



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
FACULDADE DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL

ALESSANDRA MOURÃO PEREIRA MONTEIRO  
JÉSSICA VALENTE BARBOSA

**TERAPIA OCUPACIONAL, CORPO E A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE  
ACADÊMICOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO  
SUPERIOR**

BELÉM-PA  
2019

ALESSANDRA MOURÃO PEREIRA MONTEIRO  
JÉSSICA VALENTE BARBOSA

**TERAPIA OCUPACIONAL , CORPO E A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE  
ACADÊMICOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO  
SUPERIOR**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado para obtenção do grau  
de Bacharel em Terapia Ocupacional,  
Faculdade de Fisioterapia e Terapia  
Ocupacional, Instituto de Ciências da  
Saúde, Universidade Federal do Pará

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> MSc. Gisely  
Gabrieli Avelar Castro.  
Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Cibele  
Braga Ferreira Nascimento.

ALESSANDRA MOURÃO PEREIRA MONTEIRO  
JÉSSICA VALENTE BARBOSA

**TERAPIA OCUPACIONAL , CORPO E A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE  
ACADÊMICOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO  
SUPERIOR**

Trabalho de Conclusão de Curso orientado pela Prof.<sup>a</sup> MSc. Gisely Gabrieli Avelar Castro e Co-orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Cibele Braga Ferreira Nascimento, apresentado ao curso de Bacharelado em Terapia Ocupacional do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do grau de Bacharel em Terapia Ocupacional.

**APROVADA EM:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. MSc. Gisely Gabrieli Avelar Castro  
Orientadora – UFPA

---

Profa. Dra. Cibele Braga Ferreira Nascimento.  
Co-orientadora – UFPA

---

Profa. MSc. Vanessa Rafaelle Brasil de Souza- UFPA  
Examinadora interna

---

Profa.MSc. Rosilene Rodrigues Prado- CoAcess/SAEST/UFPA  
Examinadora externa.

## **ARTIGO ORIGINAL**

# **Terapia Ocupacional, corpo e a inclusão educacional de acadêmicos com transtorno do espectro autista no ensino superior**

Occupational therapy, body and educational inclusion of students with autism spectrum disorder in higher education

Terapia ocupacional, inclusión corporal y educativa de estudiantes con trastorno del espectro autista en la educación superior

### **RESUMO**

O objetivo deste estudo foi compreender as possibilidades de intervenção da Terapia Ocupacional, por meio do trabalho corporal, no processo de inclusão educacional, bem como, no enfrentamento das barreiras atitudinais de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa de caráter descritivo exploratório. Participaram do estudo quatro discentes com TEA de uma Instituição de Ensino Superior do Norte do Brasil, acompanhados pelo Núcleo de Acessibilidade da mesma. Utilizaram-se como instrumentos para a coleta de dados: entrevistas semiestruturadas (inicial e final), vivências em grupo, registros em diário de campo, registros fotográficos e registro de voz. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo. Os resultados foram organizados em duas categorias, sendo elas: categoria um – Sobre as barreiras atitudinais e suas unidades temáticas: Dificuldades na identificação de barreiras; Contexto social- Relação professor-aluno e aluno-aluno; categoria dois- Sobre o trabalho corporal e suas unidades temáticas: corpo-corpo e corpo-ocupação educação. Os dados apontaram para as dificuldades dos discentes em identificarem as barreiras presentes na rotina universitária, além das dificuldades relacionadas às percepções de si, na relação com os pares e com os professores, o que também incluiu as barreiras pedagógicas. Observam-se ainda as possibilidades do trabalho corporal como facilitadoras para o empoderamento dos discentes e seu engajamento ocupacional no contexto educacional, visto que no decorrer dos grupos os participantes apresentaram maior envolvimento e graduações importantes de exercerem suas corporeidade e relações com ocupação educação. Com isso, o presente estudo contribuiu favorecendo com uma proposta de vivência e intervenção da Terapia Ocupacional neste contexto, assim como, de possibilidades para as demais áreas de atuação no sentido do reforço a ações voltadas as discussões sobre à inclusão de alunos TEA no ensino superior.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Inclusão. Terapia Ocupacional.

## **ABSTRACT**

The aim of this study was to understand the possibilities of occupational therapy intervention, through body work, in the educational inclusion process, as well as to face the attitudinal barriers of students with ASD in higher education. This is a qualitative study with exploratory descriptive approach. Four students participated in the study with the TEA of a Higher Education Institution in Northern Brazil, accompanied by a team from the Accessibility Center. We used as tools for data collection: semi-structured interviews (initial and final), group experiences, field diary records, photographic records and voice. The results were organized into two categories, namely: category one - About how attitudinal barriers and their thematic units: Difficulties in identifying barriers; Social context - teacher-student relationship teacher; category two - On body work and its thematic units: body-body and body-occupation education. The data point to the students' difficulties in identifying the barriers present in university daily life, in addition to the difficulties related to self-perception, relationships with colleagues and teachers or which also include pedagogical barriers. We also observed how the possibilities of the body act as facilitators of the involvement of students and professionals in the educational context, because during the groups the participants showed greater interests and involvement in the exercise of their corporeality in relation to education. Thus, the present study contributed to a proposal of experience and intervention in Occupational Therapy in this context, as possibilities for other areas, meaningless reinforcement of actions focused on discussions about the selection of students with ASD in higher education.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder. Inclusion. Occupational therapy.

## **RESUMEN**

El objetivo de este estudio fue comprender las posibilidades de intervención de terapia ocupacional, a través del trabajo corporal, en el proceso de inclusión educativa, así como enfrentar las barreras de actitud de los estudiantes con TEA en la educación superior. Este es un estudio cualitativo con un enfoque exploratorio descriptivo. Cuatro estudiantes de TEA de una institución de educación superior en el norte de Brasil, acompañados por su Centro de Accesibilidad, participaron en el estudio. Para la recopilación de datos se utilizaron los siguientes instrumentos: entrevistas semiestructuradas (inicial y final), experiencias grupales, registros de diario de campo, registros fotográficos y grabaciones de voz. El análisis de datos se realizó a través del análisis de contenido. Los resultados se organizaron en dos categorías: categoría uno - Acerca de las barreras actitudinales y sus unidades temáticas: Dificultades para identificar barreras; Contexto social: relación profesor-alumno y alumno-alumno; categoría dos - Sobre el trabajo corporal y sus unidades temáticas: educación cuerpo a cuerpo y ocupación corporal. Los datos apuntaban a las dificultades de los estudiantes para identificar las barreras presentes en la vida cotidiana de la universidad, además de las dificultades relacionadas con la autopercepción, la relación con colegas y maestros, que también incluía barreras pedagógicas. También se observan las posibilidades del trabajo corporal como facilitador para el empoderamiento de los estudiantes y su compromiso ocupacional en el contexto educativo, ya que durante los

grupos los participantes presentaron mayor participación y graduaciones importantes para ejercer su corporeidad y relación con la educación ocupacional. Por lo tanto, el presente estudio contribuyó a favorecer una propuesta de experiencia e intervención en Terapia Ocupacional en este contexto, así como las posibilidades de otras áreas para reforzar las acciones dirigidas a las discusiones sobre la inclusión de estudiantes con TEA en la educación superior.

Palabras clave: Transformación del espectro autista. Terapia ocupacional de inclusión.

## Introdução

A Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014) denomina o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) como um transtorno do neurodesenvolvimento, que tem repercussões persistentes na comunicação e interação social, bem como a presença de comportamentos, atividades e interesses restritos e repetitivos, características que podem estar presentes desde cedo no desenvolvimento da criança, levando, por exemplo, a prejuízos sociais e ocupacionais.

A educação é uma ocupação humana extremamente importante para o desenvolvimento humano. Na educação formal, nos espaços escolares, há investimentos que favorecem o desempenho de funções sensório-motoras, cognitivas e psicoemocionais, porém os contextos escolares devem ser vistos também como espaços de pertencimento social e de construção identitária, portanto a educação é uma ocupação que deve ser vivenciada por pessoas com TEA, em todos os níveis de ensino.

Brasil (2001) afirma que a educação representa um componente significativo e constitutivo dos indivíduos, que geralmente o acompanha desde as fases introdutórias da vida, lhe atribuindo diversos benefícios, englobando as condições de promoção pessoal, desenvolvimento e inserção social. Dessa forma, é salutar o debate acerca do engajamento e inclusão do aluno com TEA no contexto educacional, uma vez que este se configura como essencial para o seu desenvolvimento.

A Educação inclusiva nesse processo transfigura-se como fundamental, pois, abarca uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos, constituindo um processo amplo, que busca desenvolver a valorização da diversidade, a compreensão dos sujeitos e suas singularidades, de modo que favoreça e amplie sua participação educacional (BRASIL, 2008).

A inclusão visa garantir o acesso, permanência e aprendizagem do estudante nos espaços educativos e é reflexo de diversos movimentos e discussões que contribuíram para a evolução e garantia dos direitos de pessoas com deficiência, ampliando significativamente o seu engajamento no contexto educacional, em diferentes níveis (educação infantil, básica, técnica e superior).

No que diz respeito aos marcos legais e normativos acerca da inclusão do aluno com TEA, destacam-se a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a lei 13.146/15, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão e a lei nº 12.764/12 mais conhecida como “Lei Berenice Piana”, considerada um marco quanto à utilização do termo “Transtorno do Espectro Autista” e inserção do TEA como um tipo de deficiência.

O Programa Incluir (Brasil, 2013) também foi importante por fomentar nas universidades a acessibilidade para pessoas com deficiência. Nesse contexto, acessibilidade é conceituada como possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, as instalações e serviços dos ambientes físico, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Os referidos marcos legais e a crescente consolidação das práticas inclusivas, tem contribuído para o aumento do número de alunos com TEA acessando os diferentes níveis de ensino, de maneira especial no ensino superior. A participação do estudante com TEA no ambiente universitário pode trazer a ele novos desafios, como: vivenciar diversas atividades, desempenhar papéis ocupacionais, experimentar ambientes físicos novos e com estímulos diferentes do habitual para eles, ampliar e gerenciar outras relações que estão

para além dos vínculos familiares, tais como: com os profissionais e técnicos que circulam nos espaços universitários, com os professores e alunos.

Na exploração do ambiente universitário, o corpo, entra como importante ferramenta, para que o envolver-se na ocupação educação seja possível, uma vez que a inclusão não se dá apenas no plano das ideias, mas de forma concreta e orgânica, sendo a estrutura corporal do aluno com TEA, a sua primeira e principal ferramenta de acesso e permanência no ensino superior. A “Estrutura da Prática da Terapia Ocupacional: domínio e processo”, da Associação Americana de Terapia Ocupacional (AOTA, 2015), categoriza que o corpo humano é composto em funções, estruturas, habilidades motoras, processuais e de interação social. Estes componentes em pleno funcionamento permitem ao indivíduo desenvolver as ocupações e com isso, gerar bem-estar e qualidade de vida.

Lieberman (2010) destaca que a estrutura física dos corpos e seus modos de funcionamento são resultados de inúmeros fatores, intrínsecos e extrínsecos do ser humano ligado a cultura; a genética, as vivências e os tipos de vínculos construídos pelo sujeito ao longo da vida e da subjetividade que acompanha, molda e orienta certos modos de funcionamento dos corpos e da vida em determinado tempo/espaço, entre tantos outros aspectos. Este processo por sua vez é denominado corporeidade.

A corporeidade é a maneira pela qual o homem se comunica, interage e estabelece uma relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos, com os objetos do seu mundo e com as ocupações (GONÇALVES, 2011). Ressalta-se que as peculiaridades advindas do TEA modificam a forma de comunicação e interação desse indivíduo nos contextos, ambientes e nas relações universitárias, contribuindo para alterações na tríade (corpo-ocupação-ambiente).

A falta de compreensão desse processo nutre e desenvolve os preconceitos que alicerçam diferentes barreiras como as arquitetônicas e urbanísticas, de mobiliário, de transporte, pedagógicas, na comunicação e informação, tecnológicas e as barreiras atitudinais, foco desta pesquisa, que por sua vez são compreendidas como “atitudes e posturas que limitam as possibilidades de desenvolvimento e de relação social e interferem diretamente na educação da pessoa com deficiência” (RIBEIRO, 2016, p. 57).

Este tipo de barreira interfere na participação e dificulta o processo de inclusão plena das pessoas com TEA nos espaços universitários, uma vez que, gera preconceitos que alimentam outras barreiras.

É válido ressaltar que no processo de inclusão diferente de outros tipos de deficiências que necessitam de adaptações ambientais, suporte de tecnologia assistiva ou na comunicação, no TEA a adaptação e o suporte são estabelecidos, principalmente, através da agência e a ingerência de sujeitos humanos, visto que o comprometimento maior desse público se desenvolve na relação e na comunicação com os pares (RIOS, 2017).

Sabendo-se que o Terapeuta Ocupacional é o profissional habilitado a desenvolver ações que favoreçam a vida ocupacional do homem, e pode atuar em diferentes contextos de modo a facilitar o maior engajamento humano nas ocupações que lhe são significativas, torna-se relevante pensar na atuação do Terapeuta Ocupacional no ensino superior por meio de práticas com caráter inclusivo, a fim de garantir o acesso, participação e aprendizagem do aluno na ocupação educação, o que se estende para os estudantes com TEA.

Os parâmetros assistenciais da Terapia Ocupacional no âmbito da Educação, no anexo XII (Resolução N° 445 de 26 de abril de 2014 - COFFITO), descrevem dentre as possibilidades de atuação do profissional o atendimento em grupo, compreendidos como: Assistência prestada pelo Terapeuta Ocupacional a grupos de alunos/professores/pais/membros da equipe.

Nesse sentido, o trabalho por meio de grupos pode se configurar como uma ferramenta do Terapeuta Ocupacional no campo da educação, inclusive na acessibilidade para pessoas com deficiência como o TEA, e dentre as estratégias de ação no grupo, destaca-se o trabalho corporal.

Trabalhar a corporeidade no indivíduo com TEA faz-se relevante, para que o mesmo obtenha autoconhecimento e potencialize suas experiências e subjetividades em relação ao seu corpo, ao corpo com o ambiente em que está inserido e o corpo em relação aos pares, com o intuito de minimizar as barreiras atitudinais e favorecer a inclusão, bem como, possibilitar um maior engajamento ocupacional desse acadêmico no ensino superior.

Para fundamentar esse estudo, foi realizado um levantamento em três bases de dados, sendo elas: Literatura *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Portal Periódicos Capes, com o cruzamento dos seguintes descritores: transtorno do espectro autista “AND” educação inclusiva; corporeidade “AND” deficiência; e educação inclusiva “AND” ensino superior, considerando apenas artigos em português publicados no período de 2008 a 2018, devido à lei sobre as perspectivas da educação inclusiva mais atual referir-se ao ano de 2008.

De modo geral, dos 774 materiais resultantes da busca bibliográfica, apenas 14 apresentaram relação com o tema da pesquisa. Contudo destaca-se, que dentre os artigos encontrados, não se obteve nenhum artigo que atrelasse a atuação da Terapia Ocupacional na inclusão dos alunos com TEA no ensino superior, com a abordagem da corporeidade, evidenciando que há uma lacuna no progresso de pesquisas publicadas neste campo de atuação. Assim, identificou-se a necessidade do desenvolvimento de estudos que abordem a temática da Terapia Ocupacional, Corpo, Inclusão no ensino superior e TEA.

A partir dessas premissas, almejou-se com este estudo compreender como a intervenção terapêutica ocupacional, por meio do trabalho com o corpo, pode contribuir para a diminuição de barreiras atitudinais e favorecer a inclusão de acadêmicos com TEA no Ensino Superior.

## **Metodologia**

Estudo de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório. De acordo com Minayo (2012), a pesquisa qualitativa tem como objetivo compreender e exercitar a capacidade de colocar-se no lugar do outro, a fim de entender o sujeito da pesquisa e tudo o que o cerca. Nesse processo é necessário levar em consideração a singularidade e a subjetividade do indivíduo.

A pesquisa foi realizada nas dependências de uma Instituição de Ensino Superior (IES) no Norte do Brasil, em parceria com o Núcleo de Acessibilidade (NA) dessa instituição.

Participaram desta pesquisa quatro alunos com TEA, oriundos de diversos cursos de graduação assistidos pelo Núcleo de Acessibilidade pertencente à Instituição de Ensino supracitada. Visando assegurar o sigilo de suas identidades, foram atribuídos aos participantes nomes fictícios, sendo eles: SASUKE, TOSHIO, TORU e NARUTO, relacionados a animes, pois se observou ao longo da coleta de dados que essa era uma temática de interesse elencada por eles.

Os critérios de inclusão foram: alunos que estivessem vinculados enquanto acadêmicos e cursando regularmente os cursos de graduação da IES, possuírem o diagnóstico de TEA fechado e com grau leve ou moderado e manifestassem interesse e/ou disponibilidade em participar dos grupos que ocorreriam no período vespertino.

Os critérios de exclusão foram: alunos que não pertencessem a IES, sem o diagnóstico fechado de TEA, casos de discentes que estivessem matriculados, porém não ativos no curso, cursassem pós-graduação ou cursos técnicos, apresentassem TEA com grau severo ou outro grau, mas com a ausência de linguagem verbal, assim como, que não tivessem disponibilidade e/ou não apresentassem interesse em participar dos grupos que ocorreriam no período vespertino.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, via Plataforma Brasil sob o parecer nº 3.329.931 (ANEXO A). Mediante essa aprovação, iniciaram-se os encontros primeiramente com a coordenação do Núcleo de Acessibilidade da IES, objetivando organizar as datas e os horários para contato inicial com os discentes a fim de convidá-los para integrar a pesquisa. No contato inicial com os discentes, eles foram convidados e esclarecidos quanto à pesquisa, e os que concordaram, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

A coleta de dados ocorreu no período de junho a agosto de 2019, totalizando sete encontros, com frequência de dois a três encontros semanais, explicitadas em: 1. Entrevista inicial que se configurou em perguntas fechadas e abertas acerca da identificação pessoal, rotina ocupacional no espaço universitário, atividades/temáticas de interesse, barreiras que mais afetavam a ocupação educação dos discentes; 2. Um encontro para dialogar sobre os grupos e entregar notas explicativas detalhadas sobre o local, horários, datas, contrato e rotina do grupo. 3. Vivências grupais, totalizando quatro encontros, com duração de uma hora à uma hora e meia, no período vespertino, em uma sala climatizada e adaptada para práticas corporais; 4. Entrevista final, que teve enfoque em questionamentos sobre a participação nos grupos e se as atividades ajudaram nas relações interpessoais no âmbito acadêmico.

Sobre as vivências grupais, as pesquisadoras basearam-se em atividades das séries do livro “Delicadas Coreografias” da Terapeuta Ocupacional Flávia Liberman (2007). A autora descreve em sua obra as seguintes séries: aquecer, fotografar, olhar, tocar, mover e pausar, improvisar e, por fim, conversar e silenciar. Essas series se configuram em atividades que envolvem dinâmicas corporais (LIBERMAN, 2010).

Segundo Cunha e Santos (2009) os grupos diversificam-se em variados tipos e vertentes, além dos relevantes objetivos em promover uma gama de possibilidades no favorecimento do convívio social, promoção do desenvolvimento pessoal, como, a percepção de si, autoconhecimento, bem como convergir às experimentações grupais para a reestruturação e ressignificação das histórias individuais.

Nesta pesquisa as atividades utilizadas nos grupos levaram em consideração as atividades/temáticas de interesses dos alunos apontados na entrevista inicial, e após a análise destas, optou-se por enfatizar as séries: aquecer, tocar, olhar, improvisar, fotografar, mover e pausar.

Com relação ao fluxo de atividades do grupo eles geralmente envolviam uma atividade de aquecimento ou quebra-gelo, seguida pela atividade principal e encerrando com um momento de discussão sobre as atividades realizadas naquele dia, como foram para os participantes experienciarem tais vivências, bem como o que foi aprendido em cada encontro.

Criaram-se ainda pelas pesquisadoras, nomeações de temáticas referentes a cada encontro, relacionando-se às séries pré-estabelecidas: Primeiro encontro: “Por onde devo me organizar para reflexões corporificadas”; Segundo encontro: “Reconhecendo meu espaço”; Terceiro encontro: “Brincando também se aprende e se percebe”; E o quarto encontro: “Eu me remexo e me corporifico muito”. As descrições das atividades, os objetivos específicos e a identificação da série correspondente, estão sintetizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Realizações dos encontros, das séries e das atividades realizadas no grupo

Nº de encontros	01	02	03	04
<b>Objetivos</b>	Criação de vínculos; consciência corporal; autoconhecimento	Estimular gradualmente o contato visual entre os participantes; estimular a interação social; refletir sobre a percepção de ser, estar e pertencer ao espaço universitário	Fomentar o trabalho em equipe; estimular a interação social; favorecer o pertencimento na universidade através das práticas corporais	Fomentar tolerância a diferentes formas de olhar; estimular o reconhecimento das expressões faciais; estimular a expressividade corporal em público
<b>Séries</b>	Aquecer	Aquecer; tocar; olhar	Aquecer; fotografar; olhar; atividade jogo: quem sabe responde, quem não sabe pede ajuda	Aquecer; olhar; tocar; improvisar
<b>Atividades realizadas</b>	Aquecimento, “comando e ações” e Técnicas de relaxamento (automassagem com objetos e alongamentos)	Aquecimento, produção do molde do corpo inicial	Aquecimento, jogo de perguntas e respostas, construção do mural de fotos	Dança com mix de música, gifs e memes, atividade do espelho e construção do molde final

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

As observações e percepções das pesquisadoras sobre os grupos de atividades foram registrados em um diário de campo e as entrevistas e desenvolver do grupo foram registrados por gravador de voz. O material gravado foi transcrito. Durante o grupo de atividades as pesquisadoras também fizeram registros de imagens.

Dessa forma os instrumentos coletados para análise foram: As entrevistas semiestruturadas (no início e ao término das intervenções grupais), os registros fotográficos, o diário de campo e as transcrições dos áudios gravados durante a coleta de dados. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), organizando-se as categorias e subcategorias, quando necessário.

## Resultados e Discussão

A pesquisa foi realizada com quatro participantes, todos pertencentes ao gênero masculino, com idade entre 19 a 21 anos, com diagnóstico de TEA confirmado por laudo médico ou terapêutico, com graus de leve a moderado. Dois vinculados aos cursos de áreas da ciência da natureza e dois a áreas da ciências biológicas da IES.

As entrevistas (inicial e final) apresentaram grande importância, pois, estes instrumentos além de nortear as atividades grupais, associaram os objetivos do estudo às situações vivenciadas pelos discentes, diante das barreiras atitudinais e de suas percepções corporais sobre o espaço e a rotina acadêmica.

Os participantes destacaram na entrevista inicial interesse comum por jogos, músicas e acessar conteúdos diversos na internet. Sobre a rotina ocupacional dos discentes na universidade, identificou-se de modo geral que consistia em frequentar as aulas, participar

de atividades de monitorias vinculadas ao N.A e envolver-se em atividades não acadêmicas, tais como, frequentar o restaurante universitário (RU).

Nesse sentido, destaca-se que os envolvidos demonstraram perfis aproximados, como a faixa etária, interesses/preferências e até mesmo cursos que continham atividades curriculares comuns e áreas similares. O que contribuiu para maior interação entre os participantes, criação de vínculos e sentimento de pertencimento ao grupo, configurando um corpo coletivo. Conforme destacado no Quadro 2.

Quadro 2 – Participantes, interesses e rotinas dos entrevistados

Participantes	Interesses relatados na entrevista inicial	Rotina ocupacional universitária
Pseudônimo: TOSHIO Idade: 20 Anos Curso: Física	Músicas de Frank Sinatra; Assistir Futebol; Jogar Vídeo Game; Filmes e Séries de animação; Aventura; Navegar na internet	Frequenta as aulas no período matutino; faz monitoria fornecida pelo N.A no período vespertino; frequenta cyber na universidade e as vezes o restaurante universitário
Pseudônimo: SASUKE Idade: 19 Anos Curso: Biotecnologia	Estudar; ouvir músicas gospel; Jogo de xadrez; conversar com outras pessoas de outros semestres e com colegas do centro acadêmico, jogar vídeo game.	Frequenta as aulas no período matutino; monitoria fornecida pelo N.A no período vespertino; frequenta diariamente o restaurante universitário
Pseudônimo: NARUTO Idade: 21 Anos Curso: Biotecnologia	Assistir anime; jogar futebol, Praticar natação e atletismo; ouvir músicas de anime, Jogar Pokémon no celular, jogar vídeo game; navegar na internet	Frequenta as aulas no período matutino; participa das monitorias fornecida pelo N.A no período vespertino; frequenta o restaurante universitário
Pseudônimo: TORU Idade: 19 Anos Curso: Ciência da Computação	Descanso e sono; Cooper Pela universidade	Frequenta as aulas no período vespertino; participa das monitorias fornecida pelo N.A no período matutino

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Após analisar os conteúdos fornecidos pelos instrumentos da pesquisa, construímos duas categorias empíricas: a) Barreiras atitudinais no processo educacional dos estudantes com TEA, contendo como unidades temáticas: dificuldade na nomeação de barreiras e contexto social: relação aluno-aluno; relação professor-aluno; b) Trabalho Corporal e suas unidades temáticas: Corpo-corpo; corpo-ocupação educação, as quais serão descritas nas linhas a seguir.

### **Barreiras atitudinais no processo educacional dos estudantes com Transtorno de Espectro do Autismo**

A Lei 13.146-Lei Brasileira de Inclusão apresenta vários elementos relevantes, dentre eles o que está contido no art. 3º, inciso IV; alínea e. Esta sessão é empregada à sua finalidade que se refere principalmente as diversas classificações existentes das barreiras, com isso verificam-se as barreiras atitudinais como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p.2).

Dentro da ocupação educação, na rotina universitária os discentes são estimulados a vivenciar as atividades acadêmicas sendo estas as atividades desenvolvidas em sala de

aula tais como: elaboração e apresentação de trabalhos, provas, assistir aulas. E as atividades não acadêmicas frequentar os espaços como biblioteca, espaços culturais dentro da IES, restaurante universitário.

Estas barreiras podem ser encontradas em diversos espaços e de diversas formas no ambiente educacional, dentro das seguintes perspectivas, segundo Lima e Silva (2012. p/s):

- Ignorância:** desconhecer a potencialidade do aluno com deficiência.
- Medo:** ter receio de receber a um aluno com deficiência.
- Rejeição:** recusar-se a interagir com a pessoa com deficiência.
- Percepção de menos-valia:** avaliação depreciativa da capacidade, sentimento de que o aluno com deficiência não poderá ou só poderá em parte.
- Inferioridade:** acreditar que o aluno com deficiência não acompanhará os demais.
- Piedade:** sentir-se pesaroso e ter atitudes protetoras em relação ao aluno com deficiência.
- Adoração do herói:** considerar um aluno como sendo "especial", "excepcional" ou "extraordinário", simplesmente por superar uma deficiência ou por fazer uma atividade escolar qualquer.
- Exaltação do modelo:** usar a imagem do estudante com deficiência como modelo de persistência e coragem diante os demais.
- Percepção de incapacidade intelectual:** evitar a matrícula dos alunos com deficiência na instituição escolar, não deixando que eles demonstrem suas habilidades e competências.
- Efeito de propagação (ou expansão):** supor que a deficiência de um aluno afeta negativamente outros sentidos, habilidades ou traços da personalidade.
- Estereótipos:** pensar no aluno com deficiência comparando-o com outros com mesma deficiência, construindo generalizações positivas e/ou negativas sobre as pessoas com deficiência.
- Compensação:** acreditar que os alunos com deficiência devem ser compensados de alguma forma minimizando a intensidade das atividades pedagógicas.
- Negação:** desconsiderar as deficiências do aluno como dificuldades na aprendizagem.
- Substantivação da deficiência:** referir-se à falta de uma parte ou sentido da pessoa como se a parte "faltante" fosse o todo
- Comparação:** comparar os alunos com e sem deficiência, salientando aquilo que o aluno com deficiência ainda não alcançou em relação ao aluno sem deficiência, colocando este em posição superior ao primeiro.
- Atitude de segregação:** acreditar que os alunos com deficiência só poderão conviver com os de sua mesma faixa etária até um dado momento e que, para sua escolarização, elas deverão ser encaminhadas à escola especial, com profissionais especializados.
- Adjetivação:** classificar a pessoa com deficiência como "lenta", "agressiva", "dócil", "difícil", "aluno-problema", "deficiente mental", etc.
- Particularização:** afirmar, de maneira restritiva, que o aluno com deficiência está progredindo à sua maneira, do seu jeito, etc.
- Baixa expectativa:** acreditar que os alunos com deficiência devem realizar apenas atividades mecânicas, exercícios repetitivos; prever que o aluno com deficiência não conseguirá interagir numa sala regular.
- Generalização:** generalizar aspectos positivos ou negativos de um aluno com deficiência em relação a outro com a mesma deficiência, imaginando que ambos terão os mesmos avanços, dificuldades e habilidades no processo educacional.
- Padronização:** fazer comentários sobre o desenvolvimento dos alunos, agrupando-os em torno da deficiência; conduzir os alunos com deficiência às atividades mais simples, de baixa habilidade, ajustando os padrões.
- Assistencialismo e superproteção:** impedir que os alunos com deficiência experimentem suas próprias estratégias de aprendizagem, temendo que eles

fracassem; não deixar que os alunos com deficiência explorem os espaços físicos da escola, por medo que se machuquem.

Nesse sentido, essas atitudes, ações e comportamentos que tornam-se barreiras também foram evidenciadas no transcrito da coleta de dados, em que os estudantes com TEA que participaram da pesquisa puderam explicitar e/ou nos sinalizar para as dificuldades encontradas em seu percurso acadêmico, expresso desde a percepção do que podem ser barreiras, até as colocações daquelas que notavam em sua rotina universitária, expressas em duas unidades temáticas: dificuldade na identificação de barreiras e contexto social: relação professor-aluno; relação aluno-aluno, destacadas a seguir.

### **Dificuldade de nomear as barreiras**

Observou-se durante as entrevistas e nos grupos uma dificuldade por parte dos discentes em compreender o que são as barreiras e como elas podem estar presentes no cotidiano universitário. Como exemplo do ocorrido cita-se o segundo encontro grupal cujo objetivo era refletir sobre o ser, estar e pertencer na universidade. Verificou-se, inicialmente que o próprio entendimento por parte dos discentes do que consistiam em barreiras ou não, lhes parecia confuso e sem muita clareza. Como identificado no diálogo abaixo.

**Pesquisadora 2:** Então, eu quero perguntar o que vocês aprenderam hoje? O que vocês acham que essas atividades quiseram trazer e falar? Passar como reflexão?

**Toshio:** Sei lá um relaxamento, medos.

**Naruto:** Humrum

**Pesquisadora 2:** Alguém mais tem alguma outra ideia?

**Naruto:** As dificuldades que temos aqui na Instituição.

**Pesquisadora 2:** Tem alguma coisa Toru pra dizer?

**Toru:** Sobre...

**Pesquisadora 2:** Sobre as atividades, tanto a primeira como essa agora.

**Toru:** Olha! De acordo com o que eu coloquei, é... (para de falar)

Como observado nos trechos apenas um dos participantes conseguiu perceber que a atividade se relacionava com as barreiras atitudinais enfrentadas no ensino superior. É possível verificar a mesma dificuldade ocorrida nos grupos, também nas entrevistas finais:

**Pesquisadora 1:** E tu acha que essas atividades agora mais específico, ela pode te ajudar em alguma atividade aqui na Instituição? Por exemplo na comunicação, na aproximação entre os colegas, professores. Tu achas que aquelas atividades ajudam aqui na instituição nas tuas atividades?

**Toru:** sim

**Pesquisadora 1:** Tu podes dar um exemplo? Como é que aquelas atividades lá que a gente fez essas que a gente falou lá do grupo pode...

**Toru:** coopers.

Toru nessa fala correlaciona os ganhos das atividades realizadas no grupo, apenas as questões físicas, tais como maior amplitude de movimento para realizar cooper. Entretanto, tal relato faz-nos refletir sobre o aumento do repertório ocupacional de Toru, ou seja, o grupo favoreceu uma tomada de consciência corporal que o permitiu vislumbrar a utilização dos conhecimentos adquiridos para envolver-se no ambiente universitário em outra atividade não acadêmica, o cooper. Infere-se, portanto, um aumento do sentimento de pertença ao espaço universitário e as possibilidades de exercer diferentes ocupações nesse contexto.

Os autores Barbosa, Pimentel e Souza (2013) elaboraram um estudo sobre as barreiras atitudinais que são enfrentadas pelos estudantes com deficiência no Ensino Superior. Esta pesquisa por sua vez, buscou compreender como tais estudantes analisavam as barreiras e preconceitos vivenciados na universidade. Como resultado obtido, identificou que os estudantes entrevistados tiveram dificuldades em identificar o preconceito vivenciado, assim como, observado na experiência deste estudo com os discentes com TEA.

Na pesquisa realizada por Silva e Fumes (2016) que teve por objetivo discutir o processo de inclusão de alunos com deficiência na educação superior brasileira, os resultados contidos apontam que apenas no início do século XXI que encontramos as primeiras políticas públicas direcionadas especificamente para a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. É a partir de então que o número de pessoas com deficiência aumenta no contexto universitário gerando assim novas discussões sobre os processos de inclusão. Como destacado anteriormente pelos autores o processo de inclusão é recente e as discussões sobre tudo o que está envolto nesse aspecto também é novo. Sendo assim, as dificuldades de apontar as barreiras atitudinais pelos discentes com TEA, pode ser resultado de um desconhecimento sobre a temática, pois a produção de estudos e diálogo sobre às barreiras atitudinais são relativamente recentes.

É fundamental refletir também que as dificuldades na nomeação de barreiras atitudinais podem estar associadas as características presentes no TEA, tais como: as implicações na interação e comunicação com o outro. Estas implicações por sua vez, podem influenciar na percepção de comportamentos e atitudes preconceituosas e/ou discriminatórias. A identificação dessas ações por parte dos acadêmicos com TEA pode dar-se apenas quando as barreiras (atitudes e comportamentos) forem muito evidentes, como uma agressão verbal, gerando assim, espaço para sutis formas de desenvolvimento das barreiras atitudinais por parte de outras pessoas.

### **Contexto Social: relação aluno-aluno, relação professor-aluno**

A AOTA (2015) refere que o engajamento na ocupação é permeado pelo ambiente social e físico e ambos imersos em um contexto. É no ambiente social que se evidenciam os relacionamentos com os pares, grupos e/ou populações.

É válido ressaltar que no TEA uma das características evidenciadas é a dificuldade nas habilidades de interação social, conseqüentemente existem prejuízos na construção dos vínculos sociais. Não distante de outros contextos, na sala de aula, os discentes precisam desenvolver grande parte das atividades da graduação relacionando-se com o outro. Diante da presença de dificuldade na conexão entre os pares há uma complexidade em vivenciar a ocupação educação na sua totalidade, pois assim como destacado na AOTA (2015, p.6) as “Ocupações frequentemente são compartilhadas e realizadas com outros indivíduos”.

Nos trechos a seguir os discentes com TEA destacam como é a relação com os pares:

**Pesquisadora 1:** Você sente dificuldade para se relacionar/conversar com seus professores, colegas de sala, pessoas da secretaria ou com profissionais do RU (restaurante universitário)? Que dificuldades são essas?

**Naruto:** Sim. Em manter um diálogo e socialização com os colegas, professores e demais pessoas.

**Toru:** Dificuldade em mirar nos olhos das pessoas.

**Pesquisadora 1:** tu tem algum grupo assim, há eu sempre faço (trabalho) com esse grupo. Ou não?

**Toshio:** acho que não, eu não tenho não

**Pesquisadora 1:** não? Tu varia assim, uma hora tá com um grupo outros pessoas

**Toshio:** varia, varia. O que for mais conveniente no momento

**Pesquisadora 1:** tu consegues, assim, fazer os trabalhos em grupo de boa ou tem dificuldade?

**Toshio:** boa parte das vezes sim, apesar de que não em todos. Algumas vezes eu fico mais isolado eu não me meto muito no trabalho.

Considera-se que é inserido nos grupos que os discentes realizam grande parte dos trabalhos acadêmicos, é nos grupos e por meio da relação com o outro que são vivenciadas as experiências nos espaços universitários em sua maioria. É possível observar através dos relatos acima, as dificuldades informadas pelos discentes em relacionar-se com os pares o que pode potencializar o surgimento de barreiras atitudinais para com eles.

Ribeiro e Gomes (2017) revelam em suas pesquisas que existem diferentes tipos de barreiras atitudinais que permeiam a interação entre os pares, no cotidiano acadêmico; Nessa perspectiva os relatos dos discentes contido no estudo dos referidos autores revelam que ocorre diferentes formas das atitudes relacionadas aos “colegas” com deficiência que se materializam, tais como através das Barreiras Atitudinais de Rejeição, Menos Valia, Superproteção e de Exaltação do Modelo.

Em relação as barreiras enfrentadas nas relações com os professores inferem-se que parte dessa dificuldade se constrói por meio das barreiras pedagógicas. Ressalta-se que houve com frequência relatos acerca das dificuldades nas barreiras pedagógicas com pouca compreensão das relações destas com as barreiras atitudinais por parte dos docentes. Como representado nas falas a seguir:

**Pesquisadora 1:** Você já teve/passou por algumas dificuldades em suas atividades de sala de aula, laboratório, entender conteúdos de disciplinas, responder questões de prova ou de se deslocar da sala para outros espaços da Instituição?

**Naruto:** dificuldades na apresentação dos seminários, nas provas subjetivas...

Quando realizada a mesma pergunta a Toru, ele responde: “abstração (cálculos fortes)”. Nessa fala, Toru destaca a dificuldade em uma disciplina chamada abstração e que a mesma envolve grande quantidade de cálculos.

**Toshio:** geralmente o que me atrapalha e quando o professor é ruim, e isso atrapalha todo mundo

**Pesquisadora 1:** é verdade! Questões de prova por exemplo ou conteúdo, disciplina tu acha que é muito difícil essa questão?

**Toshio:** é ... eu tenho grandes dificuldades em várias matérias digamos assim. Na verdade praticamente todas. Não teve uma fácil então acredito que eu não posso dizer ou essa aqui foi ... métodos é sempre uma matéria particularmente difícil, muito difícil mesmo, mas acho que não dá pra... mas tudo no geral é difícil

**Pesquisadora 2:** Você tem dificuldades em relação ao conteúdo?

**Sasuke:** sim, porque no semestre passado eu fiquei, fiquei em três matérias, no semestre passado por causa que é muito cálculo foi ... Ai também as vezes muita Química.

Durante o segundo grupo surgiu ao longo da atividade do molde do corpo a discussão entre os discentes sobre o medo de reprovação. Pode-se verificar nas falas dos acadêmicos que esse é um medo comum a todos eles e também está relacionado as barreiras atitudinais por parte dos docentes. Como destacado nas observações de uma das pesquisadoras que coordenava o grupo:

Foi realizado um diálogo entre Toshio, Sasuke e Pesquisadoras acerca das dificuldades enfrentadas na faculdade. Sasuke pergunta para Toshio em qual semestre ele está, e daí eles começam a conversar e falaram sobre já ter reprovados em disciplinas, estar desbloqueado. Falaram em específico de uma professora em comum deles dois, de não gostarem dela e do quanto é difícil a disciplina que ministra. Toshio fala que a professora é “esnobe”, ruim e reprovou quase a turma inteira ou outros que passaram com conceito regular.  
(DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Posteriormente um dos acadêmicos escreveu na atividade de “silhueta do corpo” que tinha medo de não ser aprovado (Imagem 1). O colega ao ver, destaca durante a atividade:

**Sasuke:** Tenho esse medo também. Ei Toshio também tenho esse medo igual o teu, de não querer.

**Toshio:** Mas não é de não querer passar.

**Sasuke:** De não passar. É isso.

**Toshio:** Acho que todo mundo vai escrever medo de não passar.

**Sasuke:** Assim um sentido literal, medo de ser reprovado. Eu também tenho esse medo.

Araújo, Silva e Menezes (2017) nos resultados de sua pesquisa evidenciam que as barreiras atitudinais permeiam a relação pedagógica. Tais barreiras manifestam-se principalmente na ausência de atitudes e procedimentos que possibilitem a participação do aluno e o desenvolvimento de suas potencialidades.

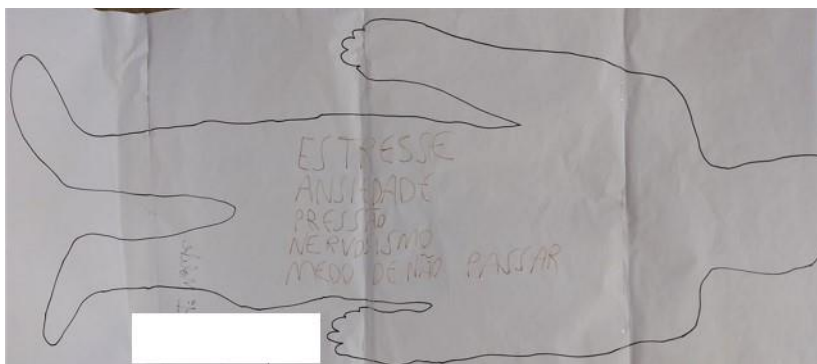
Assim como reafirma os estudos elaborados por Ribeiro (2016) referindo como resultados que na relação pedagógica também se constatou a presença das barreiras relacionadas a atitude tomadas pelos docentes. Como relatado na entrevista inicial por Sasuke “é porque, porque tem um professor né que eu fiquei de uma dessas matérias que eu fiquei que ele até humilhou, humilhou a turma toda”. Toshio e Sasuke falam de algumas experiências ruins com professores. Principalmente no sentido de serem inflexíveis, rígidos ao extremo com a turma e também sobre as dificuldades em compreender as matérias. Reafirmado posteriormente no grupo.

Ribeiro e Gomes (2017) reiteram que os acadêmicos que participaram do estudo sobre a existência da barreira atitudinal de Ignorância, expressa no desconhecimento sobre as deficiências, por parte dos docentes, o que reflete também no desconhecimento das potencialidades, das habilidades, da forma própria de aprender, ser e agir da pessoa com deficiência. Esse desconhecimento leva o professor a atitudes de segregação.

Segundo Mendonça (2013) pode-se referir que as barreiras pedagógicas estão diretamente atreladas as barreiras atitudinais, pois envolve a abertura por parte dos docentes na adaptação de múltiplos processos de ensino- aprendizagem, que partem desde adequações a metodologia, na didática de como a aula é ministrada, adequações dos conteúdos das técnicas, métodos e teorias para que de fato o discente possa aprender.

Observou-se que em todos os momentos que os discentes discutiram sobre a relação com os pares e/ou professores um sentimento de frustração e tristeza nas falas dos acadêmicos. O que demonstra que mesmo que possa existir a dificuldade na indicação das barreiras atitudinais, isso gera impactos negativos na construção da identidade ocupacional, participação social e ensino aprendizagem e aflora sentimentos negativos sobre a graduação. Tais como acontece quando Toshio informa na atividade da silhueta do corpo (imagem 1) que para ele as experiências na faculdade representam estresse, pressão, nervosismo, ansiedade e medo de reprovar.

Imagem 01 – O que a Universidade desperta no corpo?



Fonte: Acervo de imagens da coleta de dados, 2019.

Na reflexão sobre o conceito de barreiras atitudinais, pode-se dizer que ela conduz a construção de outras barreiras tais como a arquitetônica, urbanísticas, pedagógica, comunicacional. Pois se, de alguma maneira, existe a necessidade de adaptação, seja ela, no espaço, currículo ou na comunicação e há uma negligência em construir tais adaptações, é possível compreender através disso, que a construção das barreiras independente de que natureza seja, nasce das barreiras atitudinais.

Neste estudo identificou-se que essas barreiras podem ser encontradas e vivenciadas pelos discentes com TEA em diversos espaços e de diversas formas no que se refere a ocupação educação no ensino Superior. Ressalta-se que a educação inclusiva só terá seus objetivos atingidos quando os principais atores, alunos TEA, vivenciarem atitudes e valores positivos, ressignificando aspectos intrínsecos ao engajamento ocupacional, pois se entendemos que o corpo é a ferramenta pela qual o homem se engaja em uma ocupação, e sabendo-se que para muitos discentes com TEA a forma de envolver-se em uma ocupação pode estar prejudicada, em função da dificuldade de percepções sobre si mesmo e da relação sobre si com o ambiente social e físico que o cerca, faz-se necessário trabalhar aspectos da corporeidade.

Nesse sentido, as contribuições utilizadas pelo Terapeuta ocupacional no contexto educacional transpassam as intervenções já evidenciadas em pesquisas científicas como é o caso da formação continuada para professores (FOLHA; CARVALHO, 2017) e a Consultoria Colaborativa (TOYODA et al, 2007)

De forma geral, esses achados certificam e apresentam em seus objetivos, o desenvolvimento de ações visando à autonomia e melhoria da qualidade da inclusão educacional fornecida aos alunos com deficiência. Compreendendo-se como tangíveis objetivos específicos, as adaptações nos mobiliários, materiais, currículos, o auxílio por meio de algum dispositivo de T.A, Contribuições ainda nos diálogos e sensibilização com os profissionais da área e familiares, favorecendo para os alunos, efeitos positivos sobre suas habilidades motoras, processuais e de interação sociais.

Destaca-se as possibilidades dessa pesquisa, pois o trabalho corporal, juntamente com as demais propostas de atuação está atrelada aos modos cabíveis em traçar as estratégias cada vez mais efetivas para esses sujeitos, que exerça o olhar diferenciado nas compreensões das suas singularidades e subjetividades.

## **Trabalho corporal**

Esta categoria envolveu o processo das vivências grupais, com o propósito de suscitar as reflexões acerca das modulações e afetações dos corpos ao estabelecer as relações

consigo e com o entorno. Por conseguinte, diante da proposta das possibilidades de intervenção da Terapia Ocupacional com os grupos, elaboraram-se duas unidades temáticas: Corpo-corpo; Corpo-ocupação educação.

## Corpo-corpo

As aproximações dos corpos evidenciaram a presença de um misto de sensações diante das experiências que os participantes vivenciariam, exemplificando o fato de terem sido utilizadas logo no primeiro encontro, atividades envolvendo técnicas de relaxamento (controle da respiração e automassagem). Decorrendo delas, as evidências nas seguintes formas de perceber-se:

**Pesquisadora 1:** Vamos sentar aqui fazer o círculo. Então gente, é, foi legal pra vocês? O grupo de hoje?

**Sasuke:** Beleza.

**Pesquisadora 1:** Como foi experimentar essa sensação de, é, sentir os materiais pelo corpo, como é que foi?

**Sasuke:** normal, foi ótimo.

**Toru:** Olha só, a bolinha branca...

**Toshio:** Nas costas deu cocegas. E na cabeça não sei por que depois de um tempo passou o apertio.

**Pesquisadora 1:** Foi? Só no início que deu uma sensação.

**Toshio:** Uma sensação realmente desconfortável, mas depois foi passando, fui gostando e queria mais.

Acerca dos encontros entre os corpos, Liberman (2007) considera que, essas aproximações envolvem os distintos exercícios, que enfatizam os graus de conectividades, abrangendo neles o misto das sensações e invenções que o corpo pode apresentar a partir dessa relação com o próprio corpo, o grupo e às propostas.

Destacando-se que, a cada encontro as modulações corporais foram adquirindo novas formas de apresentar-se, e foi possível observar que cada participante externou seus modos de estar e pertencer ao grupo em específico, e mesmo que às vezes de forma discreta e outras mais marcantes, as formas de discussões mais subjetivas foram assumindo constância. As imagens 02 e 03 a seguir aponta para essas possibilidades desenvolvidas de atentar-se para esse corpo.

Imagem 02 e 03 – Explorando o corpo.



Fonte: Acervo de imagens da coleta de dados, 2019.

O corpo muitas vezes está enquadrado ao ritmo imposto pela sociedade, sendo associado à uma máquina, tendo que responder à regras de estética, bem como à sua

adequação no ser produtivo, que necessita aderir afazeres principalmente concernentes ao mercado de trabalho (ASSMANN, 1999; NOVAES, 2003).

Tal associação do corpo à máquina, dificulta a percepção de si mesmo, configurando o ser humano às respostas sociais e laborativas, rareando momentos de auto percepção, inclusive das sensações agradáveis e/ou desagradáveis que o corpo experimenta nos diferentes espaços que ocupa. A vivência do grupo permitiu aos acadêmicos experimentarem sensações e que identificassem o que lhes era agradável/desagradável no seu próprio corpo, despertando a consciência de si.

O que também realça a inquietude acerca da pouca exploração do singular e mais do que isso, do respeito e consideração pelo verdadeiro apontamento às diferenças como pertencentes ao escopo que é a diversidade humana, onde cada indivíduo é um ser único, desde sua estruturação biológica seguido de sua história de vida e inserções sociais e ocupacionais.

O estudo de Moraes et al (2016), forneceu experimentações corporais em oficinas entre corpos-músicas-sons e investigou aquilo que o corpo poderia vir a criar. Favorecendo a importância de se trabalhar a corporeidade com o público específico de pessoas com deficiência.

Percebendo-se por parte das pesquisadoras no decorrer da cadência das atividades propostas, que os participantes apresentaram significativas dificuldades na assimilação das percepções de si. Sendo necessário salientar que inicialmente este trabalho corporal lhes causava estranheza e até às vezes certo incomodo em realizar algumas atividades solicitadas. Sendo reforçado pelos autores Daolio, Rigoni e Roble (2012), que o corpo concerne a conjuntura inicial dos indivíduos, tão relevante nesse sentido para se entrelaçar a compreensão dos modos de existência no mundo, não obstante às convicções desses modos de achar-se.

Mas, objetivou-se estabelecê-lo de forma livre, sem imposições, estimulava-se primeiramente a realização de tentativas, bem como, a liberdade e incentivo de se expressarem como se sentiam, quais incômodos, até mesmo à questão de solicitarem quando preciso o afastamento e a permissão para apenas observar.

Destacando-se também como resultados que os discentes de forma geral tiveram as particularidades deste estudo com grupos, vinculando suas possibilidades as questões físicas, principalmente ao estado de relaxamento do corpo. Relacionando os benefícios da proposta, na maioria das vezes com os órgãos, sistemas e funcionalidades. O que também fazia parte dos objetivos, mas, eram as interfaces da subjetividade deste corpo e suas relações com o contexto educacional que mais se fomentava.

**Toru:** relaxado, calmo, entre outros.

**Sasuke:** hum me senti é relaxado, legal... ahh como é mesmo ééé? Digo assim me ensinou a relaxar também o meu corpo.

**Naruto:** da gente tentar relaxar um pouco, é porque a gente as vezes tem que fazer trabalho, prova.

**Toshio:** talvez o relaxamento, mas eu sou meio preguiçoso de mais para botar em prática até o relaxamento, eu sou uma pessoa agoniada, estressada.

Segundo Liberman (2010) a subjetividade perpassa pelo abarcamento de diversos modos e aspectos de funcionamento, que abrangem as relações que o sujeito apresenta, consigo mesmo, com seu corpo diante do outro, em relação à sua imagem no mundo e às suas experiências individuais e coletivas.

Além disso, as concepções dessas relações de si remetem às experiências de vida, bem como, as histórias compostas de cada indivíduo e sua cultura incutida. Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira (2016), afirmam em seu estudo que essa apreensão sobre o próprio corpo está na consciência de seus movimentos, ritmo, assim como a sensibilidade, ou seja, é saber sobre nós mesmos, sobre nosso corpo.

Onde essa forma concreta do homem de existir perpassa também pelo sentido e significado. Realçando diante dessa perspectiva, a representatividade do corpo humano como um instrumento, ferramenta e forma concreta de existir no mundo.

O que se percebeu é que os alunos apresentaram certas dificuldades em articular conteúdos/falas de cunho mais subjetivo, sendo característico o discernimento mais literal deste público as respostas mais sucintas e objetivas. O que sobre isso, ressaltam os autores Ferreira e Thompson (2002) em que os autistas apresentam dificuldades de compreender seu corpo em sua globalidade, em segmentos, assim como seu corpo em movimentos, ações e gestos pouco adaptados.

Reafirmando mais uma vez, a relevância e os benefícios de se desenvolver os trabalhos corporais, pois, imbricadas neles encontramos possíveis formas de superação de barreiras, em consequente de seu favorecimento no envolvimento e generalização de adaptações e/ou novos e importantes meios de se perceber, de afirmar sua identidade, imagem, estímulo a funções importantes como a do olhar e tocar. Reafirmando seu modo de estarem no mundo, seus direitos, sua plena cidadania com qualidade de vida.

Logo, se nos engajamos nas ocupações e, por consequência, existimos e pertencemos ao mundo, infere-se também que a Terapia Ocupacional pode contribuir, portanto, nesse processo de favorecer e promover trabalhos corporais para sujeitos que apresentem dificuldades em exercer essa percepção e ainda o pertencimento social e ocupacional, como para pessoas com TEA e na educação superior.

## **Corpo – ocupação educação**

O ser humano é ser continuamente afetado pelos acontecimentos no mundo. As transformações socioculturais e seus efeitos na estética, na ética, nas relações entre os homens resultam em novos modos de subjetivação e também novas formas de sofrimento (LIBERMAN, 2010). Na ocupação educação pode se encontrar diferentes formas de afetar e ser afetado, o que pode potencializar ou limitar um importante fator de desenvolvimento pessoal e coletivo.

Tendo em vista, essas significâncias, frisou-se durante os grupos algumas atividades pautadas no fazer coletivo, estímulo ao trabalho em equipe, visto que nas atividades acadêmicas é recorrente e crucial saber lidar e engajar-se dentro dessas propostas.

Destacam-se com isso as seguintes atividades: A “Silhueta do corpo” atividade que continha instruções para formarem duplas e contornar a silhueta do colega. E logo em seguida cada um deveria escrever em seu molde como se sentiam e se percebiam no espaço universitário. Realizou-se no segundo e quarto encontro, para a obtenção de um parâmetro destas percepções. O quadro 3 a seguir que denota os resultados obtidos:

Quadro 03 – Aluno, palavras que marcam o corpo.

<b>Aluno</b>	<b>Palavras que marcam o corpo (1ºmolde)</b>	<b>Palavras que marcam o corpo (2º molde)</b>
Sasuke	Ter amigos, ansioso pra conhecer coisas novas, gosto de computador, medo de não	Sessão de relaxamento me ajuda, gosto de ter amigos, medo de ser reprovado, gosto muito de

	passar. Gosto de estudar, ser amado.	tecnologia e plantas, amor, gostei de dançar e me divertir, alegria de estar ao lado de amigos.
Toshio	Estresse, ansiedade, pressão, nervosismo, medo de não passar.	Estresse, ansiedade, pressão, nervosismo, medo de não passar.
Toru	Acolhido, M. R- um dos locais de aulas da IES, (movimentos de pessoas e atento às aulas), pavor de não de ser aprovado, fazer amizades, respeito.	Medo de não passar, M. R- um dos locais de aulas da IES acolhido, amável por todos, alongamento, meditação entre outros.
Naruto	Jogo Pokémon Go com meus amigos. Desenhos de personagem de anime.	Às vezes eu fico um pouquinho nervoso. Eu sou meio tímido. As atividades nos ensinam a trabalhar em grupo. Desenhos de personagem de anime.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Esta atividade configurou-se com certo grau de complexidade para alguns participantes, exceto a Toru ou com certa resistência para efetuar-la como foi para Toshio, que mesmo realizando-a, afirmava não se sentir à vontade, notando-se em suas respostas sentimentos negativos relacionados em como se sentia e se percebia no espaço universitário.

Além disso, as afirmações de Sasuke e de Naruto acerca dessa atividade durante a entrevista final ocorreu por considerarem a mais difícil. Perguntou-se o seguinte:

**Pesquisadora 1:** Quais atividades tiveram maior dificuldade em realizar?

**Sasuke:** na hora de escrever os nomes na silhueta.

**Naruto:** tenho dificuldade pra escrever, sou um pouco lento.

Já para Toshio a atividade com maior dificuldade consistiu na atividade intitulada “Eu me remexo muito e me corporifico muito” que consistia em movimentos de dança baseadas nos interesses dos estilos musicais dos participantes, das quais seguem algumas colocações dos estudantes:

**Toshio:** Dança.

**Pesquisadora 1:** Mas por que a dança?

**Toshio:** Porque eu não gosto de dançar, no máximo em casa com os pais, ou quando eu tô só, ou tô em família e mesmo assim não é uma coisa que eu prefiro que eu gosto de fazer.

Já Toru, informou que não sentiu dificuldades na realização de nenhuma atividade, afirmando ter gostado de todas. Mas a que mais atraiu sua atenção foi às séries de alongamento, relatando da seguinte forma: “Alongamento. O corpo precisa” (TORU, 2019).

Ressalta-se que, na transição da adolescência para a fase adulta dos quais os quatro participantes vivenciavam, é um marco crucial de mudanças e decisões relacionadas ao futuro profissional, além das vivências de constituição familiar e das relações sociais de forma geral. Ressaltando por meio dessas modulações corporais, o gerenciamento e estabelecimento da autonomia diante de suas ocupações, e que nesta enfatiza-se a educação como foco primordial para a fase em que os participantes estão inseridos.

Destaca-se também a atividade “memes e gifs”, utilizada no terceiro encontro, pois, observou-se o grande interesse e envolvimento de todos os participantes da pesquisa durante o seu desenvolvimento. Demonstravam-se em uma Televisão, vídeos curtos referentes à “memes e gifs” e se instruíam que levantasse placas de “emojis”, tentando

relacionar corretamente a emoção que era transmitida nos vídeos. E por fim, que escolhessem uma das emoções para encenarem. Foi notável presenciar as expressividades de forma mais marcante tanto verbalmente, quanto corporalmente (Imagem 04 e 05).

Imagem 04 e 05 – Memes, Gifs e Expressão corporal.



Fonte: Acervo de imagens da coleta de dados, 2019.

O estudo de Martins (2015) retrata de que forma as interfaces antropológicas, sociológicas e pedagógicas, contribuem nas percepções relacionadas ao sentido do corpo e da corporeidade no processo educativo, resultando em argumentos que associam a visão histórica – filosófica com os elementos psicológicos como a identidade e imagem. Sendo possível analisar que essas reflexões sobre o corpo e enfoque nas estratégias educacionais, são significativas para as contribuições das construções desses indivíduos no processo de ensino-aprendizagem.

Destacando-se em outro artigo de Inforsato et al (2017), as estratégias de atenção e formação em Terapia Ocupacional, pautadas nos conceitos e práticas do corpo, das artes, da produção de subjetividade e da participação social, em diálogo com as políticas públicas de saúde e cultura, a partir da construção de redes, agenciamentos territoriais e circulação de estudantes e da população atendida pela cidade.

Corroborando com as conexões das vivências corporais com suas interfaces com a arte e cultura na, transformação do que se assimila com tais experiências para um conceito ampliado que proporcione o diálogo entre a aprendizagem, cultura e por consequência seus benefícios para educação, pois, essas histórias e os saberes vivenciados no dia a dia compõem e não se desvencilha ao que cada sujeito incorpora em seu processo educativo.

A pesquisa de Isele e Strieder (2014), descreve a criação de sensibilidade para se reconhecer e cuidar como corporeidade, por meio de levantamento teórico que buscou investigar estratégias educacionais, no contexto da complexidade e da atitude transdisciplinar, que possibilitaram a criação de sensibilidade para que crianças aceitem, respeite e cuide de sua corporeidade.

Foi interessante notar que no decorrer e avanço dos encontros, tornou-se nítido a intensificação do sentimento de pertencimento ao grupo e no envolvimento e participação das atividades por parte dos estudantes, em que relataram satisfação com os encontros e que estas novas experiências foram agradáveis e que gostariam que tivesse uma continuidade.

Esses estudos salientam a inserção das pessoas com deficiência nesse contexto educacional como primordial, bem como, a corporeidade como facilitadora nesse processo de inclusão e importante não somente para esse âmbito, como afirmam os autores

Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira (2016. p. 72), “O movimento da educação à corporeidade transcende o saber, pois é da dimensão do viver”.

Segundo Liberman (2010), trabalhar a corporeidade no indivíduo com TEA faz-se relevante, para que o mesmo obtenha autoconhecimento e potencialize suas experiências e subjetividades em relação ao seu corpo, ao corpo com o ambiente. Logo, o objetivo maior é possibilitar um maior engajamento ocupacional, minimizando as barreiras e favorecendo a inclusão.

A Terapia Ocupacional busca em sua atuação justamente proporcionar esse engajar-se de forma autônoma e independente em suas ocupações. Nesse sentido, as atividades em grupo veiculadas pelo trabalho corporal desse estudo buscaram favorecer ao indivíduo com TEA a construção de relações e interações de maneira dinâmica e reflexiva, oportunizando a eles vivenciar, explorando e fortalecendo as suas ações e compreensões acerca do corpo, através das práticas corporais em grupo e lhes reaver os ganhos no cotidiano, com implicações para seu processo de engajamento ocupacional na educação.

Especifica-se para este contexto educacional, a inserção do Terapeuta Ocupacional e sua integração também à equipe multiprofissional concernente a educação especial na perspectiva inclusiva. Com o foco de trabalho em vista da apropriação e do fortalecimento das reflexões que abarcam as necessidades e melhorias no cotidiano dos alunos com deficiência nesta concepção da educação inclusiva, bem como, ater-se aos dispositivos e estratégias capazes de identificar as dificuldades, promover resoluções e com isso favorecer a almejada inclusão (BARBA; MINATEL, 2013; FOLHA; CARVALHO, 2017).

Nesta direção, ressalta-se que o Terapeuta Ocupacional é um profissional apto para atuar neste campo, pois, em sua formação aprende a desenvolver habilidades de intervenções com enfoque no desenvolvimento humano, principalmente na contribuição para melhoria na qualidade de vida e autonomia em suas ocupações.

## **Considerações Finais**

Através deste estudo, foi possível perceber que os discentes com TEA apresentaram dificuldades de compreender seu corpo e as relações que este apresenta com o entorno. Assim como, na identificação das barreiras no espaço universitário.

Além disso, evidencia-se a prevalência de estudos que abordam o TEA sob o enfoque da infância e poucos são os que se referem à adolescência e/ou a fase adulta. Ainda mais focados na educação superior e acessibilidade. Embora se perceba a crescente discussão acerca da inclusão educacional das pessoas com deficiência, destacando que estes são pessoas com deficiência e integram a política da educação especial na perspectiva Inclusiva, o que pode ser justificado por ter sido o grupo que entrou mais recentemente na classificação de pessoa com deficiência.

No entanto, poucos trabalhos versam a respeito dessa inclusão no ensino superior. Fomentando-se a discussão para despertar o interesse e o investimento de novas pesquisas sobre a atuação do Terapeuta Ocupacional no campo da educação.

Considera-se que mediante a intervenção da Terapia Ocupacional por meio do trabalho corporal com os discentes TEA no ensino superior, puderam-se identificar possibilidades de uma experiência inovadora e facilitadora no processo de inclusão educacional desse público, contribuindo com propostas de vivência grupais, também para uma maior fundamentação e contribuição da atuação profissional do Terapeuta Ocupacional no campo da educação.

Nesse sentido, o trabalho corporal mostrou-se potente como instrumento, não apenas para diminuir as barreiras atitudinais, como também para ampliar a auto percepção dos estudantes com TEA, o que feito de modo continuado poderia gerar mais ganhos e favorecer a permanência com mais qualidade desse público no ensino superior, por ser um recurso não habitual nos processos de ensino-aprendizagem, mas rico em possibilidades.

O presente estudo contribuiu similarmente pulverizando possibilidades de atuação, mas também reforça as discussões, ações e possibilidades voltadas ao processo que se tem acerca da inclusão de alunos TEA no ensino superior, destacando para um olhar mais focalizado nas singularidades e suas potencialidades. E a relevância de englobar as reais dificuldades enfrentadas por esses alunos, visando minimizá-las e favorecer seu engajamento ocupacional educacional, bem como as suas relações com a sociedade na ocupação de participação social.

## Referências

AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION, AOTA. Estrutura da prática da Terapia Ocupacional: domínio & processo, 3ª ed. traduzida. Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, v. 26, n. esp, p. 1-49, 2015.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V. 5º ed, Porto Alegre: Artmed Editora, 2014.

ARAÚJO, Maria Isabel da Cunha.; DA SILVA, Rityely Aline Moura.; MENEZES, Aline Beckmann. Ensino Superior: Barreiras atitudinais presentes na relação professor-aluno com deficiência do curso de Psicologia. In: IV CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2017, Marabá/PA. Disponível em: <[https://cpee.unifesspa.edu.br/images/anais\\_ivcpee/Comunicacao\\_2017/ENSI\\_NO-SUPERIOR-BARREIRAS-ATITUDINAIS-PRESENTES-NA.pdf](https://cpee.unifesspa.edu.br/images/anais_ivcpee/Comunicacao_2017/ENSI_NO-SUPERIOR-BARREIRAS-ATITUDINAIS-PRESENTES-NA.pdf)>. Acesso em: 21 de nov. 2019.

ASSMANN, H. Paradigmas educacionais e corporeidade. 1ª ed. PIRACICABA: UNIMEP, 1994.

BARBA, Patrícia Carla de Souza Della BARBA, MINATEL, Martha Moraes. Contribuições da Terapia Ocupacional para a inclusão escolar de crianças com autismo. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 21, n. 3, p. 601-608, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.4322/cto.2013.062>>. Acesso em: 22. nov. 2019.

BARBOSA, Tiago Alves; PIMENTEL, Susana Couto; SOUZA, Maria de Fátima de Andrade. Barreiras atitudinais na construção de ambientes universitários inclusivos. Anais do VII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, São Cristovão/SE, 2013. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10342/68/67.pdf>>. Acesso em: 21 de nov. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1º ed. Edições 70, São Paulo, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 21 de nov. 2019.

BRASIL. Lei 12.764/2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Brasília: Presidência da República, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior/SESu; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. **Documento**

**Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior.**  
Brasília, DF: SECADI/SESu, 2013.

BRASIL. Lei 010172/2001. Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República, 2001.

BRASIL. Lei nº13.146. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Senado Federal. 2015.

COFFITO. Resolução nº 445 de 26 de abril de 2014. – Altera a Resolução-COFFITO nº 418/2011, que fixa e estabelece os Parâmetros Assistenciais Terapêuticos Ocupacionais nas diversas modalidades prestadas pelo Terapeuta Ocupacional. Disponível em:  
<<https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=3209>>. Acesso em: 21 de nov. 2019.

CUNHA, Ana Cristina F, SANTOS, Thais Fernanda dos. A utilização do grupo como recurso terapêutico no processo da Terapia Ocupacional com clientes com transtornos psicóticos: apontamento bibliográfico. **Rev. Ter. Ocup. UFSCar**. São Carlos, v. 17, n. 2, p 133-146. Jul-Dez, 2009. Disponível em:  
<<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/103>>. Acesso em: 22. nov. 2019.

DAOLIO, Jocimar; RIGONI, Ana Carolina Capellini; ROBLE, Odilon José. Corporeidade: o legado de Marcel Mauss e Maurice Merleau-Ponty. **Proposições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 179-193, dez. 2012. Disponível em:  
<<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072012000300011>>. Acesso em: 26 de nov. 2019.

FERREIRA, Carlos A. de Mattos, THOMPSON, Rita. **Imagem e Esquema Corporal**. 1º ed, 2002.

FOLHA, Débora Ribeiro da Silva Campos, CARVALHO, Daniella Amorim de. Terapia ocupacional e formação continuada de professores. **Rer Ter Ocup Univ.**, São Paulo. v. 28, n. 3, p. 290-8, set/dez, 2017. Disponível em:  
<<https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v28i3p290-298>>. Acesso em: 22. nov. 2019.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 5º ed. Papirus, 2011.

INFORSATO, Erika Alvarez et al. Arte, corpo, saúde e cultura num território de fazer junto. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 110-117, ago. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22409/1984-0292/v29i2/2160>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

ISELE, Cristiane Terezinha, STRIEDER, Roque. Criação de sensibilidade para se reconhecer e cuidar como corporeidade. **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 543-562, jul./dez. 2014. Disponível em:  
<<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/index>>. Acesso em: 08. fev. 2018

LIBERMAN, Flávia. Delicadas Coreografias: Apontamentos sobre o corpo e Procedimentos em uma Terapia Ocupacional. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**. São Carlos, v. 18, n. 1, p. 67-76, jan/abr. 2010. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/334>>. Acesso em: 28. jan. 2018.

LIBERMAN, Flávia. **Delicadas coreografias: instantâneos de uma terapia ocupacional**. 2007. 307 f. Tese (Doutorado em Psicologia clínica) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LIBERMAN, Flávia. O corpo como pulso. **Interface (Botucatu) [online]**, Botucatu, v.14, n. 33, p. 449-460. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832010000200017>>. Acesso em: 28. jan. 2018.

LIMA, Francisco; SILVA, Fabiana. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. 2012. Disponível em: <<https://www.deficienteciente.com.br/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-com-deficiencia-na-escola.html>>. Acesso em: 25. nov. 2019.

MARTINS, Ernesto Candeias. A corporeidade na aprendizagem escolar (Entrelaços fenomenológicos do pensar e agir). **Educ. rev. [online]**., Curitiba, n. 56, p. 163-180, abr/jun, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.40978>>. Acesso em: 28. jan. 2018.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Escola inclusiva: barreiras e desafios. In: VII Encontro de Pesquisa em Educação, II Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos e II Simpósio de ética em pesquisa. Uberaba, **ANAIS do Encontro de Pesquisa em Educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos**, v. 1, n. 1, p. 416, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 17, p. 621-626, mar. 2012. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>>. Acesso em: 20. jan. 2018.

MORAES, Marcia Oliveira et al. PesquisarCOM: efeitos de uma oficina de experimentação corporal com pessoas cegas e com baixa visão. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei, v. 11, n. 1, p. 147-160, jun. 2016. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1809-89082016000100012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-89082016000100012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05. fev. 2018.

NOVAES, Aduino. **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. 1º ed, São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; GOMES, Alfredo Macedo. Barreiras atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no ensino superior. **Revista Práxis**

**Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 13-31, jan./abr. 2017.

Disponível em:

<<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/927/790>>. Acesso em: 21 de nov. 2019.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**. 2016.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. 2016.

RIOS, C. “Nada sobre nós, sem nós”? O corpo na construção do autista como sujeito social e político. **Sex., Salud Soc. (Rio J.) [online]**., Rio de Janeiro, n. 25, p. 212-230, abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.25.11.a>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

SOBREIRA, Vickele, NISTA-PICCOLO, Vilma Lení, MOREIRA, Wagner Wey.

Do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa. **Cadernos de pesquisa**, v. 23, n. 3, p. 68-77, Set-Dez. 2016. Disponível em:

<<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5799>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

SILVA, Aline; FUMES, Neiza. Sentidos e significados constituídos por alunos com deficiência sobre o atendimento educacional especializado na educação superior. v. 22, n. 3, p. 26-39, 2016. Disponível em:

<<https://proceedings.galoa.com.br/cbee7/trabalhos?lang=pt-br>>. Acesso em: 21 de nov. 2019.

TOYODA, Cristina Yoshie et al. Contexto multidisciplinar na prática da Terapia Ocupacional frente ao paradigma da inclusão escolar. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**. v. 15, n. 2, p.121-130, 2007. Disponível em:

<<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/141>>. Acesso em: 26. nov. 2019.

## APÊNDICE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE DE ESCLARECIMENTO – TCLE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
FACULDADE DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL**

**“TERAPIA OCUPACIONAL, CORPO E A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ACADÊMICOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR”.**

A pesquisa intitulada “TERAPIA OCUPACIONAL, CORPO E A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ACADÊMICOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR”, de autoria de Alessandra Monteiro e Jessica Barbosa, sob orientação das professoras Gisely Avelar e Cibele Nascimento tem como objetivo analisar a intervenção da Terapia Ocupacional no processo da inclusão educacional de alunos com TEA no Ensino Superior, por meio do trabalho com o corpo.

Esclarecemos ao participante que:

- I) A participação nesta pesquisa não lhe causará nenhum gasto financeiro e você também não receberá nenhum benefício financeiro pela participação na pesquisa;
- II) Você terá a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- III) Você responderá a algumas perguntas contendo informações relacionadas aos seus dados pessoais, rotina na UFPA,

atividades/ temáticas de interesse e as dificuldades que mais afetam a sua participação como universitário.

- IV) Você participará de atividades em grupo que visam melhorar sua participação no ensino superior.
- V) Durante a pesquisa será utilizado gravador de voz para registro de áudio e fotografias para registro de imagens.
- VI) Os dados gerados pela pesquisa serão arquivados por um período de 5 anos, para possível utilização na defesa de trabalhos e/ou para divulgação da pesquisa em congresso, palestras ou periódicos científicos, mas seu nome não será citado, pois, a identidade será preservada por meio da utilização de outros nomes; sua imagem também será salvaguardada, pois quando utilizada na pesquisa, será utilizado a tarja e/ou o esfumamento da imagem, a fim de preservar sua identidade. Tais cuidados respeitarão os princípios éticos para pesquisa com seres humanos.

Caso apareçam dúvidas relacionadas às questões éticas, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa. (Universidade Federal do Pará – Augusto Corrêa 1, Guamá Belém - PA, Cep: 66075-110, Tel: (91 3201-7735) ; Email:cepccs@ufpa.br. Você também pode procurar diretamente as pesquisadoras responsáveis: Alessandra Monteiro Telefone: (91 3201-8892); email: alemonteiro13.03@gmail.com; Jéssica Barbosa Telefone: (91 3201-8892); email: jhessyvb05@gmail.com; Gisely Avelar Telefone: (91 3201-7673); email giselyavelarto@gmail.com; ou Cibele Nascimento Telefone: (91 3201-8892); email: cibeferreira\_to@hotmail.com.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Desta forma autorizo a minha participação, na referida pesquisa. Assino esse termo que tem duas vias de igual teor e uma delas ficará comigo.

Eu, \_\_\_\_\_, residente e domiciliado em \_\_\_\_\_, nascido

(a) em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_, abaixo assinado (a), autorizo de livre e espontânea vontade a minha participação.

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do acadêmico/sujeito da pesquisa e/ou seu responsável legal

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

# ANEXO

UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** TERAPIA OCUPACIONAL, CORPO E A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ACADÊMICOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO

**Pesquisador:** GISELY GABRIELI AVELAR CASTRO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 09413719.4.0000.0018

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Pará

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.329.931

#### **Apresentação do Projeto:**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizando-se pelo surgimento de déficits nas dimensões sócio comunicativa, além da presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Essas características denotam certa variabilidade; no entanto, para que se obtenham atendimentos e acompanhamentos adequados, é necessário levar em consideração as singularidades de cada pessoa, ressaltando sua história individual, familiar, escolar, dificuldades, interesses, habilidades e o contexto social. Perante o importante papel que a ocupação educação possui no desenvolvimento das pessoas, o engajamento do aluno TEA neste contexto perpassa por relevantes conceituações, como a da educação inclusiva, de maneira especial no ensino superior, assim como, a contribuição do profissional Terapeuta Ocupacional, utilizando-se de abordagens grupais e da corporeidade como possibilidade de intervenção junto a alunos que apresentem suas ocupações educacionais comprometidas. Considerando que alunos com TEA manifestam maiores dificuldades associados com as relações e na comunicação com os pares, infere-se ainda que trabalhar a corporeidade faz-se relevante no sentido de propiciar autoconhecimento e potencialização das experiências e subjetividades em relação ao seu corpo, ao corpo com o ambiente no qual está inserido e o corpo em relação aos pares. Diante desse pressuposto, essa pesquisa tem por objetivo analisar a intervenção da Terapia Ocupacional no processo da inclusão educacional de alunos com TEA no Ensino Superior, por meio do trabalho com o corpo,

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01-SI do ICS 13 - 2º and.

**Bairro:** Campus Universitário do Guamá **CEP:** 66.075-110

**UF:** PA **Município:** BELEM

**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

Continuação do Parecer: 3.329.931

identificando possíveis dificuldades nesse processo, além de compreender como o trabalho envolvendo a corporeidade pode auxiliar no enfrentamento das barreiras atitudinais e na descrição das correlações entre o favorecimento do engajamento ocupacional do acadêmico com TEA e a educação inclusiva. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa de caráter descritiva exploratória, contendo como instrumentos para a coleta de dados a entrevista (no início e fim das intervenções), vivências em grupo e observação participante com registros em diário de campo. A pesquisa será realizada na Universidade Federal do Pará em parceria com a Coordenadoria de Acessibilidade (CoAcess) da Instituição de Ensino; os sujeitos serão alunos com TEA assistidos pela (CoAcess) e a análise dos dados será por meio da análise de conteúdo. Diante disso, espera-se que essa pesquisa possa contribuir no processo de inclusão dos alunos com TEA no ensino superior, por meio de intervenções Terapêuticas Ocupacionais, utilizando-se de trabalho grupal com foco na corporeidade e envolvimento ocupacional.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário: Analisar a intervenção da Terapia Ocupacional no processo da inclusão educacional de alunos com TEA no Ensino Superior, por meio do trabalho com o corpo. Objetivo Secundário: - Identificar as possíveis dificuldades no processo de relacionamento dos estudantes com TEA com seus pares na Universidade; - Compreender como o trabalho envolvendo a corporeidade pode auxiliar no enfrentamento das barreiras atitudinais; - Descrever as correlações entre o favorecimento do engajamento ocupacional do acadêmico com TEA e a educação inclusiva utilizando o trabalho corporal;

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: Com relação aos prováveis riscos da pesquisa para as pesquisadoras envolve a não adesão por parte dos acadêmicos aos grupos o que inviabilizará a pesquisa. Além disso, pode ocorrer de os objetivos elencados não serem alcançados, ou ocorrer comunicação inapropriada de resultados levando a interpretações errôneas da publicação dos dados da pesquisa, e conseqüentemente, não haver contribuição para o campo da terapia ocupacional no que diz respeito á atuação desta profissão na área da educação. Caso isso ocorra os objetivos serão reestruturados pelas discentes e pelas orientadoras, para que a pesquisa alcance a finalidade almejada. Portanto, os pesquisadores se comprometem com a veracidade dos fatos que serão publicados nesta pesquisa.No que se refere aos riscos para a comunidade científica, pode haver a não divulgação dos resultados da pesquisa a comunidade, uma vez que inviabilizaria a apropriação dos indivíduos de informações acerca da corporeidade e o processo de inclusão educacional de acadêmicos com

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01-SI do ICS 13 - 2º and.  
**Bairro:** Campus Universitário do Guamá **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

Continuação do Parecer: 3.329.931

Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior, bem como dos grupos de atividades/abordagens grupais/como ferramentas de apoio a inclusão. Quanto aos sujeitos participantes, os prováveis riscos podem incluir a invasão de privacidade e quebra da confidencialidade que pode comprometer sua integridade moral, social e/ou profissional. Entretanto, os pesquisadores comprometem em manter o sigilo absoluto dos dados coletados e ainda, os sujeitos serão referidos através de pseudônimos em todo e qualquer conjunto de dados que serão utilizados na análise.

Benefícios: Para as pesquisadoras poderá servir como referencial para futuros estudos, haja vista que ainda são poucos os estudos na área em que a investigação está sendo desenvolvida, havendo ainda a possibilidade de apresentá-los em congressos e/ou publica-los em revistas científicas. Para a comunidade científica, os benefícios englobam as possibilidades do incentivo às novas pesquisas referentes ao tema, podendo ser utilizado como referencial para estudos e intervenções na inclusão de alunos TEA no ensino superior utilizando-se da corporeidade. E para os participantes, destinam-se as possibilidades de melhorar através do grupo a relação dos estudantes com TEA em suas vivências dentro da ocupação educação, favorecendo o processo de inclusão educacional.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos apresentados contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1297731.pdf	17/02/2019 01:07:18		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Pre_projeto.pdf	16/02/2019 01:09:41	ALESSANDRA MOURAO PEREIRA MONTEIRO	Aceito
Orçamento	orcamento_projeto.pdf	16/02/2019 01:09:17	ALESSANDRA MOURAO PEREIRA	Aceito

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01-SI do ICS 13 - 2º and.

**Bairro:** Campus Universitário do Guamá **CEP:** 66.075-110

**UF:** PA **Município:** BELEM

**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 3.329.931

Orçamento	orcamento_projeto.pdf	16/02/2019 01:09:17	MONTEIRO	Aceito
Outros	Declaracao_onus.pdf	16/02/2019 01:08:59	ALESSANDRA MOURAO PEREIRA MONTEIRO	Aceito
Outros	Carta_encaminhamento.pdf	16/02/2019 01:07:47	ALESSANDRA MOURAO PEREIRA MONTEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_termo.pdf	16/02/2019 01:06:55	ALESSANDRA MOURAO PEREIRA MONTEIRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_orientador.pdf	16/02/2019 00:51:33	ALESSANDRA MOURAO PEREIRA MONTEIRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_pesquisador.pdf	16/02/2019 00:50:27	ALESSANDRA MOURAO PEREIRA MONTEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_instituicao.pdf	16/02/2019 00:47:56	ALESSANDRA MOURAO PEREIRA MONTEIRO	Aceito
Cronograma	Cronograma_projeto.pdf	15/02/2019 23:33:00	ALESSANDRA MOURAO PEREIRA MONTEIRO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	15/02/2019 23:07:53	ALESSANDRA MOURAO PEREIRA MONTEIRO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELEM, 16 de Maio de 2019

Assinado por:  
Wallace Raimundo Araujo dos Santos  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01-SI do ICS 13 - 2º and.  
Bairro: Campus Universitário do Guamá CEP: 66.075-110  
UF: PA Município: BELEM  
Telefone: (91)3201-7735 Fax: (91)3201-8028 E-mail: cepccs@ufpa.br

