma melhor interação social fora desse ambiente. Além disso, essas aulas 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 TEA. Estudos indicam que essa prática pode melhorar habilidades sociais, como a comunicação e a interação, além de promover a expressão emocional e reduzir a ansiedade (HARTSHORN *et al.*, 2001). 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, pode ajudar a desenvolver a coordenação motora e a percepção corporal, aspectos frequentemente desafiadores para indivíduos com TEA. As 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.

Desafios na coordenação motora e na percepção corporal são comuns em indivíduos com TEA, e a dança, sendo uma atividade física que exige controle motor, pode ajudar a melhorar essas habilidades. De acordo com a pesquisa de Earhart (2009), ela promove a coordenação, o equilíbrio e a consciência

corporal, aspectos que frequentemente representam 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.

A dança também desempenha um papel significativo na inclusão social de alunos com TEA; a participação desses alunos faz com que se sintam 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. Logo, a inclusão em atividades como essa, pode levar a uma visão mais positiva da escola e da aprendizagem em geral.

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) estabelecem 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; estando, portanto, dentre as várias possibilidades de se trabalhar com a criança com TEA, uma vez que um dos prejuízos contidos neste transtorno é a interação social. Além disso, 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, contato visual, toque, entre outros. Tais estímulos tendem a 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, possam enriquecer o seu arsenal de enfrentamento no cotidiano (WAHBA; SCHMITT, 2013).

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, além de oferecer 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, abrem possibilidades de se trabalhar o aluno na sua totalidade nesse sentido. A dança 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). 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 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, conquanto que, o esquema corporal precede a imagem corporal. Esses seguem uma ordem lógica que permite a aquisição progressiva de vários padrões de movimento, como conhecimento e é assim que a imagem corporal mostra como as pessoas representam mentalmente para si mesmos. 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 de como se sente, percebido, imaginado e agido.

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. Assim, 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 e, com isso, gera-se sentido pessoal e promove maior desenvolvimento psíquico.

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; podendo 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, o que ajuda a desenvolver habilidades para expressar as emoções e regulá-las.

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.

METODOLOGIA

O projeto de pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa sediado no centro Universitário Unincor e recebeu o parecer número 5.841.728. A pesquisa é classificada como aplicada, descritiva e quali quantitativa. 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 quali quantitativa 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 (STEVENSON, 2001).

Segundo Bardin (2016), Análise de Conteúdo 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). A análise quantitativa se aplicou ao questionário dos professores. Considerou-se 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).

Para organização da pesquisa e dos achados, utilizou-se o método de categorização proposto por Bardin (2016) em que as questões são organizadas segundo suas características formando grupos de evidências. No caso desta pesquisa, as categorias

analíticas foram representadas pelas competências socioemocionais descritas na BNCC para que os resultados da pesquisa pudessem apontar se a dança poderia favorecer seus desenvolvimentos. A categorização se deu do seguinte modo: Categoria 1: competência geral n. 8; Categoria 2: competência geral n. 9 e Categoria 3: competência geral n. 10, entendidas como competências socioemocionais. As questões, apresentadas nas tabelas de resultados, associam as competências socioemocionais com a prática da dança na escola.

A coleta de dados se fez por meio de um questionário gerado pela plataforma do *Google Forms*, que foi enviado aos participantes por meio do *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* dos entrevistados, que já havia recebido as questões previamente, viabilizando, assim, a fluência do diálogo entre elas e os pesquisadores.

Assim, as mesmas 18 questões foram elaboradas de três modos diferentes para atender às demandas e à disponibilidade dos colaboradores da pesquisa: questionário *on-line*, entrevista e questionário escrito. Foram criadas 18 questões, englobando as competências gerais 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, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Assim, tomou-se como categorias analíticas as 3 competências socioemocionais, e como indicadores, os 6 descritores de habilidades mencionados acima.

Ainda como suporte à coleta de dados, foi realizada uma oficina com os alunos do ensino fundamental de uma escola pública. Assim, os professores assistiram e responderam ao questionário. A oficina foi organizada em torno de quatro elementos fundamentais: ação corporal, espaço, tempo e intenção, o que possibilitou a criação de um ambiente onde as competências de autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania pudessem ser trabalhadas de maneira integrada e contextualizada.

Nesta pesquisa as unidades de análise foram duas instituições que desenvolvem atividades com crianças com TEA na cidade de Trindade, Goiás, sendo um estúdio de dança, e uma unidade escolar que oferta especificamente ensino especial. Os sujeitos da pesquisa compreenderam: professores da escola pública especializada (questionário), e duas entrevistas, uma diretora interina e a professora proprietária do Studio de dança, atuantes com crianças com TEA na cidade de Trindade em Goiás. A proprietária do Studio de dança é professora de dança há mais de 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. O questionário foi aplicado a 31 professores da escola pública, no entanto, o escore total dos respondentes foi de 38 pessoas e isto se deu porque membros do quadro administrativo também responderam ao questionário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados da pesquisa mostram que no universo pesquisado há um coordenador, dois diretores, trinta e um professores, um profissional de apoio e três profissionais administrativos, somando-se trinta e oito participantes. Em relação à escola-

ridade, dez profissionais afirmaram que têm graduação completa, vinte e seis possuem pós-graduação *lato sensu* concluída, e dois deles são mestres. A intenção primeira era realizar um estudo aprofundado na escola pública, no entanto, pareceu adequado buscar a opinião de uma profissional de mercado para que a pesquisa tivesse o aporte técnico e de vivência necessários ao seu entendimento. Ao se analisar os resultados do tempo de docência, nota-se que a maior parte destes profissionais está na função há mais de vinte anos. Os demais atuam há menos tempo, sete deles têm de 0 a 5 anos de docência, quatro deles afirmaram que atuam há mais de 10 ou 15 anos, dois professores atuam entre 15 e 20 anos.

Nas tabelas, ao se apresentar os resultados utiliza-se a codificação Q1-8 para questão da categoria analítica 1 relativa à competência 8, sendo composta por 6 questões. As questões da segunda categoria seguem a mesma lógica, sendo Q1-9 a identificação da questão número 1 relativa à competência 9. O mesmo padrão se repete para a terceira categoria. Já para a codificação dos entrevistados utilizou-se E1 (diretora da escola pública) e E2 (proprietária da escola particular) para os entrevistados da escola pública e “Professora Studio Particular” identificando o profissional de mercado.

Os resultados a seguir serão apresentados segundo as categorias analíticas construídas a partir da categorização de Bardin (2016)

Análise da Categoria Analítica 1

A tabela 1 a seguir reúne evidências da competência geral n. 8, relacionadas a percepção dos professores em relação aos descritores conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Tabela 1 - Categoria Analítica 1: Competência 8.

	Mínimo	Média	Desv. Pad	Mediana	Máximo
Q1-8 Minha escola possui atividades que se utilizam 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 autocritica 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

Quando se refere ao desenvolvimento das competências socioemocionais, a concordância com os benefícios da dança por parte dos professores tende a ser alta. Particularmente pelo poder de gerar interação entre os sujeitos, o uso da dança favorece um ambiente adequado para a autoexpressão dos alunos num contexto de coletividade. Assim, os escores sobre os benefícios tendem a ser altos na relação dos dois construtos. É o que acontece na questão Q2-8 em relação à competência socioemocional n. 8. Pode-se observar que para os descritores os resultados apresentam médias altas, sendo o ponto de atenção direcionado para o pouco uso da dança como recurso pedagógico.

A questão Q1-8, apresenta uma média de 4,76 pontos. Apesar da média indicar o uso da dança na escola, o resultado 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 sua percepção abaixo do escore 5 quanto à concordância, não dando, portanto, uma sustentação para se afirmar que a escola se utiliza da dança como recurso pedagógico. Pode-se atribuir esta dispersão às aptidões pessoais dos professores e/ou mesmo aos incentivos que a equipe pedagógica promove para o uso da dança na escola. Todavia, deve se considerar a natureza do público escolar envolvido.

Os desafios em se trabalhar com uma criança com TEA, conforme registrado na entrevista, residem na aproximação e comunicação já que este é o principal desafio dos autistas: se comunicar. Segundo a entrevistada 2, “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”. Essa afirmação converge com a fala da entrevistada 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”.

Ainda pode-se destacar a Q2-8 que 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 (...) 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 (E2- proprietária da escola particular).

Análise da Categoria Analítica 2

A tabela 2 a seguir, reúne evidências da competência geral n. 9, relacionados a percepção dos professores em relação aos descritores conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Nesta tabela também se pode verificar a alta concordância com os benefícios da dança para a criança com espectro autista em todo processo de aprendizagem.

Tabela 2 - Categoria Analítica 2: Competência 9

	Mínimo	Média	Desv. Pad	Mediana	Máximo
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 Q2-9, que mesmo apresentando escores altos, é aquela que possui menor pontuação do grupo de questões. Nela os professores opinam sobre 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. Os resultados apresentam uma média de 6,50 pontos. Além disso, a mediana de 7 pontos, num intervalo que vai de 1 a 7, indica uma forte evidência de que a dança pode auxiliar no desenvolvimento da empatia nestes alunos, dando, portanto, uma sustentação de que a dança pode, de fato, proporcionar interação entre eles.

Esta afirmação converge com o depoimento do entrevistado 2 que destaca a sinergia entre a música e a dança. Para ela, não necessariamente trata-se só da contribuição da dança, mas dos benefícios 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 (E2- proprietária da escola particular).

Ressalta-se, no entanto que alguns professores contribuíram, com suas opiniões para que a média da Q2-9 fosse a menor do grupo de questões. Uma possível explicação para isso, pode se dar pela falta de formação específica dos professores que, ao que parece, ainda não contemplou esta área. Isso é evidenciado ao verificar dentre as bibliografias inves-

tigadas, que ao tratar do contexto da escola especializada, a predominância da discussão evidencia a falta de professores formados na área de Artes e Educação Física, ou evidenciando a prática do professor da unicidade 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 fatores relacionados ao corpo em movimento são essenciais para o seu desenvolvimento.

Em grande parte das escolas brasileiras, para não dizer a maioria, é o professor com formação em Pedagogia o responsável por desenvolver os componentes curriculares de Artes 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. Respeitam-se, pois, as singularidades de cada um, tornando-se bastante viável para o contexto com pessoas com deficiência, em busca de uma escola realmente inclusiva. Em relação à dança criativa, pode-se citar essa contribuição do bailarino e coreógrafo Rudolph Laban que analisou através de estudos, os elementos da dança e suas qualidades, chamada de Arte do Movimento.

Análise da Categoria Analítica 3

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

Tabela 3 - Categoria Analítica 3: Competência 10.

	Mínimo	Média	Desv. Pad	Mediana	Máximo
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

As evidências da categoria analítica 3, continuam destacando a necessidade de aprofundamento da discussão do uso da dança para crianças com TEA. Evidencia a percepção positiva dos profissionais da educação em relação à dança.

Aqui, o destaque é para a análise da questão 3, que questiona se a dança pode ajudar os alunos com espectro autista a desenvolverem competências como responsabilidade e comprometimento. A percepção dos professores apresenta média de 6,58 e desvio padrão 0,72. A média é alta e o desvio padrão sugere que há pouca dispersão dos entrevistados quanto a esta questão. Quanto à mediana de 7, num intervalo que vai de 1 a 7, 50% dos respondentes atribuíram escore máximo

a esta questão. Todavia, por apresentar o menor escore de grupo de questões pode sugerir a necessidade de tencionar este resultado.

Este resultado para a questão Q3-10 converge com a percepção do entrevistado a seguir.

“[...] 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 dança, 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 desenvolvido 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.

A análise que se segue é da professora e proprietária do Studio Reino da Alegria (nome fictício), cuja proposta é inclusiva. 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 (E2- proprietária da escola 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 (Wallon, 1995), 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). Essa resposta da professora, corrobora também, com a teoria histórico-cultural defendida por Vygotsky (1997), o qual considera que a pessoa com deficiência apresenta desenvolvimento diferenciado e este aspecto precisa ser posto em reflexão no momento de planejar. É preciso, portanto, que os profissionais da educação conheçam os mecanismos legais que garantam direitos básicos ao indivíduo com deficiência.

A pesquisa, de modo geral, corroborou Wallon (1995), rejeitando a ideia de que existe um único aspecto do ser humano. Segundo ele, o homem é um ser geneticamente social e está envolvido em vários contextos, como: cultural, social e familiar. E nesse patamar, o conhecimento de mundo do professor, adquirido a partir desses contextos, poderá interferir no desenvolvimento do aluno com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo os achados da pesquisa, a implementação de atividades de dança para o desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) mostrou-se uma estratégia com potencialidade de eficácia convergindo com o que está presente na literatura. A dança, como uma atividade que envolve movimento e expressão corporal, pode oferecer aos alunos com TEA a oportunidade de explorar suas capacidades físicas e emocionais.

O elemento de ação corporal permitiria aos alunos exercitarem a consciência de seus corpos, de seus limites e potencialidades. Essa consciência corporal é crucial para o desenvolvimento do autoconhecimento, pois os alunos passaram a reconhecer e a valorizar suas próprias habilidades, fortalecendo,

assim, a autoestima e a autopercepção. Além disso, outros aspectos sociemocionais seriam exercitados: autocuidado, cooperação e empatia, cooperararção, dentre outros.

No entanto, um paradoxo foi identificado na pesquisa: apesar de entender a sua importância no processo educativo com crianças com TEA, na escola

pesquisada, ainda não se tem atividades regulares que utilizem a dança de forma integrada à aprendizagem dos alunos. Por isto, sugere-se que novos estudos sejam construídos dentro de tema com o objetivo de se conhecer melhor os efeitos da dança na aprendizagem dos alunos com TEA e para a divulgação entre os professores da rede pública desta prática.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; MILES, S. Making Education for All inclusive: where next? **PROSPECTS**, v. 38 n. 1, p. 15–34, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/225619484_Making_Education_for_All_inclusive_where_next Acesso em: 30 ago. 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/TTy4B9q9D5zgGZHJcn6GFTz/?lang=pt#> Acesso em: 15 fev. 2024.

ASSIS, C. S.; BATISTA, L. C.; WOLOSKER, N.; ZERATI, A. E.; SILVA, R. C. G. 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/recusp/a/yGC5vVdLxRFQGvmrYB8q6YC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 14 mar. 2024.

AUGUSTO, C. A. *et al.* 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.

Artigo *As contribuições da dança no desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com transtorno do espectro autista (tea)*

BRASIL. **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 mar. 2024.

_____. 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. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/18313> Acesso em: 17 jan. 2024.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/9WR3H6wHtdkt-mJpPkyLcJYs/#> 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**, v. 45, n. 2, p. 231-238, 2009.

FERNÁNDEZ, K. L. P. **Contribuições da Dance Movement Therapy na abordagem das crianças com TEA**. 2019.

Artigo *As contribuições da dança no desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com transtorno do espectro autista (tea)*

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.

GUIMARÃES, A. B. O processo de construção de um material educacional na perspectiva da educação matemática inclusiva para um aluno autista. 2020.183 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/baeducmatematica/article/view/10317> Acesso em: 13 ago. 2024.

HARTSHORN, K.; FIELD, T.; OLDS, L.; DELAGE, J. Creative Movement Therapy Benefits Children with Autism. **Early Child Development and Care**, n. 166, v. 1, 2001.

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, n. 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.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, n. 28 (suppl. 1), p. 3-11, 2006.

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.

LÓPEZ-IBOR, J. J. La fundación en Valencia del primer hospital psiquiátrico del mundo. **Long - Publications List. Publicationslist.org**, v. 14, n. 6, 2021. Disponível em: <https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Aagcd%3A9%3A29345001/detailv?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Aagcd%3A31502279&crl=c>. Acesso em: 13 ago. 2024.

MENEZES, S. S. A importância da dança para desenvolvimento de alunos transtorno do espectro autista (TEA). **Revista Acadêmica Online**, 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.

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.

Artigo *As contribuições da dança no desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com transtorno do espectro autista (tea)*

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/88626d82963abd0af13f03ddad-005460f686fd5d> Acesso em: 20 mar. 2024.

NASS, I. R. *et al.* A caixa de Max: atividades lúdicas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Research, Society and Development**, v. 8, n. 1, e1381540, 2019. 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.

OLIVEIRA, F. L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 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.

PROSCÊNCIO, P. A. **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.

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

SANTOS, V. N. F. Autismo, Educação e Afetividade: um diálogo a partir das contribuições de Lev Vigotski, Henri Wallon e John Bowlby. Autismo: avanços e desafios. **Editora Científica Digital**, vol. 2 - Ano 2022. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/211206920.pdf> Acesso em: 12 jan. 2024.

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

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. 2. ed. São Paulo: Mackenzie, 2003.

SILVEIRA, C. M. **Professores de alunos com deficiência visual: saberes, competências e capacitação**. 2010. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – PUCRS, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2898/1/000421421-Texto%2BCompleto-0.pdf> Acesso em: 13 ago. 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://rii.ufam.edu.br/bitstream/prefix/6589/8/TCC_NeivaSimas.pdf Acesso em: 13 abr. 2023.

Artigo *As contribuições da dança no desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com transtorno do espectro autista (tea)*

SOUZA, L. S. **A dança como modalidade fisioterapêutica na melhora da qualidade de vida de indivíduos com transtorno do espectro autista.** Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação e Meio Ambiente (FAEMA), 2020. Disponível em: <https://repositorio.unifaema.edu.br/jspui/handle/123456789/2763>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SRINIVASAN, B.; KOLLI, A. R.; ESCH, M. B.; ABACI, H. E.; SHULER, M. L.; HICKMAN, J. J. 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.

UNICEF. **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.

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/galao-proceedings--cbce-2018--93236.pdf> Acessado em: 21 abr. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas:** fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

WAHBA, L. L.; SCHMITT, P. S. A criança e a dança: observação clínica em grupo sobre o processo de individuação. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.** [online], v. 33, n. 85, p. 427-445, 2013. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-711X2013000200014&script=sci_abstract Acesso em: ago. 2024.

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