

# EXPRESSÃO CORPORAL/DANÇA PARA AUTISTAS: UM ESTUDO DE CASO

**Elvio Marcos Boato**

Universidade Católica de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil

**Tânia Mara Vieira Sampaio**

Universidade Católica de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil

**Meicar Carvalho Campos**

Universidade Católica de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil

**Soraya Valenza Diniz**

Universidade Católica de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil

**Augusto Parras Albuquerque**

Universidade Católica de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil

## Resumo

O objetivo desse estudo de caso, realizado no período de agosto de 2010 a junho de 2011, foi verificar as contribuições de um trabalho de expressão corporal e dança no desenvolvimento sócio-emocional de um Autista. Para a coleta dos dados, foram analisados os relatórios psicológicos e psicopedagógicos do Aluno, os diários de classe da Professora de dança da Oficina Corpo e Expressão da UCB/SE-EDF, observações de aula, relatório de 02 avaliações realizadas pelo grupo de estudos do projeto e uma entrevista com a mãe do Aluno, no final de um ano de observações. Concluiu-se que o aluno Autista tem condições de se comunicar e se relacionar com o meio, desde que respeitadas suas possibilidades, e que a dança pode ser um meio efetivo na construção de perspectivas para sua definitiva inclusão educacional e social.

**Palavras-chave:** Transtorno Autístico. Dança. Estudos de Casos.

---

## Introdução

O Transtorno do Espectro do Autismo é um distúrbio do desenvolvimento que normalmente surge nos primeiros 3 anos de vida da criança (WILLIAMS e WRIGHT, 2008) e que se refere a um grupo de desordens do neurodesenvolvimento que englobam os seguintes transtornos: Autismo; de Asperger; Desintegrativo da Infância; de Rett e Transtorno Global do Desenvolvimento – Sem Outra Especificação (SILVA; MULICK, 2009).

Nesse trabalho será analisado apenas o Autismo que apresenta comprometimentos nas áreas de habilidades sociais, comunicativas e

presença de comportamentos, interesses e/ou atividades restritos, repetitivos e estereotipados (WHO, 1992), sem uma causa conhecida para o aparecimento dos mesmos.

Porém, o Autismo não pode ser definido como uma forma de deficiência intelectual, embora 75% dos quadros apresentem inteligência abaixo da média, segundo Silva e Mulick (2009), que apontam uma incidência de 40 a 60 casos de Autismo em cada 10.000 nascimentos, sendo uma prevalência maior que o câncer. Mas poucos são os estudos desenvolvidos, principalmente nas áreas da Arte e da Educação Física para pessoas com Autismo, existindo aí uma lacuna a ser preenchida de forma a oferecer a esses alunos, condições favoráveis para uma educação efetiva, que contemple todas as áreas do desenvolvimento.

Quanto à comunicação e expressão, alguns estudos como os de Figueira (2011), Lô e Goerl (2010), Lima e Delalibera (2007) e Tomé (2007) têm apontado para as possibilidades do Autista com relação à sua expressão corporal, desafiando assim a idéia de que ele não consegue se comunicar e apontando para a necessidade da busca de caminhos no sentido de compreender sua comunicação, permitindo sua inserção efetiva no meio escolar e social.

Nesse sentido, Figueira (2011, p. 02) aponta o caminho da “valorização das significações não-verbais enquanto gesto, expressão facial e comunicação por meio do corpo”, como forma de interpretar e significar o que quer dizer o Autista. A autora afirma que “as áreas que enfatizam este modo de educar estão estreitamente ligadas à arte”. Heidegger (1992) coloca na busca do “eu” o encontro com a estética, sendo a arte um processo dialético que, apesar de partir do indivíduo, requer uma coletividade. Para Porcher (1982, p. 35), “o prazer estético é uma ocorrência física, uma festa do corpo, algo como uma imóvel dança mimética”.

Mas, no caso do Autismo, quais as contribuições efetivas que podem ser oferecidas aos alunos pela Arte-educação e pela Educação Física, especificamente no campo da expressão corporal e da dança? Poderia a dança contribuir no sentido de melhorar sua comunicação e socialização? Buscando responder a essas questões, esse estudo teve por objetivo verificar as contribuições de um trabalho sistematizado de expressão corporal e dança no desenvolvimento sócio-emocional de um Autista.

## Método

Essa pesquisa é um Estudo de Caso realizado com um aluno Autista da Oficina Corpo e Expressão, que é parte da Cidade da Inclusão (Espaço Com-vivências) que, juntamente com as cidades do Idoso e da Criança, forma o projeto de extensão e pesquisa denominado UNIVER-cidades, ligado ao Curso de Educação Física da Universidade Católica de Brasília em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal.

O Espaço Com-vivências tem cerca de 200 alunos com Deficiência Intelectual, Física, Múltipla e Transtornos do Espectro do Autismo e nele é oferecido atendimento em duas oficinas: de Atividades Aquáticas e Corpo e Expressão, objeto de estudo nesse trabalho. Nessa oficina são apresentadas 2 sessões semanais com atividades de expressão corporal e dança, com atendimento individual ou em grupo, observando-se as condições de cada aluno quando entram no projeto para, a partir daí, iniciar uma intervenção pedagógica que se embasa, entre outros, nos estudos de Porcher (1982), Heidegger (1992), Fischer (1992), Vasquez (1978) e Boato (2009).

A oficina é um espaço lúdico onde os alunos experimentam o seu corpo, por meio de atividades ligadas ao movimento expressivo, buscando oferecer aos mesmos momentos de prazer e de autopercepção, proporcionando uma liberdade de movimentos e de expressividade e considerando o corpo a partir das suas potencialidades e não das dificuldades ou limitações que apresenta, respeitando-o como um “corpo que se move, que se expressa, que se manifesta, que quer e precisa ser aceito, compreendido e respeitado” conforme concebe Diniz (2003, p. 148).

No final de cada ano, é montado um espetáculo de dança envolvendo todos os alunos e professores do projeto. No ano de 2010 foi realizado o espetáculo Vale Encantado, adaptação livre da obra de Oswaldo Montegro, com 82 alunos e do qual participou o Aluno estudado nessa pesquisa. As coreografias foram elaboradas a partir das condições corporais e emocionais de cada aluno e/ou grupo de alunos. Assistiram ao espetáculo, cerca de 850 pessoas.

Para o estudo foram feitas observação, registro e análise do processo de transformação de comportamentos do Aluno, tendo como foco as condições sócio-emocionais do mesmo, considerando sua comunicação com o meio, o relacionamento com os pais, familiares, profes-



sores e outras crianças de sua idade e o comportamento em ambientes sociais. Foram analisados os documentos utilizados na pesquisa, sendo os mesmos comparados entre si, buscando verificar as mudanças no comportamento do Aluno.

Para coleta de dados foram utilizados a ficha de inscrição do Aluno no Projeto, os relatórios psicológicos e psicopedagógicos apresentados pela mãe do mesmo, a avaliação realizada em setembro de 2010 pelo grupo de estudos do projeto Espaço Com-vivências, o relatório das observações de aulas feitas durante o período de agosto de 2010 a junho de 2011 e os diários de classe e relatórios da Professora da Oficina desse mesmo período.

Para a conclusão do estudo foram analisadas as informações da segunda avaliação do Aluno realizada em abril de 2011 pelo grupo de estudos do projeto Espaço Com-Vivências e as considerações da mãe apresentadas numa entrevista realizada em junho de 2011.

É importante enfatizar que as avaliações realizadas em setembro de 2010 e abril de 2011 pelo grupo de estudos do Espaço Com-Vivências fazem parte do processo avaliativo do projeto, analisando as condições dos alunos com base nos documentos apresentados pela família dos mesmos e nos documentos do projeto, como relatórios mensais e semestrais dos professores e diários de classe. Nessas avaliações são também propostas as ações a serem realizadas com os alunos nas oficinas do projeto.

## **Sujeito**

O Aluno estudado tinha, no início da pesquisa, 10 anos de idade, tendo nascido no dia 06 de setembro de 2001, apresentando quadro de Autismo. Ele entrou no projeto em fevereiro de 2010, apresentando história de problemas neurológicos desde o nascimento em função de anóxia.

De acordo com a descrição feita na primeira avaliação do Aluno realizada em setembro de 2010 e nos relatórios psicológicos e psicopedagógicos apresentados pela mãe, ele apresentava gritos, agressão física, dificuldade de socialização, dificuldade de compreender limites, não respondendo aos comandos dos professores. Fazia comentários contextualizados, sendo curioso e observador, com baixa tolerância à frustração, o que dificultava os atendimentos. O Aluno aceitava determinados comandos e em alguns momentos, os recusava.

Para a realização do presente estudo de caso, a mãe do Aluno assinou termo de consentimento livre e esclarecido, após ter sido o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Brasília, sob o nº de protocolo 078/2010.

### A intervenção pedagógica

Inicialmente o Aluno não demonstrava interesse nas atividades propostas nas aulas. O ambiente e as pessoas eram rejeitados por ele com gritos, arranhões na Professora e crises nervosas, não suportando ficar na sala por mais de 15 a 20 minutos.

Depois de consultar a mãe do Aluno para saber informações sobre o que ele gostava, a Professora experimentou trabalhar com um teclado, já que a música era seu único interesse. A experiência deu certo e ele passou a permanecer na sala estabelecendo vínculo afetivo com a Professora. Tal procedimento encontra base teórica nas afirmações de Boato (2009, p. 69) quando considera que “o professor deve buscar o trabalho a partir do que o aluno gosta para estabelecer uma relação afetiva que irá permitir a entrada de novos elementos nessa relação”, considerando sempre o desejo como ponto de partida, mas também a necessidade de criação de novos desejos para que o aluno se desenvolvesse.

Assim, a Professora utilizou brincadeiras cantadas nas aulas, o que despertou o interesse do Aluno. Logo depois, ela experimentou voltar à rotina das aulas, por considerar que a relação afetiva havia se estabelecido, retirando o teclado e inserindo outros estímulos. Porém, nem sempre as mudanças eram bem aceitas pelo Aluno, pois o Autista pode apresentar sofrimento acentuado com mudanças triviais no ambiente e insistência sem motivo em seguir rotina com detalhes precisos, conforme concebe Schwartzmann et. al. (1995). Um momento em que isso ficou evidente foi quando parte do espelho que fica na parede da sala de aula quebrou. Quando o Aluno chegou, foi até a parede onde ficava o espelho, ficou procurando e alisando a mesma. Esse fato agravou seu estado emocional e, em função dessas reações, a Professora buscou manter determinados elementos da aula, criando rotinas que eram constantemente alteradas, para que o Aluno se acostumassem com novas situações e não reagisse mal diante delas.

Um dos objetivos estabelecidos foi o de buscar a autonomia nos movimentos do Aluno e, nesse sentido, evitou-se culpabilizar ou cer-

cear as iniciativas do mesmo. Em uma aula o Aluno estava muito agitado e gritando, querendo morder a Professora. Nesse momento, ela o abraçou e começou a cantar. Com relação a esse fato, considerou-se que as respostas problemáticas (tais como agressões, destruições do ambiente, automutilação, respostas estereotipadas etc.) não devem ser reforçadas, o que exige uma habilidade e treino especial por parte do profissional. A Professora não recriminou o ato de morder, entendendo-o como uma comunicação, e chamou a atenção do Aluno para a música, mudando o foco e eliminando a atitude inadequada do mesmo.

Em outra aula, uma aluna entrou numa brincadeira com bola que estava sendo realizada com o Aluno e ele jogou a bola para ela. Porém, um pouco depois não quis mais jogar para a Professora ou para a outra aluna, jogando a bola repetidas vezes para o alto. Esse fato comprovou a dificuldade do Aluno em estabelecer trocas com outras crianças e a necessidade de criar situações, espaço e tempo para que essas relações se concretizassem. Conforme Bueno (2007) apoiado por Lapiere (2002), a criança precisa construir a sua unidade corporal, alicerce para a sua comunicação com o outro, com o meio, com o tempo e espaço. Sobre esse fato, é importante ressaltar que, apesar da mudança de comportamento durante a atividade, o Aluno já apresentava interesse na relação com outras pessoas. Em seu desenvolvimento, o Autista precisa adquirir uma organização de si, do espaço e do tempo e essa organização parte de jogos sensório-motores com a experimentação do próprio corpo na relação com o outro e com o meio.

Outro aspecto analisado é que o Aluno, em algumas situações, dificultou a aproximação da professora, agindo como se fosse surdo quando solicitado para fazer algo que não gostava, não queria ou desconhecia, não mantendo a atenção para tais atividades. Essa característica do Autismo, que é enfatizada por Boato (2004), precisa ser superada e, por isso, a Professora, em vez de repreender o Aluno ou abandoná-lo, fazia novas tentativas mudando o estímulo até que ele aceitasse suas propostas.

Questão também importante foi quando, em um momento de aula, o Aluno cantou uma música, pulando e vivendo um momento intensamente, o que remeteu aos estudos de Moura (2007, p. 246), que afirma:

Quando um som musical penetra no ouvido, desencadeia vibrações e reações internas que são capazes de gerar movimentos,

solicitando desde a tonicidade do corpo até as elaborações estéticas, que “imprimem” textos e contextos, possíveis de ser interpretados.

Os movimentos espontâneos, como os que o Aluno apresentou nessa situação, não são explorados no seu dia-a-dia e, sendo assim, a sua participação em atividades que lhe proporcionassem o uso do corpo e que o conduzissem a uma linguagem não oral, estimulando o seu desenvolvimento nos aspectos da comunicação e da expressão, se tornaram fundamentais.

Com relação às reações extremas do Aluno que variaram da agressão e do grito às demonstrações de afeto, ainda que muito sutis, também foram compreendidas como forma de comunicação do seu estado emocional, não sendo recriminadas ou supervalorizadas.

Outro fato interessante foi observado no dia do espetáculo Vale Encantado, quando o aluno ficou muito agitado, pois lá se encontravam várias pessoas num espaço pequeno, com barulho muito alto. Os autistas têm problemas com relação a sons altos e muita agitação, conforme aponta Silva e Mulick (2009). Porém, mesmo diante dessas dificuldades, há que se ressaltar a entrada do Aluno no palco e sua participação no espetáculo, inclusive agradecendo ao público pelos aplausos, o que pode apontar para um processo de socialização a partir das aulas da Oficina e da melhoria das condições sócio-emocionais proposta a partir do estímulo à expressão das capacidades e desejos do mesmo.

Por fim, é interessante observar que os aspectos descritos no primeiro estudo de caso como necessidades a serem desenvolvidas nas aulas, foram em parte alcançados, pois o Aluno mostrou, ao longo do estudo, condições de apresentar independência e autonomia em várias situações, ampliando seu interesse pelas atividades propostas nas aulas e se relacionando, em alguns momentos pontuais, com outros alunos, tendo uma considerável melhora no nível de tolerância às frustrações, inclusive seguindo voluntariamente várias orientações e sugestões da Professora.

Descrição da segunda avaliação do aluno realizada pelo grupo de estudos do projeto espaços com-vivências

A segunda avaliação do aluno foi realizada em abril de 2011 e nela



verificou-se que o Aluno, a partir da participação do espetáculo Vale Encantado e nas aulas propostas, apresentou maior facilidade em interagir com as pessoas. Além disso, apresentou características de simbolização em brincadeiras durante as aulas. Apresentou também uma capacidade cognitiva muito boa, apesar dos gritos e agressões continuarem acontecendo. Ainda apresentava dificuldade para se relacionar com os pares da mesma idade, mas se saía bem com outros adultos nos atendimentos, estabelecendo relações corporais e orais. Também continuou apresentando dificuldades em suportar frustrações, o que pode gerar quadros de agressividade. A participação e compromisso da família têm sido pontos de destaque. A música tem sido uma forma importante de comunicação e o Aluno demonstrou compreender bem os comandos da Professora e, por meio da música, ela conseguiu estabelecer a comunicação com ele.

#### Entrevista com a mãe do aluno

Abaixo são apresentadas as principais respostas da mãe do Aluno durante entrevista realizada em junho de 2011 para verificar, segundo sua opinião, as mudanças no comportamento e na interação social do filho, a partir de sua participação no projeto Espaço Com-vivências:

#### Opiniões relativas às aulas da oficina

“Após os atendimentos do projeto ele interage mais com as pessoas o que é uma vitória.”

“Ele aprendeu a se ‘comportar’ nos ambientes sociais. No parquinho, chama os colegas para brincar com ele, jogar bola.”

“A forma dele se expressar melhorou bastante.”

“Quando ele grita na aula eu fico de longe com o coração apertado, mais vem a professora e o responde com um abraço, com um beijo e ele aos poucos se acalma. Na sociedade quando ele grita é constrangedor e acabo tomando atitudes erradas gritando com ele mediante o olhar dos outros.”

“No início achei interessante a forma de iniciar um contato com ele através do que ele gosta que foi o teclado, para estabelecer um vínculo e para depois inserir a aula proposta pela professora, achei interessante o respeito à individualidade do meu filho.



## Opiniões relativas à participação do filho no espetáculo de dança

“O Vale encantado foi uma experiência linda, pois foi resultado de uma longa preparação e o meu filho fez uma aparição pequena, mas como mãe foi como um filho se formando na faculdade.”

“Quando meu filho entrou em cena no palco ele deve ter pensado: ‘opa! estou aqui no palco me apresentando’. Em um momento ele ficou abraçado com a professora. Ele viu tudo tão lindo: o figurino o cenário, era visível para mim a alegria dele entendendo tudo o que estava acontecendo, que ele estava se apresentando e as pessoas estavam assistindo. Na hora de agradecer ele foi bem consciente, pois foi à frente e fez o gesto de agradecimento a platéia. Tiramos foto, filmamos, e quando ele revê o vídeo e se vê no mesmo ele diz: ‘olha eu aqui’, e fica feliz.”

### **Discussão**

Nesse estudo, os comprometimentos nas áreas de habilidades sociais e comunicativas e presença de comportamentos, interesses e/ou atividades restritos, repetitivos e estereotipados, apresentados pelo Autista, foram visualizados a partir de uma ótica que transfere para o professor a dificuldade com relação a comunicação com o aluno e não para ele como muitas vezes é vista. Sendo assim, a dificuldade de comunicação não pode ser vista como impossibilidade de comunicação, mas como uma forma de comunicação que muitas vezes não é significada e compreendida pelas pessoas. A dificuldade com relação às habilidades sociais pode estar na incapacidade ou desinteresse de compreender o Autista na sua expressão de forma a aceitá-lo dentro de suas condições.

Já os comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados, podem representar seu foco de interesse, que mesmo não sendo igual ao de outras pessoas, deve ser respeitado. Além disso, as estereotipias são meios de comunicação, expressando medo, ansiedade, alegria, desconforto ou resposta a um meio não estimulante, e precisam ser interpretadas para que o Autista seja atendido nas suas necessidades.

Com essa ótica, o trabalho com o Aluno partiu do seu prazer, das coisas em que ele apresentava interesse, visando evitar comportamentos inapropriados, estereotipias ou agressividade. Esse fato é ressaltado pela mãe ao responder a entrevista e descrito na intervenção

pedagógica quando a Professora, diante da agressão do aluno, o acolhe, em vez de responder negativamente ao seu ato, compreendendo que tal agressão foi uma forma de comunicação.

Segundo Quittlet e Garrido, as condutas agressivas, apesar de serem consideradas inadaptadas, são um meio de comunicação. Para os autores:

As pessoas que apresentam estereotípias ou auto-agressividade diminuem ou deixam de apresentar essas condutas quando descobrem outras formas alternativas de comunicar seus desejos para assim receber os mesmos resultados que produziam a conduta problemática (QUITTLET; GARRIDO, 1991, p. 8, tradução nossa).

Embora a palavra seja uma representação da consciência humana, é importante responder às demandas do Autista diante dessas situações, não com a “linguagem falada” e sim com a linguagem expressada por meio do corpo, estimulando e valorizando o movimento, utilizando-o como forma de comunicação, uma vez que existe a dificuldade de oralização do indivíduo em questão, o que conseqüentemente dificulta a sua socialização.

Segundo Sacks (1995), há no Autismo um sério comprometimento da comunicação oral, o que faz supor que é possível compensar a expressão por meio do corpo, estimulando o que o Autista tem para mostrar com sua linguagem corporal. Porém, não se trata de diagnosticar as possíveis inabilidades psicomotoras que ele pode evidenciar, mas sim trabalhar para que as habilidades corporais se desenvolvam de forma espontânea, criando situações para que a pessoa se exteriorize. Segundo Negrine e Machado (1999), as limitações corporais devem ser vistas não apenas como comprometimentos funcionais, mas decorrentes da falta de vivências na realização de determinadas tarefas.

Trata-se assim de conceber o Autista como um sujeito que, segundo Boato, Diniz e Sampaio (2011, p. 5), “independente de suas qualidades físicas ou mentais, deve ser percebido como alguém inteiro em todas as suas dimensões”, e não como um sujeito com deficiência, cheio de limitações e impossibilidades. Essa busca da compreensão dos comportamentos e expressões do Aluno visou o estabelecimento de uma relação afetiva favorável com o mesmo, pois, a partir da aceitação de sua linguagem, pôde haver uma maior aproximação e novas

formas de comunicação puderam surgir.

Por isso, as aulas apresentadas ao Aluno permitiram sua expressão espontânea, compreendendo seus gestos e sons como possibilidades de comunicação que deveriam ser aceitas, significadas e trabalhadas para se transformarem em meios efetivos de expressão. Buscou-se o que Porcher (1982, p. 35) chama de “prazer desinteressado, sem implicações, sem compromissos, mas também violenta comoção orgânica, tensão do corpo, profunda vertigem, às vezes até violenta exaltação”.

Assim, o fato do Aluno, no começo do trabalho, não permanecer mais que 20 minutos na sala, foi entendido como a comunicação de seu limite com relação ao que estava sendo oferecido a ele. A não insistência em mantê-lo na aula, a não utilização de meios coercitivos quando ele demonstrava desinteresse e a busca constante por estímulos que o levavam a permanecer na sala, foram trazendo sua atenção para as aulas, o que fez com que ele, após um tempo, desejasse permanecer até o fim das atividades.

Com relação aos movimentos considerados inadequados ou inapropriados, Lapiere e Aucouturier (1984) apontam para a necessidade da construção do corpo a partir de sua expressão livre, e da construção da imagem corporal por meio de uma estimulação adequada que permita ao sujeito perceber-se e ser no mundo. Para Heidegger (1992), essa é a busca do “Eu” essencial, do ser no mundo, que constantemente procura conhecer a sua essência, sendo a arte expressa por meio da expressão corporal e da dança uma relação profunda entre o homem e o mundo.

Buscou-se assim as possibilidades lúdicas do ensino da dança, permitindo ao Aluno vivenciar, por meio do seu corpo, em jogos sensório-motores, momentos de prazer, de expressividade, de autopercepção e de socialização, ampliando suas potencialidades e suas possibilidades de comunicação.

Porém, segundo Tonelli (2011, p. 126), entre as dificuldades que o autista apresenta está o “empobrecimento no processamento de emoções [...], da capacidade de imitação, do uso de gestos, do uso da linguagem pragmática (metáfora e ironia) e do reconhecimento de pensamentos e sentimentos de si mesmo e das outras pessoas”. Mas isso não significa incapacidade de lidar com as emoções e de se relacionar com o meio.

Assim, o trabalho com o Aluno focou a individualidade como a grande questão da dança, buscando uma sintonia do indivíduo com seu próprio corpo. Para tanto, essa dança procurou ser “singular, original, diferenciada e rica em movimento e expressão” (MOURA, 2007, p. 248), fugindo do estigma de que os Autistas utilizam gestos, porém não de forma ajustada às diferentes situações sociais (LAMPREIA, 2004), mas considerando que esta utilização dos gestos, vista como limitada, é um dos sinais de inabilidade de Autistas para o estabelecimento funcional e direcional da comunicação e no desenvolvimento de idéias (PUGLISI; MANTOVAN; PERISSINOTO, 2005), que se transformam a partir de uma estimulação adequada.

Tal fato pode ser observado quando da participação do Aluno no espetáculo de dança. Espontaneamente e com liberdade para tal, ele se dirigiu à platéia e agradeceu os aplausos que recebeu, mostrando compreender o que estava acontecendo e se adaptando a uma nova situação social, da qual nunca havia participado e que muitos acreditavam ser impossível de acontecer. Percebe-se aqui a verdade nas palavras de Fischer (1992), que aponta a arte, nesse caso a dança, como necessária. Para ele, sua necessidade está associada a uma superação do individual para alcançar uma plenitude, forma usada pelo ser humano para transpor suas limitações.

Todos esses aspectos apontam para a efetividade do trabalho proposto e para a necessidade, diante do relacionamento com Autistas, de respeitar sua forma de comunicação, tentando compreendê-la e oferecendo estímulos para que outras possibilidades possam ser desenvolvidas.

## **Conclusões**

A análise dos materiais utilizados nessa pesquisa permitiu-nos concluir que houve mudanças no comportamento sócio-emocional a partir da participação do Aluno nas aulas da Oficina Corpo e Expressão e no Espetáculo Vale Encantado.

Considera-se essa proposta como meio efetivo para o desenvolvimento do Aluno, em função de ter respeitado suas possibilidades de comunicação e expressão no início do trabalho, buscando entendê-las, significá-las e respondê-las adequadamente, além de utilizá-las como ponto de partida para uma intervenção pedagógica que buscou a auto-descoberta, a autocompreensão e a autoconstrução do indivíduo.

Concluiu-se que o desenvolvimento apresentado pelo Aluno deveu-se a sua participação no projeto em questão, que o respeitou dentro de suas condições, sem deixar de acreditar em suas possibilidades, investindo nas mesmas, por meio de estímulos que permitiram sua livre expressão e a descoberta de novas formas de comunicação. Percebeu-se assim, que o aluno Autista, se desconsiderados mitos como o de que ele vive num mundo só seu, tem condições efetivas de se comunicar e se relacionar com o meio, desde que respeitadas suas possibilidades, e que a dança pode ser um meio efetivo na construção de perspectivas para sua definitiva inclusão educacional e social.

---

### **EXPRESSION BORY/DANCE FOR AUTISM: A CASE STUDY**

#### **Abstract**

The present case study, carried out from August 2010 through July 2011, aimed to verify the contributions of a body language/dancing activity to the social-emotional development of an autistic child. The collected data consists of the individual's psychological and psycho-pedagogical reports, the teacher's record books from the Body and Expression Workshop held at UCB/SEEDF, class observation summaries, two assessments made by the research group on the dancing project and an interview with the individual's mother at the end of an year of activity. It was concluded that the individual is able to communicate and to establish a relationship with the environment, as long as his possibilities are respected. Also, dancing may be an effective tool in the construction of perspectives for a definite educational and social inclusion of the autism.

**Keywords:** Autistic Disorder. Dancing. Case Studies.

### **EXPRESIÓN CORPORAL / DANZA PARA EL AUTISMO: UN ESTUDIO DE CASO**

#### **Resumen**

El objetivo de este estudio de caso, realizado entre agosto 2010 a junio 2011, fue determinar las aportaciones de un trabajo de lenguaje corporal y de danza para el desarrollo socio-emocional de un autista. Para la recolección de datos, se analizó informes psico-pedagógico y psicológico acerca del estudiante, el libro de calificaciones de la maestra de la classe - Cuerpo y Expresión - de la UCB / SEEDF, observaciones de clases, 02 estudios de caso y una entrevista con la madre del alumno al final de un año de observaciones. Se concluyó que la persona autista es capaz de comunicarse y relacionarse con el medio ambiente, de acuerdo con sus posibilidades, y que la danza puede ser una manera eficaz de construir las perspectivas de su inclusión educativa y social.

**Palabras clave:** Transtorno Autístico. Baile. Estudios de Casos.

---

## Referências

AUCOUTURIER, B.; LAPIERRE, A. **Bruno: Psicomotricidade e Terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

BOATO, E. M. (Org). **Escola para todos: As necessidades educacionais especiais em sala de aula**. Brasília: FACEB, 2004.

\_\_\_\_\_. **Henri Wallon e a Deficiência Múltipla: Uma proposta de intervenção Pedagógica**. São Paulo: Loyola, 2009.

BOATO, E. M.; DINIZ, S. V.; SAMPAIO, T. M. V. Vale Encantado: Educação Física e Arte-educação construindo juntas um espaço de “com-vivências”. In: XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE / IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre, CBCE, 2011. Disponível em: [http://cbce.tempsite.ws/Congressos/index.php/XVII\\_COMBRACE/2011/paper/view/3308](http://cbce.tempsite.ws/Congressos/index.php/XVII_COMBRACE/2011/paper/view/3308) . Acesso em: 07 dez. 2011.

BUENO, J. M. Autismo e Inclusão Escolar: Os limites e as Possibilidades pela Psicomotricidade – uma Abordagem Corporal além da Cognitividade. In: FERREIRA, C. A. M.; RAMOS, M. I. B. **Psicomotricidade, Educação Especial e Inclusão Social**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007. p. 159-172.

DINIZ, S. V. Corpo Expressão: Uma proposta de Arte na Educação Especial. **Site & Insight Educação e Comunicação - Revista Acadêmica – FAST**, v. 1, p. 145-158, 2003.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1992.

FIGUEIRA, A. M. A. **O corpo (con)sentido na educação do autista: Em direção a uma política de inclusão**. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/347-of7b-st1.pdf>. Acesso em 02 abr. 2011.

HEIDEGGER, M. A origem da obra de arte: a verdade e a arte. **Revista de Filosofia**, v. 33, n. 86, p. 111-133, ago./dez., 1992.

LAMPREIA, C. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto

Alegre, v. 17, n. 1, p. 111-120, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22311.pdf>. Acesso em 01 dez. 2011.

LAPIERRE, A. **Psicanálise e análise corporal da relação**. São Paulo: Lovise, 2002.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **Fantasmas corporais e Prática Psicomotora**. São Paulo: Manole, 1984.

LIMA, E. A.; DHALÍBERA, E. S. R. A Contribuição da Educação Física na Socialização da Criança Autista. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA CESUMAR, 5., 2007, Maringá. **Anais Eletrônicos...** Maringá, CESUMAR, 2007. Disponível em: [http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2007/anais/Emilene\\_aparecida\\_de\\_lima.pdf](http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2007/anais/Emilene_aparecida_de_lima.pdf). Acesso em: 13 nov. 2011.

LÔ, E. N.; GOERL, D. B. Representação Emocional de Crianças Autistas Frente a um Programa de Intervenção Motora Aquática. **Revista da Graduação**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 1-19, 2010.

MOURA, M. Psicomotricidade e Dança: uma Experiência em Projeto Social com Crianças e Adolescentes. In: FERREIRA, C. A. M.; RAMOS, M. I. B. **Psicomotricidade, Educação Especial e Inclusão Social**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007. p. 243-258.

NEGRINE, A.; MACHADO, M. L. S. A terapia da criança autista: Uma abordagem pela via corporal. **Revista Perfil**, Porto Alegre: n. 3, p. 86-97, 1999.

PORCHER, L. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

PUGLISI, M.; MANTOVAN, J.; PERISSINOTO, J. **Caracterização da utilização de gestos por crianças com transtorno autístico durante a narração de histórias**. São Paulo: Temas de Desenvolvimento, 2005.

QUITTLET, P. R.; GARRIDO, M. J. G. Personas con retraso mental y problemas de comportamiento. El estado de La custión. **Revista de Servicios Sociales**, n. 17, p. 5-15, 1991. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2699599> . Acesso em 25 nov. 2011.



SACKS, O. **Um Antropólogo em Marte**. São Paulo: USP, 1995.

SCHWARTZMAN, J. S. et al. **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

SILVA, M.; MULICK, J. A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009.

TOMÉ, M. C. Educação Física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal de autistas. **Revista Movimento e Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v. 8, n. 11, jul/dez, p. 231-248, 2007.

TONELLI, H. Autismo, teoria da mente e o papel da cegueira mental na compreensão de transtornos psiquiátricos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 24 n. 1, p. 126-134, 2011.

VÁZQUEZ, A. S. **As Idéias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

WILLIAMS, C.; WRIGHT, B. **Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger: estratégias práticas para pais e profissionais**. São Paulo: M. Books, 2008.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Classification of Mental and Behavioral Disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines**. Geneva, 1992.

.....  
Recebido em: 09/04/2012

Revisado em: 20/12/2012

Aprovado em: 18/02/2013

**Endereço para correspondência**

elvio@ucb.br

Elvio Marcos Boato

Universidade Católica de Brasília

SGAN 916 Módulo B Avenida W5

CEP: 70790-160 - Brasília/DF

