



revista
brasileira
de estudos
em dança

Transtorno do espectro au- tista e dança na educação básica: práticas pedagógicas para a diversidade

*Autism spectrum disorder and dance in basic education: peda-
gogical practices for diversity*

Josiane Gisela Franken Corrêa
Débora Souto Allemând
Rachel Campos Albaini da Silva

CORRÊA, Josiane Gisela Franken; ALLEMÂND, Débora Souto; SILVA, Ra-
chel Campos Albaini da. Transtorno do espectro autista e dança na educação
básica: práticas pedagógicas para a diversidade. **Revista Brasileira de Es-
tudos em Dança**, Rio de Janeiro, 03(06), e030603, 2024.2.

RESUMO

O texto versa sobre a docência em dança na escola e o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Objetiva-se refletir acerca do papel docente e de possibilidades metodológicas de ensino que se relacionem com o desejo de compreender o corpo autista como protagonista de danças possíveis no ambiente escolar. A investigação, de cunho qualitativo, realizou-se por meio da experiência vivenciada pelas autoras na organização e desenvolvimento de um grupo de estudos sobre ensino de dança e autismo, durante o ano de 2024, na Universidade Federal de Pelotas. Tem-se como base teórica os estudos de Freitas (2022) e Viana (2015; 2021), dentre outros. Considera-se que, para acolhimento dos estudantes autistas, a comunidade escolar deve empreender meios de acessibilidade atitudinal, que envolve a conscientização acerca do TEA e o investimento em estratégias simples, como elaboração de planejamentos que proporcionem previsibilidade, uso de recursos visuais e aproximação do contexto familiar dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Docência; Dança na escola; Neurodivergência; Acessibilidade atitudinal; Inclusão.

ABSTRACT

The text discusses dance teaching in schools and Autism Spectrum Disorder (ASD). The aim is to reflect on the role of teachers and methodological teaching possibilities that relate to the desire to understand the autistic body as the protagonist of possible dances in the school environment. The qualitative research was carried out through the experience lived by the authors in organizing and developing a study group on dance teaching and autism, during the year 2024, at the Universidade Federal de Pelotas. The theoretical basis is the studies of Freitas (2022) and Viana (2015; 2021), among others. It is considered that, to welcome autistic students, the school community must undertake means of attitudinal accessibility, which involves raising awareness about ASD and investing in simple strategies, such as developing plans that provide predictability, using visual resources and approaching the students' family context.

KEYWORDS: Teaching; Dance at school; Neurodivergence; Attitudinal accessibility; Inclusion.

Transtorno do espectro autista e dança na educação básica: práticas pedagógicas para a diversidade

Josiane Gisela Franken Corrêa (UFPel)¹
Débora Souto Allemand (Colégio de Aplicação UFRGS)²
Rachel Campos Albaini da Silva (UFPel)³

¹ Professora adjunta do Curso de Dança - Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (OMEGA UFPel/CNPq). Coordenadora do Projeto Unificado Ensino Contemporâneo de Dança na Educação Básica: pedagogias possíveis (OMEGA UFPel/CNPq). Membro da Comissão de Apoio ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFPel.

E-mail: josianefranken@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3983-0215>

² Professora de Dança do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Artes Cênicas pela UFRGS. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Dança como componente curricular na Educação Básica: um percurso no Colégio de Aplicação da UFRGS. Pesquisadora nos Grupos de Pesquisa OMEGA (UFPel/CNPq) e GESTE (UFRGS/CNPq).

E-mail: debora.allemand@ufrgs.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8479-9822>

³ Acadêmica do Curso de Dança - Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atua como bolsista no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UFPel, onde atua na criação de iniciativas voltadas à promoção da inclusão no ambiente universitário. Além do NAI, atua como pesquisadora nos projetos unificados Grupo de Pesquisa em Produções Audiovisuais na Ciberultura – PRACIBER e Ensino Contemporâneo de Dança na Educação Básica: pedagogias possíveis; ambos da Universidade Federal de Pelotas.

E-mail: rachelalbaini@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8828-3794>

1. Introdução

Esta pesquisa aborda como temas a docência em dança na educação básica e o Transtorno do Espectro Autista (TEA), levando em consideração a urgente revisão de práticas pedagógicas que se faz necessária no ambiente escolar para acolhimento de pessoas autistas.

Nesse sentido, tem-se como principal objetivo refletir acerca do papel docente e de possibilidades metodológicas de ensino que se relacionem com o desejo de compreender o corpo autista como protagonista de danças possíveis na escola, danças que permitem a expressão do seu modo de ver e estar no mundo, em comunhão com outros corpos, sejam eles neurodivergentes¹ ou não.

O interesse pelo tema é oriundo das vivências das autoras: uma pessoa autista que é professora licenciada em dança, atuante no ensino superior, e que pesquisa estratégias para o ensino de dança na escola; uma professora licenciada em dança que também tem como foco de investigação a dança na escola e atua em uma escola de educação básica, desenvolvendo no seu cotidiano profissional estratégias na busca por tornar a sua sala de aula inclusiva e plural; e uma pessoa autista, atualmente cursando a graduação em licenciatura em dança, com interesse específico nos temas relacionados ao ensino da dança no contexto escolar, bem como a inclusão e permanência de indivíduos autistas na educação básica.

Este interesse culminou, em 2024, na criação de um grupo de estudos sobre ensino de dança e autismo dentro do Projeto Unificado *Ensino Contemporâneo de Dança na Educação Básica: Pedagogias Possíveis*, que integra o *Grupo de Pesquisa Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte* (OMEGA - UFPel/CNPq). O projeto é formado por estudantes e docentes do Curso de Dança - Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas e professoras² de dança que atuam na educação básica em diferentes contextos, dentre eles o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, local de atuação de uma das autoras.

O texto aqui exposto traz uma investigação de cunho qualitativo através de abordagem colaborativa (Irwin, 2013) e participa-

ção observante (Peruzzo, 2017), por meio da experiência vivenciada na organização e desenvolvimento do grupo de estudos mencionado.

A abordagem colaborativa é inspirada na noção de comunidade de prática a/r/tográfica (Irwin, 2013), na qual os sujeitos participantes protagonizam percursos teórico-práticos de estudo e investigação. A participação observante tem a intenção de colaborar para a geração de conhecimentos e informações que tenham relevância para a comunidade estudada, deixando subsídios para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido, tanto do ponto de vista individual, como comunitário (Peruzzo, 2017).

Para a base teórica do trabalho, foram estudadas leis brasileiras referentes ao assunto (Brasil, 2008, 2012, 2015), assim como pesquisas de Freitas (2022), Pontis (2022) e Viana (2015; 2021), dentre outros.

2. Organização da ação: Grupo de Estudos em Ensino de Dança e Autismo

As ações do projeto unificado *Ensino Contemporâneo de Dança na Educação básica: pedagogias possíveis* acontecem na UFPel desde o ano de 2016, tendo como foco a docência em dança na escola numa perspectiva contemporânea, o que implica a escuta do contexto na atualidade, e isso gera temas e problemáticas que são demandados geralmente da íntima relação que o projeto mantém com o ambiente escolar.

Em 2024, discussões acerca do autismo incitaram a formação de um grupo de estudos, que foi realizado através de divulgação em uma postagem aberta da rede social *Instagram* (@pedagogias.possiveis), na qual foi disponibilizado um formulário para as pessoas interessadas. Nesta chamada, estava explícita que a intenção do grupo era compreender, de que modo professoras e professores de dança vêm desenvolvendo estratégias anticapacitistas de ensino para o trabalho com pessoas neurodivergentes, especialmente crianças autistas em idade escolar.

Com um prazo de 20 dias, inscreveram-se no grupo o total de 58 pessoas, de diferentes regiões do país. Entre as pessoas inscritas, estavam: professores/as de educação básica; estudantes de graduação; estudantes de pós-graduação; professores/as de dança no ensino não formal (como academias e estúdios de dança); professores/as do magistério superior; e outros. Estas ocupações profissionais e acadêmicas eram opções expostas no formulário, assim como a opção de marcar se a pessoa é ou não autista, e cinco foram as pessoas que marcaram essa opção de modo afirmativo.

Também foi questionado a todos os participantes acerca da necessidade de recursos de acessibilidade para a plena participação nas reuniões online. Sobre isso, foram solicitados: o envio antecipado das pautas a serem discutidas na reunião do grupo de estudos; o envio antecipado do material a ser apresentado no grupo de estudos, para apoio visual; e o envio das gravações dos encontros. Para facilitar o diálogo com as pessoas participantes, assim como para o envio dos materiais solicitados, foi criado um grupo de *WhatsApp*.

Ao total foram realizados quatro encontros mensais, que ocorreram em 07 de agosto, 04 de setembro, 02 de outubro e 06 de novembro de 2024, em plataforma de reuniões online síncronas. Os encontros foram coordenados pelas professoras Josiane Franken Corrêa (Curso de Dança - UFPel) e Débora Souto Allemand (Colégio de Aplicação – UFRGS). Também contaram com a organização e suporte das acadêmicas do Curso de Dança – Licenciatura, da UFPel, Francine Sampaio de Souza (bolsista de Iniciação Científica), Mariana Martins da Pia (bolsista de Iniciação Científica), e Rachel Campos Albaini da Silva (pesquisadora colaboradora).

Os encontros tiveram momentos expositivos e dialogados, em que os/as participantes partilhavam suas reflexões e experiências relacionadas aos temas de estudo. No último encontro do ciclo, a convite do grupo, houve a participação do professor e pesquisador Pedro Lucas Costa e Lopes de Lima, pessoa autista, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília (UnB), com pesquisa

em andamento sobre narrativas docentes, teoria histórico-cultural e TEA.

Ao longo dos encontros foram estudados conceitos e noções básicas sobre o Transtorno do Espectro Autista nas visões médica e social de deficiência; questões relacionadas à inserção de professores/as de dança no contexto escolar; papel docente na busca pela inclusão e algumas contradições, como a necessidade de formação continuada em detrimento à sobrecarga de trabalho docente; práticas pedagógicas e estratégias docentes que favorecem o respeito à diversidade e o acolhimento aos corpos independente de suas diferenças.

3. Transtorno do espectro autista: noções básicas

O Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2022) define o autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos.

Ainda que os sintomas³ variem de caso a caso, essas três características devem estar presentes no comportamento da pessoa para receber um diagnóstico de TEA. Além delas, o manual também estabelece que os sintomas são percebidos desde o início da infância (mesmo quando há o diagnóstico na fase adulta), que eles limitam ou prejudicam o funcionamento diário do indivíduo, e que esses sintomas não são mais bem explicados por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento (APA, 2022).

Este manual, que é responsável por organizar e difundir a perspectiva médica do autismo, é atualizado de tempos em tempos, de acordo com os avanços científicos, o que acarreta mudanças na compreensão da comunidade médica sobre o transtorno e influencia o aumento ou a diminuição do número de casos diagnosticados, por exemplo.

Um dado importante acerca do TEA é que as manifestações do transtorno variam muito dependendo da intensidade de suporte necessárias, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica;

e em função disso usa-se o termo espectro: uma gama de características que variam em intensidade e frequência.

Nesse sentido, há três níveis de suporte no TEA, que são: o autista que tem nível 3 de suporte exige apoio muito substancial; quem se encontra no nível 2 de suporte exige apoio substancial e o nível 1 de suporte exige apoio. Ou seja, de forma ampla, o autismo divide-se por gradações de necessidade de apoio nas suas atividades diárias. Todavia, a pessoa autista pode transitar por estes níveis ao longo da vida, levando em consideração os atendimentos acessados, ambientes de convívio acolhedores ou não, e episódios de vida que podem agravar ou suavizar as características do autismo.

Até aproximadamente a década de 1980, a ciência presumiu que o autismo estava vinculado à esquizofrenia e à psicopatia (Marfinati e Abrão, 2014). Entendia-se que o autista era incapaz de manter contato com a realidade e que existiam indivíduos mais autistas do que outros. Acreditava-se, também, que os autistas não manifestavam interesse por outras pessoas e evitavam o contato humano, incluindo a incapacidade de estabelecer contato visual, participar de jogos em grupo e lidar com contatos físicos.

Contudo, os avanços nas pesquisas sobre o Transtorno do Espectro Autista revelaram um conjunto diversificado de conhecimentos, que contradizem as velhas crenças. Grandin e Panek (2023) destacam alguns desses avanços, que têm contribuído significativamente para uma compreensão mais precisa do autismo:

[...] graças a centenas ou milhares de estudos de neuroimagens de pessoas autistas, estamos vendo uma compatibilidade sólida entre os comportamentos autistas e as funções cerebrais. Isto é algo grande. [...] A hipótese de trabalho mantida por muito tempo tornou-se agora o consenso da evidência e da comunidade: o autismo está realmente no cérebro. (p. 39)

Como mencionado anteriormente, atualmente compreendemos que o Transtorno do Espectro Autista se configura como um espectro, caracterizado por diferentes níveis de necessidade de suporte. Embora as características sejam as mesmas, os cérebros são inteiramente diferentes. Considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, o autismo está presente desde o nascimento e

perdura ao longo da vida, podendo manifestar variações na intensidade de estereotípias, ecolalias e outras características.

Pontis (2022), ao definir o autismo, expõe características que podemos entender como neuroafirmativas do transtorno. É fato que no diagnóstico médico o autismo é caracterizado pelos seus desvios de rota no que se entende como a estrutura comportamental de uma pessoa neurotípica, todavia, também existem similaridades positivas entre as pessoas dentro da comunidade autista.

Nesse sentido, a partir de uma livre inspiração do que coloca Pontis (2022), pessoas autistas podem apresentar como características a serem valorizadas socialmente: habilidades visuoespaciais, como a atenção a detalhes e aspectos que escapam à maioria das pessoas; respeito por regras e procedimentos (às vezes criados pela própria pessoa autista); focalização, ao apresentar capacidades excepcionais de aprofundamento dos seus assuntos de interesse; pensamento visual, o que pode implicar em criatividade e originalidade na resolução de problemas; e sinceridade, assim como forte senso de justiça.

Consideramos, no grupo de estudos, que conhecer essas características é fundamental para auxiliar professoras e professores a trabalharem no intuito de qualificar a experiência de aprendizagem dos estudantes autistas.

4. Normativas brasileiras para a educação inclusiva

Educação Inclusiva é o que deve ocorrer após a conquista do acesso e já contando com os dispositivos de acessibilidade a que se tem direito. Por isso, as questões mais densas e tensas relacionadas à inclusão se configuram dentro, *interna corporis*. Como apreendê-las? (Freitas, 2022, p. 37)

Perante a legislação brasileira, o indivíduo diagnosticado autista é considerado pessoa com deficiência (PCD): alguém que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

A Lei 13.146 de 2015 dá ênfase ao direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas, para que a pessoa com deficiência não sofra nenhuma espécie de discriminação. Nesse sentido, o texto da lei menciona o cuidado para com estas pessoas que estão em desvantagem de oportunidades em função da estrutura social em que vivemos. Ou seja, para que elas possam ter um pleno desenvolvimento e qualidade de vida, é necessário que haja uma atenção a adaptações razoáveis, suprimindo da sua vida diária barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte, atitudinais, de comunicação, entre outras.

Havendo um cuidado para com as especificidades de todas as pessoas, a sociedade estaria garantindo a acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos à sociedade, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

Na mesma perspectiva e, segundo as normativas brasileiras, a educação inclusiva é um direito afirmado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, e na Lei Brasileira de Inclusão 13.146 de 2015. Esta legislação tem a intenção de garantir os direitos das pessoas com deficiência (PCD), assegurando sua inclusão e plena participação em diferentes contextos sociais em condições equânimes de oportunidades.

Nesse sentido, de acordo com o que estabelece o artigo 53, inciso I, da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, toda criança e adolescente têm direito à "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". Outrossim, conforme o artigo 3º, inciso IV, da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, é assegurado a todo indivíduo com Transtorno do Espectro Autista o direito à "educação e ao ensino profissionalizante".

5. Estratégias docentes para uma dança (neuro)diversa

Com base no que observamos entre as participantes do grupo de estudos, muitas vezes a escola não se mostra preparada para o acolhimento de pessoas autistas por falta de conhecimento acerca desta condição. Uma pessoa autista que não tenha dificuldade motora, por exemplo, provavelmente não irá necessitar de uma rampa para o acesso à escola – algo concreto e amplamente conhecido quando nos referimos às pessoas com deficiência, de modo geral – mas precisará de outras adaptações. Sob esse prisma, a condição autista apresenta necessidades invisíveis (ou invisibilizadas), como um ambiente em que há cuidado sensorial na sua estrutura, meios de comunicação alternativos para os estudantes e comunicação assertiva por parte dos professores, previsibilidade na rotina escolar, identificação de hiperfocos de interesse, mediação adulta na interação social – quando necessário, entre outras condutas inclusivas. Desse modo, proporcionar o acolhimento às pessoas com deficiência está além de gerenciar questões técnicas, manuais e recursos de tecnologia assistiva.

É possível identificar que boa parte da acessibilidade necessária à inclusão das pessoas autistas pode ser promovida por atitudes empreendidas pela comunidade escolar. No caso, referimo-nos à acessibilidade atitudinal, que envolve conscientização acerca do TEA, empatia, bom senso e senso de comunidade, sensibilidade docente e qualificação profissional.

Assim, o grupo de estudos mencionado nesta pesquisa é mobilizado pelo desejo de estudar, fornecer informações e atuar no fortalecimento da acessibilidade atitudinal por parte de professoras e professores de dança que atuam na educação básica. Por consequência, acreditamos estar atuando na luta contra o capacitismo, que é:

[...] o modo como se expressa, com palavras e atitudes, uma 'natural' hierarquização entre pessoas conforme "um" modelo de capacidade funcional. A pessoa com deficiência é percebida como se fosse um todo incapaz, em razão de uma impossibilidade específica. (Freitas, 2022, p. 58)

O aumento de estudantes autistas em sala de aula é percebido empiricamente pelas participantes do grupo – seja nas salas em que atuam, como nas visitas à estúdios supervisionados das licenciaturas em Dança. Assim, a proposta de invenções docentes a partir da própria prática, sendo um espaço de reflexão advinda do chão da escola e de outros espaços de educação em dança, vem se consolidando.

E a dança na escola, o que tem a ver com a educação inclusiva e o anticapacitismo?

Partindo do princípio de que existem várias técnicas de dança, diversas metodologias de ensino-aprendizagem e abordagens docentes, nos perguntamos quais são as danças trabalhadas na escola e quais são os modos mais adequados para ensinar pessoas autistas na educação básica.

Frequentemente é possível perceber a pessoa autista à parte no ambiente escolar, como se para incluí-la fosse necessário separá-la, deixá-la em isolamento. Sobre isso, podemos levantar algumas reflexões. A primeira é que, de fato, muitas pessoas autistas precisam de momentos em solitude, um estado de isolamento voluntário e positivo, que faz com que sua estrutura corporal seja reorganizada, reiniciada, para que possa seguir com outros momentos de interação social. Logo, a solitude não é um problema, desde que seja decisão da pessoa autista e não arbitrária por parte dos educadores.

De todo modo, é preciso questionar: será que momentos de solitude não são positivos também para pessoas neurotípicas? Por que não ensinamos as crianças a gostarem de estar consigo mesmas? Sentimos dó quando vemos uma criança sozinha? Por que educamos a partir da ideia de que ser aceito é estar em interação, ser agradável e, até mesmo, tolerar situações que não deveriam ser toleradas?

Talvez essa necessidade do afastamento social não fosse tão mal-vista se o autoconhecimento tivesse um teor de importância nas vivências da infância e juventude, especialmente em território escolar. No caso, uma pessoa que se afasta geralmente é percebida como uma pessoa estranha.

No ensino de dança, podemos proporcionar momentos de exploração individual, em que são valorizadas as corporeidades e sua necessidade de expressão. Se a dança enquanto arte é um meio de expressão artística, e o corpo autista muitas vezes é, também, bastante expressivo – em função de seus movimentos e posturas corporais – a dança e o autismo não poderiam ser extraordinariamente parceiros na criação de danças inéditas?

Viana (2015, p. 251), ao abordar a criação em dança com crianças autistas, coloca que a

[...] espontaneidade do corpo, seu arcaísmo, sua virtuosidade nos gestos repetitivos, essa linguagem silenciosa que nos escapa, esse agir no infinitivo, esse girar da terra e do céu, essas linhas errantes de um círculo que nunca irá se fechar, são singularidades que permitem o caráter único de uma dança.

Buscando distância da concepção de dança como um sistema de códigos hierárquicos, em que o corpo é visto como objeto, como algo submisso a ser adestrado (Viana, 2015), aproximamos da ideia de escuta, respeitando os movimentos do outro e aprendendo a olhar e a desapegar de nossas preconcepções.

A segunda questão relacionada à solitude no ambiente escolar tem a ver com a revisão dos espaços da escola para que eles propiciem esses afastamentos. Mesmo uma escola pequena tem condições, em colaboração com a comunidade escolar, de criar espaços de autorregulação sensorial⁴, assim como se investe na construção de pisos táteis, banheiros espaçosos e rampas de acesso, por exemplo. Acredita-se, assim, que qualquer tipo de recurso de acessibilidade perpassa, inicialmente, pela acessibilidade atitudinal. Ou seja, de todo modo, é preciso haver uma atitude em prol da inclusão.

Na aula de dança, saber quais são as sensibilidades sensoriais dos estudantes é importante. Assim, a previsibilidade é interessante não só para a criança e o jovem na escola, mas também para os docentes. A partir da nossa experiência, já foi testemunhada uma situação em que havia uma criança autista em uma aula de dança em que a professora levou balões para fazer uma atividade. A criança saiu correndo da sala. À primeira vista parece um

ato inadequado. Porém, mais inadequado pode ser o fato de a professora não ter a informação de que aquele aluno não suportava, tanto a textura, como a possibilidade de o balão estourar e haver um barulho inesperado. Desse modo, a exclusão deste aluno da atividade era certa.

A responsabilidade é somente da professora? Não. Quando falamos de acessibilidade e inclusão, não temos a intenção de encontrar culpados, mas sim, pensar em estratégias e práticas docentes que sejam acolhedoras ao maior número de pessoas possível. Por isso, é preciso um esforço comunitário para que a família consiga expor as especificidades do estudante autista, assim como a gestão escolar possa estar em diálogo com a professora da turma, e principalmente, deve haver abertura para que o próprio estudante manifeste suas preferências e situações desafiadoras. Os pesquisadores Cone e Cone (2015, p. 68) afirmam que

A forma pela qual as crianças aprendem, comportam-se e sentem-se em relação à aprendizagem é culturalmente influenciada pelos valores e pelas experiências de suas famílias. Uma estratégia interessante é levar ao conhecimento dos pais e tutores o seu desejo de manter comunicação frequente a respeito dos progressos das crianças. Desse modo, eles recebem as boas notícias sobre conquistas, assim como compartilham as preocupações, quando surgirem.

Compreendemos que a realidade das escolas brasileiras é muito distinta umas das outras e, por isso, neste texto não iremos adentrar na falta de incentivo por parte de órgãos públicos para a formação docente continuada, a modificação e atualização das estruturas prediais, e a sobrecarga de trabalho exorbitante das professoras nesse país. Tendo ciência destes e de outros fatores, sabemos que o que é o ideal, nem sempre é o possível no cotidiano escolar. O que é possível é a tentativa, que precisa se tornar hábito da vivência escolar.

Trazemos aqui o exemplo do balão, pois este material é recorrentemente utilizado em aulas de dança e temos percebido que várias pessoas autistas são avessas a ele. Existem também pessoas neurotípicas que não tem afinidade com esse tipo de material e, nesse sentido, todas as pessoas terão suas preferências e dificuldades. Porém, a diferença no autismo é que principalmente a

hipersensibilidade sensorial pode desencadear crises de desregulação emocional, ansiedade extrema e comportamentos lesivos e autolesivos, o que coloca a pessoa em sofrimento, além do que ela pode acabar sendo rotulada de forma pejorativa pelos pares e pode ferir a sua segurança e a de outras pessoas. Então, não se trata apenas de gostar ou não gostar de alguma textura, cheiro, cor ou som. A sensorialidade é comprovadamente mais aguçada em muitos dos casos de autismo.

Em uma visão mais ampla sobre as diferenças, a inclusão ajuda a combater estereótipos e estigmas em torno de condições neurodiversas, assim como minimiza os conflitos causados pela falta de escuta para com a diversidade. Assim como qualquer prática que se pretende inclusiva, o ensino de dança, para ver na singularidade uma possibilidade criativa, precisa acolher a paisagem dançante da pessoa com um olhar “que escuta”, “que faz silêncio”, um olhar cuidadoso, um olhar que se faz ignorante para poder aprender (Viana, 2015).

Trabalhar com a “paisagem dançante” dos estudantes dentro do TEA não significa ter como mote único os gestos e movimentos estereotipados manifestados por eles. É possível também ter como impulso criador as danças folclóricas, as danças de repertório e os diferentes gêneros e técnicas de dança.

A comunidade escolar espera, muitas vezes, aprender e apreciar coreografias em uníssono, com música alta e luzes no palco. E o estudante autista, o que espera?

Talvez para alguns alunos seja importante participar de um espetáculo de dança mais tradicional e aprender danças sociais. Para outros, pode ser mais significativo as danças que possibilitam práticas de improvisação e jogos de acaso. Em ambas as possibilidades, dançar pode ser um modo de sentir-se pertencente ao ambiente escolar e à sociedade. Para isso, é bastante provável que a acessibilidade atitudinal provocada por pessoas adultas seja determinante.

A questão principal aqui colocada é a importância de que essa participação em exposições cênicas, por exemplo, ocorra por vontade do próprio autista. Há, nessa perspectiva, também a necessidade de organizar momentos individuais e coletivos para que

o aprendizado possa se dar da maneira mais confortável para toda a turma. Segundo Lima, Mota e Freire (2024, p. 1):

Quanto mais significativa a diferença nos processos de significação em relação àqueles convencionalizados historicamente, maiores as barreiras para a comunicação social e, consequentemente, para o desenvolvimento, inserção e apropriação da cultura, sendo necessário um suporte adequado para mediação e tecnologia assistiva (tradução nossa).

Uma possibilidade para a mediação do aprendizado seria a antecipação da informação, ou seja, os estudantes neurodivergentes terem acesso ao conteúdo antes da aula, através de vídeos ou do apoio da família. O pesquisador Pedro Lucas Costa e Lopes de Lima, convidado do grupo de estudos para falar sobre suas vivências que envolvem o autismo e a docência, relatou que quando criança, participava de aulas de danças folclóricas em Portugal, onde residia, e sua mãe teve a iniciativa de contatar a professora de dança para solicitar acesso com antecedência ao que seria trabalhado em aula. Tratando-se de uma dança folclórica, com passos e deslocamentos definidos, Pedro aprendia com sua mãe antes da aula as coreografias e esse fator amenizava aspectos estressores que poderiam ocasionar alguma crise e, consequentemente, sua exclusão da atividade durante a aula.

Em aulas de dança compostas por coreografias pré-organizadas, uma alternativa de acessibilidade também é a disponibilização, por parte da professora, de momentos de apreciação das danças que serão dançadas antes de serem experimentadas no corpo em aula. No caso de um vídeo, por exemplo, o estudante tem a oportunidade de visualizar em casa quantas vezes achar necessário, e até mesmo tentar ensaiar a dança antes da aula. No momento da aula, o estudante já terá criado imagens mentais, que poderão auxiliar na prática da dança. Nesse caso, um cuidado deve ser tomado: é provável que o estudante autista espere que se faça a coreografia exatamente como foi disponibilizada em vídeo, então, no caso de alterações, isso deve ser comunicado previamente. Além disso, algo que pode servir de reforço visual é a utilização de prints/fotografias da tela do vídeo que foi assistido, colando-os em um mural ou na parede para servir como guia da coreografia.

Nesse sentido, uma proposta que utiliza imagens como suporte foi socializada no grupo de estudos por uma professora de dança que atua na educação infantil. A docente, autista e mãe de autistas, preocupada em oferecer experiências significativas de aprendizado para todas as crianças, elaborou um material didático (Figura 1) para acolher uma aluna autista não verbal, que em determinados momentos da aula recusava-se a participar das atividades.



Fig. 1. Fotografia produzida por participante do grupo de estudos.
Fonte: Acervo das autoras (2024).

Audiodescrição da imagem: Fotografia em plano horizontal com cinco figuras em estilo desenho animado de um cachorro dispostas em um fundo branco. As cinco figuras foram duplicadas e dispostas em duas fileiras, uma abaixo da outra. Em cada uma das cinco figuras, a imagem indica uma movimentação realizada pelo personagem. Da esquerda para a direita, na primeira figura, a indicação é levantar os braços e balançar as mãos. A segunda figura indica a flexão de joelhos. A terceira figura indica um giro em torno de si mesmo. A quarta figura indica a ação de saltar. E a quinta figura indica a ação de balançar o quadril.

Essas imagens, produzidas a partir do vídeo *Dança da Imitação - Caninópolis*⁵, serviram como ponto de partida para o desenvolvimento da aula, que se iniciava com a execução da dança enquanto o vídeo era exibido. Em seguida, a turma revisava os movimentos com o auxílio das figuras. Posteriormente, os alunos emba-

ralhavam a ordem das imagens para criar uma sequência de movimentos, e, finalmente, essa sequência era filmada para que os alunos pudessem assistir à própria execução.

A professora relata que imprimiu duas cópias do material, prevendo que a aluna autista poderia pegar as imagens e levá-las à boca, o que de fato ocorreu. No entanto, além disso, a aluna também reproduziu os movimentos. A docente observa que, a partir dessa experiência, passou a incorporar em suas aulas momentos de atividades mais coletivas, assim como atividades em que pode trabalhar de maneira mais próxima com cada aluno, oferecendo apoio no desenvolvimento das propostas, especialmente para as crianças que não haviam participado previamente, por algum motivo. Essa abordagem, no entanto, somente se torna viável com o apoio de professoras auxiliares e monitoras.

Outra proposta para auxiliar a turma a prever o que ocorrerá na aula seria o desenvolvimento de agendas visuais de rotina nas aulas de dança. Expomos aqui um exemplo, que vem sendo experimentado em sala de aula com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental no componente curricular Dança no Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp/UFRGS), porém, cada professora pode desenvolver a sua agenda de acordo com os momentos que fazem mais sentido para as suas aulas.

As aulas de dança no CAp/UFRGS costumam ter uma estrutura bastante diversificada, com diferentes momentos, que envolvem brincadeiras, improvisação, conversa, dentre outros. Assim, o nosso material é composto por cartões com palavras ou expressões curtas e imagens simples (Figura 2), compreendendo que imagens podem ser um suporte no processamento das informações e na criação de uma sequência de eventos mais “concreta” do que a informação oral.



Fig. 2. Agenda visual de rotina na aula de dança. Colégio de Aplicação da UFRGS, 2024.

Fonte: Acervo das autoras (2024).

Audiodescrição da imagem: Fotografia em plano vertical. Mesa escolar cinza encostada em uma parede vermelha. Em cima da mesa estão distribuídos cartões com imagens e legendas diversas. Apoiado na mesa e escorado na parede está um quadro retangular com quatro cartões afixados verticalmente, indicando a ordem das atividades da aula de dança do dia. De cima para baixo: cartão escrito “PESQUISA MUSICAL” e ilustração de notas musicais; cartão escrito “CONVERSA” e ilustração de duas crianças conversando; cartão escrito “JOGO” e ilustração de uma pequena roda de crianças com uma pessoa adulta; cartão escrito “IMPROVISAÇÃO” e ilustração de duas pessoas dançando.

6. Considerações

A partir do que vivenciamos em contato com uma diversidade de contextos de ensino de dança e de professoras com diferentes experiências, nos perguntamos:

O que é necessário para que a criança com deficiência seja reconhecida como autônoma no âmbito da escola? Deixar de ser uma pessoa com deficiência? Não mais demandar ações que conectem seus corpos e intelectos ao fluxo interdependente do fazer com, ao lado de, com a mediação de, conectado a? (Freitas, 2022, p. 76)

Qualquer criança, mais do que existir no ambiente escolar, precisa sentir que existe. É fundamental que os professores e as professoras da educação básica transmitam às crianças o reconhecimento de seu progresso, reforçando que suas produções artísticas têm valor e que ainda terão a oportunidade de realizar muitos trabalhos interessantes ao longo de sua trajetória escolar.

Validar a riqueza da diversidade deve ser uma devolução do adulto em relação às singularidades. No primeiro encontro do Grupo de Estudos em Ensino de Dança e Autismo, lemos o livro infantil “Tudo bem ser diferente” de Todd Parr (2009), pois mais do que compreender que está tudo bem ser autista, é essencial compreender que está tudo bem ser único. É a nossa singularidade que permite a criação de assinaturas, de autorias. A criança, em pleno desenvolvimento, aguarda do seu entorno o olhar de incentivo, a escuta para as suas demandas, o preparo de um ambiente saudável e o modelo adulto que a faz ter esperança de que a equidade pode existir no seu contexto de convívio e para além dele.

O que temos pesquisado até aqui nos mostra que há possibilidades simples e reais de mudanças a serem desenvolvidas nas comunidades escolares. E essas possibilidades se aproximam muito do que intencionamos produzir com a arte: olhares críticos e amorosos para o que já está estabelecido; elaboração de tentativas de novos modos de ver e viver o mundo; geração de estados de expressão individual e colaborativa através da criação artística; e denúncia da desumanização que acomete espaços e instituições sociais.

Para ver na singularidade uma possibilidade de dança é preciso:

[...] humildade e aceitação, respeito e desejo. É preciso desenvolver nossa capacidade de desapego. Dessa forma eu posso aprender com o outro. Ao invés de adestrá-lo, posso convidar-me à sua floresta, que me será sempre desconhecida. Posso caminhar pelos caminhos móveis do sujeito: os de hoje, os de um instante, os de uma nova estética. Posso assim aceitar o fato de que o que se produz em um momento não se produzirá outra vez, aceitar que o que eu queria, talvez nunca aconteça, aceitar *me deixar surpreender*. (Viana, 2015, p. 252)

O autismo - com as pessoas que o vivenciam e que estão cada vez mais presentes no contexto da educação básica - aponta para a urgência de revisão da formação universitária nas licenciaturas, que necessita ter como um dos seus principais focos a acessibilidade atitudinal, que diz respeito não só ao autismo, mas à sensibilidade para o acolhimento das diferenças.

Também, demonstra a importância da formação continuada com professoras e professores que já estão em atuação, fazendo com que estudos sejam aprofundados e que se estabeleça uma compreensão acerca de práticas pedagógicas em dança que possam demonstrar consciência de quais são as implicações de ser uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista em uma sociedade que precisa de leis e de laudos diagnósticos para que os direitos humanos sejam respeitados.

Referências Bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition, Text Revision. Washington, DC, 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOATO, Elvio Marcos et al. Expressão corporal/dança para autistas: um estudo de caso. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, jan./mar. 2014.

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal.

BRASIL (1996). **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República.

BRASIL (2008). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL (2012). **Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana): institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília: Presidência da República.

BRASIL (2015). **Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República.

CONE, Theresa; CONE, Stephen. **Ensinando dança para crianças**. 3. ed. Barueri, SP: Manole, 2015.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Deficiências e diversidades: Educação Inclusiva e o Chão da Escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

IRWIN, Rita L. **Comunidades de prática a/r/tográfica**. In: DIAS, Belidson e IRWIN, Rita L. (org.). Pesquisa educacional baseada em arte: *A/r/tografia*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

LIMA, Pedro Lucas de. Pedagogia diferenciada como instrumento político-pedagógico da inclusão. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 8, n. 1, p. 1-14, 2023.

LIMA, Pedro Lucas Costa e Lopes de; MOTA, Maria Creusa; FREIRE, Sandra Ferraz de Castillo Dourado. **Autism from a Cultural-Historical perspective**. In: IX International Vygotsky Seminar. Università di Torino. 2024.

MARFINATI, Anahi Canguçu; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 19, n. 2, mai./ago. 2014, 244-262.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. São Paulo: Panda Books, 2009.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, vol. XXIII, 3, 2017.

PONTIS, Marco. **Autismo: guia rápido para professores do ensino fundamental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

VIANA, Anamaria Fernandes. **Dança e autismo, espaços de encontro**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2015.

VIANA, Anamaria Fernandes. **Ensaio sobre dança e autismo**. In: REINALDO, Maria Rejane (Org.). Seminário online O que pode a arte? Afetos, Autismos, Artes. Fortaleza, setembro de 2021. p. 15-25.



REALIZAÇÃO



UFRJ

PPGDAN
UFRJ

Anda
associação nacional de
pesquisadores em dança