ISSN: 2358-8829

ENSINO DA DANÇA, AUTISMO E INCLUSÃO NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS

Pâmela Silva dos Santos [1]
Dra. Profa. Érika da Silva Ramos [2]

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem avançado significativamente no que se refere à garantia de acesso ao ensino regular para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), assegurada por legislações como a Lei Berenice Piana (12.764/2012) e a LDB (9.394/1996). Dados do INEP (2023) ilustram esse avanço, registrando um crescimento de 50% nas matrículas de estudantes com TEA em sala de aula de ensino regular entre 2022 e 2023, saltando de 405.056 para 607.144 matrículas. No entanto, a efetiva inclusão escolar, que pressupõe permanência, participação e aprendizagem significativa, esbarra em desafios que vão além do acesso físico.

Especificamente no componente curricular de Arte/Dança, esse abismo entre acesso e inclusão qualificada se torna particularmente visível. A carência de formação docente especializada, a ausência de materiais adaptados e dificuldades em responder às singularidades do TEA, como sensibilidade sensorial; desafios na comunicação e padrões de comportamento repetitivos, frequentemente resultam em práticas pedagógicas não adaptadas. Esse cenário pode resultar à evasão escolar ou à manutenção de uma inclusão meramente superficial, na qual o estudante está presente, mas não necessariamente engajado ou desenvolvendo-se integralmente.

Paradoxalmente, é neste contexto de desafio que a Dança se apresenta como uma abordagem pedagógica de potencial excepcional. Reconhecida por autores como Isabel Marques (2003) como uma abordagem potente para o desenvolvimento físico, emocional e social, a Dança pode promover avanços sensório-motores, sociais e emocionais. Esta visão é ampliada por outros teóricos fundamentais: Rudolf Laban (1978, 1990), cuja

[1] Graduada do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, pamela26.jc@gmail.com;
[2] Graduada pelo Curso de Psicologia pela UNINORTE e Licenciatura em Dança da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, eramos@uea.edu.br;

ISSN: 2358-8829

análise do movimento oferece uma abordagem estruturante para o ensino; Márcia Strazzacappa (2009), que defende a Dança como prática intrinsecamente educativa e transformadora; e Ana Mae Barbosa (1998), que articula a produção artística à reflexão crítica contextualizada. No entanto, persiste um problema central: a aplicabilidade da Dança de forma inclusiva, esbarra na escassez de estudos e metodologias adaptadas voltadas especificamente para o público com TEA, deixando os professores desassistidos em sua prática cotidiana.

Diante dessa problemática, a presente pesquisa teve como objetivo geral investigar a Dança enquanto prática pedagógica inclusiva para um estudante com TEA no ensino regular, analisando os principais desafios e potencialidades dessa prática sobre o viés docente. Para tanto, buscou-se: 1) identificar os desafios da professora de Arte/Dança; 2) investigar as necessidades específicas do estudante com TEA no contexto das aulas de Dança; e 3) analisar as propriedades da Dança para o desenvolvimento biopsicossocial do estudante.

A motivação para este estudo emergiu de vivências práticas durante estágios curriculares e no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), nos quais foi possível observar diretamente os desafios enfrentados por educadores e a carência de estratégias inclusivas. Fundamentando teoricamente em Marques (2003), Laban (1978, 1990) e Vygotsky (1997), este trabalho posiciona a Dança não como atividade recreativa, mas como linguagem educativa essencial, capaz de mediar desenvolvimentos múltiplos.

Espera-se que este estudo contribua academicamente para diálogo entre os campos da Dança, Educação e Inclusão. Socialmente, almeja fomentar reflexões que levem a uma educação mais humanizada e respeitosa. Aos professores, oferece perspectivas metodológicas concretas, e para a pesquisadora, licenciada em Dança e futura profissional da Arte/Educação, este estudo representa a consolidação de um compromisso ético com uma educação artística mais inclusiva.

Este trabalho estrutura-se em uma sequência lógica que, partindo desta contextualização, avança pela fundamentação teórica sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), Educação Inclusiva e Dança/Educação. Em seguida, detalha a metodologia de pesquisa-ação com estudo de caso, descreve a intervenção prática baseada nos princípios de Laban, apresenta a análise de dados através da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que permitiu a categorização das evidências, discute os

resultados à luz do referencial teórico e, finalmente, conclui com reflexões sobre a eficácia da Dança como prática inclusiva, sintetizando contribuições, limitações e encaminhamentos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota a abordagem qualitativa, posicionando-se no campo epistemológico que prioriza a compreensão aprofundada de fenômenos sociais complexos em seus contextos naturais. A escolha justifica-se pelo objetivo de compreender as experiências e vivências enfrentadas por estudantes com TEA e seus professores durante as aulas de dança, valorizando a subjetividade inerente a esses processos. Dada a natureza complexa da inclusão escolar, que envolve dimensões relacionais, afetivas, corporais e pedagógicas difíceis de quantificar, a abordagem qualitativa mostra-se mais adequada para capturar a riqueza e a profundidade dessas experiências. Para fundamentar esta escolha, recorre-se a Minayo (2012), para quem a pesquisa qualitativa tem como o verbo principal "compreender", o que demanda considerar que:

> Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizada e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos (Minayo,2012, p.).

Partindo desse pressuposto da compreensão da singularidade em contexto, o delineamento específico foi o estudo de caso qualitativo, conforme proposto por Robert Yin (2015), o estudo de caso consiste em uma investigação empírica que aborda um fenômeno contemporâneo (o "caso") dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. A opção por este delineamento, em detrimento dos outros, deve-se a várias razões convergentes com o objeto de estudo: Primeiro, a pesquisa busca responder a questões do tipo "como" e "por quê", como de processam as interações em aulas de dança inclusiva? Por que certas estratégias funcionam ou não? São questões típicas do estudo de caso (Yin, 2015).

Segundo o estudo de caso permite lidar com a complexidade e singularidade do contextoeducativo, preservando suas múltiplas variáveis inter-relacionadas (o estudante, a professora, a família e as particularidades TEA).

No que tange aos seus objetivos, esta pesquisa caracterizou-se como exploratória e descritiva, para fundamentar esta dupla natureza, dialogou-se com Gil (2002), conforme o autor, as pesquisas exploratórias "[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses" (Gil, 2002, p.41). Na presente investigação, esta dimensão foi fundamental porque o campo da dança inclusiva para TEA no contexto escolar regular é ainda incipiente, carecendo de mapeamento inicial. A pesquisa exploratória permitiu: identificar os principais desafios e facilitadores encontrados pelos professores; levantar as necessidades específicas dos estudantes com TEA nas aulas de dança e formular proposições que possam orientar investigações futuras. Portanto, a fase exploratória serviu para mapear o território desconhecido, oferecendo os primeiros contornos sobre a pesquisa.

Já a natureza descritiva, segundo o mesmo autor (Gil, 2002, p.28), "[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno". Na presente investigação, essas naturezas se aplicaram de forma complementar a exploratória, buscando: detalhar minuciosamente as características do processo de inclusão através da dança; descrevendo com precisão as interações observadas entre professor-estudante e entre os próprios estudantes; registrando as estratégias utilizadas e as interações observadas no contexto específico investigado; e documentando as respostas e evoluções do estudante com TEA ao longo das intervenções.

Como procedimento técnico, foi adotada a pesquisa-ação, sua escolha decorre da contestação de que somente a observação, embora válida, seria insuficiente para responder ao problema da pesquisa, que envolve justamente a carência de metodologias adaptadas e a necessidade de proposição de alternativas práticas. Foi necessário, portanto, não apenas interpretar a realidade, mas nela intervir de forma reflexiva e colaborativa para, em parceria com a professora, construir, testar e refinar estratégias pedagógicas viáveis e contextualmente apropriadas.

Este procedimento esteve intrinsicamente relacionado ao contexto da prática pedagógica e permitiu a participação ativa da pesquisadora nas intervenções, posicionando-se não como uma observadora externa, mas como agente participativa e

reflexiva, envolvida na realidade estudada. A pesquisa-ação buscou, portanto, proporcionar melhorias na realidade observada a partir da colaboração entre pesquisador e participantes, conceito que Thiollent (1986) define como:

> [...] é um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p.14)

Dessa forma, a escolha metodológica não é somente uma justaposição de técnicas, mas uma escolha coerente e intencional, onde cada opção: qualitativa; estudo de caso; exploratório-descritiva e pesquisa-ação, reforça e complementa as demais, de forma a orientar para melhor compreensão na prática da dança inclusiva para estudantes com TEA.

- **AMBIENTE E PARTICIPANTES DIRETO E INDIRETOS**

A pesquisa foi realizada em uma Escola de Tempo Integral que fica localizada na zona leste de Manaus, Amazonas, com o objetivo de mapear narrativas que destacam a importância da inclusão nesse espaço, articulando Dança e a Educação como caminho para o desenvolvimento sensório motor de adolescentes com Transtorno do Espectro Autista.

O participante direto do estudo, um adolescente do 8º ano do Ensino Fundamental II com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou outras necessidades educacionais específicas, na pesquisa será referido pelo codinome “Azul”. Desde a infância, sua mãe relata que “Azul” sempre demonstrou o hábito de correr pela casa e andar na ponta dos pés, além de tender a se isolar em seu quarto. Ele apresenta características como ecolalia, déficit de atenção, dificuldade de interação social e atraso de fala, e sua escolha para a pesquisa deu-se por ele já estar inserido na turma, o que favoreceria a observação e a participação nas atividades propostas.

Como participantes indiretos fundamentais para a compreensão do contexto e do desenvolvimento do estudante, destacam-se sua mãe e a professora da escola de Arte/Dança. A mãe do Azul também compartilhou que, em sua escola anterior, ele era

alvo de bullying por causa de sua fala, um contexto que evidencia a necessidade de ambientes escolares mais acolhedores. Após a descoberta do diagnóstico, sua família buscou aprender a lidar com suas particularidades, compreendendo-o progressivamente e recorrendo a profissionais especializados para obter suporte necessário. A professora de Arte/Dança, por sua vez, atua como outra participante indireta; com 48 anos, licenciada em Dança pela UEA-ESAT e uma década de experiência no ensino de dança em escolas, ela foi mediadora das atividades, sendo sua atuação crucial para a criação de um ambiente inclusivo e para o sucesso da intervenção pedagógica.

- **INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS**

➢ Caracterização do participante

O participante deste estudo foi um adolescente do sexo masculino, de 14 anos, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) aos 6 anos de idade. Ele reside com os pais e seu perfil clínico é caracterizado pela presença de estereotipias motoras (balançar as mãos e andar na ponta dos pés), ecolalia, ansiedade, agitação, além de dificuldades de interação social e atenção. O adolescente faz uso contínuo de medicação, há três anos (Risperidona, Imipramina, Fluoxetina e Ritalina LA) e mantém acompanhamento neuro pediátrico e terapias com psicólogo e fonoaudiólogo, segue o método ABA (Análise do Comportamento Aplicada).

Historicamente, o aluno apresenta dificuldades de interação, não é interage com a turma em sala de aula regular, limitando suas interações sociais. Frequenta à sala de recursos e interage somente com pessoas específicas do seu convívio.

➢ Instrumentos de Coleta

Os procedimentos para coleta de dados foram realizados por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados ao estudante (participante direto), a responsável e à professora no ambiente escolar (participantes indiretas), bem como as observações registradas em diário de campo. Análise documental do laudo médico, cedido pela escola e produções do aluno (mapa mental e respostas escritas). Para documentar as interações, comportamentos, dificuldades e avanços, também foram utilizados recursos como filmagens das aulas de dança. O contato com o estudante foi

ISSN: 2358-8829

desenvolvido em um total de doze encontros de uma hora/aula, realizados no auditório, na sala de aula, na quadra e biblioteca da escola.

➢ Procedimentos de Coleta

O procedimento de coleta de dados foi precedido pela etapa de consentimento informado, mediante contato prévio com a responsável do estudante e a professora de arte/dança. Após a obtenção do consentimento livre e esclarecido, a escola disponibilizou o laudo médico do estudante. A análise desses documentos, somada as entrevistas realizadas e observações forneceram dados contextuais valiosos sobre o desenvolvimento do participante da pesquisa. No decorrer da presente pesquisa, a pesquisadora promoveu ações em que ocorreram observações pontuais sobre o participante e o contexto.

A entrevista com a professora regente de Arte/Dança fornecerem insights valiosos sobre a prática pedagógica inclusiva. Sua experiência de uma década no ensino de Dança na escola e sua trajetória de formação para atender estudantes com TEA foram fundamentais para contextualizar os desafios observados. Ele mesma refletiu sobre esse processo: *"No início dos anos foi bem difícil, tive pouco tempo para compreender as dificuldades... busquei formações para me construir para esse novo momento... descobrir e ganhei mais confiança para contribuir com seu aprendizado"* (Professora de Arte/Dança, entrevista pessoal, 2025). Essa fala ilustra o percurso de desenvolvimento profissional que acompanha a busca por uma educação inclusiva.

- **ETAPA DE INTERVENÇÃO: PLANO DE AULAS E EXECUÇÃO**

Este capítulo descreve a preparação da pesquisa, descrevendo o plano e a execução dos doze encontros que constituíram a intervenção pedagógica.

➢ Estrutura Geral e Organização dos Encontros

Após a fase de sondagem do contexto do estudante (que ocorreram em dois dias), doze encontros foram planejados e divididos da seguinte forma:

• Quatro encontros teóricos/práticos;

• Três encontros voltados para apreciação e avaliação;

• Dois encontros voltados a experimentação dos movimentos;

ISSN: 2358-8829

• Três encontros finais destinados aos ensaios e apresentação.

- Descrição dos Encontros

a) Encontros Teórico/Práticos (4 encontros)

Foram realizadas quatro aulas teórico/práticos no auditório da escola, com exceção do terceiro, que ocorreu na biblioteca (pois o auditório estava ocupado). As aulas, destinadas para trinta estudantes e conduzida em formato coletivo, seguiram uma sequência pedagógica organizada para o desenvolvimento corporal. A estrutura seguia regularmente: um momento inicial de acolhida, para criar um ambiente de confiança; alongamento e aquecimento, para preparar o corpo; atividades práticas com materiais adaptados, quando necessário; criação em grupo de pequenas sequências coreográficas e discussão reflexiva ao final, consolidando os aprendizados. Um eixo central de toda essa experiência foi a utilização dos elementos de corêutica do teórico Rudolf Laban (1990) cujo fatores do movimento: fluência; tempo; espaço e peso, serviram como dispositivo para investigar e ampliar o repertório motor dos estudantes, conectando-os com movimentos do cotidiano, para facilitar a compreensão e a imersão dos estudantes.

No primeiro encontro, o foco foi o fator Espaço, com o objetivo de vivenciar os usos dos espaços direto (focado e reto) e indireto (flexível e sinuoso). A aula iniciou com uma acolhida em círculo sentados no chão, a pesquisadora, então iniciou uma conversa descontraída: "Vamos falar de caminhos! Quem conhece uma linha reta? E uma linha curva?”. A discussão ganhou vida quando a pesquisadora perguntou sobre o trajeto que fizeram da sala até o auditório. Os estudantes animados, descreveram com precisão se seu percurso foi reto ou se envolveu curvas, já antecipando corporalmente o tema da aula.

No aquecimento, introduziram-se os movimentos embasados em Laban (1978), os movimentos de esticar, dobrar e torcer, foi possível notar uma certa timidez corporal, expresso por sorrisos contidos e olhares curiosos. Eles seguiam aos comandos, mas a sensação de novidade era palpável, logo após foi montado um circuito psicomotor montado com materiais simples, porém muito eficazes. Um longo barbante esticado no chão definia um “caminho direto”, onde os estudantes deviam andar com foco e linearidade, logo ao lado, cones espalhados e bambolês convidavam a um “caminho indireto”, cheio de zigue-zagues e mudanças de direção. A energia era alta, os estudantes não apenas participaram, como “amaram” a atividade, por ser dinâmica e lúdica.

Após vivenciarem os conceitos no espaço externo, a proposta foi internaliza-los, a pesquisadora pediu que explorassem os corpos, o que seria um movimento “direto” ou “indireto” com braços, pernas, a coluna e até a cabeça. Foi nesse momento que a compreensão pareceu florescer, conectando a experiência concreta do circuito a abstração do movimento puro. Em seguida, dividido em três grupos, os estudantes se reuniram para criar uma “célula coreográfica”, uma pequena sequência de movimentos que sintetizava sua compreensão do espaço. Na roda de conversa final, a palavra “estranho” surgiu, e então, a professora conduziu uma delicada mediação, propondo que refletissem sobre a diferença entre o “entranho” e o “diferente”, normalizando a sensação de descoberta. O estudante com TEA, acompanhado de perto, engajou-se em todas as etapas e demonstrou compreender as atividades através das demonstrações. Ao final, seu cansaço era visível, um sinal honesto de seu empenho.



O segundo encontro dedicou-se ao fator fluência, propondo a experimentação da diferença entre os movimentos fluídos (contínuos) e contidos (controlados). A acolhida em círculo começou com uma pergunta: “Quem pode me dar um exemplo de algo que não para?”. As respostas dos estudantes: “um rio”; “o vento”, preparando o terreno para a investigação corporal. O aquecimento, orientado pela pesquisadora, foi explicando para contrastar sensações, alternando entre tensão muscular forte e um relaxamento leve, solto.

ISSN: 2358-8829

A primeira atividade prática foi uma exploração guiada, sob comandos verbais da pesquisadora, os braços dos estudantes se transformaram em correntes de água, ondulando suavemente no ar; os corpos se imaginaram sendo movidos por uma brisa constante. Na sequência, o convite foi para uma expressão mais individual: cada estudante, por sua vez, teve a oportunidade de demonstrar ao grupo um movimento de sua escolha, seja fluente ou contido. Esse momento valorizou a autonomia e a coragem de se expor, fechando a aula com uma amostra da diversidade de interpretações sobre o mesmo conceito.





Para o terceiro encontro, foi o fator “Peso”. Uma mudança no cenário marcou essa aula: a biblioteca da escola, o novo ambiente serviu perfeitamente ao tema do dia, o objetivo era claro: fazer com que os estudantes sentissem o corpo a diferença entre um movimento leve (como segurar uma pluma) e outro forte (como empurrar um móvel pesado). Para tornar a abstração tangível, os próprios livros da biblioteca foram recrutados como ferramentas pedagógicas. Os estudantes puderam manusear livros de diferente tamanhos e espessuras, sentindo literalmente nas mãos a oposição entre leve e pesado. Essa experiência sensorial inicial foi crucial para a etapa seguinte, na primeira atividade, foi de exploração individual, a pesquisadora lançou comandos verbais que o desafiavam a expressar essas qualidades apenas com corpo: “agora, flutuem como se fosse uma folha

ou uma nuvem... e agora, pressionem o chão com toda a força dos seus pés". O ápice da investigação veio com a segunda atividade, realizada em duplas. Agora, o "peso" não era mais uma metáfora, mas uma realidade física, experimentaram exercícios de apoio, confiança e pequenos contatos físicos permitiram que os estudantes usassem o corpo para sentir e perceber o peso do outro, em uma experiência de diálogo corporal que exigiu sintonia e respeito mútuo.





O ciclo de investigação encerrou com o fator tempo. De volta ao auditório, a acolhida começou com perguntas simples e eficazes para aquecer a percepção temporal: "o que é mais rápido: uma moto ou uma bicicleta?". As repostas, e as justificativas para elas, dispararam uma conversa sobre velocidade na vida cotidiana. A proposta central deste dia foi revisitar os fatores já trabalhados (Espaço, Peso e Fluência) sob a nova lente do Tempo.

Assim, os estudantes foram desafiados a realizar os movimentos do circuito de espaços, mas agora em câmera lenta ou acelerada. Foram convidados a executar os fluxos fluentes e contidos em velocidades variadas, recriaram as sensações de peso leve e forte, explorando como a velocidade alterava a expressividade. Foi uma aula de síntese, onde os conceitos anteriores foram entrelaçados e complexificados pela dimensão temporal. A pesquisadora, atenta, fez os acréscimos e ajuste necessários para garantir que a exploração do tempo fosse rica e significativa, coroando uma jornada de descobertas corporais que ampliou, sem dúvida, a consciência cinestésica de cada estudante.

ISSN: 2358-8829





b) Encontros voltados para apreciação e avaliação (3 encontros)

Ocorreram três encontros sequenciais em sala de aula, cada um com um foco específico, visando uma abordagem gradual e reflexiva. O primeiro foi dedicado apreciação de diferentes manifestações da dança, instigando os estudantes a refletirem criticamente sobre a linguagem corporal em sua diversidade. Para provocar esse olhar, a aula foi centrada na apreciação.

Dois vídeos foram selecionados para representar: um trecho de balé clássico e um de danças urbanas, a tarefa dos estudantes, após a apreciarem as danças, foi de observar a estrutura cinética. Os estudantes ficaram responsáveis de identificar e anotar, individualmente, quais movimentos dos vídeos poderiam ser descritos utilizando os fatores de movimento de Laban, estes fatores como: Peso, Espaço, Tempo e Fluência, conforme Laban (1978). Durante a atividade, os estudantes aplicaram essa lente analítica, apontando, por exemplo, como o giro do bailarino clássico que demonstrava o uso direto do espaço, enquanto os movimentos de danças urbanas eram peso forte e contido. Foi um exercício de tradução, onde a beleza estética foi decomposta em seus elementos fundamentais, demonstrando que toda dança, independente da linguagem, é construída a partir do mesmo vocabulário corporal universal.



No segundo encontro, os estudantes foram guiados na construção de um mapa mental, no qual articularam os *insights* das aulas anteriores. Este momento foi essencial para o estudante com TEA, que, devido à ecolalia e à sua timidez, nem sempre demonstrava segurança através da fala. O mapa mental tornou-se uma ferramenta de avaliação inclusiva, observar seu envolvimento foi profundamente revelador.

Por fim, o terceiro encontro centrou-se em uma roda conversa, onde os conceitos trabalhados anteriormente seriam levados para o campo da ética, do respeito e da inclusão social. A conversa fluiu inicialmente sobre as dificuldades e as descobertas das aulas teóricos/práticas com tema: o bullying e a base inclusiva de "se todos os corpos podem dançar", a conversa foi fluindo com os relatos de cada um. O ponto de partida foi uma pergunta fundamental: "um corpo que tem alguma deficiência física pode dançar? E uma pessoa com TDH, autismo ou síndrome de Down? Se alguém chegasse com algumas dessas condições querendo dançar conosco, poderíamos inclui-la?". A resposta inicial do grupo não foi unânime, alguns estudantes afirmaram que "não", argumentando que não conseguiriam executar os movimentos ou "atrapalhariam a coreografia". Essa reação negativa é alimentada por um ciclo impiedoso de desconhecimento e preconceito, que segundo Amaral (1994, p. 37) "Esses estereótipos por sua vez são frutos de preconceito (que como o próprio nome diz são conceitos pré-existentes, portanto desvinculados de uma experiência concreta). Pode-se dizer que a matéria-prima do preconceito é o desconhecimento". A deficiência, neste contexto, é um território de vasto conhecimento social. Outros, em menor quantidade, defendiam que "sim", articulando a ideia de que todos podem dançar.

ISSN: 2358-8829

Conversamos sobre como os rótulos são usados para excluir, e como o desconhecimento leva ao medo, o que foi explicada, de forma clara, o que realmente significa o Transtorno do Espectro Autista, o TDH e a síndrome de down, desmitificando esses termos e humanizando as pessoas que vivem com essas condições. Essa desconstrução de rótulos é um passo fundamental para a construção de uma nova ética escolar, que, segundo Mantoan (2003, p. 20-21), advém "de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, porque não, planetária!" e que nos convida a "reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas". A reflexão conduziu a um entendimento ético: que dançar não é sobre executar com perfeição uma sequência de passos pré-determinados. É sobre comunicação, expressão e a alegria do movimento, independentemente de como esse movimento de manifesta. Um corpo que se move com uma cadeira de rodas, está dançando. Um corpo que expressa seu ritmo interno, mesmo que diferente do grupo, está dançando. Essa compreensão vai ao encontro do que defende a inclusão, que "é o produto de uma educação plural, democrática e transgressora" (Mantoan, 2003, p. 20), pois provoca uma crise nos modelos de performance e valoriza a autenticidade de cada sujeito. E para finalizar a roda, alguns estudantes comentaram que mudariam sua forma de olhar o outro, com respeito e que cada um tem um jeito de dançar e que não ririam mais de ninguém. Essa mudança de perspectiva reflete o cerne do processo inclusivo, que, segundo Mantoan, faz com que "seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais" (Mantoan, 2003, p. 20). Eles saíram daquele encontro não apenas com um conceito ampliado de dança, mas, simbolicamente com uma semente de respeito plantada, alinhada com a premissa de que "para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral" (Mantoan, 2003, p. 25). Para mim, observar essa semente sendo plantada foi a confirmação do caminho que escolhi como arte/educadora. Aquele círculo de conversa representou a essência do que acredito: que a educação artística deve ser um espaço de encontro com o diferente e de constante questionamento dos próprios preconceitos. Eles saíram com um conceito ampliado de dança e com uma semente de respeito; eu saí com a responsabilidade de regá-la, levando adiante o compromisso de lutar por ambientes educacionais.

ISSN: 2358-8829



c) Encontros voltados a experimentação dos movimentos (2 encontros)

E dois dias voltados para experimentação e improvisação dos movimentos trabalhados anteriormente, momentos que foram dedicados a criação livre e guiada, estimulando a expressão corporal, criatividade e trabalho coletivo, respeitando as possibilidades individuais de cada participante.

A atividade central e mais marcante da criação guiada foi a experimentação da “cama de gato” ou “teia de fios”. Foi realizada na quadra da escola, e usei as traves para intercalar os fios e criar o túnel, os estudantes foram orientados a experimentar os fatores de Laban passando entre os fios e o único requisito é estarem conscientes das movimentações que estavam experimentando. Inicialmente, houve uma hesitação, e aos poucos foram descobrindo formas de passarem e ajudarem uns aos outros. Para o aluno com TEA, a atividade oferecia uma estrutura sensorial clara, e queria experimentar várias vezes.

ISSN: 2358-8829





d) Encontros finais destinados aos ensaios e apresentação (3 encontros)

Os dois encontros finais foram dedicados aos ensaios e preparação para os registros em vídeo do processo artístico desenvolvido, mantendo a estrutura habitual das aulas, esses momentos focaram na organização e refinamento das sequências construídas coletivamente, que surgiram a partir das experimentações feitas nas aulas.

ISSN: 2358-8829





No último encontro a apresentação foi feita para os colegas da própria turma, enquanto um apresentava o outro assistia, observando quais os fatores de Laban estavam sendo realizados.



ISSN: 2358-8829



7.3. Estratégias Pedagógicas e Adaptações

A fundamentação didática pautou-se pela contextualização do conteúdo com a realidade dos estudantes, utilizando-se de materiais concretos e analogias para exemplificação de fatores abstratos, estratégias estas que se mostraram particularmente eficazes para o aluno com TEA. Nesse sentido, conceitos foram materializados através de objetos como livros (para representar o peso), cones e bambolês (para simbolizar direcionamento e ponto de mudanças do espaço), constituindo-se como suportes essenciais para a compreensão conforme explicitado pelo aluno em seus relatos. Assim, também como fenômenos naturais como o curso de um rio (para simbolizar a fluência livre) e ação do vento foram empregados como metáforas para processos dinâmicos, criando ponte cognitivas entre o abstrato e o vivido. Essa articulação entre o concreto e o contextual tornou as experiências mais significativas, especialmente considerando as necessidades de aprendizagem identificadas no decorrer da pesquisa-ação. A mediação pedagógica fundamentou-se em estratégias complementares, incluindo: A criação de ambientes comunicativos diversificados para superação das dificuldades de expressão verbal; O estabelecimento de termos como “estranho” para “diferente” como ferramenta de construção de repertório inclusivo e a Aplicação coletiva de instrumentos de pesquisa para evitar a estigmatização.

ISSN: 2358-8829

REFERENCIAL TEÓRICO

- **O QUE É TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)?**

Para compreender os desafios da inclusão, é fundamental recuperar a base histórica do conceito. Etimologicamente, a palavra "autismo" origina-se do grego "autos", que significa "próprio" ou "de si mesmo", trata-se de um distúrbio neurológico que surge na infância e causa atrasos no desenvolvimento, afetando a aprendizagem e a interação social.

Analisando, criticamente como os primeiros estudos delinearam as características que hoje compreendemos como Transtorno do Espectro Autista (TEA), os trabalhos sistemáticos de Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944), ainda realizados de forma independente, estabeleceram os pilares de uma discussão que reverbera até os manuais diagnósticos atuais.

De um lado, Kanner (1943) descreveu um conjunto de comportamento que incluía isolamento extremo, dificuldade no contato afetivo, ausência ou significativa dificuldade na comunicação social, ecolalia e interpretação literal da linguagem. Paradoxalmente, ao mesmo tempo que notou essas severas dificuldades sociais, Kanner também observou uma insistência na manutenção da rotina, presença de estereotipias motoras, uma relação intensa com objetos de detrimento de pessoas, uma capacidade excelente de memorização e uma boa potencialidade cognitiva.

Após um ano, Asperger (1944) descreveu uma apresentação clínica que denominou o termo "Psicopatia Autística". O que estabelece o primeiro eixo do diálogo entre os autores que, embora Asperger não tivesse conhecimento do artigo de Kanner, ambos identificaram desvios concordantes nas áreas de interação social e comunicação, apontando para um núcleo comum de desafios. Contudo a divergência mais nítida encontra-se no perfil cognitivo e linguístico: enquanto as crianças de Kanner frequentemente apresentavam atrasos significativos na fala, as de Asperger apresentavam inteligência considerada dentro da média ou superior, com boa criatividade e capacidade imaginativa, podendo ser identificadas como superdotadas em alguns domínios. Em contrapartida, Asperger notou dificuldades motoras mais acentuadas, como alterações de marcha (Schwartzman,1991).

Este diálogo inicial, marcado por convergências no núcleo social e divergências no perfil cognitivo, criou uma aparente dicotomia que hoje é compreendida como

diferentes pontos em um contínuo espectro. As semelhanças centrais nas áreas de interação social e padrões de comportamento validam a base comum do transtorno. enquanto as diferenças no desenvolvimento da linguagem e na cognição destacam a ampla heterogeneidade que é uma característica intrínseca do TEA.

A síntese contemporânea desse diálogo histórico está consolidada no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), que unifica essas descrições históricas em um espectro único. A visão atual o considera uma condição do neurodesenvolvimento que abrange uma variedade de características, manifestando-se de forma individualizada. Conforme estabelece o DSM-5:

> Indivíduos com um diagnóstico do DSM-5 bem estabelecido de transtorno autista, transtorno de Asperger ou transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação devem receber o diagnóstico de transtorno do espectro autista. Indivíduos com déficits acentuados na comunicação social, cujos sintomas, porém não atendam, de outra forma, critérios de transtorno do espectro autista, devem ser avaliados em relação a transtorno da comunicação social (American Psychiatric Association, 2014, p. 52).

O DSM-5 define as caraterísticas do TEA como "prejuízos persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B)" (American Psychiatric Association, 2014, p. 53). O manual ressalta a multiplicidade do transtorno, explicando que "as manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição do espectro autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo *espectro.*" (American Psychiatric Association, 2014, p. 53).

Conforme definido pelo DSM-5, as características essenciais do TEA como "prejuízos persistentes na comunicação e interação Social" (Critério A) se manifestam em múltiplos contextos através de: déficits na reciprocidade socioemocional; como dificuldade em iniciar ou responder a interações e compartilhamento mais reduzido de emoções e interesses; déficits no comportamento comunicativo não verbal, evidenciado por anormalidades no contato visual, linguagem corporal e uso de gestos; e déficits no desenvolvimento e manutenção de relacionamentos, resultando em dificuldade para

ajustar o comportamento a diferentes contextos sociais, fazer amizades e envolver-se em brincadeiras imaginativas.

Simultaneamente, o transtorno se define pelos Padrões Restritos e Repetitivos de Comportamento (Critério B), sendo necessário a presença de, pelo menos duas das seguintes manifestações: movimento, fala ou uso de objetos estereotipados ou repetitivos (estereotipias motoras, ecolalia); insistência nas mesmas coisas e adesão inflexível a rotinas (sofrimento intenso frente a mudanças mínimas); interesses fixos e altamente restritos, anormais em intensidade ou foco; e hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (fascinação por luzes ou aversão a sons/textura específicas).

O sistema de diagnóstico prevê ainda Especificações e a determinação da Gravidade. A gravidade é dimensional, baseada no nível de apoio necessário para cada uma das duas áreas principais, categorizada em Nível 1 (Exigindo apoio), Nível 2 (Exigindo apoio substancial) e Nível 3 (Exigindo apoio muito substancial). Os especificadores incluem a indicação de comprometimento intelectual e da linguagem, além da associação com condição médicas, genéticas ou outros transtornos.

O TEA é geralmente identificado nos primeiros anos de vida, embora não seja degenerativo, permite progressos ao longo da vida mediante intervenções adequadas. O diagnóstico diferencial deve considerar condições como Síndrome de Rett, Mutismo Seletivo e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (American Psychiatric Association, 2014). Logo após o diagnóstico estabelecido, surge uma questão fundamental. Considerando que o TEA é uma condição do neurodesenvolvimento e não uma doença em que se busca uma cura, as intervenções terapêuticas podem ser uma possibilidade para melhora na qualidade de vida. A busca por intervenções mais adequadas para cada indivíduo, que estejam integradas aos processos de reabilitação quando for necessário, é de grande importância para o seu desenvolvimento (Onzi; Gomes, 2015).

São diversos métodos de reabilitação encontrados hoje na literatura, que visam favorecer a autonomia da pessoa com TEA, frente a uma sucessão de comportamentos que são exigidos para a convivência social com o outro. De modo geral, pessoas com TEA acabam influenciando na dinâmica estrutural e funcional da família, cabendo salientar a importância da orientação aos pais em relação às vantagens e desvantagens relacionados a cada tratamento, pois cada pessoa com autismo é única e o que pode

funcionar para um não pode ter êxito para outro. Outros fatores relevantes a serem respeitados são os limites e os recurso financeiros de cada família, nesse paradigma, a escolha do método a ser utilizado no tratamento e o processo de reabilitação escolhido pela família devem visar à melhora das capacidades funcionais do autismo, como também ressaltar as potencialidades dele.

Em 2013, o Ministério da Saúde Brasileiro em parceria com o Sistema Único de Saúde (SUS), publicaram a cartilha de Diretrizes de Atenção à reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Este documento foi muito importante para estabelecer as orientações às equipes profissionais sobre o cuidado integral à saúde da pessoa com TEA e para oferecer suporte às suas famílias (Ministério da Saúde, 2013). Sobre o tratamento, o material elaborado pelo Ministério da Saúde, que contém as diretrizes para a reabilitação da pessoa com TEA, descreve que:

> O tratamento deve ser estabelecido de modo acolhedor e humanizado, considerando o estado emocional da pessoa com TEA e seus familiares, direcionado suas ações ao desenvolvimento de funcionalidades e à compensação de limitações funcionais, como também à prevenção ou retardo de possível deterioração das capacidades funcionais, por meio de processos de habilitação e reabilitação focados no acompanhamento médico e no de outros profissionais de saúde envolvidos com as dimensões comportamentais, emocionais, cognitivas e de linguagem (oral, escrita e não verbal), pois estas são dimensões básicas à circulação e à pertença social das pessoas com TEA na sociedade. (Brasil, 2012, p. 57).

O crescente conhecimento sobre o autismo tem proporcionado um aumento nas possibilidades de intervenção e na frequência dos diagnósticos de TEA. No Brasil, a atenção ao tema tornou-se mais evidente com a promulgação da Lei nº 12.764, em 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Entre suas disposições, destaca-se o Art. 1º, inciso 2º, que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Dessa forma, todos os direitos garantidos às pessoas com deficiência passaram a incluir também as pessoas com autismo.

Para além das perspectivas clínica e histórica, a Neurodiversidade (Singer, 1999; Walker, 2014), compreende o autismo não como um distúrbio ou déficit a ser corrigido,

mas como uma variação natural da cognição e da experiência humana, parte da diversidade neurológica da espécie. Este modelo desloca o foco da "cura" ou "normalização" para o apoio e a valorização das diferentes formas de ser, perceber o mundo, pensar e aprender.

- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TEA**

A educação Inclusiva consolida-se como um princípio ético e um direito fundamental, assegurado por legislações nacionais e internacionais, que visam garantir acesso e participação plena a todos os estudantes, incluindo as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No Brasil, este direito é ancorado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) vem reforçando, em seu Inciso III, Art. 4º, o dever do Estado em oferecer educação de qualidade a todos sem discriminação, e é especificado pela Lei Berenice Piana (12.764/2012), que estabelece diretrizes específicas para a inclusão de estudantes com autismo no ensino regular, reconhecendo seu direito a um ambiente educacional que respeite suas necessidades específicas. Complementando, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Art.54), reforça essa diretriz ao prever o "III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1990). Coletivamente, essas leis transcendem a ideia de simples matrícula, aspirando garantir condições efetivas de permanência, participação e aprendizagem para todos.

Entretanto, a implementação concreta desse paradigma esbarra em um profundo abismo entre o disposto em lei e a realidade das escolas. Os desafios começam no próprio acolhimento e reconhecimento das diferenças. Como aponta Santos:

> A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir as regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falar de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área. (Santos, 2008, p. 9).

ISSN: 2358-8829

Essa lacuna diagnóstica e compreensiva dentro do ambiente escolar é crítica, pois, segundo Santos (2008), a escola tem papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada de seus familiares. Local onde as demandas sociais se tornam mais evidentes. Este despreparo pontual é sintoma de uma falha estrutural mais ampla: a formação docente. A realidade cotidiana das escolas brasileiras evidencia as lacunas entre lei e a prática pedagógica, evidenciado pela precariedade de infraestrutura física, pela escassez de recursos materiais e, de modo crítico, por uma formação docente que, em grande parte, não prepara o professor para reconhecer, valorizar e didatizar a diversidade intrínseca da sala de aula, em particular as singularidades dos alunos com TEA. Trata-se de déficit histórico, já que a Declaração de Salamanca (1994) já sinalizava ao recomendar que se repensasse "a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações" (Declaração de Salamanca, 1994, p. 27), antes de qualquer especialização. A ausência dessa base formativa generalista e inclusiva na maior parte dos cursos de licenciatura perpetua a situação descrita por Santos (2008) onde "os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área". Este cenário ilustra vividamente a advertência de Mantoan (2003) de que "infelizmente, não estamos caminhando decisivamente na direção da inclusão, seja por falta de políticas públicas de educação apontadas para estes novos rumos, seja por outros motivos menos abrangentes, mas relevantes, como pressões corporativas, ignorância dos pais, acomodação dos professores" (Mantoan, 2003, p. 25).

Diante deste quadro, torna-se evidente que a verdadeira inclusão exige muito mais que adaptações superficiais; demanda uma transformação radical da cultura e do projeto político-pedagógico da escola, partindo da premissa inquestionável de que todos são capazes de aprender. Como afirma Cunha (2016) "a aprendizagem é característica do ser humano. O ensino e aprendizagem são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica e não interpretativa; expressão imanente da nossa humanidade, que abarca também o aprender-te com autismo" (Cunha, 2016, p.15). Esta visão fundamenta a necessidade de superar o modelo tradicional de ensino, que Mantoan (2003) descreve como aquele pautado no "primado e da supervalorização do conteúdo acadêmico", nas escolas que "centram a aprendizagem no racional, no aspecto cognitivo do desenvolvimento, e que avaliam os alunos, quantificando respostas padrão",

modelo este que Freire (1979) denunciou como “bancário” e formador de indivíduos “medíocres, porque não há estímulo para a criação”.

Em oposição, a escola verdadeiramente inclusiva almeja ser um “espaço educativo de construção de personalidades humanas autônomas, críticas” (Mantoan, 2003, p. 35), onde a aprendizagem dialógica, defendida por Cunha (2016), se concretiza. Isso implica, conforme Mantoan, “uma reestruturação do projeto pedagógico-escolar como um todo” (2003; p. 35), preparando a escola para ensinar a turma toda sem discriminações. Na sala de aula inclusiva, o diálogo se materializa no trabalho colaborativo, que Mantoan (2003) defende como essencial: “Experiências de trabalho coletivo, em grupos pequenos e diversificados, mudam esse cenário educativo, exercitando: a capacidade de decisão dos alunos (...); o desenvolvimento da cooperação; (...) e o reconhecimento da diversidade dos talentos” (Mantoan, 2003, p. 37).

Neste processo de reestruturação, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018) estabelece diretrizes fundamentais de aprendizagem e as competências que devem ser desenvolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Conforme está no documento, a realização dessas competências é importante para assegurar a todos os alunos da educação básica o acesso aos seus direitos.

A BNCC define competência como a capacidade de mobilizar conhecimentos (abrange conceitos e procedimentos), habilidades (incluem práticas, dimensões cognitivas e socioemocionais), assim também como atitudes e valores, com o propósito de solucionar demandas mais complexas da vida cotidiana, possibilitando o exercício pleno da cidadania e preparar para as condições do mundo do trabalho (BRASIL, 2018). Relacionado ao que foi abordado, as competências gerais 8, 9 e 10, por sua importância direta com o desenvolvimento de capacidades que estão relacionadas a interação e a comunicação, como:

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

> 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 concentra-se no autoconhecimento e autocuidado, habilidades que são importantes para alunos com autismo e para desenvolvê-la, os educadores utilizar de atividades que trabalhem a o aluno a identificar suas emoções, praticar estratégias que ajudem a gerenciar o estresse, para que consigam manter uma rotina saudável.

A Competência Geral "9" vem destacando a empatia, cooperação e a resolução de conflitos e para alunos com autismo que podem ter dificuldade de interação social, os professores podem buscar formas de promover essa habilidade por meio de jogos educativos em grupo, tentando sempre buscar uma comunicação que possa ser mais eficiente para todos.

A Competência Geral "10" vem abordando a cidadania e responsabilidade. É fundamental ensinar de forma clara as regras sociais e éticas e discussão sobre direitos humanos para que compreendam qual seu papel na sociedade e o respeito a todos. São congruentes com o ambiente escolar conforme Mantoan (2003, p. 22) com base na lei maior do país, não pode se realizar em ambientes segregados, pois "a Constituição, contudo, garante a educação para todos e isso significa que é para todos e, para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que essa educação não pode se realizar em ambientes segregados".

Juntas, essas diretrizes buscam fomentar o "clima socioafetivo (...) com espírito solidário, participativo" (Mantoan, 2003, p. 35) essencial para a inclusão. É importante ressaltar que essa transformação, centrada no ensino regular, não ignora a necessidade de suportes especializados e individualizados. A decisão sobre a melhor estratégias deve sempre considerar as características únicas do aluno, em um processo contínuo e flexível de acompanhamento.

Segundo Mantoan (2003), a educação inclusiva proporciona o convívio entre crianças e adolescentes com e sem deficiência, promovendo valores como respeito às diferenças, e isso é um dos principais benefícios. Apesar de tudo, é importante ressaltar que nem todos os estudantes com TEA se beneficiam igualmente da inclusão em salas

ISSN: 2358-8829

regulares. Alguns podem ter a necessidade de ambientes mais estruturados, salas menores com suporte especializado ou, em casos mais complexos, escolas voltadas somente para pessoas com necessidades específicas. A decisão deve ser individualizada, considerando as características de cada aluno, seu momento de desenvolvimento e o acompanhamento de equipe pedagógicas e de saúde.

Portanto, a educação inclusiva para estudantes com TEA representa um projeto ético e político complexo. Sua concretização plena exige superar a distância entre a legislação avançada e a prática escolar, enfrentando os déficits históricos na formação docente e promovendo uma mudança paradigmática no fazer pedagógico, através de um projeto escolar reconstruído com base no diálogo, na colaboração e no desenvolvimento integral. A escola pode se tornar, de fato, um ambiente onde todos aprendem e convivem, materializando o direito a uma educação equitativa e humanizada, princípios que são respaldados tanto por teóricos como Freire e Mantoan, quanto por documentos governamentais como a BNCC.

- **ARTE/DANÇA NA EDUCAÇÃO**

Laban (1978) compreende a Dança como uma linguagem corporal que transcende o aspecto artístico, abrangendo o desenvolvimento físico, afetivo e social. Rudolf Laban (1879-1958) foi um importante educador, teórico e coreógrafo húngaro, considerado um dos pioneiros do estudo do movimento humano e dança moderna. Ele dedicou sua vida ao desenvolvimento de uma compreensão mais profunda do movimento, buscando superar as limitações do balé clássico e tornar a dança mais acessível e expressiva.

Mais do que uma expressão individual que celebra a diversidade dos corpos e seus movimentos característicos, Laban via a dança como um instrumento poderoso de interação e comunicação entre grupos sociais. Considerada a arte do movimento humano, a dança capacita as pessoas a se expressarem não apenas nos palcos artísticos, mas também no trabalho e nas atividades cotidiana. Para ele, a dança é uma forma única de comunicação que vai além das palavras, enriquecendo a experiência humana e proporcionado uma conexão profunda com o corpo, as emoções e o ambiente ao redor Laban, 1978).

A Dança no ambiente escolar assume um papel significativo no desenvolvimento integral dos alunos, transcendendo a concepção de uma mera atividade recreativa. Para compreendermos sua dimensão educativa em toda sua profundidade, é essencial

articularmos as contribuições de teóricos que abordam a dança sob perspectivas complementares. Segundo Isabel Marques (2003), a dança é uma abordagem educativa que promove não apenas a consciência corporal, coordenação motora, mas também a interação social e o desenvolvimento crítico. Marques destaca em sua obra "Dançando na escola", que a dança enquanto linguagem corporal valoriza a cultura e criatividade, ajustando-se aos objetivos educacionais de uma formação mais completa. Ela argumenta que "A escola pode sim fornecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade" (Marques, 2003, p. 23). Nessa visão, a dança é posicionada como uma abordagem de transformação social, indo além do desenvolvimento de habilidades motoras para se tornar um espaço de reflexão crítica.

Para instrumentalizar essa proposta transformadora, a teoria de Rudolf Laban (1978, 1990) oferece uma abordagem analítica fundamental. Um dos principais teóricos do movimento, Laban desenvolveu um sistema que permite compreender a expressão corporal, propondo que "o esforço se manifesta nas ações corporais através dos elementos de Peso, Tempo, Espaço e Fluência" (Laban, 1978, p. 112). Enquanto Marques define o "porquê" da dança na escola, Laban fornece o "como", estruturando o ensino da dança de forma incentivar a investigação pessoal, possibilitando que cada indivíduo se encontra sua própria maneira de se expressar, em oposição à mera reprodução de métodos rígidos: "O professor deve encontrar sua própria maneira de estimular os movimentos e, posteriormente, a dança" (Laban, 1990, p. 33) reforça a importância de uma abordagem pedagógica que valorize a singularidade de cada estudante.

Guimarães (2006, p. 44) aprofunda esta aplicação ao explicar que Laban propunha um treinamento corporal voltado para as questões estruturais do movimento, permitindo ao aluno tornar-se consciente das relações entre o corpo e o espaço, da fluência dos movimentos e do ritmo. É precisamente essa conscientização técnica e corporal que cria condições para reflexão crítica defendida por Marques (2003). A abordagem coreológica de Laban (1978), ao colaborar para uma prática transdisciplinar, conectando a dança a outras áreas do conhecimento, demonstra a viabilidade de integrá-la ao currículo de forma não superficial.

No mesmo sentido, ampliando a dimensão crítica da dança-educação, Ana Mae Barbosa (1998), referência da arte-educação, reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica que uma a produção artística e reflexão crítica, enfatizando a importância do

ISSN: 2358-8829

contexto histórico e cultural na criação artística. Dessa forma, a proposta de Barbosa (1998) por uma reflexão contextualizada ressoa e amplia o apelo de Marques por uma "apropriação crítica" e encontra no método de Laban o caminho prático para que o corpo se torne o primeiro território dessa investigação.

Enfim, articulando essas contribuições teóricas, retoma-se a ideia de que o ensino da dança na escola não deve ser confundido com práticas coreográficas pré-configuradas, segundo Strazzacappa (2006):

> A construção do conhecimento em Dança envolveria muito mais do que a simples reprodução de movimentos predeterminados, em que se valorizam a exatidão e a perfeição dos gestos; ela envolveria uma apropriação reflexiva, consciente e transformadora do movimento (Strazzacappa, 2006, p. 74).

Como demonstram Marques (1992) e Laban (1990), refere-se a oferecer uma prática acessível a todos os corpos, respeitando suas potencialidades e individualidades. Esta visão é radicalizada por Strazzacappa (2009), que afirma categoricamente:

> "Toda dança promove transformação, logo, toda dança é educação. É por esta razão que termos como 'dança educativa', 'dança expressiva', 'dança criativa' e tantas outras nomenclaturas para nomear a dança trabalhada na escola devem ser evitadas. (Strazzacappa, 2009, p. 44).

A dança em si já é educativa, expressiva e criativa, dispensando adjetivos". Esta posição corrobora a compreensão da dança como veículo natural de inclusão e expressão, desde que compreendida em sua essência transformadora. Strazzacappa (2009) alerta, assim, para pontos preocupantes nas abordagens que, ao priorizarem "as questões sociais em detrimento do conhecimento da dança", estabelecem meros "contatos" e se tornam "funcionais", não transformadoras. Esta crítica nos convida a refletir sobre práticas que utilizam a dança apenas como instrumento para fins externos, perdendo de vista seu potencial intrínseco com linguagem artística transformadora.

A tríade conceitual formada pela transformação social (Marques, 2003), pela análise estrutural do movimento (Laban, 1978) e pela crítica cultural (Barbosa, 1998),

ISSN: 2358-8829

ampliada pela fundamentação filosófica de Freire e defesa intransigente da Dança como linguagem completa por Strazzacappa (2009), configura um arcabouço teórico robusto.

A dança, quando inserida de forma planejada e sensível e fundamentada neste diálogo teórico rico e multifacetado, revela-se como uma abordagem ímpar para comunicação, expressão e transformação no ambiente escolar, capaz de integrar dimensões técnicas, estéticas, críticas e sociais em uma prática educativa verdadeiramente significativa e inclusiva.

- Dança e Desenvolvimento Humano

A Dança, enquanto expressão artística e corporal, executa um papel fundamental no desenvolvimento humano, abrangendo dimensões motoras, emocionais, cognitivas e sociais. Desde a primeira infância até a vida adulta, o movimento dançado não apenas possibilita a exploração criativa do corpo, mas contribui de forma significativa para a construção de habilidades essenciais ao crescimento integral de todos os indivíduos, respeitando suas singularidades.

Para fundamentar esta concepção sob uma ótica inclusiva, a teoria de Vygotsky (1997) oferece um arcabouço crucial. Para o autor, o grau de desenvolvimento de uma pessoa se expressa não apenas pelo conhecimento que é adquirido, mas principalmente por sua "capacidade de usar racionalmente seus próprios processos psicológicos" (Vygotsky,1997, p. 238), sendo a cultura e o meio ambiente agentes transformadores desses processos. Nesta perspectiva, a dança inclusiva surge como uma prática cultural de grande potência, pois proporciona um campo fértil para o que Vygotsky denomina desenvolvimento cultural: a habilidade de usar instrumentos culturais (neste caso, o corpo e o movimento) para alcançar resultados elevados e ressignificar experiências.

Avançando nessa perspectiva, o próprio Vygotsky (2013), revela-se particularmente pertinente para a educação inclusiva através da Dança: o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O autor destaca ao papel do ensino como impulsionador do desenvolvimento, argumentando que "o bom ensino, não deve se limitar ao que o aluno já sabe, mas reivindica aquele que se adianta ao desenvolvimento e o guia, fazendo-o avançar" (Vygotsky, 2013), estabelece as bases para uma prática pedagógica que não se limita às capacidades aparentes de cada aluno, mas que acredita e investe em seu potencial desenvolvimento. Esta visão dialoga diretamente com a defesa de Strazzacappa (2009) de que "toda dança é educação", pois reconhece que cada aluno,

dentro de suas possibilidades, pode transcender seus limites atuais através de mediações adequadas. Se a definição de desenvolvimento cultural estabelece o objetivo final, o conceito de ZDP fornece a estratégia pedagógica para alcançá-lo, posicionando o ensino como uma força propulsora e não meramente acompanhadora.

É precisamente nesse ponto que a mediação docente, conceito aprofundado por Facci (2004), se articula de maneira vital com a teoria vygotskyana. Nesse processo, o professor assume um papel de mediador entre o aluno e o conhecimento, cabendo a ele intervir na ZDP dos alunos, conduzindo a prática pedagógica. A abertura do professor para desempenhar esse papel, propondo demonstrações e outras estratégias interativas, torna-se, portanto, o mecanismo prático que viabiliza o "bom ensino" defendido por Vygotsky, facilitando a absorção de conteúdos que, sozinhos, os alunos não conseguiriam assimilar.

Na dança, esse papel formado pelo desenvolvimento cultural (Vygotsky, 1997), pela ZDP (Vygotsky, 2013) e pela mediação (2004) se concretiza de forma palpável. O professor mediador atua na ZDP do aluno utilizando estratégias como demonstrações corporais, correções manuais suaves, instruções verbais claras e a promoção de interações sociais em atividades de grupo ou duplas. Além disso, os educadores, atentos às peculiaridades do desenvolvimento psíquico em cada fase, podem planejar desafios que levem estágios mais complexos de consciência corporal, expressão e coordenação motora, materializando o princípio de guiar o desenvolvimento para além do que é espontaneamente alcançado. Dessa forma, articulando os pressupostos teóricos, a dança deixa de ser vista como uma simples atividade recreativa, mas, se consolida com uma prática educativa potente e mediada. Ela proporciona um ambiente ricamente estruturado onde, por meio de intervenção pedagógica na ZDP, o indivíduo não apenas aprende a se mover com técnica e expressividade, mas também desenvolve autoconfiança, concentração e trabalho em grupo. Dessa maneira, a dança facilita a realização prática da transformação dos processos psicológicos e a ampliação das capacidades humanas, coroando o ciclo de desenvolvimento tal como defendido por Vygotsky (Vygotsky, 1997).

ISSN: 2358-8829

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise dos dados coletados, adotou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que foi desenvolvida em três etapas complementares: Pré-análise, codificação e categorização.

Na Pré-análise: Organização do corpus documental composto por: Diário de campo com registro das doze aulas e dois dias para as entrevistas e questionários com a Professora de Arte/Dança e aluno com TEA, entrevista com a mãe, produções do estudante (mapa mental e respostas escritas) e observação do desenvolvimento do estudante com TEA. A exploração do material foi através da codificação dos dados mediante a leitura flutuante e identificação de unidades de registros significativas e o tratamento dos resultados foi de interpretação mediante as inferências e triangulação dos dados, buscando responder às questões da pesquisa.

- **Categorização Dos Dados E Análise**

A forma de Categorização Sistemática dos dados revelou quatro eixos temáticos principais que delinearam o processo de desenvolvimento do estudante TEA. No eixo dos **Processos de Aprendizagem**, identificou-se a compreensão através do *feedback* do estudante quando questionado: **As atividades com bambolês e cones, ajudaram a entender melhor sobres os fatores de Laban? Como?** afirmou:

Estudante Azul: "Sim, sobre os passos e movimentos"

Similarmente, sobre a atividade da cama de gato: **A "cama de gato", ajudou a entender melhor os movimentos? Como?** Afirmou:

Estudante Azul: "Sim, entender sobre os movimentos de baixo e de cima"

No âmbito do Desenvolvimento Social, notou-se progressão na interação em grupo, ao ser questionado: **Durante a dança, seus colegas te incluíam no grupo? Como os colegas interagiam com você?** Afirmou:

Estudante Azul: "Eles me ensinaram qual o certo do movimento"

Indicando receptividade às correções dos colegas. No entanto, quando perguntado: **Algum colega te ajudou ou te ensinou algum passo? Como isso te fez sentir?** Afirmou:

Estudante Azul: "Sim, eu sentia nervoso e ansioso"

Demonstrando que o processo de socialização, embora bem-sucedido, gerava ainda apreensão. Quanto a **Autoimagem e Autopercepção,** registrou-se evolução na identidade, quando o aluno reconheceu que mudou sua forma de pensar sobre a expressão 'cobaia' e percebendo que conseguiu participar ativamente.

No eixo da **Comunicação e Expressão**, observou-se uma evolução comunicativa significativa, documentada através de observação sistemática que registrou progresso desde interações iniciais com respostas curtas e rápidas, com duração inferior a um minuto, até engajamento comunicativo expandido nas etapas da pesquisa, quando passou a sentar-se voluntariamente para responder perguntas e demonstrar crescente confiança no diálogo. Este progresso foi potencializado pela estratégia inclusiva de aplicar questionários para diversos alunos da turma, evitando assim a focalização exclusiva e prevenindo possíveis sentimentos de estigmatização.

A convergência entre estes quatro eixos temáticos permitiu compreender o caráter multidimensional do desenvolvimento propiciado pelo processo de ensino da dança adaptada, onde avanços em uma dimensão reforçaram e potencializaram progresso nas demais, configurando um ciclo virtuoso de desenvolvimento integral, ainda que permeado por desafios emocionais que foram sendo gradualmente superados.

- **Análise da Trajetória de Desenvolvimento**

➢ **Da Dificuldade à Compreensão: Uma Análise do Processo de Aprendizagem**

Observou-se uma progressão significativa na assimilação dos conceitos de Laban, pois as dificuldades iniciais eram de resistência e relatos de sobrecarga sensorial frente a movimentos rápidos (uma hiperreatividade comum no TEA, conforme DSM-5) demandaram uma mediação pedagógica específica. A estratégia implementada consistiu no uso de materiais concretos (bambolês, cones, barbante e livros), que funcionaram

ISSN: 2358-8829

como uma "ponte" tátil e visual, materializando os conceitos de Laban como o espaço pessoal (kinesfera) e os planos do movimento. Essa abordagem associada a metáforas visuais e ritmo pausado, permitiu uma compreensão consolidada. A eficácia foi atestada pelo reconhecimento explícito do aluno e, principalmente, por sua execução autônoma e participação criativa na construção de sequências coreográficas.

Teoricamente, esse processo exemplifica a atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposta por Vygotsky. Os materiais concretos atuaram como "instrumentos de mediação" (Vygotsky, 1997; Facci, 2004), facilitando a internalização de conceitos complexos. O que era um obstáculo (o abstrato) tornou-se acessível através de uma mediação que partiu do concreto. A confirmação da aprendizagem, portanto, materializou-se não apenas no discurso, mas na ação autônoma e criativa do estudante, sinalizando a internalização dos conceitos de Laban (1978) e sua colaboração para a expressão pessoal.

Contudo, é importante ressaltar que esse processo de mediação sensível e individualizada esbarra em uma barreira estrutural significativa: a rigidez do tempo escolar. Como apontado pela professora de Arte/Dança, *"o principal desafio é compreender que eles fazem tudo no tempo deles, e como na escola o tempo de aula não proporciona liberdade para acompanhar, o desafio fica mais difícil"*. Essa tensão entre o tempo interno do aluno é fundamental para a assimilação de conceitos corporais, e o termo institucional padronizado revela um dos maiores obstáculos à inclusão efetiva, exigindo não apenas adaptações metodológicas, mas uma flexibilização curricular e organizacional que ainda é rara nas escolas brasileiras. Esse dado contextualiza os avanços observados e ressalta que as estratégias bem-sucedidas aqui aplicadas dependem, em grande medida, de condições que vão além da sala de aula.

- **Do Isolamento à Integração: Uma Análise do Desenvolvimento Social.**

A transformação nas relações sociais constitui um dos achados mais significativos, partindo de um contexto inicial marcado por um histórico de bullying na escola anterior (relatado pela mãe). A estratégia de inclusão progressiva, implementou-se por meio de atividades colaborativas e rodas de conversa, que explicitamente discutiam preconceitos e respeito. A fala do estudante Azul: *"Eles me ensinaram qual o certo do movimento*" indica uma percepção positiva dessa integração no contexto das aulas. No entanto, foi a observação da interação espontânea, como o momento que foi visto

ISSN: 2358-8829

brincando com os colegas durante o ensaio, que corroborou a internalização desse desenvolvimento social para além das situações estruturadas.

Essa trajetória dialoga diretamente com os objetivos da educação inclusiva e com as competências socioemocionais da BNCC (especialmente a 9 e a 10), que enfatizam empatia, cooperação e respeito à diversidade. A Dança, enquanto prática colaborativa (Marques, 2003), criou um campo propício para a ressignificação do lugar do estudante no grupo. A superação do isolamento e o estabelecimento de vínculos espontâneos representam um avanço concreto em relação aos "déficits no desenvolvimento e manutenção de relacionamentos", característica essencial do TEA (DSM-5, Critério A), demonstrando o potencial da Arte como facilitadora da Inclusão Social.

- **Da "Cobaia" ao Protagonista: A reconstrução da Autoimagem e Autopercepção**

Registrou-se uma mudança profunda na autopercepção do estudante no contexto da pesquisa, a visão inicial de si como "cobaia" (objeto de estudo) deu lugar ao reconhecimento de sua própria agência e participação ativa. A estratégia pedagógica de aplicar questionários e promover dinâmicas para toda a turma foi crucial nesse processo, pois evitou a focalização excessiva e sinalizou que ele era um participante entre os pares, e não um caso isolado. Quando o estudante verbalizou que "mudou o pensamento sobre ser 'cobaia'", demonstrou uma reelaboração de sua identidade dentro do grupo, assumindo o lugar de protagonista em seu processo.

Essa transformação conecta-se aos princípios éticos da pesquisa inclusiva e à noção vygotskyana de que o desenvolvimento é um processo social e mediado. Ao ser tratado como sujeito capaz e ouvinte de suas próprias opiniões, suas funções psicológicas superiores foram engajadas de maneira respeitosa. A mudança reflete também um avanço na Competência 8 da BNCC (autoconhecimento e apreciação de si), mostrando como um ambiente educacional que valoriza a voz do estudante por reconfigurar positivamente sua autoimagem e autoeficácia.

- **Da Ecolalia ao Diálogo: A Evolução da Comunicação a Expressão**

A evolução nas habilidades comunicativas revela progresso significativo, superando padrões iniciais caracterizados por ecolalia e interações verbais muito breves. A mediação utilizou múltiplos canais de expressão (corporal, visual e verbal) e a criação

de ambientes comunicativos seguros e estruturados. A observação final de que o estudante "engajamento prolongado, sentava para responder voluntariamente", é um testemunho claro desse avanço.

Este avanço articula-se diretamente com as caraterísticas do TEA e as estratégias de intervenção. A ecolalia, um padrão restrito e repetitivo de comportamento (DSM-5, Critério B), foi gradualmente substituída por interações mais recíprocas. A Dança e os materiais visuais funcionaram como sistemas alternativos e suplementares de linguagem, reduzindo a ansiedade da comunicação puramente verbal e oferecendo novas vias a expressão e o diálogo. Isso corrobora as diretrizes de atendimento (Brasil, 2014), que recomendam o trabalho nas dimensões da linguagem não verbal, facilitando a comunicação funcional e a reciprocidade socioemocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu de um cenário educacional paradoxal: o crescimento expressivo no acesso de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ao ensino regular, contrastando com a fragilidade de uma inclusão que efetivamente assegure permanência, participação e aprendizagem significativa. Especificamente na área da Dança, identificou-se uma lacuna crítica entre o seu potencial teórico como abordagem de desenvolvimento integral e a escassez de metodologias adaptadas e de suporte concreto para os professores. Focalizando a Dança no contexto educacional, o estudo buscou responder à lacuna entre seu potencial teórico e a escassez de metodologias adaptadas, investigando-a como prática pedagógica inclusiva.

Os resultados, obtidos por meio de uma intervenção estruturada em doze encontros e fundamentada nos fatores de movimento de Laban e na mediação sociocultural de Vygotsky, revelaram uma trajetória de desenvolvimento marcante no estudante participante. A análise, organizada em quatro eixos, demonstrou que: no processo de aprendizagem, a mediação pedagógica apoiada em materiais concretos (bambolês, cones e livros) e metáforas contextuais mostrou-se fundamental. Como afirmou o estudante Azul, essas estratégias o ajudaram a entender "sobre os passos e movimentos" e "sobre os movimentos de baixo e de cima", materializando conceitos abstratos e validando a premissa vygotskyana da aprendizagem como um processo socialmente mediado.

ISSN: 2358-8829

No âmbito do desenvolvimento social, observou-se uma transição de isolamento para uma interação grupal e progressiva. A participação em atividades colaborativas e as rodas de conversa sobre bullying e respeito foram fundamentais para fomentar um ambiente de aceitação. Embora o estudante ainda relatasse sentir-se "nervoso e ansioso" ao ser corrigido pelos pares, seu reconhecimento de que "eles me ensinaram qual o certo do movimento" e a observação de suas brincadeiras espontâneas com os colegas sinalizam a internalização de um novo lugar no grupo, superando um histórico anterior de exclusão.

Uma das conquistas mais significativas reside na reconstrução da autoimagem e autopercepção, a superação da percepção inicial de si mesmo como "cobaia" para protagonista ativo do processo educativo revela o poder de práticas que evitem a estigmatização. A estratégia de aplicar instrumento de coleta para toda a turma, e não focalizar exclusivamente no estudante com TEA, provou ser uma decisão pedagógica e ética acertada, contribuindo para que ele se visse como um entre todos.

Paralelamente, a evolução na comunicação e expressão foi palpável. A observação do progresso desde respostas curtas e marcadas pela ecolalia até um engajamento dialógico mais prolongado e confiante demonstra que a Dança, ao oferecer um canal alternativo de expressão, atua como propulsora para o desenvolvimento da comunicação verbal quando inserida em um ambiente seguro e estruturado.

Sob a perspectiva docente, a pesquisa confirmou que os desafios da inclusão são superáveis quando há suporte metodológico e reflexão sobre a prática, mas esbarram em barreiras estruturais. A professora participante, com sua experiência de uma década, destacou a tensão central entre a mediação individualizada e a rigidez de tempo escolar: "O principal desafio é compreender que eles fazem tudo no tempo deles, e como na escola o tempo de aula não proporciona liberdade para acompanhar, o desafio fica mais difícil" (Professora de Arte/Dança, entrevista, 2025), esta fala explicita uma barreira que vai além da formação pedagógica, demandando uma flexibilização da organização escolar.

A atuação da pesquisadora, em parceria com a pesquisa-ação, evoluiu para uma mediação mais sensível e criativa, destacando a formação continuada e a colaboração como pilares indispensáveis para uma educação inclusiva de qualidade.

Sobre as limitações e perspectivas, reconhece-se que a opção metodológica pelo estudo de caso, ainda que essencial para a profundidade analítica, não permite a generalização ampla dos resultados. Da mesma forma, o período de intervenção, embora

suficiente para capturar mudanças significativas, sinaliza a pertinência de investigações de longo prazo para avaliar a consolidação dos benefícios. Futuras pesquisas, envolvendo uma amostra ampliada de estudantes e professores em diferentes contextos, são encorajadas para validar e expandir estas descobertas.

As contribuições e Encaminhamentos Práticos deste estudo, oferece contribuições para uma ação pedagógica em Dança Inclusiva, destacando-se: Mediação por materiais concretos e contextualização (ao utilizar objetos e metáforas do cotidiano para dar forma a conceitos abstratos do movimento); Estruturação e Previsibilidade (organizar as aulas com rotinas claras para promover segurança e autonomia); Foco na Coletividade e na Ética (planejar atividades colaborativas e promover discussões explícitas sobre respeito, diversidade e anti-bullying) e Multiplicidade de Canais Expressivos e de Avaliação (valorizar e oferecer diversas formas de comunicação, expressão e demonstração de aprendizagem: corporal, visual, escrita e oral).

Conclui-se que a Dança Inclusiva, muito além de uma atividade curricular, configura-se como uma potente linguagem educativa de (re)conhecimento do outro e de si mesmo. Ela ensina que a coreografia mais bela e transformadora é aquela que aceita e celebra a diversidade de corpos, tempos e modos de existir. Ao demonstrar que é possível ir além de uma inclusão de acesso, para a participação e significado, este trabalho reforça o compromisso com uma educação que não apenas inclui, mas efetivamente valoriza e potencializa a singularidade de cada estudante, pavimentando o caminho para uma escola mais democrática e humanizada. Para isso, é necessário que a inclusão seja feita não apenas pelo professor em sala de aula, mas por toda a comunidade escolar, em sintonia com políticas públicas que garantem tempo, formação continuada e recursos adequados.

Palavras-chave: Transtorno Espectro Autista, Dança e Educação; Inclusão Escolar; Metodologias Adaptadas.

REFERÊNCIAS

AMARAL L. A. **Pensar a diferença/deficiência.** Brasília: COROE. o (1992) O corpo desviante 110 imaginário coletivo, pela voz da literatura infanto-juvenil. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (Tese de Doutorado).

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM - 5 (recurso eletrônico). Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento. 5 ed. 2014. Tradução de: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE, **seus fundamentos teóricos e sua aplicação na prática educacional contemporânea.** *Pedagogia*, São Paulo, v. 29, n. 140, nov. 2024. BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010

BRASIL**. Lei Federal** nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura. LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.

CORRÊA, Crístia. **A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas.** Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 3, setembro/dezembro de 2017: 379-386.

CUNHA, Gracielle Rodrigues da; BORDINI, Daniela; CAETANO, Sheila Cavalcante. **Autismo, transtornos do espectro do autismo**. In: CAETANO, Sheila Cavalcante; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; PAULA, Fraulein Vidigal de; RESENDE, Briseida Dôgo de; MÓDOLO, Marcelo (Orgs.). Autismo, linguagem e cognição. Jundiaí: Paco, 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 20 de nov. de 2025

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

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.

FREIRE, Paulo (1982). **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 5ª edição.

FREIRE, P. (1987). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed.- São Paulo: Atlas,2002.

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo da Educação básica 2023**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2023

KANNER, L. (1943). **Os distúrbios autísticos do contato afetivo**. In: ROCHA, Paulina S. (Org.): Autismos. São Paulo: Escuta, p.111-170, 1997.

LABAN, Rudolf (1978) **Modern Educational Dance, North Books**. (Dança educativa moderna. São Paulo: Ícone, 1990)

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento.** 5ª edição, organizada por Lisa Ullmann. Tradução: Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é ? Por quê? Como fazer? São** Paulo: Moderna, 2003. – (Coleção cotidiano escolar)

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão.** São Paulo, Memnon Edições Científicas, 2001

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, Jardel Delgado. Resenha do livro **"Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer?".** *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 45, 24 de novembro de 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/45/resenha-do-livro-inclusao-escolar-o-que-e-por-que-como-fazer

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciênc. saúde coletiva vol. 17 no.3 Rio de Janeiro mar. 2012.

NIMIA, Vitória Barbosa de Souza. **A Dança como potencializadora de habilidades para pessoas com transtorno do espectro autista:** revisão sistemática. Foz do Iguaçu, 2025

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. **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: 18 novembro 2025.

OLIVEIRA, Andreia Margarida Boucela Carvalho de. **Perturbação do espectro de autismo: a comunicação.** Porto: ed. Porto, 2009.

ONZI, Franciele Zanella; GOMES, Roberta de Figueiredo. **Transtorno do Espectro Autista: a importância do diagnóstico e reabilitação.** Caderno Pedagógico, Lajeado, v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015. ISSN 1983-0882.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar.** São Paulo: CRDA, 2008

SÃO PAULO, Defensoria Pública. **Cartilha Direito das Pessoas com Autismo**. 1ª ed. Março de 2011.

SCHWARTZMAN, J. Síndrome de Asperger. **Temas sobre Desenvolvimento**, 2:19-21, 1991.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Dança na Educação: Discutindo Questões Básicas e Polêmicas. Pensar a Prática,** Goiânia, v. 6, p. 73-86, 15 11 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista em dança.** Campinas/SP: Papirus, 2006

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**, Cortez, 1992

VYGOTSKY. L. S (2013). **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY: **Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio-histórico**, Marta Kohl de Oliveira, 112 págs., Ed. Scipione.