



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
FACULDADE DE DANÇA
CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA**

KARYNE NATHALIA LIMA E SILVA

**DANÇA E INCLUSÃO EM AMBIENTES INFORMAIS: O PAPEL DO
PROFESSOR DE DANÇA NA INSERÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA**

**BELÉM
2026**

KARYNE NATHALIA LIMA E SILVA

**A DANÇA E INCLUSÃO EM AMBIENTES INFORMAIS: O PAPEL DO
PROFESSOR DE DANÇA NA INSERÇÃO DE ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Dança
da Universidade Federal do Pará,
como requisito parcial para
obtenção de grau de licenciada em
dança.

Orientador(a): Prof. Dra. Lane
Viana Krejcová.

Coorientador: Edson Eduardo
Fragoso dos Santos

BELÉM
2026

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca Universitária da ETDUFPA-Belém-PA**

S586d Silva, Karyne Nathalia Lima e

A dança e inclusão em ambientes informais: o papel do professor de dança na inserção de alunos com transtorno do espectro autista / Karyne Nathalia Lima e Silva. 2026.

51 f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Lane Viana Krejcová

Co Orientador: Prof. Edson Eduardo Fragoso dos Santos

Trabalho de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Faculdade de Dança, Curso de Licenciatura em Dança, Belém, 2026.

1. Dança – Estudo e ensino. 2. Autismo. 3. Educação inclusiva. 4. Educação infantil. I. Título.

CDD - 23. ed. 793.07

Elaborado por Rosemarie de Almeida Costa – CRB-2/726



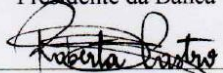
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
FACULDADE DE DANÇA

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

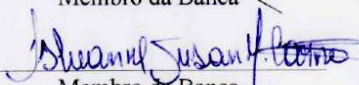
Aos trinta dias do mês de janeiro do ano de dois mil e vinte e seis, às quatorze horas, no Auditório Pavel Kejci – Clínica Vivem na Tv. Casto Branco, 1097, reuniu-se a Banca Examinadora constituída pelas docentes: Profa. Dra. Lane Viana Krejcová (Orientadora e Presidente da Sessão), Prof. Esp. Edson Eduardo Fragoso dos Santos (Co-Orientador - Membro Externo), Profa. MSc. Roberta Suellen Ferreira Castro (Membro Interno) e Profa. Esp. Isluane Susan Monteiro Carneiro (Membro Externo), para proceder à avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "**A DANÇA E INCLUSÃO EM AMBIENTES INFORMAIS: O PAPEL DO PROFESSOR DE DANÇA NA INSERÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**", de autoria da aluna: Karyne Nathalia Lima e Silva, matrícula: 202206040025, da turma: 2022, do Curso de Licenciatura em Dança. Iniciado os trabalhos, a Presidente da Sessão apresentou as normas de Defesa do Trabalho de Conclusão de Curso e em seguida convidou a aluna para fazer a apresentação do trabalho. Após a exposição oral, a discente foi arguida pelos membros da banca, que atribuíram conceito EXCELENTE ao seu Trabalho de Conclusão de Curso, tendo sido assim APROVADO (aprovado/reprovado), conforme normas regulamentares. Nada mais havendo a tratar, eu, presidente(a) da banca, lavrei a presente ata que segue assinada por mim, pelos demais membros da banca examinadora do trabalho avaliado e pela aluna.



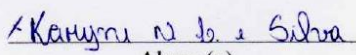
Presidente da Banca



Membro da Banca



Membro da Banca



Aluno (a)

Dedico este trabalho a todos que me impulsionaram em minha trajetória, estes que se fizeram presente de forma involuntária, mas que somaram de forma tão grandiosa. Dedico em especial a minha mãe, que me presenteou com uma de suas paixões: a dança, e que me mostrou, que a dança e a educação são os caminhos mais bonitos para se seguir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus, por me guiar durante toda a minha vida, principalmente em meu processo formativo.

Agradeço a toda a minha família por todo o apoio e incentivo nas artes, cultura e educação, sou imensamente grata a Deus por me permitir a sorte de ter nascido e sido criada em uma família tão presente e especial, por sempre apoiar uns aos outros.

Agradeço em especial a minha mãe, que é meu pilar e minha força diária, o meu exemplo de mulher, que sempre me incentivou no caminho ao qual construí.

Agradeço os meus avós maternos que me apoiam e me incentivam incansavelmente, em particular o meu avô/pai por durante os quatro anos de curso acordar as madrugadas comigo para me levar a parada de ônibus, esse gesto simples, mas tão simbólico e especial que está marcado para sempre em meu coração.

Agradeço a minha irmã mais velha, que, com sua arte e dedicação à dança, tornou-se um dos meus maiores exemplos como artista e educadora.

Agradeço à minha orientadora Prof^a Dr^a Lane Viana Krejcová por todo o cuidado e auxílio em minha construção.

Agradeço ao meu coorientador Edson Eduardo Fragoso dos Santos por todo o cuidado, apoio e companheirismo, este que foi essencial para o meu crescimento profissional e pessoal. Agradeço aos meus colegas de turma, por fazerem parte do meu processo de aprendizagem ao longo do curso, foram de suma importância para a minha construção como profissional.

Agradeço a todos os meus professores, que marcaram profundamente a minha vida e minha trajetória, estes que me inspiraram e contribuíram para a construção do caminho que escolhi seguir.

A DANÇA E INCLUSÃO EM AMBIENTES INFORMAIS: O PAPEL DO PROFESSOR DE DANÇA NA INSERÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

Karyne Nathalia Lima e Silva¹

Universidade Federal do Pará¹

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo analisar os desafios enfrentados por professores de dança em ambientes informais na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos da educação inclusiva, da neurodiversidade e da pedagogia da dança, dialogando com autores como Paulo Freire, Rudolf Laban, Mantoan e Teixeira-Machado. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, estruturada em revisão bibliográfica, observação direta e aplicação de questionários a docentes atuantes em projetos sociais. Os resultados evidenciam que, embora a dança seja reconhecida como recurso pedagógico e terapêutico capaz de favorecer o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional de crianças com TEA, sua efetividade depende diretamente da formação docente e da adoção de estratégias pedagógicas adaptadas às singularidades dos alunos. Entre as principais dificuldades relatadas pelos professores, destacam-se a ausência de capacitação específica, a sobrecarga de turmas e a escassez de recursos de apoio. Conclui-se que a dança, quando compreendida como linguagem artística e educativa, pode constituir um espaço privilegiado de inclusão e expressão, desde que sustentada por práticas pedagógicas críticas, sensíveis e contextualizadas. O estudo contribui para a área da Licenciatura em Dança ao propor reflexões sobre a formação docente e sobre o papel da dança como instrumento de inclusão em ambientes informais, ampliando o debate acadêmico acerca da relação entre arte, educação e diversidade.

Palavras-chave: Dança, inclusão, educação infantil, Transtorno do Espectro Autista, Formação Docente.

DANCE AND INCLUSION IN INFORMAL EDUCATIONAL SETTINGS: THE ROLE OF THE DANCE TEACHER IN THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Karyne Nathalia Lima e Silva¹

Federal University of Pará¹

This undergraduate thesis analyzes the challenges faced by dance teachers in informal educational settings in the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The study is grounded in theoretical frameworks of inclusive education, neurodiversity, and dance pedagogy, drawing on authors such as Paulo Freire, Rudolf Laban, Mantoan, and Teixeira-Machado. Methodologically, the research adopts a qualitative approach, structured around a literature review, direct observation, and the application of questionnaires to teachers working in social projects. The findings indicate that, although dance is recognized as a pedagogical and therapeutic resource capable of fostering motor, cognitive, social, and emotional development in children with ASD, its effectiveness depends directly on teacher training and on the adoption of pedagogical strategies adapted to the specific needs of students. The main difficulties reported by teachers include the lack of specialized training, oversized classes, and limited support resources. The study concludes that dance, when understood as both an artistic and educational language, can provide a privileged space for inclusion and expression, provided it is supported by critical, sensitive, and contextually responsive pedagogical practices. This work contributes to the field of Dance Education by promoting reflections on teacher training and on the role of dance as an instrument of inclusion in informal educational contexts, thereby expanding the academic debate on the relationship between art, education, and diversity.

Keywords: Dance; Inclusion; Early Childhood Education; Autism Spectrum Disorder; Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DSM-IV - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 4ª

edição DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais,
5ª edição

IA - Inteligência Artificial

OMS - Organização Mundial da Saúde

PNEEI - Política Nacional de Educação Especial Inclusiva

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SciELO - Scientific Electronic Library Online

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UFPA - Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	13
2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: VISÕES BIOMÉDICA, TERAPIAS E A DANÇA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA	14
2.1 A visão biomédica versus a visão inclusiva sobre o TEA	15
3. A DANÇA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA, INCLUSIVA E TERAPÊUTICA	17
4. FORÇAS E FRAGILIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE EM DANÇA	19
5. OBJETIVOS	23
5.1 Objetivo Geral	23
5.2 Objetivo Específico	23
6. METODOLOGIA.....	24
6.1 Abordagem e natureza da pesquisa	24
6.2 Delineamento da pesquisa.....	24
6.2.1 Revisão bibliográfica	24
6.2.2 Observação direta.....	24
6.2.3 Aplicação do questionário	25
6.3 Análise de dados.....	25
7. RESULTADOS	26
7.1 Revisão da literatura	26
7.2 Observação da prática: diário de bordo.....	29
7.3 Percepções e relatos dos docentes: dados do questionário.....	32
8. DISCUSSÃO	38
9. CONCLUSÃO.....	40
REFERÊNCIAS.....	42
ANEXOS.....	47

INTRODUÇÃO

O transtorno do espectro autista (TEA) é atualmente conhecido como uma condição resultante da reorganização geral do cérebro, que tem início ainda nas fases precoces do neurodesenvolvimento. Tendo em vista a dança como uma atividade prática, que se torna prazerosa e criativa, ela instiga o aluno a trabalhar o ritmo, a coordenação motora, a flexibilidade, o equilíbrio e o controle corporal; além disso, possibilita diversas formas de criar e estimular o imaginário, incentivando a criatividade.

Como professora de dança, com experiências com crianças na educação infantil em ambientes educacionais informais, parto do presente questionamento acerca das abordagens pedagógicas inclusivas nesse espaço de trabalho. Enquanto discente do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará (UFPA) e professora de ballet clássico em um ambiente informal em Marituba-PA, no qual percorri meu caminho como aluna, bailarina, monitora e, agora, professora. Nesse percurso, vivenciei diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas dentro do projeto, que buscavam se adequar à grande quantidade de alunos presentes em sala de aula, visando proporcionar atenção e cuidado a todos igualmente, inclusive àqueles que necessitavam de acompanhamento mais detalhado. Entre esses alunos estavam crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que demandam estratégias específicas para garantir sua inclusão e desenvolvimento.

Diante dessa experiência em uma instituição informal de dança, comecei a analisar a importância de pesquisas e trabalhos voltados à inclusão de alunos com TEA nesse contexto. Compreender as particularidades do espectro foi essencial para adaptar as abordagens pedagógicas. Essa vivência ampliou minha visão sobre a diversidade na aprendizagem e reforçou a relevância da empatia e da personalização no ensino. No entanto, a ausência de apoio em sala de aula, como assistentes ou outros profissionais especializados, somada à alta demanda de alunos, dificultava a adaptação das aulas e o acompanhamento adequado de cada criança.

Esse contexto evidenciou a necessidade de aprofundar meus conhecimentos enquanto educadora, buscando compreender as possibilidades, os limites e os recomeços de práticas pedagógicas que precisam ser revistas diante das necessidades específicas dos alunos com TEA. Segundo Mazzota (1998), para que a educação inclusiva aconteça, é fundamental que ela se firme como espaço privilegiado das relações sociais para todos, não ignorando, portanto, aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

Compreender as particularidades do TEA foi essencial para adaptar as abordagens pedagógicas, promovendo um ambiente acolhedor e estruturado que respeitasse o ritmo e as

necessidades individuais de cada aluno. Foram utilizados recursos visuais, rotinas claras e atividades sensoriais para facilitar a comunicação e o engajamento, sempre buscando fortalecer a autonomia e a interação social. Essa experiência ampliou minha visão sobre a diversidade na aprendizagem e reforçou a importância da empatia e da personalização no ensino, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tivessem a oportunidade de crescer, se expressar e brilhar dentro do projeto.

A dança, enquanto campo da arte e da educação, é reconhecida como uma linguagem corporal completa, que integra expressão, técnica e comunicação. Conforme Rudolf Laban (1978), o movimento organizado transcende a função motora, tornando-se um meio de expressão significativa. Essa potencialidade expressiva da dança encontra ressonância no pensamento educacional de Paulo Freire (1996), para quem a educação é um ato dialógico e libertador, que deve partir da realidade e da cultura do educando. Assim, a dança se configura não apenas como uma técnica corporal, mas como uma prática educativa sensível e inclusiva, especialmente em contextos que envolvem a diversidade humana.

No que se refere ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), estudos recentes indicam que a dança pode funcionar como recurso pedagógico e de desenvolvimento. Teixeira-Machado (2015) aponta seus benefícios para a coordenação motora, o equilíbrio e a regulação emocional. Oliveira e Lima (2022) reforçam que, para incluir crianças com TEA, é necessário adaptar as práticas corporais às singularidades de cada aluno. Essa necessária adaptação ressoa com a concepção freiriana de que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (Freire, 1996, p. 106), lembrando-nos de que a construção da autonomia, também na dança é um processo relacional, que se dá pela mediação cuidadosa do educador. Contudo, a efetividade dessas adaptações depende diretamente da formação do professor. Silva (2021) observa que muitos docentes de dança, principalmente em contextos não formais, atuam sem capacitação específica para o atendimento a pessoas com TEA.

Como aluna de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará (UFPA), percebo em meu percurso formativo e em vivências em projetos comunitários que essa lacuna se reflete em desafios concretos. O professor, muitas vezes, depara-se com questões complexas: como planejar uma sequência de movimentos que seja ao mesmo tempo estruturada e flexível? Como comunicar instruções de forma clara para alunos com diferentes perfis sensoriais e de comunicação? Como gerir o espaço da sala de aula para que seja acolhedor e previsível, minimizando a sobrecarga sensorial? Essas não são questões simples, e enfrentá-las sem um

suporte formativo adequado pode gerar insegurança e, por vezes, levar à exclusão involuntária do aluno.

Embora a dança seja amplamente reconhecida como um recurso terapêutico capaz de promover o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional, a sua aplicação com alunos com TEA exige não apenas sensibilidade e empatia, mas também conhecimentos técnicos e estratégias pedagógicas adaptadas às especificidades. É imprescindível que o professor possua preparo técnico adequado, domínio de estratégias pedagógicas inclusivas e profundo conhecimento sobre as particularidades do TEA. A formação do professor de dança é fundamental para trabalhar com alunos com TEA, pois permite que ele desenvolva estratégias eficazes para atender às suas necessidades. (Machado, 2015. p.205)

É justamente para compreender esses desafios que este trabalho se propõe. O objetivo é analisar as dificuldades enfrentadas por professores de dança em projetos sociais ao incluírem crianças com TEA. Investigar essa realidade é crucial, pois, como apontam Santos e Almeida (2023), entender os obstáculos vividos pelos educadores é fundamental para construir propostas de formação e apoio que façam sentido no chão da sala de aula, especialmente em contextos em que os recursos são limitados.

Acredito que um estudo como este tem uma importância singular para nossa região Norte. Ao dar voz aos professores e observar suas práticas, podemos gerar um conhecimento que, a partir da realidade local, contribui para a discussão acadêmica sobre formação docente em dança de maneira contextualizada. Mais do que isso, ele pode iluminar caminhos para que a dança, em sua potência educativa e inclusiva, seja de fato acessível a todos os corpos e todas as formas de ser.

1. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) perpassa por várias camadas de conhecimentos históricos para a compreensão desta condição. Sua primeira descrição surgiu em um artigo escrito em inglês “*Autistic Disturbances of Affective Contact*” em 1943, traduzido como “distúrbios autísticos do contato afetivo” pelo médico psiquiatra infantil austríaco Leo Kanner, que considerava o autismo de natureza congênita. Kanner descreveu o transtorno como uma incapacidade, desde a primeira infância, na qual relatou três características em comum: linguagem verbal marcada por ecolalia, estereotipia e inversão pronominal (Kanner, 1943). Apesar da descrição feita por Kanner, os estudos sobre o autismo prosseguiram sob desconhecimento na literatura médica americana, onde não havia consenso sobre quais critérios seriam mais adequados para sua caracterização e, conseqüentemente, sua nomenclatura.

Hans Asperger, um médico pediatra e psiquiatra austríaco, em 1944 escreveu “psicopatologia autística na infância”, sendo o primeiro a apontar uma maior relevância do autismo em meninos, cabe enfatizar, contudo, que pesquisadores nunca confirmaram a fonte dessa suposta afirmação (Asperger, 1944). O artigo de Asperger ganhou notoriedade em 1991, ao ser traduzido para o inglês pela psiquiatra inglesa Lorna Wing, uma mãe de criança atípica que se dedicou aos estudos sobre o TEA. Wing contribuiu significativamente para o avanço na compreensão do espectro ao observar três características principais: prejuízo na socialização (dificuldades em entender emoções e pensamentos alheios), linguagem e comportamentos repetitivos ou estereotipados (Wing, 1991).

A história do autismo também é marcada por períodos controversos. Na década de 1960, o autismo tornou-se mais popular na literatura médica em um contexto em que a psiquiatria tendia a culpar os pais pelo autismo dos filhos, período conhecido como a era das “mães-geladeira”. Não se sabe ao certo os motivos que levaram Leo Kanner, já em 1949, a rejeitar a ideia dos pais como causa do autismo.

A origem do termo é ainda anterior. Em 1911, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler usou pela primeira vez a palavra “autismo” para descrever um sintoma de retraimento social e fuga da realidade em pacientes com esquizofrenia (Bleuler, 1911). O termo foi redefinido por Kanner em 1943 e passou a ser usado no contexto atual. O conceito de “espectro” foi introduzido na década de 1970 pela psiquiatra Lorna Wing, que o utilizou para descrever a diversidade de características e níveis de capacidade apresentados pelas pessoas diagnosticadas. Essa ideia revolucionou o pensamento sobre o autismo e foi formalmente incorporada em 1994 no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV). Em 2013, com o lançamento do

DSM-5, todos os diagnósticos relacionados foram unificados sob a única categoria de Transtorno do Espectro Autista (TEA) (APA, 2014).

Conforme definido pela Associação Americana de Psiquiatria (2014), o TEA é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação e na interação social, bem como por padrões de comportamento, interesses ou movimentos restritivos e repetitivos. Tendo em vista que o TEA é uma condição multifatorial, com grande influência genética e ambiental, a heterogeneidade do espectro implica que cada indivíduo apresenta particularidades em graus variados, o que exige do professor uma abordagem pedagógica flexível e sensível. Para Oliveira e Lima (2022), o processo de inclusão de crianças com TEA nas práticas corporais e artísticas requer adaptações metodológicas e uma escuta atenta, que reconheça a singularidade de cada participante.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: VISÕES BIOMÉDICAS, TERAPIAS E DANÇA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

A educação inclusiva surge como possibilidade concreta de responder às demandas de acesso universal à escola e, ao mesmo tempo, atender às especificidades dos estudantes. No campo da inclusão educacional, Paulo Freire (1996) defende que o aprendizado é enriquecido pela diversidade, sendo necessário “aprender com as diferenças e não com as igualdades”. Essa perspectiva enfatiza a relevância de práticas pedagógicas adaptadas que considerem as particularidades de cada aluno, promovendo um aprendizado mais eficaz e significativo. A proposta freiriana reforça a necessidade de uma educação que, em vez de homogeneizar os estudantes, valorize as diferenças e a singularidade de cada sujeito.

Quando se trata da educação inclusiva nas artes, especialmente na dança, o papel do educador assume uma dimensão ainda mais relevante. É fundamental que o professor atue como mediador, criando ambientes acessíveis e metodologias flexíveis que favoreçam a participação e o desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas (Santos & Pereira, 2020). Nesse sentido, a dança, como linguagem artística e corporal, apresenta-se como um campo fértil para práticas pedagógicas inclusivas, pois possibilita múltiplas formas de expressão e interação.

Entretanto, a inserção da dança em contextos inclusivos ainda enfrenta desafios estruturais e conceituais significativos. Frequentemente, essa prática é compreendida a partir de uma lógica funcionalista, na qual o movimento corporal é reduzido a instrumento de reabilitação, correção motora ou regulação corporal mental, especialmente casos de estudantes

com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tal perspectiva, fortemente influenciada por visões biomédicas e terapêuticas, tende a esvaziar o caráter artístico, expressivo e educativo da dança, subordinando-a a objetivos clínicos e normativos (Sherril, 2004; Orrú, 2016)

Essa abordagem revela uma contraposição importante: ao mesmo tempo em que se defende a inclusão, mantêm-se práticas que reforçam padrões corporais hegemônicos e expectativas de normalização, limitando as possibilidades de criação e autonomia dos sujeitos. Nesse sentido, a dança corre o risco de ser instrumentalizada, deixando de ser um espaço de produção de sentidos e experiências estéticas para se tornar apenas um recurso auxiliar no processo de adaptação do aluno. Tal uso restritivo não apenas favorece a prática pedagógica, como também compromete o princípio da inclusão, ao não reconhecer plenamente a diversidade dos corpos e das formas de expressão (Skliar, 2003; Mantoan, 2006).

Portanto, é fundamental afirmar a dança como uma prática pedagógica crítica, que reconheça o corpo como território de experiências, afetos e saberes, e não como objetivo de correção ou intervenção clínica. Ao deslocar o foco da deficiência para a potência expressiva do corpo, a dança possibilita a construção de práticas educativas que valorizam a singularidade, promovem a participação ativa dos estudantes e questionam modelos excludentes de ensino. Dessa forma, a dança se configura como um campo de resistência pedagógica, capaz de tensionar discursos biomédicos e contribuir para a consolidação de uma educação inclusiva comprometida com a emancipação e a diversidade humana (Kuppers, 2014; Kunz, 2010).

2.1 A visão biomédica versus a visão inclusiva sobre o TEA

A ciência biomédica compreende o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações na comunicação, na interação social e nos padrões de comportamento. Essa compreensão fundamenta-se em pesquisas que apontam para causas multifatoriais, envolvendo predisposição genética, alterações neurobiológicas e fatores ambientais (Lord et al., 2020). Sob essa perspectiva, o TEA não possui cura, mas demanda acompanhamento contínuo, precoce e multidisciplinar, com o objetivo de ampliar a qualidade de vida e a autonomia da pessoa autista.

Nesse contexto, a abordagem biomédica atribui grande relevância à intervenção precoce, uma vez que a identificação antecipada das necessidades específicas aumenta significativamente as possibilidades de desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e comunicativas. Assim, a ciência enfatiza que os processos de cuidado e acompanhamento

devem ser personalizados, considerando o perfil singular de cada indivíduo inserido no espectro (Hull; Peters, 2022).

Entretanto, ao priorizar majoritariamente o tratamento clínico, a visão biomédica tende a compreender a intervenção como o eixo central e, em muitos casos, como a única alternativa possível para o acompanhamento do indivíduo com TEA. Nessa lógica, o foco concentra-se na correção de déficits, na redução de sintomas e na normalização de comportamentos, privilegiando abordagens clínicas e assistenciais. Essa forma de compreensão pode limitar a análise do sujeito em sua totalidade, uma vez que desconsidera aspectos sociais, culturais, educacionais e subjetivos que também exercem influência significativa sobre o desenvolvimento e a participação social do indivíduo.

Em contraposição, a visão inclusiva, historicamente mais recente, propõe uma mudança de paradigma ao deslocar o foco da intervenção exclusivamente clínica para a promoção da integração plena do indivíduo à sociedade. Essa abordagem reconhece e valoriza as diferenças humanas, partindo do pressuposto de que cada sujeito apresenta características, necessidades e potencialidades próprias. Dessa forma, a inclusão busca assegurar a igualdade de oportunidades, garantindo o acesso aos direitos sociais, educacionais, culturais e profissionais.

Além disso, a perspectiva inclusiva enfatiza a superação de barreiras físicas, sociais e atitudinais, favorecendo a participação ativa do indivíduo na vida em sociedade. Conforme afirma Mantoan (2003), a inclusão constitui o privilégio de conviver com as diferenças, o que evidencia a necessidade de transformação das práticas sociais e educacionais para o efetivo acolhimento da diversidade humana.

Essa concepção está diretamente articulada aos princípios estabelecidos em documentos legais e normativos fundamentais, como a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída pelo Decreto nº 12.686, de 21 de outubro de 2025. Tal política reafirma a inclusão como um direito básico e essencial à garantia da dignidade humana. Nesse sentido, suas diretrizes orientam a implementação de ações voltadas à promoção da participação plena e efetiva de todos os indivíduos na sociedade, assegurando igualdade de oportunidades e respeito às diferenças.

Por fim, compreende-se que as intervenções em saúde, quando integradas, devem compor um plano de intervenção multidisciplinar capaz de atender às necessidades específicas de cada pessoa com TEA. Essa integração reforça a relevância de uma abordagem que articule a ciência biomédica, as práticas pedagógicas e os recursos terapêuticos, visando não apenas o cuidado clínico, mas também a inclusão social e a promoção da qualidade de vida. Nesse

sentido, destaca-se que a efetividade dessas ações depende do compromisso coletivo entre profissionais da saúde, da educação e da família, consolidando a perspectiva de que a intervenção não se restringe ao tratamento, mas constitui um processo contínuo de valorização da pessoa e de garantia de seus direitos fundamentais.

3. A DANÇA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA, INCLUSIVA E TERAPÊUTICA

A dança, compreendida como prática educativa, pedagógica, inclusiva e terapêutica, tem sido apontada como uma ferramenta complementar de grande potencial no desenvolvimento humano. Estudos indicam que sua prática favorece a consciência corporal, a regulação emocional e a socialização (Martin, 2014; Samaritter; Payne, 2013). No entanto, tais benefícios somente são plenamente alcançados quando as atividades são planejadas a partir de princípios inclusivos, respeitando o ritmo, as singularidades e as diferentes formas de comunicação de cada aluno (Behrends; Müller; Dziobek, 2012).

Nesse contexto, diversos autores reforçam a relevância da dança como recurso pedagógico e terapêutico para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Teixeira-Machado (2015) destaca que a dançaterapia contribui para o aprimoramento da coordenação motora, do equilíbrio e do bem-estar emocional, além de oferecer um espaço seguro para a autoexpressão. Essa compreensão dialoga com Fonseca (2018), ao enfatizar a importância do movimento na estimulação sensorial e na socialização de crianças com TEA, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, motor e social. De modo convergente, Boat et al., (2014) salientam a dança como instrumento para o desenvolvimento socioafetivo e para a ampliação das interações sociais da criança com TEA, enquanto Vianna (2015) ressalta que essa prática possibilita o respeito às características individuais, a desconstrução de estigmas e o estabelecimento de um diálogo pedagógico entre arte e educação.

Avanços recentes na literatura científica reforçam esse entendimento. Koch et al. (2019), em uma revisão sobre intervenções corporais no contexto do autismo, identificaram que a dança promove melhorias significativas na interação social e na comunicação não verbal. Borges e Silva (2021), ao investigarem estratégias pedagógicas inclusivas em aulas de dança voltadas a alunos com TEA, destacaram o uso de suportes visuais e de rotinas previsíveis como elementos facilitadores do processo de aprendizagem. Já Garcia et al. (2020), em um estudo experimental, evidenciaram que um programa de dança criativa contribuiu de forma significativa para a regulação emocional e para a redução da ansiedade em crianças com autismo.

Por sua natureza multissensorial e integrativa, a dança estimula corpo e mente de maneira simultânea, promovendo não apenas a movimentação coordenada, mas também a consciência corporal, o ritmo, a percepção espacial e a interação com o outro. Assim, o corpo, por meio da dança, configura-se como espaço de educação das sensibilidades e como uma das formas de estar, perceber e se expressar no mundo.

Dessa forma, a prática da dança não deve restringir-se ao ensino de passos e coreografias, mas abranger dimensões éticas, afetivas e sociais que dialoguem com a vida cotidiana dos participantes. Em ambientes informais, nos quais a rigidez das estruturas formais das salas de dança, como por exemplo, pisos adequados, barras e espelhos, é atenuada, a criança com TEA pode explorar os movimentos de maneira mais livre, espontânea e segura, favorecendo sua autorregulação sensorial e emocional. Ademais, a dança proporciona oportunidades para a expressão corporal sem a exigência da linguagem verbal, ampliando as possibilidades comunicativas desses sujeitos.

Compreender a dança como prática pedagógica, educativa e social implica reconhecer seu papel no fortalecimento da autoestima, da comunicação e da cidadania. Para os professores, essa perspectiva amplia o olhar sobre a atuação pedagógica, exigindo não apenas domínio técnico, mas também escuta sensível, empatia e compromisso ético com a inclusão como princípio estruturante do processo educativo.

Nesse sentido, observa-se que a visão biomédica, articulada às práticas pedagógicas inclusivas, encontra na dança uma possibilidade concreta de integração entre saúde, educação e arte. A dança, nesse contexto, não se limita a uma atividade estética ou recreativa, mas configura-se como prática pedagógica e terapêutica capaz de promover o desenvolvimento integral, a inclusão social e a valorização das singularidades de cada sujeito. Essa abordagem alinha-se aos princípios da Educação Inclusiva previstos na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a qual reforça a importância de práticas que garantam a igualdade de oportunidades, promovam a participação social plena e valorizem a diversidade humana.

Assim, a utilização da dança como recurso pedagógico e terapêutico coaduna-se com os princípios dessa legislação, ao favorecer o respeito às diferenças individuais, a construção de ambientes inclusivos e a promoção da cidadania. Desse modo, a dança não apenas contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo, como também se apresenta como instrumento efetivo de concretização dos direitos assegurados pela legislação brasileira em prol da inclusão.

4. FORÇAS E FRAGILIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE EM DANÇA

O professor, ao trabalhar com recursos pedagógicos específicos e adaptados para o entendimento da turma, tem como objetivo desenvolver uma metodologia a ser aplicada de acordo com o empenho e o desenvolvimento dos alunos de cada grupo específico. Na dança, especialmente no ballet clássico, as turmas são organizadas por graus técnicos e faixas etárias, sendo possível a inserção da criança a partir da idade mínima de cinco anos. Considerando o campo educacional da dança clássica, sabe-se que os exercícios metodológicos são, historicamente, estigmatizados e que o professor, ao ensinar, assume a responsabilidade sobre o corpo do outro.

“Em qualquer hora, qualquer idade e em qualquer momento da história humana, os movimentos ritmados, improvisados ou não, puderam e podem expressar sentimentos, emoções, crenças ou simplesmente serem executados como um exercício de linguagem corporal” (Laban, 1978, p. 67). A dança, enquanto forma de intervenção, desempenha um papel essencial nas abordagens voltadas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por se configurar como uma linguagem corporal rica, contribui significativamente para o desenvolvimento motor, para a comunicação e para a socialização, além de fortalecer a autoestima e a confiança do indivíduo. Diante disso, torna-se fundamental que professores de dança busquem especialização nessa área; entretanto, observa-se uma carência de formação específica para atender a essa demanda.

Em Belém do Pará, assim como no Brasil, não há dados estatísticos oficiais ou centralizados que qualifiquem a formação acadêmica dos professores de dança na região. No entanto, algumas pesquisas e teses desenvolvidas na Universidade Federal do Pará (UFPA) analisam os percursos formativos desses profissionais, frequentemente destacando a carência de formação formal em nível superior. Belém conta com o curso de Licenciatura em Dança da UFPA, responsável pela formação de professores capacitados para a docência, com disciplinas como Ciência da Motricidade Humana, Didática da Dança, Dança e Diversidade, Psicologia Educacional na Dança, entre outras.

Muitos profissionais da dança em Belém, especialmente aqueles que atuam em academias privadas e projetos sociais, possuem formação baseada em workshops, cursos livres e experiências práticas, não necessariamente vinculadas à graduação ou ao ensino superior. Reconhece-se que, para atuar na área da dança, é fundamental que os profissionais vivenciem diferentes experiências práticas, experimentando os movimentos para compreender como ensiná-los adequadamente aos alunos. No entanto, reconhece-se também que o exercício da

docência exige estudo aprofundado das práticas pedagógicas, de modo a garantir um ensino de qualidade que integre técnica, reflexão e metodologia.

Diante desse cenário, a ausência de uma formação acadêmica sistematizada para grande parte dos profissionais da dança em Belém levanta questões importantes sobre a qualidade do ensino oferecido, a valorização da docência em dança e o reconhecimento social dessa área. A predominância de formações baseadas exclusivamente em experiências empíricas, cursos livres e workshops, embora relevantes para o desenvolvimento artístico e corporal, pode limitar a compreensão mais ampla dos processos pedagógicos, dos fundamentos educacionais e das responsabilidades éticas envolvidas no ato de ensinar. Essas lacunas formativas tendem a impactar diretamente as práticas em sala de aula, muitas vezes resultando em metodologias pouco refletidas, na reprodução acrítica de técnicas e em dificuldades de adaptação às diferentes realidades, corpos e contextos socioculturais dos alunos.

Além disso, a ausência de dados estatísticos oficiais e de políticas públicas específicas voltadas para a formação e atuação dos professores de dança contribui para a invisibilização da área, dificultando o mapeamento das condições de trabalho, dos percursos formativos e das necessidades reais desses profissionais. Tal invisibilidade reforça a desvalorização da dança enquanto campo de conhecimento e prática pedagógica, especialmente quando comparada a outras áreas artísticas mais consolidadas no sistema educacional.

Ao refletir sobre a formação dos professores de dança, é fundamental considerar que o saber docente não se constrói apenas a partir da experiência prática, mas também por meio de processos formativos sistematizados e reflexivos. Tardif (2014) aponta que os saberes docentes são plurais e se constituem a partir da articulação entre saberes da experiência, saberes disciplinares e saberes pedagógicos. No caso da dança, quando a formação se apoia majoritariamente na dimensão prática, sem aprofundamento teórico-metodológico, corre-se o risco de reduzir o ensino à mera reprodução de movimentos, desconsiderando os contextos educacionais, culturais e sociais nos quais os alunos estão inseridos.

Strazzacappa (2001) também reforça que a dança, quando inserida no campo educacional, exige do professor uma postura pedagógica consciente, capaz de articular criação, técnica e reflexão. Segundo a autora, ensinar dança implica compreender processos de aprendizagem corporal, desenvolvimento humano e relações interpessoais, conhecimentos que são aprofundados, em grande medida, nos cursos de licenciatura. Assim, a falta de formação acadêmica específica pode impactar a qualidade do ensino, sobretudo em espaços como escolas

informais, projetos sociais e academias, onde a dança assume, muitas vezes, um papel formativo de cunho social.

Dessa forma, problematizar a carência de formação acadêmica em dança não significa desvalorizar os saberes empíricos, mas reconhecer a importância de integrar prática e teoria, experiência e reflexão, visando a uma docência mais consciente, qualificada e socialmente comprometida.

Quando se trata da educação inclusiva nas artes, especialmente na dança, o papel do educador torna-se ainda mais relevante. É necessário que o professor atue como mediador, criando ambientes acessíveis e metodologias flexíveis que favoreçam a participação e o desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas (Santos; Pereira, 2020). Para isso, é essencial que os profissionais possuam formação adequada e compreendam a importância de adaptar suas práticas pedagógicas para atender à diversidade.

Entretanto, conforme apontado por Silva (2021), ainda há escassez de formação especializada para professores de dança no atendimento a alunos com TEA, especialmente em contextos de ensino informais. Essa lacuna no preparo profissional dificulta a implementação de estratégias eficazes e inclusivas, comprometendo o acesso desses estudantes à educação nas artes. Tal realidade é corroborada por estudos regionais. Santos e Costa (2021), ao investigarem a formação de professores de artes na região Norte, identificaram que a maioria não teve acesso a disciplinas ou cursos de extensão voltados à educação especial durante sua formação, o que impacta diretamente a confiança profissional e a capacidade de adaptação curricular em contextos inclusivos.

A reflexão de Rudolf Laban (1978, p. 67) segue fundamental para compreender o corpo como instrumento de expressão:

O corpo é nosso instrumento de expressão por via do movimento. O corpo age como uma orquestra, na qual cada seção está relacionada com qualquer uma das outras e é uma parte de um todo. As várias partes podem se combinar para uma ação em concerto ou uma delas poderá executar sozinha um certo movimento como “solista”, enquanto as outras descansam. Também há a possibilidade de que uma ou várias partes encabecem e as demais acompanhem o movimento. Cada ação de uma parte particular do corpo deve ser entendida em relação ao todo que sempre deverá ser afetado, seja por uma participação harmoniosa, por uma contraposição deliberada, ou por uma pausa. (Rudolf Laban, 1978. P. 67).

Essa visão integrada do movimento reforça a importância de uma formação docente que articule técnica, sensibilidade pedagógica e conhecimento sobre as diferenças, de modo a possibilitar experiências de dança verdadeiramente inclusivas. Ao compreender o corpo como uma totalidade integrada e relacional, o ensino da dança pode se afastar de modelos normativos que privilegiam padrões técnicos, corporais ou estéticos, abrindo espaço para práticas pedagógicas que acolhem as diferenças físicas, sensoriais, cognitivas e culturais dos alunos.

A abordagem labaniana contribui para esse processo ao oferecer ferramentas que possibilitam a exploração do movimento a partir de qualidades, dinâmicas e intenções, e não apenas da execução técnica, favorecendo a participação de todos os corpos.

Assim, relacionar dança e educação inclusiva implica reconhecer o professor como mediador de experiências corporais que respeitam as singularidades e promovem a participação plena dos alunos. Para isso, torna-se imprescindível uma formação docente que articule conhecimentos sobre movimento, pedagogia e inclusão, permitindo que a dança se configure como espaço de expressão, pertencimento e aprendizagem para todos. Dessa forma, o ensino da dança pode contribuir efetivamente para a construção de práticas educacionais mais democráticas, equitativas e sensíveis à diversidade humana.

5. OBJETIVOS

5.1 Geral

- Analisar os desafios enfrentados por professores de dança na perspectiva inclusiva em projetos sociais, com foco na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

5.2 Específicos

- Realizar uma revisão bibliográfica sobre os principais temas e autores relacionados à inclusão de alunos com TEA em ambientes educacionais.
- Conduzir observação direta, por meio de dados coletados em diário de bordo das aulas de ballet clássico no projeto social em Marituba-PA.
- Identificar se há práticas pedagógicas inclusivas realizadas pelos docentes e quais adaptações são necessárias para atender à diversidade das turmas.
- Refletir sobre as estratégias utilizadas por professores de dança para superar dificuldades e atender às necessidades dos alunos com TEA.
- Aplicar questionário aos professores do projeto, com foco nas dificuldades enfrentadas na inclusão de alunos com TEA, a fim de identificar estratégias, soluções adotadas e exemplos práticos de adaptações de atividades.

6. METODOLOGIA

6.1 Abordagem e natureza da pesquisa

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivos descritivos e explicativos. A abordagem qualitativa é apropriada por considerar o ser humano como um sujeito complexo, cuja compreensão exige métodos que respeitem suas singularidades, evitando reduções próprias das ciências objetivas (Moreira, 2002). O estudo possui objetivos descritivos, ao caracterizar as práticas adotadas no ensino de dança em contextos informais, e explicativos, ao buscar compreender o papel do professor na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses elementos metodológicos orientam a análise das experiências, práticas e percepções envolvidas no processo inclusivo.

6.2 Delineamento da pesquisa

A pesquisa será desenvolvida em três etapas complementares: (a) revisão bibliográfica; (b) observação direta em campo; (c) aplicação de questionário com professores participantes do projeto.

6.2.1 Revisão bibliográfica

A primeira etapa, será realizada uma revisão bibliográfica abrangente sobre temas relacionados à inclusão de alunos com TEA em ambientes educacionais, abordando as teorias sobre o Transtorno do Espectro Autista, inclusão de metodologias pedagógicas de ensino da dança. A busca será conduzida em bases como SciELO e Periódicos CAPES, priorizando produções de 2020 a 2025, conforme diretrizes para revisões atualizadas (Pereira; Lima, 2021).

6.2.2 Observação direta

Na segunda etapa, será realizada uma observação direta nas aulas de dança, em específico ballet clássico, dentro do projeto social em Marituba-PA, em contexto real. Durante as aulas serão observados os seguintes aspectos: Interações entre professor e aluno, a aplicação de estratégias pedagógicas adaptadas e a adaptação do ambiente e do conteúdo das aulas para atender as necessidades dos alunos.

6.2.3 Aplicação de questionário

No terceiro e último momento, será entregue um questionário semiestruturado para os professores do projeto. O questionário terá como foco: dificuldades enfrentadas na inclusão de alunos com TEA, estratégias e soluções adotadas para promover a inclusão e exemplos práticos

de adaptação de atividades e ambientes. As consultas serão realizadas de forma respeitosa e cuidadosa, garantindo a confidencialidade das informações.

6.3 Análise dos dados

Para a análise de dados será realizada segundo a metodologia de Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2011). A análise ocorrerá em duas etapas:

- I. Primeira etapa: será realizada a codificação de dados, a partir dos registros das observações em sala de aula e das transcrições das entrevistas, criando categorias temáticas relacionadas às práticas pedagógicas, estratégias de inclusão, desafios enfrentados pelos professores e a percepção dos alunos/familiares.
- II. Segunda etapa: será feita a interpretação dessas categorias com o objetivo de compreender as dinâmicas de ensino e aprendizagem, as metodologias de adaptação e o impacto dessas práticas no desenvolvimento dos alunos com TEA. A partir da análise de conteúdo, será possível categorizar as informações e construir uma narrativa explicativa sobre a inclusão no ensino de dança.

7. RESULTADOS

Os resultados obtidos nesta pesquisa, organizados conforme os procedimentos metodológicos realizados, apresentam uma análise tripartite que atende integralmente aos objetivos propostos. Eles revelam a interseção entre o arcabouço teórico da inclusão, a observação da prática em um contexto real e as percepções diretas dos professores atuantes, configurando um panorama robusto sobre os desafios e estratégias no ensino inclusivo de dança para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

7.1 Revisão da Literatura

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido, na literatura científica contemporânea, como uma condição do neurodesenvolvimento que envolve diferenças na comunicação social, na interação social e a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Essas características podem se manifestar de formas variadas ao longo do desenvolvimento, o que reforça a compreensão do autismo como um espectro amplo e heterogêneo (Lord et al., 2020).

Estudos de revisão apontam que o aumento das taxas de diagnóstico observado nas últimas décadas está relacionado principalmente à ampliação dos critérios diagnósticos, ao maior acesso à informação e à melhoria dos instrumentos de avaliação, e não necessariamente a um aumento real da incidência do transtorno (Lord et al., 2020). Em nível global, a Organização Mundial da Saúde estima que aproximadamente uma em cada 160 crianças esteja no espectro autista, embora esses números possam variar de acordo com o contexto social e metodológico de cada país (OMS, 2019).

Do ponto de vista biomédico e desenvolvimental, o TEA envolve a interação de fatores genéticos, neurobiológicos e ambientais, o que reforça a necessidade de respostas educacionais que sejam flexíveis e individualizadas. Hull e Peters (2022) destacam que as abordagens mais recentes sobre o autismo têm se afastado de modelos centrados apenas no déficit, passando a reconhecer a neurodiversidade e a importância de contextos sociais e educacionais que promovam participação, comunicação e autonomia. Essa mudança de perspectiva tem impacto direto na educação, pois exige que as práticas pedagógicas considerem os diferentes modos de aprender, perceber e se expressar dos alunos com TEA.

A educação inclusiva baseia-se no princípio do direito universal à educação e na garantia de acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes no ensino regular. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) estabelece diretrizes para que a escola se adapte às necessidades dos alunos, oferecendo

condições para que todos participem efetivamente do processo educativo (BRASIL, 2008). Nesse sentido, a inclusão não se limita à presença física do estudante na escola, mas envolve a criação de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferenças.

Pesquisas na área da educação especial indicam que a inclusão de alunos com TEA exige adaptações curriculares, estratégias pedagógicas diversificadas e formação contínua dos professores. Estudos apontam que, quando essas condições não são garantidas, a inclusão pode se tornar apenas formal, sem promover participação real ou aprendizagem significativa (Damis, 2010). Assim, o compromisso pedagógico do professor é fundamental para que a inclusão aconteça de forma efetiva, considerando as interações sociais, a mediação do conhecimento e o respeito às singularidades dos alunos.

As teorias socioculturais do desenvolvimento humano oferecem uma base importante para compreender a inclusão no contexto educacional. Vygotsky (2007) entende o desenvolvimento como um processo mediado pelas interações sociais e pelas práticas culturais, destacando que a aprendizagem ocorre nas relações estabelecidas entre os sujeitos. A partir dessa perspectiva, práticas corporais e artísticas, como a dança, assumem um papel relevante, pois criam espaços de interação, expressão e comunicação que não dependem exclusivamente da linguagem verbal, aspecto especialmente significativo para alunos com TEA.

No campo da educação em dança, autores como Isabel Marques defendem a dança como um conhecimento escolar que vai além da reprodução de técnicas e modelos padronizados. A autora propõe uma abordagem que valoriza os chamados corpos sociais, compreendidos como corpos atravessados por histórias, culturas, diferenças e experiências diversas (Marques, 2010). A dança-educação, nessa perspectiva, prioriza o processo, a experimentação e a escuta sensível do professor, o que dialoga diretamente com os princípios da educação inclusiva.

Ao reconhecer que cada corpo aprende, se move e se expressa de maneira singular, a dança torna-se um espaço privilegiado para a construção de experiências educativas mais acessíveis e significativas. Para alunos com TEA, essas práticas podem favorecer a comunicação não verbal, a percepção corporal, a interação com o outro e o sentimento de pertencimento ao grupo, desde que estejam inseridas em propostas pedagógicas planejadas e conscientes.

Autores como Burt (2007) e Maletic (2010), afirmam que a dança, enquanto prática pedagógica favorece a construção do conhecimento por meio de experiências corporais integradas ao contexto sociocultural dos alunos. Nesse sentido, a dança permite que questões de ritmo, espaço, tempo, energia e forma sejam vivenciadas organicamente e, favorecendo

também habilidades de atenção, memória cinestésica e tomada de decisão (Sheets-Johnstone, 2011).

Ao reconhecer que cada corpo aprende, se move e se expressa de maneira singular, a dança torna-se um espaço privilegiado para a construção de experiências educativas mais sensíveis. Tais experiências são particularmente relevantes em contextos inclusivos, pois valorizam tanto as diferenças quanto às múltiplas formas de percepção e expressão.

Estudos sobre formação docente reforçam que o papel do professor é determinante para a efetivação da inclusão. Damis (2010) destaca que a prática pedagógica não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de ambientes de aprendizagem que considerem aspectos afetivos, sociais e culturais dos estudantes. No ensino da dança, isso significa desenvolver estratégias que respeitem o tempo, as possibilidades motoras e sensoriais e as formas de comunicação de cada aluno, promovendo sua participação ativa nas aulas.

A literatura também enfatiza a participação social como elemento central das práticas inclusivas. Pesquisas na área da educação e da terapia ocupacional indicam que a inclusão deve ser compreendida como um processo coletivo e relacional, no qual a escola e a sociedade se reorganizam para acolher a diversidade, superando modelos normativos e excludentes (Correia, 2021). Essa compreensão reforça o potencial da dança como prática pedagógica que valoriza o coletivo, a convivência e a construção conjunta de experiências.

Embora ainda sejam poucos os estudos empíricos de grande escala que investiguem especificamente a inclusão de alunos com TEA por meio da dança no contexto escolar regular, a literatura disponível aponta que práticas corporais e expressivas podem contribuir para o desenvolvimento motor, a interação social e o fortalecimento do vínculo com o ambiente educativo.

Dessa forma, a dança se apresenta como um recurso pedagógico complementar importante, desde que articulada a fundamentos teóricos consistentes e a uma prática docente comprometida com a inclusão.

7.2 Observações da Prática: Diário de bordo

DIÁRIO DE BORDO DE ESTÁGIO

Licenciatura em Dança – Universidade Federal do Pará (UFPA)

Local: Projeto Social em Marituba–PA

Ano: 2023

Função: Monitora

a) Vivência

No ano de 2023, participei de um projeto social localizado no município de Marituba–PA, voltado para o ensino das artes, com foco em música, canto, percussão e dança, especificamente o ballet clássico a partir da metodologia Vaganova. Minha atuação ocorreu inicialmente na função de monitora, o que possibilitou uma observação mais externa e reflexiva da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, uma vez que, embora estivesse presente durante as aulas, não era responsável pelo planejamento dos conteúdos.

Desde o início da vivência, chamou-me a atenção a grande quantidade de crianças atendidas pelo projeto e a diversidade de perfis presentes nas turmas, incluindo crianças neuro divergentes, especialmente com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir dessa realidade, pude observar como o professor responsável adaptava suas estratégias pedagógicas de modo a garantir a compreensão dos conteúdos e a inclusão de todos os alunos, considerando suas especificidades individuais.

Atualmente, no ano de 2025, ainda observa-se a evasão de alunos em uma sala de dança, está que, possibilita o professor a realizar atividades adaptadas para o ambiente e a quantidade de crianças separadas por turmas. Por tratar-se de um projeto social, entende-se que a procura pela prática da dança é ampla. Em 2025, adentrou ao projeto uma turma nova de crianças, sendo estas de 22 crianças, dentre elas, quatro crianças possuem com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e três possuem com TEA (Transtorno do Espectro Autista).

b) Observações da Prática Pedagógica

A vivência no projeto permitiu acompanhar, de forma contínua, a prática docente e as estratégias utilizadas para lidar com uma turma numerosa de ballet clássico. Tornou-se evidente a importância da dança para crianças com TEA, considerando que essa prática contribui para o desenvolvimento da lateralidade, da noção espacial, da coordenação motora global, da percepção dos tempos musicais e da organização corporal. No entanto, também se mostraram evidentes os desafios relacionados ao espaço físico da sala, à necessidade de conforto para os

alunos e às dificuldades enfrentadas por crianças com limitações na interação social, sensibilidade ao toque e resistência ao contato físico, exigindo abordagens pedagógicas diferenciadas.

As crianças neuro divergentes que ingressaram no projeto apresentavam laudos médicos, o que possibilitou ao professor ter conhecimento prévio de suas particularidades. Em uma turma composta por 22 alunas, acompanhei de forma mais próxima o desenvolvimento de três crianças diagnosticadas com TEA, identificadas neste diário como alunas X, Y e Z, com o objetivo de preservar suas identidades. Apesar de compartilharem o mesmo diagnóstico, cada uma apresentava características, necessidades e tempos de aprendizagem distintos.

A aluna X, diagnosticada com TEA e TDAH, apresentava dificuldades de interação social, baixa autoestima e frustração ao não conseguir compreender imediatamente os movimentos. Nos primeiros meses, observei que o trabalho pedagógico esteve voltado ao fortalecimento de sua autoconfiança e ao respeito ao seu tempo de aprendizagem. Com o incentivo constante dos professores, a aluna passou a compreender que cada pessoa possui um ritmo próprio. Gradualmente, houve avanços significativos tanto na autoestima quanto na interação social. Em menos de quatro meses, a aluna X, por iniciativa própria, abraçou a professora pela primeira vez e começou a interagir com as colegas, demonstrando maior segurança e sentimento de pertencimento ao grupo.

A aluna Y ingressou no projeto com diagnóstico de TEA e apresentava forte resistência ao toque físico. Considerando que, no ballet clássico, o toque é frequentemente utilizado como recurso pedagógico para correções técnicas e prevenção de lesões, foi necessário adotar estratégias diferenciadas. As correções passaram a ser realizadas de forma teórica e demonstrativa, utilizando o corpo da própria professora, sempre acompanhadas de explicações verbais e do consentimento prévio da aluna. Aos poucos, em um processo gradual, a aluna passou a aceitar toques leves durante as correções. Com o passar dos meses, observei avanços técnicos, melhora na interação social, maior projeção de voz e participação mais ativa nas atividades coletivas.

Com a aluna Z, o processo ocorreu de forma distinta. Desde as primeiras aulas, foram percebidas dificuldades de concentração, sensibilidade à luz, resistência ao toque e limitações na comunicação. Inicialmente, não havia diagnóstico formal. Após dois meses de observação e diante da ausência de avanços significativos, a professora solicitou uma reunião com a responsável, relatando os comportamentos observados em sala de aula. A partir desse diálogo, a família buscou apoio especializado, e a criança foi diagnosticada com TEA. Com o laudo, as abordagens pedagógicas foram reformuladas, priorizando estratégias voltadas à concentração,

à interação e à comunicação, sempre em diálogo constante com a família. A partir dessas adaptações, a aluna passou a demonstrar avanços graduais, respeitando suas particularidades.

c) Observações das práticas pedagógicas

Diante das observações, pude analisar as abordagens pedagógicas aplicadas em salas de aula. Os professores demonstraram manter uma interação e um diálogo constante com os alunos, respeitando as individualidades e considerando as diferentes dificuldades apresentadas. Observou-se, ainda, um bom direcionamento da turma por parte do professor, evidenciando organização, clareza nas orientações e condução adequada nas atividades propostas. Essas práticas foram essenciais para contribuir em um espaço de aprendizagem mais participativo e acolhedor.

Ao observar especificamente as alunas X, Y e Z, tornou-se evidente a sensibilidade da professora em adaptar suas práticas pedagógicas conforme as necessidades apresentadas. As dinâmicas em grupo, trabalhadas inicialmente, demonstraram-se fundamentais para o acolhimento e a construção de vínculos entre as alunas, criando um ambiente de confiança e pertencimento. Esse processo favoreceu não apenas a familiarização com a prática da dança, mas também o fortalecimento das ações interpessoais.

Observa-se que tais estratégias contribuíram significativamente para a evolução individual de cada aluno, refletindo positivamente no seu desenvolvimento artístico e em sua vivência cotidiana.

d) Reflexões Formativas

Ao longo de todo o processo, observei a participação ativa das mães das alunas, sempre presentes nas reuniões e solicitando devolutivas sobre o desenvolvimento das crianças. Essa parceria entre família e professores mostrou-se fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, tanto em instituições formais quanto em projetos sociais, reforçando a importância do acompanhamento familiar no desenvolvimento integral das crianças.

Essa experiência contribuiu significativamente para minha formação como licencianda em Dança, pois permitiu refletir sobre a prática pedagógica, a importância da escuta sensível, a adaptação metodológica e o compromisso ético com uma educação inclusiva. O diário de bordo, nesse sentido, constitui-se como um registro formativo, no qual a observação da prática docente dialoga diretamente com a construção da minha identidade enquanto futura professora de dança.

7.3 Percepções e relatos dos Docentes: Dados do Questionário

A análise do conteúdo dos questionários categorizados por IA (Inteligência Artificial) contou com o suporte do ChatGPT-5, utilizado como recurso de apoio para sistematizar as respostas dos docentes. Essa integração favoreceu a categorização dos dados de forma mais clara e coerente, ampliando a qualidade da interpretação. Esses dados fornecidos pelos três professores do projeto revelou um perfil profissional comum em contextos informais: (I) formações diversificadas (Licenciatura em Dança pela UFPA; (II) formação em andamento em Bacharelado em Educação Física; (III) formação não acadêmica em metodologias como a metodologia clássica Vaganova, Jazz e dança Contemporânea). Todos possuem mais de seis anos de experiência docente e relataram já ter atendido, em estimativa conjunta, mais de dez crianças com TEA ao longo de suas trajetórias.

As respostas, quando analisadas em conjunto, pintam um quadro claro de estratégias, dificuldades e anseios. Para maior clareza e síntese, os dados qualitativos mais relevantes das respostas fechadas e abertas são demonstrados na Tabela 1.

Tabela 1: Síntese das Respostas dos Professores sobre o Ensino de Dança para Alunos com TEA.

Categoria de Análise	Respostas Consensuais ou Prevalentes	Observações e Detalhes Adicionais
Adaptações Utilizadas	Estrutura com horários fixos/previsíveis; Uso de músicas/ritmos para concentração; Adaptação de movimentos ao nível do aluno.	Uma professora acrescentou a " conversa e ludicidade ", afirmando: " <i>através da conversa, ludicidade, pois as crianças gostam bastante das aulas de dança</i> ".
Estratégias de Comunicação	Uso de gestos e sinais manuais.	Uma resposta destacou o uso de dinâmicas: " <i>através de algumas dinâmicas, que geralmente são feitas depois da aula técnica</i> ".

Manejo de Comportamentos Desafiadores	Dois professores: oferecem pausas sensoriais e modificam as atividades .	Um professor relatou uma abordagem mais dialógica: " <i>por meio de conversas faço o(a) aluno(a) entender que há horário para tudo... geralmente as agitações acontecem nas primeiras aulas, então deixo este aluno à vontade</i> ".
Aspectos do Ensino mais eficazes	Todos citaram: uso de movimentos repetitivos e socialização.	Individualmente, também foram valorizados: a estrutura previsível e o trabalho individualizado.
Dificuldades dos ALUNOS (percebidas)	Consenso (3): Dificuldade de concentração/foco. Maioria (2): Dificuldade com coordenação motora. Menção (1): Dificuldade em interações sociais.	
Maiores Dificuldades dos PROFESSORES	Falta de treinamento específico para TEA; Falta de recursos e apoios.	Duas respostas destacaram cada um desses pontos.
Benefícios Observados da Dança	Consenso total: Melhora da coordenação motora; Maior expressão emocional; Aumento da interação social; Desenvolvimento de habilidades cognitivas.	
Demandas por Apoio	Consenso total: Mais treinamento especializado; Acesso a materiais educativos específicos.	Majoria (2): Apoio de outros profissionais da saúde (psicólogos ou terapeutas ocupacionais).

Necessidade de mais Pesquisa	Consenso total: <i>"Sim, é muito necessário".</i>	
-------------------------------------	--	--

Fonte: Autoral, 2026.

Mediante a análise das respostas coletadas junto aos professores acerca da prática da dança com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foi possível identificar diversos aspectos relacionados às estratégias pedagógicas utilizadas, às dificuldades encontradas no cotidiano das aulas, bem como aos benefícios observados e às demandas por apoio.

Os professores relataram, de comum acordo, que estruturam suas aulas com horários fixos e previsíveis, utilizando músicas e ritmos que favorecem a concentração e adaptando os movimentos conforme o nível individual de cada aluno. Essa organização contribuiu para criar um ambiente seguro e estável, aspecto essencial para crianças com TEA, que tendem a responder melhor às rotinas estruturadas. Uma das professoras destacou a importância do diálogo e das práticas lúdicas, afirmando que “através da conversa e da ludicidade, pois as crianças gostam bastante das aulas de dança”, foi possível favorecer o envolvimento dos alunos. Além disso, ressaltou-se que a ludicidade, quando associada ao movimento corporal, amplia a motivação e facilita a compreensão das propostas pedagógicas. Esse relato reforça a necessidade de estratégias que tornem o aprendizado ainda mais agradável e compreensível para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), valorizando tanto a previsibilidade quanto a flexibilidade criativa no processo de ensino.

a) Estratégias de comunicação

Foram observadas estratégias diversificadas de comunicação, sendo consensual entre os professores a utilização de gestos e sinais manuais para facilitar a compreensão do aluno. Esse tipo de estratégia é considerada fundamental, pois muitos estudantes com TEA apresentam dificuldades na comunicação verbal, tornando os recursos visuais e gestuais aliados importantes para o aprendizado. Além disso, foi destacado por uma professora a aplicação de dinâmicas, que geralmente são realizadas após as aulas técnicas, como um recurso para promover a interação social e reforçar a aprendizagem de forma mais significativa. Essas dinâmicas, ao integrarem jogos corporais e atividades coletivas, permitem que os alunos experimentem diferentes formas de expressão e ampliem suas possibilidades de comunicação. Assim, foi observado que a dança se consolida como um espaço pedagógico que favorece tanto a linguagem não-verbal quanto o desenvolvimento de competências sociais.

b) Manejo de comportamentos desafiadores

Foi relatado por dois professores o uso de pausas sensoriais e a modificação das atividades de acordo com as necessidades do aluno. Essas pausas foram compreendidas como momentos de regulação, nos quais os estudantes podem reorganizar suas sensações e retomar o foco, evitando sobrecarga emocional ou cognitiva. Além disso, outro professor destacou a importância do diálogo, explicando ao aluno que existem momentos definidos para cada atividade, o que contribuiu para a construção de limites claros e previsíveis. Segundo ele, comportamentos de agitação são mais comuns nas primeiras aulas, sendo fundamental oferecer um ambiente acolhedor e flexível, que permita ao aluno sentir-se seguro para explorar o movimento. Esse conjunto de estratégias evidenciou a relevância da escuta e da sensibilidade pedagógica, já que o manejo adequado dos comportamentos desafiadores não apenas favorece a aprendizagem, mas também fortaleceu a relação de confiança entre professor e aluno.

c) Aspectos do ensino mais eficazes

Todos os professores destacaram que a utilização de movimentos repetitivos e a promoção da socialização são estratégias pedagógicas muito eficazes. A repetição, nesse contexto, não é vista como mera reprodução, mas como um recurso que possibilitou a assimilação gradual dos conteúdos e a construção de autonomia motora. Destaca-se que, individualmente, também foram valorizadas a manutenção de uma estrutura previsível e a possibilidade de um trabalho individualizado, as quais atendem às necessidades específicas de cada aluno. Essa combinação entre previsibilidade e personalização permitiu que os estudantes avançassem em seu próprio ritmo, sem perder o vínculo com o grupo. Além disso, os professores ressaltaram que a socialização promovida pela dança contribuiu para ampliar as interações sociais, aspecto frequentemente desafiador para crianças com TEA, tornando o processo de ensino mais inclusivo e significativo.

d) Dificuldades dos alunos

De forma consensual, foi apontado que a maior dificuldade dos alunos está relacionada à concentração e ao foco, aspectos que interferem diretamente no processo de aprendizagem, na realização das atividades propostas e na manutenção da atenção ao longo das aulas. Em seguida, destacam-se os desafios relacionados na coordenação motora, especialmente no que diz respeito às habilidades motoras finas e grossas. Como o manuseio de atividades escolares,

a escrita, o recorte e a participação em atividades que exigem maior controle corporal. Embora com menor frequência, também foram mencionadas dificuldades nas interações sociais, indicando a necessidade da atenção ao desenvolvimento integral do aluno, considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também motores e socioemocionais.

e) Dificuldades dos professores

De forma consensual, os professores apontaram que as principais dificuldades enfrentadas no trabalho pedagógico estão diretamente relacionadas às limitações de concentração e foco dos alunos, as quais impactam significativamente o andamento das aulas e a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. A dificuldade em manter a atenção por períodos prolongados, seguir orientações, organizar-se para a realização das atividades e concluir tarefas propostas, exigiu dos docentes constantes intervenções, adaptações metodológicas e estratégias diferenciadas para garantir a participação e o envolvimento dos estudantes. Em seguida, os desafios ligados à coordenação motora também se mostram recorrentes, dificultando a execução de atividades práticas, essas limitações demandam maior tempo de acompanhamento individualizado por parte dos professores. Embora mencionadas com menor frequência, também foram mencionadas dificuldades nas interações sociais, especialmente ao que se refere à convivência em grupo, tais desafios reforçam a complexidade do trabalho pedagógico, exigindo do professor um olhar atento e integral sobre o desenvolvimento dos alunos.

f) Benefícios observados da dança

Todos os professores entraram em consenso ao afirmarem que a dança proporciona melhora da coordenação motora, avanço na expressão emocional e aumento da interação social. Além disso, foi destacado o desenvolvimento de habilidades cognitivas, ressaltando o potencial da dança como uma prática pedagógica inclusiva e terapêutica. Os docentes também enfatizaram a importância que, por meio do movimento corporal, os estudantes ampliam a consciência do próprio corpo, desenvolvem noções de ritmo, equilíbrio e lateralidade, fundamentais para o processo de aprendizagem. Outro ponto relevante mencionado foi o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança, uma vez que a dança possibilitou a valorização das individualidades e o respeito às diferenças.

g) Demandas por apoio e necessidades específicas

Houve consenso quanto à necessidade de mais treinamentos especializados e de maior acesso a materiais educativos específicos, uma vez que a formação continuada pode contribuir para que os professores se sintam mais preparados para adaptar metodologias, compreender as particularidades do TEA e aplicar a prática da dança de forma mais inclusiva e eficaz. A maioria dos professores também indicou a importância do apoio de outros profissionais da saúde, como psicólogos e terapeutas ocupacionais, destacando que o trabalho interdisciplinar favorece uma compreensão mais ampla das necessidades dos alunos e potencializa os benefícios pedagógicos, motores, sociais e emocionais da dança. Todos destacaram ainda a necessidade de mais pesquisas relacionadas à aplicação da dança com alunos com TEA, evidenciando lacunas no conhecimento existente, a escassez de estudos práticos na área e a relevância de investigações futuras que fundamentam teoricamente e metodologicamente essa prática no contexto educacional.

Ademais, um dos professores que responderam o questionário, denominados de professor 1, considerou importante destacar seu relato de experiência no processo de ensino da dança para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA):

“Ensinar dança para alunos é uma experiência gratificante, pois, poder levar o ensino da dança com mais acessibilidade para esses alunos, se torna um processo desafiador de aprendizagem, mas com um lindo resultado de desenvolvimento logo à frente. É importante que nós, enquanto educadores, tenhamos a consciência de que cada aluno com TEA é único, sendo fundamental adaptar as atividades de acordo com as necessidades e preferências individuais, com abordagens comunicativas claras e simples, dentro de um espaço acolhedor que oferece apoio, feedbacks e monitoramento de evolução do aluno.”

Este relato evidencia a relevância de práticas pedagógicas sensíveis às singularidades dos alunos com TEA, reforçando que o ensino da dança, quando planejado de forma inclusiva e consciente, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento motor, emocional e sociais, além de fortalecer vínculos, promover a autonomia e ampliar as possibilidades de expressão corporal no contexto educacional.

8. DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa demonstram que a investigação qualitativa, baseada na articulação entre revisão bibliográfica, observação direta em campo e aplicação de questionários aos professores, possibilitou compreender de forma aprofundada os desafios e as práticas pedagógicas inclusivas no ensino da dança com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em um contexto de ensino informal, especificamente em um projeto social. Essa abordagem metodológica favoreceu a articulação entre dados empíricos e fundamentação teórica, permitindo compreender como a inclusão se dá no cotidiano pedagógico da dança.

A observação das práticas docentes revelou desafios que estão diretamente relacionados à necessidade de adaptações contínuas no planejamento e na execução das atividades em dança. Aspectos como a gestão do tempo individual de aprendizagem, as particularidades sensoriais e as diferentes formas de comunicação dos alunos com TEA exigiram dos professores posturas reflexivas e sensíveis, capazes de reorganizar a prática a partir das respostas corporais e comportamentais dos alunos. Essa perspectiva encontra suporte em estudos sobre inclusão educacional que destacam a necessidade de flexibilização curricular e de práticas pedagógicas adaptadas para responder às singularidades de aprendizagem dos alunos com necessidades específicas, reforçando a centralidade da mediação docente como elemento facilitador da participação de todos (Pereira e Murad, 2020).

No âmbito das estratégias pedagógicas, os resultados apontaram a utilização de rotinas previsíveis, adaptações de movimentos, organização intencional do espaço e o uso da comunicação não verbal como recursos recorrentes para favorecer a participação das crianças com TEA nas aulas de dança. Essas estratégias estão em consonância com recomendações recentes de práticas inclusivas em dança, que enfatizam a importância de ambientes acessíveis, instrução flexível e sensível às necessidades individuais, bem como atenção às considerações sensoriais para promover a participação significativa de estudantes neurodivergentes (Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 2025).

A literatura aponta que a dança, enquanto prática corporal e linguagem artística, tem potencial para facilitar a comunicação não verbal, promover a interação social e estimular o desenvolvimento motor de crianças com TEA quando as ações são planejadas com foco nas necessidades individuais (Lage, 2024). Isso amplia a compreensão de dança como algo que vai além de uma prática estética ou terapêutica, e a posiciona como uma estratégia pedagógica para inclusão educacional, que respeita a diversidade dos modos de aprendizagem. Importa aqui ressaltar que pesquisas na interface entre dança e autismo têm crescido nos últimos anos, destacando justamente a importância de práticas sensíveis, estruturadas e planejadas para

favorecer a participação plena de crianças neurodiversas em contextos educativos (Silva e Orlando, 2025).

A análise dos espaços informais de ensino da dança, como os projetos sociais em contextos comunitários, evidenciou-se como um fator relevante para a inclusão, dado que tais ambientes não estão rigidamente vinculados a currículos formais e avaliações padronizadas. Essa flexibilidade possibilita maior autonomia pedagógica ao professor para adaptar atividades de acordo com as características sensoriais, comunicacionais e motoras dos alunos com TEA. Nesse sentido, o ensino da dança nesses espaços se constitui como uma prática que articula princípios de equidade e participação, favorecendo a construção de aprendizagem significativa ao considerar a dança como uma linguagem educacional que possibilita expressão, interação e significação corporal (Corrêa et al., 2024).

Os efeitos observados na autoestima, no desenvolvimento de competências socioemocionais, na regulação emocional e na ampliação da interação social entre as crianças com TEA também encontram respaldo em pesquisas que apontam para os benefícios da dança no desenvolvimento global de indivíduos com TEA. Em estudos que investigam esses impactos em contextos educacionais, a prática da dança mostrou-se relevante como ferramenta para estimular habilidades sociais, aspectos cognitivos e comportamentais, contribuindo para uma melhor qualidade de vida e participação social dos estudantes (Souza et al., 2025).

Diante desses achados, a dança configura-se como uma linguagem pedagógica inclusiva que articula dimensões corporais, emocionais, sociais e educacionais, contribuindo para a construção de contextos de aprendizagem que respeitem as singularidades dos alunos com TEA. A pesquisa reforça a importância de práticas pedagógicas adaptadas, da autonomia docente e da criação de ambientes educativos flexíveis, sobretudo em espaços informais, para efetivar a inclusão no ensino da dança. Essa contribuição dialoga com a produção científica atual, mesmo neste cenário, no qual, as pesquisas e os estudos na área da dança e inclusão, principalmente o Transtorno do Espectro Autista (TEA) haja uma escassez de informação e pesquisas relevantes que destaca a necessidade de investir em formação docente, compreensão das necessidades sensoriais e comunicação alternativa, e construção de práticas que possibilitem a participação e o engajamento de alunos neurodivergentes em contextos educativos artísticos e escolares.

9. CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre a dança enquanto prática pedagógica inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em espaços informais de ensino da dança, com ênfase no papel do docente nesse processo. A partir da investigação realizada, foi possível compreender que a dança, concebida como linguagem corporal e artística, apresenta um significativo potencial educativo, especialmente quando desenvolvida em contextos que possibilitam maior flexibilidade pedagógica e metodológica.

Os resultados evidenciaram que a prática da dança pode contribuir para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social de alunos com TEA, favorecendo a expressão corporal, a interação social, a regulação emocional e a construção da autoestima. Tais contribuições tornam-se mais evidentes em ambientes informais, como os projetos sociais, nos quais a ausência de currículos rígidos e avaliações padronizadas permite ao professor adaptar conteúdos, metodologias e estratégias às necessidades individuais dos alunos, respeitando seus tempos, suas particularidades sensoriais e suas formas de comunicação.

Entretanto, apesar do reconhecido potencial inclusivo da dança, a pesquisa revelou que a efetivação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas ainda enfrenta limitações significativas. Entre os principais desafios identificados destacam-se a insuficiência da formação inicial e continuada dos professores de dança para o trabalho com a diversidade, a escassez de suporte institucional e a fragilidade das políticas públicas voltadas à educação inclusiva, especialmente no que se refere ao reconhecimento da dança como componente fundamental da formação integral dos estudantes.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível investir de maneira consciente e sistemática na formação docente, tanto inicial quanto continuada, valorizando o professor de dança como mediador do processo educativo e agente fundamental da inclusão. Do mesmo modo, faz-se necessário que as instituições educacionais e os espaços de formação artística superem concepções reducionistas que limitam a dança a uma prática meramente técnica ou recreativa, reconhecendo-a como um campo de conhecimento legítimo, dotado de fundamentos pedagógicos, estéticos e sociais.

Assim, ao considerar a dança como uma prática educativa comprometida com o respeito à diversidade, este estudo contribui para o fortalecimento de reflexões no campo da dança e da educação inclusiva, evidenciando a importância de práticas pedagógicas sensíveis, adaptadas e intencionalmente planejadas. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam subsidiar novas pesquisas, ampliar o debate sobre inclusão no ensino da dança e incentivar a construção

de contextos educativos mais acessíveis, equitativos e comprometidos com o desenvolvimento integral de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. ****Diagnostic and statistical manual of mental disorders****: DSM-5. 5. ed. Washington, DC: APA, 2014.
- ANTUNES ALVES, L. S. Dança, corpo e autismo: possibilidades pedagógicas no contexto inclusivo. ****Revista Brasileira de Educação Especial****, Marília, v. 30, e0124, 2024.
- ASPERGER, H. Die “Autistischen Psychopathen” im Kindesalter. ****Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten****, v. 117, p. 76-136, 1944.
- BARDIN, L. ****Análise de conteúdo****. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEHRENDTS, A.; MÜLLER, S.; DZIOBEK, I. Moving in and out of synchrony: A concept for a new intervention fostering empathy through interactional movement and dance. ****The Arts in Psychotherapy****, v. 39, n. 2, p. 107-116, 2012.
- BLEULER, E. ****Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien****. Leipzig: Deuticke, 1911.
- BOAT, R. et al. Dance as a therapeutic tool for children with autism spectrum disorder. ****Journal of Autism and Developmental Disorders****, v. 44, p. 45–52, 2014.
- BORGES, R. M.; SILVA, L. C. Estratégias pedagógicas inclusivas no ensino da dança para alunos com Transtorno do Espectro Autista. ****Revista Brasileira de Educação Especial****, v. 27, e0214, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0214>.
- BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. ****Diário Oficial da União****: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/20257decreto/D12686.htm. Acesso em: 09 dez. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). ****Diário Oficial da União****, Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. ****Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva****. Brasília, DF: MEC, 2008.
- BURT, R. ****Teaching dance in the twenty-first century****. London: Routledge, 2007.
- CORRÊA, J. G. F.; ALLEMAND, D. S.; SILVA, R. C. A. Transtorno do espectro autista e dança na educação básica: práticas pedagógicas para a diversidade. ****Revista Brasileira de Estudos em Dança****, 2024. No prelo.
- CORRÊA, R. L. Estratégias de participação social em leituras comunitárias de municípios brasileiros: aproximações da terapia ocupacional com a política urbana. ****Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional****, v. 29, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO2260>.

DAMIS, Olga T. Educando para a cidadania: a inclusão escolar em questão. ***Educação e Filosofia***, Uberlândia, v. 24, n. 48, p. 343-366, jul./dez. 2010. Disponível em: seer.ufu.br. Acesso em: 18 jan. 2026.

FONSECA, A. B. ***Corpo, movimento e inclusão***: reflexões sobre a prática pedagógica com crianças com TEA. Curitiba: Appris, 2018.

FREIRE, P. ***Pedagogia da autonomia***: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, L. P. et al. Efeitos de um programa de dança criativa na regulação emocional de crianças com autismo: um estudo piloto. ***Psicologia: Teoria e Pesquisa***, v. 36, e36312, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e36312>.

HULL, L.; PETERS, J. Autism and neurodevelopmental disorders: current biomedical perspectives. ***Frontiers in Psychiatry***, v. 13, p. 1–12, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.812345>.

JOURNAL OF APPLIED RESEARCH IN INTELLECTUAL DISABILITIES. Community-Informed Recommendations to Developing Inclusive Dance Opportunities: Engaging Community, Dance, and Rehabilitation Experts Using a Hybrid-Delphi Method. ***Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities***, v. 38, n. 3, 2025.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. ***Nervous Child***, v. 2, p. 217-250, 1943.

KOCH, S. C. et al. Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes: A meta-analysis update. ***Frontiers in Psychology***, v. 10, p. 1806, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01806>.

KUNZ, Elenor. ***Transformação didático-pedagógica do esporte***. 8. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

KUPPERS, Petra. ***Studying disability arts and culture***: an introduction. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

LABAN, R. ***Domínio do movimento***. São Paulo: Summus, 1978.

LAGE, D. M. ***A dança na melhoria da qualidade de vida nos portadores de autismo***: uma revisão de literatura. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

LORD, C. et al. Autism spectrum disorder. ***Nature Reviews Disease Primers***, v. 6, p. 5, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4>.

MALLETIC, V. ***Dance education and pedagogy***: creative approaches in the classroom. London: Palgrave, 2010.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. ***Inclusão escolar***: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2022.

MANTOAN, Maria Ester Eglér. ****Inclusão Escolar****: o que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. ****Igualdade e diferenças na escola****: como andar no fio da navalha. São Paulo: Moderna, 2006.

MARQUES, Isabel Azevedo. ****Linguagem da dança****: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARTIN, J. ****Dance as therapy for individuals with Parkinson's disease and autism spectrum disorder****. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. ****Educação especial no Brasil****: historia e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1998.

MINAYO, M. C. S. (Org.). ****Pesquisa social****: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

MOREIRA, D. A. ****O método fenomenológico na pesquisa****. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, M. K.; LIMA, R. S. Inclusão e práticas corporais: reflexões sobre o atendimento a crianças com TEA. ****Revista Brasileira de Educação Especial****, v. 28, p. 45-60, 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. ****Folha informativa****: Transtorno do Espectro Autista. Genebra: OMS, 2019. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em: 15 jan. 2026.

ORRÚ, Sílvia Ester. ****Autismo, linguagem e educação****: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

PAUL, R.; NORBURY, C. ****Language disorders from infancy through adolescence****: listening, speaking, reading, writing, and communicating. 5. ed. St. Louis: Elsevier, 2019.

PEREIRA, D. L.; MURAD, C. R. R. O. Autismo e inclusão escolar: em busca de diálogos interdisciplinares com a dança. ****Revista Iniciação & Formação Docente****, v. 7, n. 3, p. 421-438, 2020.

PEREIRA, M. A.; LIMA, R. S. Metodologia de revisão bibliográfica sistemática: diretrizes para pesquisa qualitativa. ****Revista de Pesquisa Qualitativa****, v. 9, n. 20, p. 1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2021.v.9.n.20.451>.

PEREIRA, M. R.; SILVA, E. N. Dança e desenvolvimento socioemocional de crianças com Transtorno do Espectro Autista. ****Revista Educação e Cultura Contemporânea****, v. 21, n. 63, p. 214-230, 2024.

SAMARITTER, R.; PAYNE, H. Through the kinesthetic mirror: A qualitative study of movement metaphors in dance movement therapy with autism spectrum disorder. ****Journal of Applied Arts & Health****, v. 4, n. 3, p. 257-274, 2013.

SANTOS, A. P.; COSTA, M. F. Formação docente em artes na região Norte: desafios para a inclusão escolar. ****Educação & Realidade****, v. 46, n. 3, e108745, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236108745>.

SANTOS, J. B.; ALMEIDA, L. S. Formação docente e o chão da sala de aula: desafios e possibilidades em contextos de recursos limitados. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 10., 2023, Maceió. ****Anais**** [...]. Maceió: Realize Editora, 2023.

SANTOS, R. C.; PEREIRA, M. T. ****Arte e inclusão****: mediações pedagógicas na dança educativa. São Paulo: Cortez, 2020.

SHEETS-JOHNSTONE, M. ****The primacy of movement****. Philadelphia: John Benjamins, 2011.

SHERILL, Claudine. ****Adapted physical activity, recreation and sport****: crossdisciplinary and lifespan. 6. ed. New York: McGraw-Hill, 2004.

SILVA, E. C.; ORLANDO, R. M. A interface dança e autismo: o que nos revela a produção científica. ****Revista Educação Especial****, v. 38, 2025. No prelo.

SILVA, L. P. Formação docente em dança e inclusão: desafios para o ensino não formal. ****Artes & Educação****, v. 9, n. 2, p. 112-128, 2021.

SKLIAR, Carlos. ****A educação e a pergunta pelos outros****: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. Petrópolis: Vozes, 2003.

SMITH, T.; IOVANNA, C. Applied behavior analysis and autism: recent advances and future directions. ****Behavior Analysis in Practice****, v. 14, n. 4, p. 912–925, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40617-021-00579-9>.

SOUZA, L. S.; NUNES, C. C.; ROEDEL, T. Benefícios da dança no desenvolvimento de crianças autistas. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO, 5., 2025, Local. ****Anais**** [...]. Local: Editora, 2025.

STEWART, L.; MCGUIRE, K. Cognitive behavioral therapy for anxiety in autism spectrum disorder: a systematic review. ****Clinical Psychology Review****, v. 81, p. 101–110, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101910>.

STRAZZACAPPA, Márcia. ****Dança na educação****: discutindo questões e possibilidades. Campinas, SP: Papirus, 2001.

TARDIF, Maurice. ****Saberes docentes e formação profissional****. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA-MACHADO, L. ****Dançaterapia e desenvolvimento humano****: interfaces com a saúde e a educação. São Paulo: Phorte, 2015.

VIANNA, K. ****A dança na educação inclusiva****. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

VYGOTSKY, L. S. ****A formação social da mente****. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WING, L. The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism. In: FRITH, U. (Ed.). ****Autism and Asperger syndrome****. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 93-121.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA ACADÊMICA

1. Qual é a sua formação acadêmica?

- ☐ Graduação em Dança
☐ Pós-graduação em Dança
☐ Pedagogia
☐ Educação Especial
☐ Educação física
☐ Não possui formação acadêmica
☐ Formação em metodologia de dança
(especificar): _____ ☐ Outra (especificar): _____

0. Há quanto tempo você trabalha com ensino de dança?

- ☐ Menos de 1 ano
☐ 1-3 anos
☐ 4-6 anos
☐ Mais de 6 anos

0. Você já trabalhou com alunos diagnosticados com TEA?

- ☐ Sim
☐ Não

0. Se sim, quantos alunos com TEA você já atendeu em suas aulas?

- ☐ 1 a 3
☐ 4 a 6
☐ 7 a 10
☐ Mais de 10

□

**0. Quais adaptações você utiliza em suas aulas de dança para alunos com TEA?
(Marque todas as que se aplicam)**

- ☐ Uso de comunicação visual (cartazes, sinais, imagens)
☐ Estruturação da aula com horários fixos e previsíveis
☐ Uso de músicas ou ritmos específicos para ajudar na concentração
☐ Adaptação dos movimentos para o nível de habilidade do aluno

- ☐ Uso de tecnologia (apps, vídeos, etc.) para reforçar a aprendizagem
- ☐ Outros (especifique):

0. Com que frequência você ajusta as atividades de dança para os alunos com TEA?

- ☐ Sempre, cada aula
- ☐ Frequentemente, mas com alguns ajustes
- ☐ Raramente, apenas quando necessário
- ☐ Nunca fiz ajustes específicos

0. Você utiliza estratégias para reduzir a sobrecarga sensorial dos alunos durante as aulas?

- ☐ Sim, sempre
- ☐ Sim, às vezes
- ☐ Não, nunca

8. Quais métodos de comunicação você utiliza com alunos que possuem dificuldades de expressão verbal?

- ☐ Gestos e sinais manuais
- ☐ Tecnologias assistivas (apps, dispositivos de comunicação)
- ☐ Comunicação por meio de imagens ou pictogramas
- ☐ Outra forma (especifique):

9. Como você lida com comportamentos desafiadores durante as aulas (como agitação, resistência ao movimento ou dificuldades de interação)?

- ☐ Ofereço pausas sensoriais ou espaços de relaxamento
- ☐ Modificar a atividade de acordo com o comportamento do aluno
- ☐ Peço ajuda a outros profissionais (como psicólogos ou terapeutas)
- ☐ Não tenho uma estratégia definida para lidar com esses comportamentos
- ☐ Outro (especifique):

10. Você observa progresso nas habilidades motoras e sociais de seus alunos com TEA ao longo das aulas?

- ☐ Sim, frequentemente
- ☐ Sim, ocasionalmente
- ☐ Não percebo progresso significativo
- ☐ Não sei responder

11. Quais aspectos do ensino de dança você considera mais eficazes para alunos com TEA?

- ☐ A estrutura e previsibilidade das aulas
- ☐ O uso de movimentos repetitivos
- ☐ A socialização com os colegas de classe
- ☐ O trabalho individualizado
- ☐ Outro (especifique):

12. Você já percebeu algum tipo de resistência ou dificuldades na aprendizagem de dança para alunos com TEA? Se sim, quais?

- ☐ Sim, dificuldades com coordenação motora
- ☐ Sim, dificuldades com concentração ou foco
- ☐ Sim, dificuldades em interações sociais
- ☐ Não, não percebo dificuldades específicas

13. Qual é a maior dificuldade que você encontra ao ensinar dança para alunos com TEA?

- ☐ Falta de treinamento específico para o ensino de alunos com TEA
- ☐ Dificuldade em adaptar o conteúdo da aula
- ☐ Falta de recursos e apoio
- ☐ Desafios de comunicação com os alunos
- ☐ Outros (especifique):

0. Na sua opinião, quais são os principais benefícios da dança para alunos com TEA?

- ☐ Melhora da coordenação motora
- ☐ Maior expressão emocional
- ☐ Aumento da interação social
- ☐ Desenvolvimento de habilidades cognitivas
- ☐ Outros (especifique):

0. Que tipo de apoio você gostaria de ter para melhorar o ensino de dança para alunos com TEA?

- ☐ Mais treinamento especializado em TEA
- ☐ Acesso a materiais educativos específicos
- ☐ Mais tempo de planejamento individualizado para cada aluno
- ☐ Apoio de outros profissionais da área de saúde (psicólogos, terapeutas ocupacionais)
- ☐ Outro (especifique):

0. **Você considera que há uma necessidade maior de pesquisas e informações sobre práticas pedagógicas no ensino de dança para alunos com TEA?**
- ☐ Sim, é muito necessário
 - ☐ Sim, mas com algumas áreas já bem exploradas
 - ☐ Não vejo muita necessidade
 - ☐ Não sei _____
-
0. **Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre suas experiências ou práticas pedagógicas ao ensinar dança para alunos com TEA?**