

UNVIERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto das Artes – Campus São Paulo.

LETÍCIA WEILLER DOS SANTOS

**A ARTE NA ESCOLA:
pontes para inclusão**

São Paulo
2023

LETÍCIA WEILLER DOS SANTOS

A ARTE NA ESCOLA:
Pontes para inclusão

Trabalho de Conclusão de curso orientado pelo Prof. Dr. Pelópidas Cypriano de Oliveira apresentado ao Instituto de Artes Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Artes Visuais.

São Paulo
2023

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação
do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

S237a Santos, Letícia Weiller dos, 1999-

A arte na escola : pontes para inclusão / Letícia Weiller dos Santos. -- São Paulo, 2023.
62 f. : il. color.

Orientador: Prof. Dr. Pelópidas Cypriano de Oliveira.

Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Artes Visuais) – Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Educação inclusiva. 3. Professores - Formação. 4. Arte na educação. 5.
Prática de ensino. I. Oliveira, Pelópidas Cypriano de. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de
Artes. III. Título.

CDD 707.1

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

LETÍCIA WEILLER DOS SANTOS

A ARTE NA ESCOLA:
Pontes para inclusão

Trabalho de Conclusão de curso orientado pelo Prof. Dr. Pelópidas Cypriano de Oliveira apresentado ao Instituto de Artes Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Artes Visuais.

Aprovada em 27 de novembro de 2023

Banca examinadora

Prof. Dr. Pelópidas Cypriano de Oliveira – Orientador
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Prof. Ricardo de Araújo Kobayashi Júnior
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Dedico este trabalho a toda a comunidade PCD

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os estudantes, professores e os amigos do ArtInclusiva fundamentais para a construção desse trabalho e que certamente deixaram marcas inapagáveis na minha vida.

Agradeço também ao meu orientador Prof. Dr. Pelópidas Cypriano (ou Pel), e ao Prof. Ricardo Kobayashi por todo acolhimento e assistência nesse trajeto. E aos amigos do Instituto de Artes.

Finalizo agradecendo a Deus, minha família e meu namorado nem imagino que seria de mim sem vocês.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo proporcionar e fomentar o compartilhamento de percepções, estratégias, experiências e atividades que contribuam para um ensino verdadeiramente inclusivo, compreendido aqui não apenas pela adaptação de atividades para crianças com deficiência, mas sim, pela busca por tornar o aprendizado mais significativo e instigante para todo estudante independente de sua condição. A importância das práticas e opiniões são construídas através de observação e seu diálogo com as teorias de Ana Mae Barbosa, Vygotsky, Claparède, Freinet dentre outros estudiosos que me levam a acreditar na arte em suas diferentes manifestações e linguagens como chave para entendermos as demandas da nossa educação, principalmente pela criação de proposta lúdicas que possam cativar o interesse e mobilizar as forças produtivas do estudante promovendo a inclusão, o desenvolvimento de qualquer criança por meio de sua expressividade independente de sua condição ou contexto, valorizando a diversidade, os interesses e as potencialidades de cada indivíduo. Nessa ótica o sistema DUA (Desenho Universal de Aprendizagem) também pode ser um bom norteador metodológico.

Palavras-chave: educação inclusiva; arte na educação; prática de ensino.

ABSTRACT

The present study endeavors to facilitate the exchange of insights, strategies, experiences, and activities that contribute to the cultivation of genuinely inclusive pedagogy. Within this framework, inclusivity is not merely construed as the adaptation of activities for children with disabilities; rather, it entails a concerted effort to imbue learning with greater meaning and engagement for every student, irrespective of their circumstances. The significance of pedagogical practices and perspectives is elucidated through meticulous observation and thoughtful discourse, drawing from the theoretical frameworks of Ana Mae Barbosa, Vygotsky, Claparède, Freinet, and other esteemed scholars. These theories instill in me a belief in the transformative power of art across its diverse manifestations and languages, serving as a fundamental tool for comprehending the exigencies of our educational system. This objective is notably realized through the formulation of imaginative proposals capable of capturing student interest and mobilizing their productive capacities, thereby fostering inclusion and the holistic development of each child through expressive means, regardless of their condition or context. The approach underscores the appreciation of diversity, individual interests, and inherent potential. Within this paradigm, the Universal Design for Learning (UDL) system emerges as a judicious methodological guide.

Keywords: inclusive education; art in education; student teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTOGRAFIAS

Imagem 1 - Cartazes criados para promover o Ambiente Alfabetizador	16
Imagem 2 - Painel criado para Recepção das Crianças no início do ano de 2023....	16
Imagem 3 - Detalhes da criação do Painel	17
Imagem 4 - Painel para Exposição “Nossas Raízes”	18
Imagem 5 - Exposição de maquetes de “Impérios Antigos”	19
Imagem 6 - Esboço de dispositivo para tentar ajudar o estudante a escrever	23
Imagem 7 : 1º carinha representada depois de 3 meses de convívio	23
Imagem 8 : Sala de Materiais Pedagógico organizada	26
Imagem 9 - Proposta para trabalhar a relação com o corpo	32
Imagem 10 - Jogo da memória ao ar livre	33
Imagem 11 - Exercício de <i>Viewpoints</i> Construção de uma cena num parque de diversões	37
Imagem 12 - Criação de desenhos e histórias.....	39
Imagem 13 – [Sem título].....	40
Imagem 14 - Maquete Egito Antigo por estudantes do 6º ano	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CIEE	Centro de Integração Empresa - Escola
DI	Deficiência Intelectual
DRE JT	Diretoria Regional de Ensino Jaçanã Tremembé
DSM - 5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5º edição - Texto Revisado
DUA	Desenho Universal de Aprendizagem
EMEF	Escola Municipal de Educação Fundamental
EU	Unidade Educacional
IA	Instituto de Artes
LAFIT	Laboratório de Figurinos Teatrais
PAAI	Professor de Apoio e Acompanhamento da Inclusão
PAEE	Professor de Atendimento Educacional Especializado
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SME	Secretaria Municipal de Educação
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
UDL	Universal Design Learning
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 PENSAR A INCLUSÃO É PENSAR EM PRÁTICAS INOVATIVAS.	12
3 AS ARTES VISUAIS E SUA IMPORTÂNCIA DENTRO DA ESCOLA	15
4 ARTINCLUSIVA	28
5 A IMPORTÂNCIA DA ARTE E O BRINCAR NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM E DO MUNDO.....	46
6 O DUA E AS ESTRATÉGIAS PARA SE TRABALHAR A INCLUSÃO.	53
7 CONCLUSÃO.....	62
REFERÊNCIAS	63

1 INTRODUÇÃO

A partir das experiências de estágio numa Escola Municipal de Educação Fundamental (EMEF) auxiliando crianças com dificuldades de aprendizagem, em especial crianças com deficiências cognitivas, constatei as dificuldades e inseguranças dos docentes quanto a adaptação do conteúdo e atividades para tal público.

Os materiais de formação muitas vezes são repetitivos ou reduzidos a informações sobre determinada deficiência ou questão. Comumente oferecendo orientações muito gerais para desenvolvimento do trabalho, de forma essencialmente teórica e muitas vezes voltada para educação infantil ou condições mais idealizadas.

A realidade de lidar com uma classe de sala de aula é diversa e demanda orientações e sugestões práticas, pelo que a maioria dessas formações se mostra superficial.

Nesse sentido percebi que a pesquisa independente, observação atenta e reflexão sobre a realidade bem como compartilhamento de estratégias e percepções entre docentes, pais, funcionários escolares torna-se uma alternativa mais interessante de construção de conhecimento nesse contexto.

Infelizmente muitos desses conhecimentos ficam restritos à sua própria comunidade escolar e vão se perdendo com a saída dos profissionais mais experientes da área o que dificulta muitos dos nossos avanços sobre estes temas tão complexos que são a inclusão, diversidade e educação especial.

Portanto para tentar garantir que meus aprendizados e experiências não se percam e possam ser acessíveis a outras pessoas, decidi escrever este trabalho. Construindo uma sistematização de minhas percepções e práticas sobre a contribuição de diferentes estudiosos da área da educação, em especial da psicopedagogia e arte-educação.

É importante que lembremos que estamos lidando com outros seres-humanos frequentemente em estado de maior vulnerabilidade e nossas atitudes, experimentações, acertos e erros influem diretamente em suas posturas, comportamentos, qualidade de vida, bem como a forma como a criança irá conceber o aprendizado e o espaço escolar.

Pode ser, justamente por lidarmos com diversidade e humanidade que nem todos os apontamentos aqui expostos sejam aplicáveis a todas as realidades e individualidades dos estudantes, entretanto podem servir de inspiração para que o leitor desenvolva suas próprias concepções e práticas por isso também se sinta confortável para compartilhá-las.

De qualquer forma, sigo convencida que tratar a inclusão é a chave para entender o histórico de déficits em nosso sistema educacional e corrigi-los.

2 PENSAR A INCLUSÃO É PENSAR EM PRÁTICAS INOVATIVAS.

No último, um ano e meio tenho tido contato frequente com o desafio da inclusão numa escola municipal de São Paulo a partir de experiências proporcionadas pelo programa de estágios “Aprender Sem Limites” fruto de um convênio entre os órgãos: Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) e o Centro de Integração Empresa – Escola (CIEE).

O CEFAI é um serviço da Secretaria da Educação focado em zelar pela qualidade e cumprimento do plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), um direito das crianças com deficiências com necessidades específicas bem como a formação dos professores para que tal fim seja devidamente alcançado.

Sendo majoritariamente composto por Professores de Atendimento Educacional Especializado (PAEEs) e Professores de Apoio e Acompanhamento da Inclusão (PAAIs), esses últimos apesar de atuarem fora da Unidade Educacional (UE) estão disponíveis a ela quando solicitados.

Já os PAEEs atuam dentro da escola e geralmente ficam responsáveis pela Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), quando a UE possui, onde normalmente são armazenados equipamentos específicos destinados à adaptação e eliminação de barreiras dos estudantes com deficiência, em sua grande maioria materiais que unem o lúdico e o educativo, onde também costumam ser cumpridos o AEEs durante os contraturnos.

Esses professores também atuam no chamado “Colaborativo” que seria o acompanhamento do estudante com deficiência em sala de aula, auxiliando o professor na adaptação e estratégias para execução das atividades propostas em sala de aula.

Como a escola tem direito a apenas um PAEE para cada 20 estudantes com deficiência diagnosticados e na escola em questão, já temos duas dessas profissionais, é comum que essa proporção não consiga amparar idealmente todas as crianças, especialmente as que demandam maior nível de suporte.

A contratação de estagiários surge como uma forma de auxiliar a suprir essas demandas, pensando principalmente em potencializar a articulação entre PAEEs e professores da sala de aula regular, além de auxiliar o professor no trabalho com

crianças com dificuldades de aprendizagem em geral, independente de terem alguma deficiência.

Embora nos últimos anos tenhamos dado passos significativos em relação à inclusão nas escolas, ainda há muita insegurança e incertezas diante dos professores sobre como adaptar suas atividades, sobretudo quando falamos de crianças com Deficiência Múltiplas, Deficiência Intelectual (DI) e casos de maior nível de suporte do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

No começo deste ano a unidade educacional onde atuo além de substituir a divisão das salas em séries/anos por salas ambientes, onde cada disciplina possui uma sala correspondente, também propôs a docência compartilhada à alguns professores (recurso mais comumente utilizado nas escolas de educação infantil).

A docência Compartilhada embora ainda vista com certa desconfiança por alguns professores é discutida como uma importante prática inovativa na educação pois não somente enriquece o processo de formação do estudante, mas dos próprios professores.

Tendo um papel bastante significativo na inclusão de estudantes com deficiência e dificuldades de aprendizagem como exposto por Conte e Hochnadel (2019, p.91):

Tivemos a oportunidade de verificar na prática todos os benefícios dessa ação pedagógica, visto que a prática pedagógica realizada aconteceu em docência compartilhada. Durante a realização das atividades, constantemente nos questionamos sobre nossas práticas, trocando ideias e observações quanto aos alunos. Esses eram mais assistidos, pois tinham duas professoras à disposição, auxiliando, tirando dúvidas, dando apoio na realização das atividades. Para tanto, percebemos que a docência compartilhada exige o exercício de alteridade, como salienta Traversini (2012), é necessário mais do que enxergar o outro, é necessário lidar com as diferenças e exercitar a generosidade. Cada sujeito deve expor suas ideias e através do olhar do outro, seja nas crenças mútuas ou nas ideias distintas, buscar a construção da práxis docente.

Nesse sentido pude constatar tanto como estagiária quanto como observadora de outros professores que participavam desse processo de docência compartilhada, a contribuição que o mesmo teve para nós e para os estudantes.

Essa troca é muitíssimo valiosa tanto para adoção de novas práticas quanto para revisitar visões e valores que tínhamos como bem estabelecidos. Percebemos posturas e estratégias que podemos incorporar à nossa identidade docente adquirindo

uma compreensão muito mais direta da diversidade dos modos de ensinar e aprender e a necessidade de sua valorização.

Acredito que disseminar essas trocas num âmbito maior seja uma forma de colaborar com o desenvolvimento mais efetivo da educação inclusiva para diferentes escolas e contextos.

Nessa trajetória pude enxergar que professores que sabiam fazer uso de diferentes linguagens, recursos visuais e lúdico-pedagógicos eram mais bem sucedidos em captar e manter a atenção de todos os estudantes, com ou sem deficiência. O que me leva acreditar que arte pode ter seu papel ressignificado na escola quando observada sob o paradigma da inclusão.

3 AS ARTES VISUAIS E SUA IMPORTÂNCIA DENTRO DA ESCOLA

Durante as aulas de licenciatura lembro das críticas que construímos sobre o lugar da arte da escola, onde muitas vezes os professores e conseqüentemente a disciplina são valorizados especialmente nos momentos de preparação de algumas festividades, ou eventos que reúnem a comunidade escolar.

No entanto, quando observamos as altas taxas de analfabetismo funcional, a dificuldade de interpretação dos estudantes aos textos mais simples, bem como seu desespero diante de propostas que envolvam a criatividade, logo percebemos a falta que bons professores de artes tem feito em nosso sistema educacional.

Ao ler os currículos propostos tanto para educação municipal quanto a estadual salientam a importância do multiletramento. O conceito de letramento é definido no Currículo da Cidade (2019, p.76) pelas palavras de Soares (1988, p.44) “[...] um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida”.

Basicamente o multiletramento entende que hoje em dia as crianças são expostas cada vez mais cedo a diferentes tipos de linguagem, gênero e dinâmicas de leitura sobre os mais diversos suportes. Sendo assim a alfabetização não só compreende a capacidade de decodificar o que lhes é apresentado, mas refletir sobre o mesmo.

Diz respeito à capacidade de conhecer e se apropriar dos diferentes signos e a forma como interagem na nossa cultura. Para que não sejam somente meros receptores, mas também produtores conscientes de significado.

Emília Ferreiro é uma educadora referência em alfabetização da atualidade, ela junto com Ana Teberosky, sistematizou o processo pelo qual as crianças aprendem a ler e escrever, salientando a importância do "ambiente alfabetizador" como uma forma de aumentar o contato da criança, com as letras, números e palavras.

O Ambiente Alfabetizador quando bem construído e utilizado serve como um apoio para a criança se familiarizar com o alfabeto, as sílabas e as diferentes formas de construir palavras e textos.

Imagino que por esse motivo logo que cheguei à escola me surpreendi com os vários livros espalhados e a preocupação da coordenadora da época em manter espaços destinados a cartazes, comunicados, entre outros, sempre ocupados com algo que convidasse os estudantes à leitura, eu mesma produzi alguns.

Imagem 1 - Cartazes criados para promover o Ambiente Alfabetizador



Fonte: SANTOS, 2022.

Foram representadas algumas frases de escritores ilustres utilizando a técnica conhecida como “*Lettering*” buscando atrair o interesse tanto das crianças quanto dos adolescentes.

Imagem 2- Painel criado para Recepção das Crianças no início do ano de 2023



Fonte: SANTOS, 2023

Imagem 3 - Detalhes da criação do Painel



Fonte: SANTOS, 2023

A escolha das frases foi feita procurando honrar a identidade da escola e dos estudantes, o *lettering* foi uma forma que encontrei de tentar promover as culturas juvenis e promover a inclusão não somente estética, mas também do processo de alfabetização da escola uma vez que as crianças iniciam a alfabetização pelas letras em caixa alta/ "letra bastão".

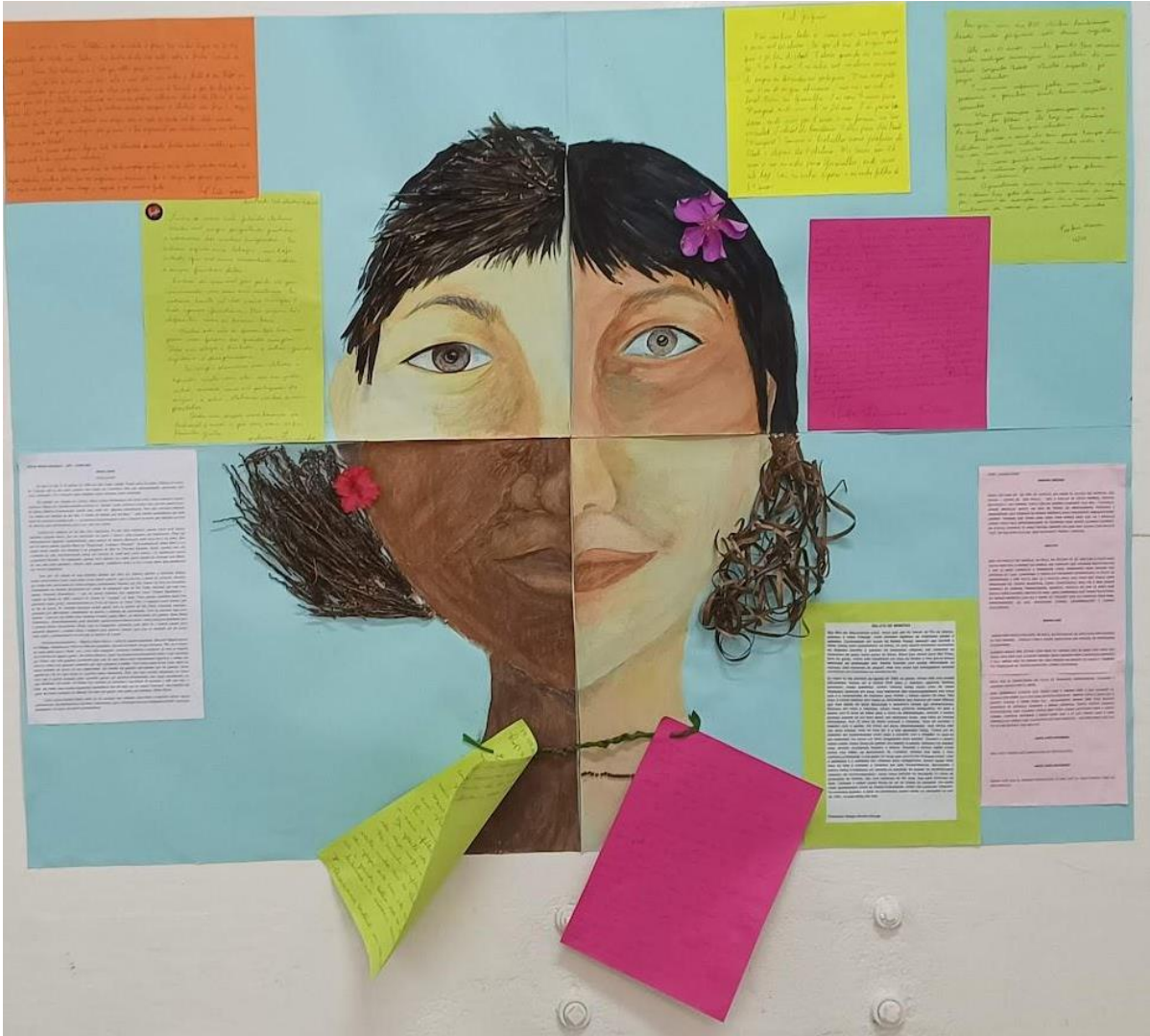
Mas percebi que a produção e exposição de imagens e até mesmo de outras mídias é bem carente, estas últimas normalmente ficam restritas às aulas de informática. Os professores de arte até o momento são contratados o que os impede de desenvolver projetos mais duradouros no espaço escolar.

Durante o período em que estou lá, vi poucas produções dos alunos serem expostas no pátio ou outros ambientes de maior circulação.

Houve uma exposição de âmbito maior com o intuito de reunir a comunidade escolar onde a temática da ancestralidade, diversidade social e cultura foi explorada

reunindo produções dos estudantes de diferentes séries. Na qual contribuí auxiliando na organização e produção de um painel.

Imagem 4 - Painel para Exposição “Nossas Raízes”



Fonte: SANTOS, 2022

Painel criado para exposição “Nossas Raízes” atuando também como suporte para apresentação das histórias de origem dos professores da instituição

Imagem 5 - Exposição de maquetes de “Impérios Antigos”



Fonte: SANTOS, 2023


Exposição de maquetes feitas pelos 6º anos que representavam as civilizações de grandes impérios antigos

Outra era uma exposição das maquetes produzidas pelos sextos anos desenvolvidas durante as aulas de história. Também foi exposta atividade do 3º ano de apresentação de “Poemas Sussurrados” em que estudantes utilizando de uma corneta, produzida por eles, sussurravam poemas lidos e decorados aos ouvidos de diversos funcionários da escola.

No entanto me parece contraditório alfabetizar sem imagens uma vez que a leitura das imagens seria um precursor para a leitura da palavra, a criança muito antes de conseguir escrever costuma rabiscar e desenhar livremente.

Ana Mae Barbosa (2014, p.28) aponta a importância da arte para a alfabetização de crianças, citando a pesquisa de Maria Lucia Toralles numa creche menos favorecida, onde a mesma comprova que o grupo de crianças expostas à atividades artísticas “[...] desenvolveu melhor sua motricidade do que o grupo submetido aos exercícios psicomotores usuais. [...]”.

Ela também coloca a importância das artes para desenvolver a “discriminação visual”:

[...] Para uma criança de seis anos as palavras *lata* e *bola* são muito semelhantes porque têm a mesma configuração gestáltica , isto é, uma letra alta, uma baixa, seguida de outra alta e mais uma baixa. Só uma visualidade ativada pode, nesta idade, diferenciar as duas palavras pelo seu aspecto visual e esta capacidade de diferenciação visual é básica para a apreensão do código verbal que também é visual. (BARBOSA, 2014, p.28. grifo do autor)

Além disso, os recursos imagéticos muitas vezes funcionam como “tradutores” de vocábulos desconhecidos para a criança, dada a diferença de idade e contexto entre ela e o professor.

Já durante a adolescência, a autora acredita que a arte produza um efeito semelhante aos ritos de passagem existentes na cultura de determinados povos indígenas e africanos. Ritos dotados de significados pelos quais o jovem acessaria o que é ser um adulto pertencente aquele povo e assim se reconheceria e seria reconhecido como tal.

A inexistência desses ritos em nossa cultura ocidental faz com que nossos adolescentes recorram à arte como a forma de “ritualizar” os conflitos decorrentes da busca por si mesmo, a arte então seria o lugar da “crise”, o lugar onde ele encontra maior liberdade para imaginar futuros possíveis, formas de ser e encontrar seu lugar no mundo (Ibidem. 2014, p. 31).

Por este trecho percebo que cultura e lugar guardam profundas relações entre si, a escola tem um papel importante na construção do eu ou melhor do eu em relação ao “nós”.

Uma vez que a humanidade desde os seus primórdios tem a necessidade de se sentir pertencente a um espaço onde possa constituir sua família e cultura. Assim o que antes era um mero espaço torna-se lugar.

“Além disso, temos claro, influências culturais sobre nossa percepção do espaço, ela não é a única, mas é inevitável, e é antes de tudo um jeito de ver e entender. Culturalmente cada pessoa e povo têm seu próprio jeito de medir e dar valor ao espaço, mas basicamente o homem organiza seu meio a partir das necessidades e relações. Com nossos valores espaciais formamos e vemos o mundo, usamos frente, atrás, acima, embaixo, deitado, ereto, esquerda, direita, etc. e cada cultura, especialmente entre a ocidental e oriental, podem ter relações diferentes com estas orientações, afinal toda pessoa está no centro de seu mundo, e o espaço circundante é diferenciado de acordo com o esquema de seu corpo”. (TUAN, 1983 apud. SANTOS, 2010)

Um dos meus primeiros “desafios” quando cheguei a escola foi resgatar o vínculo que um dos estudantes havia perdido com a escola, principalmente com a própria sala de aula, devido à quebra de rotinas causadas pelo “lockdown” durante a pandemia de COVID-19, no ano em que cursaria o 5º ano.

Uma fase de transição importante para a maioria das crianças foi interrompida, uma fase em que as mudanças são sentidas não somente no seu entorno, mas

também no próprio corpo. Onde a adolescência aparece e transforma um “lugar” que até então nos era tão conhecido num complexo amontoado de mudanças.

Mudanças de voz, características físicas, sentimentos e lógicas nos invadem sem que tenhamos escolha. Um novo “corpo-lugar” se apresenta diante de nós. Para que junto com ele também transformemos as formas como nos relacionamos com os demais.

Uma fase assim, como já comentamos, é marcada por suas dificuldades, comportamentos ou atitudes inusuais, suas críticas, suas “crises”. Que podem ser acentuadas, em alguns casos de pessoas “neurodivergentes” como era o caso desse estudante que está dentro do Espectro do Autismo com uma necessidade maior de suporte e possui deficiência intelectual.

É importante frisar que isso não é uma característica determinante do TEA. Cada ser humano é único e diverso independente de possuir ou não alguma deficiência. E pode lidar com diferentes fases da vida com maior ou menor grau de dificuldade.

“Segundo Turnbull e Turnbull em cada fase do desenvolvimento surgem novas demandas, sendo que muitas são semelhantes àquelas que famílias de crianças com desenvolvimento típico apresentam. Contudo, as famílias que têm filhos com necessidades especiais também enfrentam as exigências advindas da própria condição de deficiência da criança”. (TURNBULL e TURNBULL 1990 apud. MINATEL e MATSUKURA, 2014, p. 127)

Durante as primeiras semanas de estágio tentando fazer com que o estudante recuperasse melhor relação com a escola, deixei que transitasse mais livremente por seus espaços, enfatizando lugares que além de despertarem seu interesse naturalmente tinham interessante potencial exploratório como é o caso da: horta, sala de informática e SRM.

Esse momento foi bem importante para que desenvolvêssemos um vínculo, bem como para que eu entendesse materiais e atividades que o atraem. No entanto, depois de algum tempo ele começou a se mostrar abusivo, principalmente ao ser contrariado.

Tal fator somado às exigências de que ele frequentasse mais a sala de aula exigiram que eu tomasse uma postura mais rígida. A frequência de lugares e atividades que ele gostava foram restringidas ao máximo até que ele mudasse seu comportamento e voltasse para a sala de aula/sala de referência.

Depois de um mês ele enfim cedeu e entrou na sala. Assim que ele entrou e se acomodou voltei a oferecê-lo riscadores e um bloquinho. Aqui a necessidade de suporte se mostra, uma vez que o estudante precisa que alguém o lembre de cuidar do seu material, pois era recorrente que perdesse a mochila pela escola e seus materiais se perdiam.

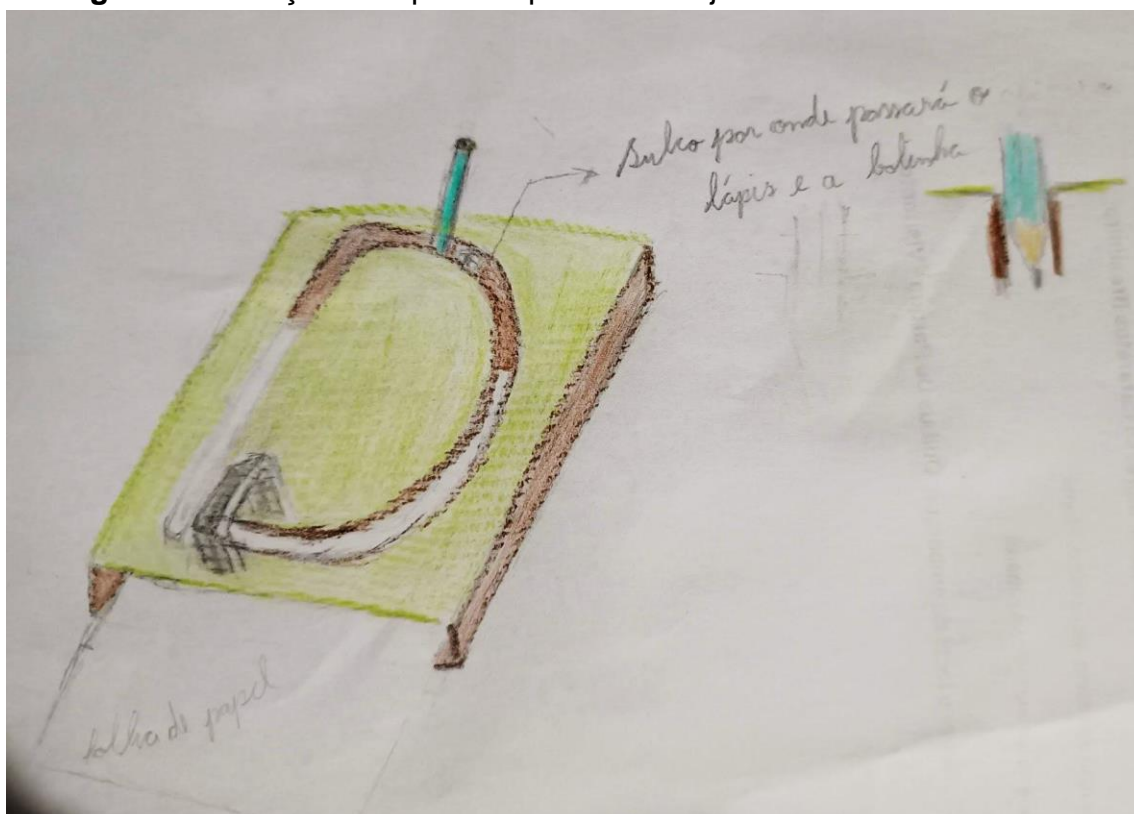
Assim o novo desafio era mostrar a sala de aula como um ambiente divertido. Alguns professores tentavam oferecê-lo atividades mais práticas e lúdicas. Mas sabemos que no geral os conteúdos e propostas se tornam mais teóricas e complexas durante o fundamental 2.

Quando o professor não conseguia adaptar a matéria eu normalmente tentava fazer com que ele conseguisse escrever o próprio nome. Segundo sua mãe esta habilidade já foi acessada por ele alguns anos atrás, mas com a pandemia, ele perdeu a prática.

Pela convivência percebi que ele gostava de jogos simples e às vezes me pedia ajuda ou convidava para jogar com ele. Ele aprendia muito pela repetição. Então eu tentei “gameficar” algumas situações como “vamos ver quem faz letra a A mais rápido”. Aos poucos seus “rabiscos” foram apresentando avanços.

Pensei até em tentar criar algum brinquedo que pudesse ajudá-lo a treinar o movimento que escrever a letra, mas felizmente ele foi reconquistando o movimento naturalmente fazendo a primeira letra de seu nome sem dificuldade e voltou a desenhar carinhas.

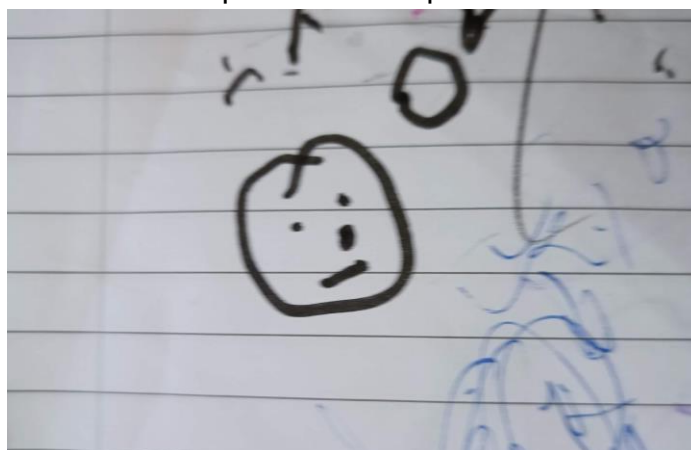
Imagem 6 - Esboço de dispositivo para tentar ajudar o estudante a escrever



Fonte: SANTOS, 2022

Considerando que o estudante gostava de futebol, principalmente de assistir os gols, pensei em fazer o contorno vazado das letras sobre o tampo de uma caixa assim o estudante poderia desenhar a letra enquanto uma bolinha colocada dentro da caixa até o gol.

Imagem 7: 1º carinha representada depois de 3 meses de convívio



Fonte: SANTOS, 2022

Mesmo assim, ainda era complicado mantê-lo na sala. Principalmente depois dos recreios o rendimento e a concentração dos estudantes em geral diminuí. E como ele é bastante hiperativo, a agitação dos demais estudantes parecia desregulá-lo, então ele gritava muito.

A regulação sensorial é uma condição bem comum no TEA pois muitas vezes a forma como estes indivíduos recebem e processam estímulos sensoriais é muito diversa. Existem autista hipersensíveis e autistas hiposensíveis mas é comum que apresentem essas condições associadas.

Muitas das famosas “estereotípias” dos autistas, comportamentos verbais e motores como o *flapping*, o deitar no chão, repetir sons diferentes, buscar ou se esquivar de coisas que possam produzir sensações mais acentuadas são, muitas vezes, tentativas de regulação sensorial.

O estudante que acompanho parece mais hiposensível pelo que observo, gosta de andar por aí bem pertinho das pessoas chegando a trombar nelas, demonstra gostar mais de comidas quentes, barulhos altos não parecem incomodá-lo tanto, gosta de texturas diferentes.

Quando está muito agitado, gritando demais, gosto de oferecê-lo um saquinho com água, observar e apertá-lo o ajuda a se acalmar. Averiguar o comportamento da água, entre outros fluidos, geralmente parece ter um efeito calmante, às vezes desenhamos no barro, ele parece se concentrar vendo os caminhos que a água percorre.

Então atividades que envolvam a análise e a utilização de algumas propriedades da água podem ser interessantes. Como deixar um barquinho de papel flutuando, assoprar tinta por um canudinho, explorar misturas possíveis talvez sejam interessantes.

Explorar a plasticidade de diferentes tipos de materiais como tintas, plástico (principalmente o plástico bolha), massinhas de modelar, argila, costumam ser atividades interessantes.

Outra coisa que o ajuda é quando o levo para um lugar um pouco mais silencioso onde posso colocar músicas ou histórias para tocarem no rádio, eu prefiro utilizar esse dispositivo ao invés celulares e computadores, já que quando coloco um vídeo ou uma música num desses ele logo quer trocá-la antes que o conteúdo termine.

A variação de ambientes de aprendizagem pode ser um recurso bem interessante a ser utilizado. Costumo tentar manter por mais tempo o estudante em sala até a terceira aula. Depois ele fica mais livre para andar pela escola, mas tento sempre propor alguma atividade mais simples mesmo nesses intervalos em que está fora da sala.

Para isso eu ando com uma mochila sempre à mão onde guardo recursos que considero interessantes, seja para fomentar sua aprendizagem, seja para acalmá-lo, seja para negociar em momentos de extrema teimosia.

Por exemplo, o estudante às vezes insistia em ficar deitado no chão num lugar que atrapalhava a passagem das pessoas, nesses casos eu começava a jogar uma bolinha para ele até que ele sem perceber fosse se movimentando saindo do lugar. Além disso, eu também carrego uma esteira de praia, para que ele não fique deitado diretamente no chão sujo.

O recomendado é que a criança acompanhe sua turma o máximo possível. Mas há casos de crianças neuro-atípicas, como desse estudante, no qual as mesmas têm o direito de fazer intervalos fora da sala de aula.

Por exemplo, 15 minutos na sala 5 fora, cada criança demandará uma dinâmica e obviamente que em momentos de desorganização (o que comumente chamamos de crise) deve ser levada para um ambiente que lhe seja mais tranquilo.

Sabemos que o ideal seria que todos estes estudantes tivessem acesso à uma equipe de profissionais multidisciplinar ou pelo menos à um atendimento terapêutico de qualidade que pudesse identificar e prescrever com maiores detalhes o trabalho a ser realizado para melhor desenvolvimento do mesmo, mas infelizmente não é essa a realidade que temos ainda.

Outra dica que considero relevante é conhecer os recursos disponíveis na escola, recursos imagéticos mais palpáveis facilitam a assimilação de certos conhecimentos, o DUA - Desenho Universal de Aprendizagem estabelece isso com maiores detalhes falaremos mais sobre ele posteriormente.

Mas existe um momento que considero bem marcante para a melhoria do trabalho que estava fazendo com o estudante que foi conhecer e organizar a sala de materiais pedagógicos da escola.

Nem sempre temos liberdade ou possibilidade de explorar todos os recursos da escola até porque alguns são pertences de uso particular dos professores e ora vai ora vem também “esbarramos” em algumas burocracias como é o caso dos brinquedos e materiais da SRM que procuramos evitar retirar de seu espaço para impedir que se percam.

Mas há alguns materiais destinados ao uso comunitário da escola como mapas, material dourado, jogos para alfabetização, blocos lógicos, materiais para medição, palitos, alguns artigos decorativos, argila seca, tintas, rádios, papéis diversos e

materiais mais antigos como um projetor de transparências são alguns materiais que encontrei na sala de material pedagógico.

A partir da descoberta desse material pude diversificar muito mais as propostas pensadas para o estudante e ainda houve alguns materiais que não consegui explorar suficientemente, como é o caso do projetor de transparência que poderia ser utilizado para fazer um teatro de sombras.

Imagem 8: Sala de Materiais Pedagógico organizada



Fonte: SANTOS, 2022

A verdade é que muitas vezes o cotidiano da escola demanda respostas rápidas e por isso a maioria desses materiais permanecem desconhecidos ou pouco utilizados porque a sala de recursos pedagógicos está afastada das outras salas e até o professor ir buscar um material que está guardado perderá muito tempo.

Mesmo com planejamento há muitas situações que surgem no momento da aula e poderiam ser melhor desenvolvidas com alguns desses materiais de suporte. Esse foi um dos principais motivos que levaram à implementação das salas ambiente no início do ano.

Existem também outras propostas que gostaria de ter executado, mas que precisam de mais de duas pessoas para serem colocadas em prática. E a maioria delas destoava das temáticas tratadas pelos professores em aula então eu nem

cheguei a compartilhá-las para verificar a possibilidade de desenvolver o trabalho com a turma toda.

É nesse contexto que o projeto de extensão ArtInclusiva tem grande relevância.

4 ARTINCLUSIVA

O ArtInclusiva é um projeto de extensão do Instituto de Artes (IA) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) coordenado desde 2011 pela Profa. Dra. Suely Master, que tem como principais objetivos promover a autonomia, autoestima, socialização, inclusão e desenvolvimento de pessoas com deficiências de diferentes naturezas e seus cuidadores/famílias por meio de oficinas (separadas) de cunho arteterapêutico.

É importante dizermos que por considerável período o projeto foi amparado por grupos de estudantes da pós-graduação em Arteterapia também oferecida pelo instituto, além de bolsistas e estudantes voluntários dos cursos de graduação. A pandemia entre outros fatores levou à descontinuidade dessa especialização, o que interfere bastante no projeto.

Então, atualmente o projeto tenta restabelecer-se diante desses impactos, contando com o auxílio mútuo da coordenadora, a supervisora Profa. Dra. Ana Kiyam, um estudante bolsista por ano, voluntários e da própria comunidade atendida, tivemos também a colaboração de uma arteterapeuta, mas ela precisou sair mais ou menos no meio desse ano.

As oficinas mantêm a duração de duas horas por semana. As atividades são pensadas coletivamente no decorrer da semana, levando em consideração as necessidades que surgem no grupo.

No momento o grupo é composto por adultos em sua maioria autistas com diferentes níveis de suporte, peculiaridades e especificidades, mas a criatividade e a expressividade que florescem desses momentos de troca destacam a riqueza que existe na diversidade.

Podemos citar algumas questões que surgiram no grupo como:

- a dificuldade de lidar com frustrações;
- a curiosidade sobre o próprio corpo e suas mudanças;
- a dificuldade de entender e respeitar limites, o espaço pessoal e as vontades do outros;
- questões no âmbito da sexualidade
- questões mais individuais como a dificuldade de superar o luto
- como eu me relaciono com o passado, mais especificamente com a infância?
- como lidar com o outro?

- a busca pela melhoria da comunicação
- como eu me vejo, me valorizo *versus* quem eu gostaria de ser
- o que são sentimentos entre outros elementos de natureza mais abstrata e/ou subjetiva?

Dessas questões que foram levantadas nem todas conseguimos fazer com que fossem trabalhadas de modo mais aprofundado por enquanto. Damos prioridade às questões que afetavam todo o grupo ou sua dinâmica de forma mais acentuada.

Entrei no projeto em agosto de 2022, nesse período o projeto ainda estava acontecendo de maneira remota, propor atividades para esse contexto era um grande desafio já que a maioria dos participantes não tinha muita familiaridade com tecnologia e dependia da ajuda de seus cuidadores para entrar nas reuniões (realizadas no google meet), ativar microfones e câmeras.

Além disso, muitos contavam com o suporte artístico oferecido pelo instituto, então nossas atividades ficavam mais restritas a conversações, músicas, alguns aproveitavam para desenhar durante os encontros e no último trimestre decidimos trabalhar com a criação de personagens visando a construção de uma cena ao fim do ano.

Durante esse semestre percebemos que havia uma frustração no grupo pela impossibilidade das atividades voltarem ao presencial. Parecíamos estar sempre na iminência de voltarmos, chegamos a fazer um encontro presencial no fim de agosto, mas os protocolos de segurança na época dificultaram bastante nosso retorno então continuamos os encontros online até 2023.

Dois possibilidades de trabalho surgiram mais ou menos na mesma época, a partir do tema “Frustração” sobre o qual fizemos “rodas de conversa” perguntando o que o grupo entendia como frustração, em quais situações se sentiam frustrados, como lidavam com suas frustrações, o que fariam para consolar alguém que está frustrado.

As respostas foram bem diversas: um se lembrava de ficar frustrado quando seu café caía da mesa, outro com o controle da mãe ou a perda dos avós, outro com um *strike* que levou no youtube ou a restrição de certas atividades, outro compartilhou algumas vivências do passado que afetaram sua vida, a frustração com os encontros continuarem online também foi citada.

Mas sabemos que a frustração diante das várias impossibilidades impostas para esse público são inúmeras e vão além das que foram trazidas naquele momento.

Uma das cuidadoras desses jovens também compartilhou que não se tratava apenas dos filhos terem dificuldade de lidar com frustrações, mas sim excesso delas.

É nesse processo que tentamos inserir a criação/interpretação de personagens a ideia surgiu a partir do desenho feito por um dos participantes sobre o qual ele criou a história de “um cientista que estudava buracos negros de minhocas, mas foi atingido por raios de grãos de café”. Achemos a história criativa demais para ser ignorada.

Abrimos a proposta para o grupo pedindo para que pensassem em um personagem que poderiam estar ou não vinculados ao tema da frustração. A maioria pensou em personagens já existentes que possuíam não apenas um valor afetivo, mas posteriormente percebemos que também se projetavam nos personagens escolhidos.

Nesses personagens os integrantes encontravam características que desejavam ter. Características que iam contra suas frustrações ou a forma como se viam.

Personagens como a Mônica, o Batman, um roqueiro, um piloto de corrida, um fazendeiro, o Banaman (mascote super-herói de um mercado), a Cinderela transmitia não só identificação como também desejos de força, poder, independência, rebeldia, coragem, altruísmo, beleza e estilo que gostariam de trazer para si mesmos.

Nos encontros seguintes desenvolvemos o que poderia ser a frustração desses personagens e novos personagens foram trazidos, mas foi interessante perceber as assimilações que surgiram entre os personagens e suas possíveis frustrações.

Trabalhar com pessoas que possuem uma deficiência intelectual exige que aprendamos ainda mais a nos desapegarmos do tempo e perfeccionismo, cada um terá um tempo para pensar, entender e se envolver melhor com as atividades.

Entre os desafios que encontrei nesse trabalho estão principalmente saber atrair o foco da pessoa para aquilo que quero tratar sem deixar de oferecer o devido acolhimento e respeito a todos. Como trabalhamos com o grupo, às vezes é difícil distribuir a atenção entre eles, de forma que entendam que a fala do outro também é importante e necessária.

Outra demanda desse trabalho é que saibamos recapitular e visitar certas questões e práticas para garantir que a pessoa continue se desenvolvendo. Pois muitas vezes essas questões nunca deixam de existir, mas vão sendo amenizadas conforme são constantemente trabalhadas. Por isso, o tratamento com uma equipe multidisciplinar articulada é importante.

Levando isso em consideração, naquele contexto tivemos que desapegar um pouco do encaminhamento que pretendíamos dar para a construção de uma narrativa/cena por cada um. Dois dos participantes até chegaram a desenvolver uma cena, mas a maioria continuou desenvolvendo seu personagem pensando em elementos que melhor o comporiam.

Algo que não víamos problema nenhum e na verdade até esperávamos já que sabíamos que a atividade poderia ser muito mais produtiva quando desenvolvida coletivamente e com o suporte do Laboratório de Figurinos Teatrais (LAFIT) que eles também já conheciam de outros momentos no instituto. Aliás, que foi justamente isso que fizemos quando retornamos ao presencial no fim de fevereiro de 2023.

No decorrer desse ano novas questões surgiram e uma em especial atravessou o grupo de forma mais contundente. Durante uma das nossas oficinas, um dos participantes (1) deu um tapa no rosto de outro (2) e isso assustou bastante um outro participante (3) que a partir daquela oficina ficou algum tempo se afastando do participante 1.

Sabíamos que participante 1 às vezes “pentelhava” um pouco alguns colegas de projeto com o intuito de chamar atenção, mas até aquele momento nunca havia batido em ninguém então nossa primeira reação foi um choque que não o ajudou a entender a seriedade nem o carácter negativo do ato. Nesse caso percebi que era necessário uma fala mais firme e objetiva.

Uma coisa que percebemos no trabalho com autistas é que se comunicar de forma clara, objetiva, muitas vezes evitando conceitos/palavras abstratos como o próprio “não” ou “sim”, reduzindo ou transmitindo por partes alguns comandos podem ajudar na sua compreensão. No caso substituir o “Não pode!” por “Peça desculpas! Machucou!” foi muito mais efetivo.

É preciso tomar cuidado, não sejamos nem ingênuos demais nem nos achemos entendidos demais. Pois comumente os pensamentos que movem determinadas ações de pessoas com TEA são muito mais complexos do que imaginamos e isso muitas vezes nos leva a correções erradas.

Tanto observando a relação de algumas pessoas com o participante 1 quanto o estudante que acompanho percebo que há dois extremos: as pessoas que não querem enxergar que existe consciência e malícia em determinadas ações de pessoas “neuro-divergentes” como também as pessoas que percebem e julgam suas motivações de maneira simplista e superficial. Como averiguamos neste caso.

Depois da oficina conversamos com a mãe participante 1 que também participava do projeto no grupo de cuidadores, ela nos contou que seu filho estava apresentando várias questões sobre o corpo seja o próprio ou o do outro e até recentemente eles haviam visitado um evento público onde o filho tocou curiosamente a barba de um estranho de modo repentino e o mesmo lhe deu um tapa.

Esse episódio desencadeou uma série de temáticas que tentamos trabalhar nos encontros seguintes por meio de conversas e propostas.

Uma das minhas sugestões de atividade foi que com o chão coberto de papel kraft, os participantes poderiam deitar enquanto outra pessoa contornaria seu corpo, em primeiro momento ficaram livres para desenharem sobre seus próprios corpos, depois a ideia é que interagissem pedindo permissão para desenhar sobre os corpos desenhados uns dos outros.

Trabalhando o corpo, o espaço pessoal e o ato de pedir permissão para outro e a própria expressividade através dos desenhos. Uns interagiram mais outros menos. Mas com a nossa mediação, até o participante 1 fez um desenho no corpo do participante 3 esse momento foi bem importante para iniciar uma reaproximação entre eles.

Imagem 9 - Proposta para trabalhar a relação com o corpo



Fonte: SANTOS, 2023

Na semana, uma voluntária do projeto conseguiu bambolês emprestados com o circo para propor sua atividade. A dinâmica que fizemos foi similar a uma dança das cadeiras com bambolês. Colocávamos uma música e deixávamos ela tocando por

algum tempo enquanto íamos dançando quando ela parava todos tinham que tentar ocupar um bambolê.

Entretanto, nas primeiras rodadas uma pessoa ficava sem bambolê e tinha que pedir permissão para "entrar" no bambolê de alguém. Para dar mais significado à brincadeira nós perguntávamos se podíamos colocar primeiro um pé, quando aceito, perguntávamos se podíamos colocar o outro.

Assim, os participantes teriam a escolha entre permitir total, parcialmente ou simplesmente negar a entrada do colega desabrigado. E nisso os bambolês foram ganhando a figura de casas, aumentando o potencial interpretativo da atividade. O visitante podia entrar para tomar um cafezinho ou não podia porque o "dono da casa" estava tomando banho, por exemplo.

E quando sentimos que entenderam bem a ideia da brincadeira começamos a reduzir ainda mais o número de bambolês. No fim da brincadeira tínhamos até três pessoas num mesmo bambolê. E a distância entre participante 1 e participante 3 reduziu mais um pouco.

Em nossas conversas antes da oficina seguinte. Notamos que sentíamos falta do contato com mais pessoas fora do projeto para além da sala a ele destinado. Afinal a inclusão envolve o contato e a troca entre pessoas diferentes então decidimos fazer aquele encontro em outro espaço. O que colaborou para que novos estudantes conhecessem o projeto.

Nessa oficina começamos a planejar a festa junina do projeto. Pedimos que cada um dos participantes fizesse um desenho do que gostariam que estivesse na festa e depois o reproduzissem em outro pedaço de papel igual ao primeiro, criando um jogo da memória. Que depois jogamos entre nós.

Imagem 10 - Jogo da memória ao ar livre



Fonte: SANTOS, 2023

Notamos que a mudança de espaço foi positiva, os animando e colaborando para que participassem da atividade. A coordenadora do projeto gostou bastante da atividade dizendo que contribuía para o desenvolvimento da linguagem, inclusive sugeriu que explorássemos o jogo da memória para outros suportes e sentidos como o olfato ou a audição.

Depois da festa junina fizemos um último encontro onde reunimos alguns dos trabalhos feitos tanto no nosso grupo quanto no grupo das cuidadoras como se fosse nossa exposição de encerramento do semestre junto com uma recapitulação do que fizemos.

Um pouco antes das férias a coordenadora, Profa. dra. Suely Master que também é fonoaudióloga manifestou preocupação com a fala pouco desenvolvida de alguns participantes e combinamos que iríamos dar mais atenção à questão em nossas atividades no semestre seguinte.

Quando retornamos, no começo de agosto, alguns participantes haviam faltado, dos que estavam ali a maioria eram autistas de suporte leve com uma boa capacidade de oralização e aproveitei para propor uma roda de conversa. Perguntando o que gostariam de fazer no projeto ou se gostariam que tratássemos algum tema específico.

Surgiram sugestões interessantes como: tocar violão, organizarmos uma balada, ter uma aula de informática e temas como: infância, como lidar com as pessoas, bullying, inclusive compartilharam algumas experiências em que sentiram ter sofrido bullying.

Dentro do grupo o participante 3 estava presente, ele gosta muito de fazer perguntas às repetindo frequentemente (acredito que também possa ser uma forma de regulação para ele) e às vezes por ansiedade ele acaba não respeitando o espaço de fala dos demais.

Quando isso acontecia respeitosa e chamava sua atenção para a fala do outro e pedia que aguardasse um pouco para que todos tivessem a oportunidade de falar. Ele entendia e esperava.

Depois que todos já haviam falado, abri a roda para suas perguntas. Normalmente ele me pergunta se eu gosto de ter um nariz grande, então comentei sobre as proporções do nosso rosto. E ele lembrou que a arteterapeuta do projeto

havia lhe dito que eu parecia a chapeuzinho vermelho. Ele já havia dito isso outras vezes, mas, só naquele momento parei para tentar entender a fala.

Lembrei que na história na Chapeuzinho Vermelho havia um momento que ela fazia perguntas ao Lobo Mau. E finalmente entendi que a arteterapeuta provavelmente não falou de mim, mas sim dele, pelas suas perguntas. E nisso aproveitei para verificar o que lembravam da história tentando fazer uma contação de história coletiva.

Embora tenha tido que contar a maior parte, eles se mostraram interessados em ouvir a história. Esse momento, para mim ilustra a complexidade que existe no pensamento dos autistas, mas que muitas vezes é apresentado de modo fragmentado ou muito rápido demandando uma atenção e um esforço maior de entendimento de quem o recebe.

Por isso, dentro da comunidade autista, algumas pessoas apontam a importância dos intérpretes dentro de seu processo comunicativo cotidiano. Esses intérpretes são comumente pessoas que convivem mais com o autista ou que se propõe a escutá-lo com mais atenção e sensibilidade.

O pensamento é a base da linguagem. E com essas experiências percebemos que além de trabalhar com o aparelho fonador. Era importante que trabalhássemos a forma como os pensamentos eram organizados pelo grupo.

Minha proposta para atingir esse meio foi continuar trabalhando o desenvolvimento de narrativas ou a contação de histórias. Assim, no encontro seguinte relembramos a história do Pinóquio apontada pelo participante 3, que se lembrou que o nariz do protagonista também crescia por contar mentiras.

Pude sentir certa ansiedade pela participação e confusão entre as histórias, por parte de alguns participantes, o que causou várias interrupções durante o conto. Algo não negativo, mas sim, um indicativo das diferentes questões a serem tratadas dentro do grupo.

No fim da história perguntei aos participantes se já tiveram experiências com a mentira, mas antes que pudéssemos desenvolver o assunto uma das participantes quis contar a história da Bela Adormecida permitimos que ela expusesse a história e notamos que em vários elementos da história eram misturados com o conto da Cinderela o que esclarecemos.

Outra participante quis contar a história de “Procurando o Nemo” e seguiu seu desenvolvimento original. O participante 1 que não estava presente no encontro

anterior apresenta maiores dificuldades de fala, mas quando convidado à participação nos contou como havia passado o Dia dos Pais (data recente daquele momento).

Notei um esforço significativo por parte dele para relembrar e organizar os fatos ocorridos, o que corresponde a um avanço. Uma vez que muitas de suas falas ou interesses eram representados por uma única palavra. Infelizmente ele precisou sair do projeto antes que chegássemos ao fim do semestre.

Para o encontro seguinte, a bolsista do projeto propôs que trabalhássemos com jogos teatrais e *viewpoints*. O que foi bem recebido pelo grupo e, portanto, decidimos continuar conciliando o desenvolvimento de narrativa com os jogos teatrais e *viewpoints* que culminarão num teatro para ser apresentado no final deste semestre.

Durante o semestre fomos estabelecendo uma estrutura para nossos encontros, geralmente recebemos os participantes com um momento de socialização onde ficam mais livres para interagir entre si e com o ambiente, uma atividade para aquecimento e uma atividade principal que demanda maior tempo encerramos num lanche de contribuição comunitária.

Nesse dia começamos nosso encontro com uma roda de conversa para apresentar os novos voluntários do projeto e pedimos que os participantes se apresentassem para eles também foi interessante perceber o que conseguiam falar sobre si mesmos e os interesses que demonstravam conversando com os novos voluntários.

Em seguida, como atividade para aquecimento foi proposto que fizéssemos exercícios de espelhamento, que como o próprio nome sugere duas pessoas ficam uma de frente para a outra e se revezam entre criar e imitar o movimento da outra.

Percebemos que os participantes não tinham só dificuldade de criar os movimentos como já esperávamos, mas também de reproduzi-los, mesmo que tentássemos nos distribuir de modo que cada participante tivesse um voluntário o acompanhando. A maioria dos participantes não pratica nenhuma atividade física regular atualmente e possuem pouca mobilidade.

Depois passamos aos exercícios de *Viewpoints* onde basicamente alguém propunha um tema e tínhamos que criar uma cena referente aquele tema. Alguns temas foram propostos por nós e outros pelos participantes. Mas no geral a dinâmica fluiu bem, todos participaram da construção de pelo menos uma cena.

Imagem 11 - Exercício de Viewpoints Construção de uma cena num parque de diversões



Fonte: SANTOS, 2023

O grupo de participantes mais a frente estava num carrossel e grupo de participantes ao fundo estava numa montanha-russa

No encontro seguinte iniciamos com uma roda e pedimos que cada um compartilhasse uma palavra que pudesse descrever o estado de espírito de como estava chegando no instituto e depois o participante 3 mostrou alguns passos de dança grega que ele aprendeu em outro projeto do qual faz parte.

A dinâmica principal do dia é um aprimoramento da clássica brincadeira “Vivo ou Morto” depois de algumas rodadas seguindo jogo tradicional onde diante do comando “Vivo” e os participantes devem ficar de pé e “Morto” deve agachar adicionamos algumas instruções para os comandos.

Como por exemplo “Vivo Gelatina” pelo qual os participantes tinham que imaginar como se simular um corpo de gelatina na posição de vivo; ou “Morto Formiga” onde na posição morto várias formigas estavam picando seus pés. Outras instruções como palmas, mandar beijos e sapateado também foram incorporadas à dinâmica.

A brincadeira exigiu um pouco mais de esforço do que calculamos e precisamos fazer uma pausa para descanso depois brincamos de telefone-sem-fio com um pedaço de bambu que havia na sala, algo que já fizemos no semestre anterior.

No encontro seguinte retomamos a brincadeira do “Vivo ou morto com instruções” só que dessa vez adicionamos emoções. Exemplo “Vivo Feliz”, “Vivo Triste”, “Morto com raiva” aproveitamos para emendar em outra brincadeira. A bolsista do projeto deu o comando “Vivo perdido” e inserimos uma história na proposta.

Na história todos estavam perdidos tentando encontrar um mercado para comprar o lanche do projeto. Estabelecemos como “mercado” uma caixa cheia de “espaguete” de natação. Quando chegamos nesse ponto compramos nosso lanche representado por um desses espaguetes e com eles começamos a criar um caminho de retorno.

Durante o trajeto continuamos brincando de Vivo ou Morto nos revezando entre os mestres. A Profa. Dra. Lilian estava de passagem e visitou o projeto, ela adicionou alguns obstáculos no caminho criado. Durante o lanche ouvimos músicas, cada um dava suas sugestões para a seleção de músicas e alguns participantes dançaram.

No encontro seguinte trabalhamos com cantigas e dinâmicas de roda, a primeira semelhante à brincadeira de “Coca-cola” em que cantamos a cantiga e no último verso da música a pessoa deve finalizar tentando bater na mão do colega que o sucede, o mesmo deve tentar tirar a mão antes que isso aconteça. Foi uma boa brincadeira para treinar a coordenação e raciocínio.

A brincadeira principal também se desenrolava em torno da cantiga “Bambu tira Bu” onde em determinado ponto a música pede que falemos o nome dos integrantes do grupo para saírem ou entrarem na roda depende do momento. Foi interessante porque até mesmo os participantes menos falantes do grupo tiveram que lembrar e falar um nome.

Aproveito o momento para compartilhar uma inquietação, trabalhando na escola conheci muitas parlendas e cantigas novas, o uso delas é bastante incentivado para a alfabetização pela prefeitura, uma vez que pela repetição ajudam a criança a perceber e distinguir os sons das sílabas.

Entretanto, nem sempre as professoras têm a possibilidade de apresentá-las fazendo uso da roda e do brincar, o que reduz seu potencial lúdico. O currículo da prefeitura compreende que aprendemos com o corpo todo. Então fico me perguntando a diferença real que essa mudança na forma de apresentar as parlendas poderia ter no aprendizado das crianças.

Antes de começar a encaminhar nossas atividades do projeto para nossa apresentação do final do semestre, fizemos um encontro na biblioteca, nossa intenção à princípio era fazer uma atividade com criação de histórias, mas os diversos jogos dispostos logo na entrada atraíram a atenção dos participantes mais do que prevíamos e concordamos em jogarmos juntos aquele dia.

No encontro seguinte pedimos que os participantes pensassem em uma história e tentassem representá-la de alguma forma por desenhos. Depois pedimos que expusessem seus desenhos e história. Na época estávamos próximos do Halloween então surgiram algumas histórias de terror leve, mas para ajudar na desenvoltura dos participantes criei uma ambientação.

Apagando as luzes e preparando o projetor, que poderia mostrar imagens de referência para suas histórias ou seus próprios desenhos.

Imagem 12 - Criação de desenhos e histórias

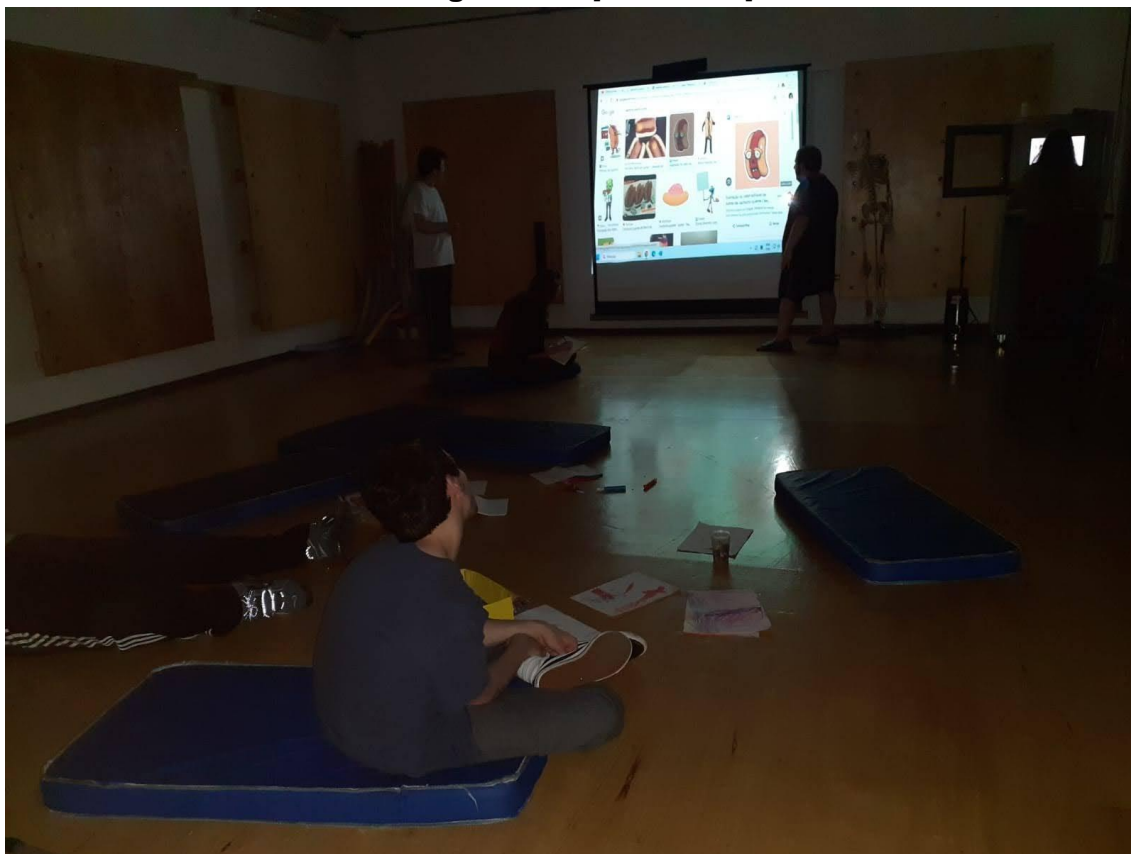


Fonte: SANTOS, 2023

Participantes ilustrando suas histórias

O primeiro a apresentar sua história foi o participante 4 ele contou a história de um cachorro-quente vegano zumbi. Embora a narrativa apresente alguns problemas de fluidez, encanta pela criatividade e riqueza em detalhes.

Imagem 13 – [Sem título]



Fonte: SILVA, 2023

Participante apresentando sua história

A história começa com um cachorro-queite vegano, chamado Sebastian, que certo dia é capturado pelas correntes de uma clava e levado para um cemitério, lá ele cai num buraco profundo de lama tóxica que o transforma em zumbi, quando consegue sair do buraco ele passa a vagar pelo cemitério.

Se dando conta que sua mão foi transformada num cachorro-queite e sua perna num salame, em certo ponto da história nosso personagem encontra uma cigana que trabalhava numa fábrica de salsichas, ela o amaldiçoa. Então ele adocece e é internado num hospício. O participante finaliza a história dramaticamente com “E ele nunca mais foi visto”.

Infelizmente não conseguimos gravar a história, mas ela evidencia um grande desenvolvimento e potencial do participante que no começo do semestre se mostrava mais introspectivo e silencioso. Ele gosta muito dos heróis da DC comics e da Marvel. E propostas que envolvam o ato criativo geralmente atraem mais seu interesse.

A participante 5 fez vários desenhos: um a representava andando na praia, outro representava a história do chapeuzinho vermelho, outro do pinóquio e o desenho

que representava sua história de uma abóbora que encontrou uma bruxa no cemitério e saí correndo muito rápido para que não seja devorada pela bruxa.

Embora a participante tenha maior facilidade para se expressar e comunicar (tanto na fala como na escrita) e consiga desenvolver um discurso mais fluido. Sabemos que ela possui suas próprias questões que demandam um olhar mais individualizado.

Ela frequenta o projeto há 10 anos, é muito participativa e possui bastante autonomia. Suas atividades preferidas são cantar e dançar.

O participante 2 fala pouco mas tem um bom desenvolvimento cognitivo, ele toca piano muito bem, cria suas próprias melodias com começo meio e fim, sua mãe disse que ele aprendeu a escrever sozinho. Embora nem sempre tenha disposição para participar de nossas propostas, ele relembra o que foi trabalhado no encontro anterior.

Em sua história ele conta que estava dirigindo uma perua e parou num posto para “colocar diesel” os passageiros eram seus amigos do ArtInclusiva (a partir desse ponto ele precisou de maior apoio para desenvolver a história). Eles foram para uma cidade que tinha floresta, esta última tinha uma cachoeira.

Como já estávamos próximos ao fim do encontro, o participante 6 tentou desenvolver a história de seu colega, na versão dele havíamos ido passear em uma outra floresta, “chegamos lá andando a pé”, daí começou a chover e ficamos esperando a chuva passar no parque da Água Branca vendo galinhas e cavalos.

Ele combinou conosco que na próxima reunião iria contar histórias de sua infância. Esse participante é uma pessoa extremamente gentil e participativa no projeto.

Nesse dia recebemos a visita de um possível novo voluntário para o projeto, ele fez um desenho onde se representou com cada um de nós, participantes e voluntários. Ele é um dos primeiros estudantes do instituto que possui mobilidade reduzida, se interessou pelo projeto e agora é parte da equipe.

No encontro seguinte continuamos as apresentações de histórias para os participantes que faltaram e para os que pensaram em novas.

O participante 7 gosta muito de corrida automobilística, principalmente Fórmula 1, música e produção audiovisual. Possui seu próprio canal no Youtube e frequentemente nos convida para assistir suas lives de streaming de jogo. Desde

quando entrou no projeto, ano passado, ele nos mostrou seu documentário autobiográfico.

O qual queria que fosse exibido na sua antiga escola. Com a intenção de incentivá-lo, a coordenadora propôs que averiguássemos a possibilidade dele participar de algumas aulas no instituto como aluno especial (termo que designa o indivíduo que assiste aulas de disciplinas isoladas, num determinado curso, atendendo aos critérios estabelecidos pela instituição).

Ele está aprimorando seu documentário e planeja falar um pouco sobre o ArtInclusiva nele. Nesse dia ele nos mostrou a introdução dele. Por ser um filme em que compartilha suas experiências de vida. Outros participantes se identificaram com seus relatos.

O que foi uma boa conexão para que retomássemos as histórias de vida do participante 6 que compartilhou algumas de suas memórias de infância, foi um momento importante porque embora seja muito participativo ele não tem o costume de falar muito sobre si.

Segundo seu relato “Eu nasci, cheguei em casa bem pequeno, mas depois fui acostumando, nasci aqui no Brasil” fomos fazendo algumas perguntas para incentivá-lo a falar mais sobre si e imprevistamente criamos uma entrevista:

“Voluntária 1: O que mais você lembra de quando era pequeno?

Participante 6: Aah, eu brincava de bola... e eu caí na rede...

Voluntária 1: Você caiu na rede?! Por que você caiu?

Participante 6: Porque eu balancei muito forte e a rede virou.

[...]

Participante 6: Aí depois as duas avós minha viu eu pequeno. Depois elas morreram.

Eu: Elas morreram quando você ainda era pequeno?

Participante 6: É... Eu não gosto de falar isso porque fica muito chato de contar.

Voluntária 1: Então conta uma coisa legal

Participante 6: Aaah aí duas escolas que eu ía fecharam porque as donas não foram muito legais com a gente. Não foi aqui, foi em outro lugar. Aí eu terminei um curso em 2010.

Voluntária 1: Um curso do que?

Participante 6: Aaah de escola também.

Voluntária 1: Você gostava de ir para escola?

Participante 6: Eu tenho tantos livro “assim” (representando uma pilha alta). Eu tenho três: de matemática, de português e eu tenho... de Ciências eu acho. Eu também tenho um outro livro azul que tem frutas na capa. Eu fui pra escola, eu fazia isso.

Voluntária 1: O que você gostava mais de fazer na escola?

Participante 6: Matemática eu também não sou muito bom. Mas matemática eu queria estudar. Aí depois eu vim para cá, 2013 eu entrei aqui na UNESP. Gosto mais de vocês.

Voluntário 1: Aaah que honra a nossa! E o que você gosta mais de fazer aqui?

Participante 6: Aaah ver vocês mesmo. Que nem hoje... hoje eu não queria vir muito.
 Voluntária 1: Mas você lembrou da gente e veio?
 Participante 6: É
 Eu: Muito bom! A gente também gosta de te ver por aqui
 Participante 6: Aaah eu gosto muito de futebol também
 Eu: Aaah é! Então você gostou de ver o documentário do participante 7?
 Participante 6: (Fazendo sim com a cabeça) Bem contente que ele falou das corridas
 Voluntária 1: Ele me falou que gostou da parte que fala Barrichello e do Senna...
 Participante 6: Eu fiquei um pouco triste, mas..
 Eu: Por que triste?
 Participante 6: Aaah do Senna
 Eu: Aaah sim. Você gostava muito Senna?
 Participante 6: Aaah sim pelo que meu pai e minha mãe falam ele era muito bom na corrida.
 Participante 7: É eu não cheguei a colocar o Senna no documentário porque ele já tinha morrido. Mas eu botei o Rubinho correndo com o Schumacher.
 Participante 6: Eu vi uma corrida do Schumacher há alguns anos atrás. "

O motivo de transcrever essa entrevista é que ao meu olhar ela ilustra muito bem a importância que o projeto pela fala de um de seus próprios participantes. Sabemos que para alguns somos o único espaço de maior socialização que permanece em suas vidas depois que saíram da escola.

Além disso, considerando as palavras de Vygotsky "o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural" (VIGOTSKI, 2011, p. 869 apud. BONOTTO, 2016, p. 35).

O projeto se constitui como um importante espaço educacional de desenvolvimento para seu público, em sua própria essência de trabalho. Uma vez que a cultura é um bem social do qual o indivíduo se apropria à medida que convive com seus pares, interage e, portanto, aprende.

Em uma reunião com as cuidadoras que tive o prazer de acompanhar, elas compartilharam sua preocupação e entristecimento diante da falta de amigos dos filhos. Amigos que pudessem convidá-los para ir a um barzinho, por exemplo.

Entretanto recentemente a mãe do participante 3 nos contou que o mesmo havia convidado o participante 6 para acompanhá-los num restaurante quando estivesse disponível, algo que ele nunca havia feito até então, conferindo um grande avanço.

Aliás que o participante 3 em sua história contou sobre como conheceu e quais impressões tinha sobre a participante 8 que foi a última participante a entrar no projeto até o presente momento. Ele se diverte pelo fato que tanto a participante como a

antiga arteterapeuta do projeto tinham o mesmo nome e para distingui-las, utilizamos o diminutivo do nome para ela.

O participante 4 apresentou mais uma de suas histórias, dessa vez sua interpretação foi ainda melhor:

“Participante 4: Adingo, é um projeto ultrassecreto de empresa, das empresas Corrente: a maior biotecnologia de todos os tempos. O futuro da era tecnológica da invenção de micro-nano robôs.

Entrei na sua fantasia e perguntei: E o que eles fazem esses micro-nano-robôs?!

Participante 4: Eles projetam como serão as habilidades dos vilões e heróis do futuro como desse seriado aqui (o projetor estava exibindo “Gavan o policial do espaço”). Então essa minha tecnologia é secreta.

Eu: Nossa nós estamos tendo em primeira mão isso gente!

Participante 4: É. Eu tenho uma coisa que eu inventei (colocou a mão no bolso como se fosse desembainhar uma arma). Eu tenho uma coisa que eu inventei... Eu apresento o dispositivo espião (levantando o braço).

Eu: Dispositivo Espião?

Participante 4: É ele se transforma num robô, mega-robô e se transforma numa armadura. É tecnológica, é só apertar o botão e... bip (gesticulando). Estão vendo (exibindo os braços e engrossando a voz como estivesse com um capacete). Apresento o “Traje superior”. (Cruzado os braços em cruz) “Corrente Superior”.

Eu: Uau!

Participante 4: É, eu mesmo inventei.

Voluntária 1: E o que faz o traje superior?

Participante 4: Ele pode desbloquear, abaixar e também ele é à prova de qualquer supervilão ou super-herói

Eu: Gente! Que tecnologia... inimaginável!

Voluntária 1: E a corrente?

Participante 4: Assim... (gesticulando). É só girar a estrela ninja e... soltar

Voluntária 1: E ela já vai enrolar no vilão?

Participante 4: É ela só funciona contra inimigos

Eu: E como é o nome desse super cientista que criou esse projeto maravilhoso, hein?

Participante 4: (Seu nome real) Corrente, mas pode me chamar de Dranelson

Eu: Tá bom. Então com licença, dr. Dranelson, mas se esse projeto, a tecnologia, tem intenção de ser tanto a prova de heróis quanto de vilões como você irá garantir que não caia em mãos erradas?

Participante 4/ Dr. Dranelson: Não vai cair em mão erradas. Mas esse traje é à prova de caçadores de recompensas

Eu: Uau! Então provavelmente ele só poderá ficar na mão de pessoas honestas.

Voluntária 1: Esse traje é feito para você ou para alguém que você escolheu para ser herói?

Dr. Dranelson: Então o traje superior também tem armas

Participante 6: É eu não gosto de arma, não.

Participante 2: Eu também! Arma pra mim é não à violência nesse país, então...

Eu: É, mas como o traje é à prova de caçadores de recompensa provavelmente a pessoa que usar essa tecnologia só poderá ter um coração bom. Tem que ser honesto. Então a gente já excluí vários inimigos. Né dr. Dranelson? Mais alguém tem uma pergunta, senhores?

Voluntária 2: Do que é feito o traje?

Dr. Dranelson: Nano robôs

Eu: Que foi inspirado em quê? No seriado do Jiban?

Dr. Dranelson: Foi inspirado no Jiban”

Precisei sair do projeto a partir daí, então não tenho detalhes. Mas chegamos a discutir como juntar as histórias antes do próximo encontro para criar um roteiro e seguir com a ideia da peça.

5 A IMPORTÂNCIA DA ARTE E O BRINCAR NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM E DO MUNDO

Uma coisa que estudamos muito na área de artes é que a comunicação não se reduz a linguagem verbal. Quanto mais exploramos diferentes formas de linguagem, não só colaboramos para o desenvolvimento da fala, mas também para a melhoria de sua articulação e apropriação de sua estrutura.

A linguagem não surge do nada ela está diretamente relacionada à cultura, fruto de um exercício de interação social. Como já vimos, Vygotsky defende o acesso e participação na cultura como cruciais para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Ainda segundo ele (2011, p.869)

Resta-nos apenas acrescentar que, em relação ao desenvolvimento cultural dos meios internos de comportamento (atenção voluntária e pensamento abstrato), deve ser criada a mesma técnica de caminhos alternativos que existe em relação ao desenvolvimento dos meios externos do comportamento cultural. Para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a datilografia para a muda, isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito.

De acordo com o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5ª edição (DSRM-5) uma das principais características do TEA são as dificuldades na interação e comunicação social, como as apresentadas anteriormente. Devido a isso, é comum que não compreendam sarcasmos, metáforas entre outras formas peculiares de uso da língua.

No entanto, essas sutilezas do uso da língua também são fenômenos culturais e se considerarmos que para Vygotsky o desenvolvimento cultural e o aprendizado independem do desenvolvimento natural/biológico, uma vez que oferecidas as devidas adaptações para suplantar as barreiras da comunicação. (VIGOTSKI, 2011; BONOTTO, 2016)

A aquisição da linguagem envolve um processo de mediação entre instrumento e o signo. Sendo o instrumento externo ao indivíduo pelo qual ele age sobre o objeto e modifica sua natureza. “Por exemplo, o brinquedo, no espaço da brinquedoteca, vai

funcionar como instrumento mediador entre a criança e a brincadeira” (SÁ, SIQUARA, CHICON; 2015, p. 357)

Ainda sobre essa teoria a mediação por sua vez auxilia no fortalecimento das funções psicológicas superiores que estabelecem a forma como o cérebro se relaciona com o mundo, sendo determinantes para a percepção, atenção, memorização e representação no indivíduo.

Chicon et al. (2003) realizam estudos sobre a brincadeira de faz de conta com crianças autistas inicialmente destacando as dificuldades existentes no ato criativo e imaginativo desse público, por vezes muito “engessados” na própria realidade ou na própria funcionalidade que atribuem para o brinquedo. O que dificulta sua participação em certas propostas.

No entanto ele se utiliza das contribuições de Vygotsky para enfatizar a importância do brincar para essa população uma vez que a brincadeira é um dos primeiros meios pelo qual a criança se apropria da realidade do mundo físico e social circundante, vendo-a como uma forma de satisfazer os desejos e tensões que se apresentam para ela.

Silva (2017) defende a importância lúdico para todos os níveis da educação pautando-se primeiramente nas teorias freudianas, ele salienta a importância do brincar para a criança como um mecanismo de “autopreservação” da psique por meio do qual a criança constantemente vivencia suas frustrações diante da realidade se autorregulando a partir dela.

“Em muitas brincadeiras, o fenômeno da perda e da ameaça da perda é vivido pelas crianças que podem experimentar a ansiedade e elaborar a resolução dos conflitos mentais intrínsecos ao lúdico. Ao mesmo tempo, elas podem saborear essa experiência, obtendo a satisfação de vencer obstáculos e vincular sua energia mental na situação real e também em situações imaginárias”. (SILVA, 2007 p. 20-21)

Citando um experimento de Freud no qual um menino de um ano e meio, tinha como principal diversão o hábito de arremessar objetos para longe de seu alcance com a intenção de procurá-los em seguida. Pelo que presumiu que o simbolismo presente nos brinquedos “[..] era brincar de ‘ir embora’ com eles.”

Suspeita que confirmara ao oferecê-lo um carretel com uma linha amarrada à ele. O menino invariavelmente repetiu sua brincadeira costumeira, arremessando-o de modo que sumisse de vista. Só então puxava novamente o objeto pelo cordão,

festejando sua volta. “Essa, então, era a brincadeira completa: desaparecimento e retorno.” (FREUD, 1975; p. 24-25 apud. Ibidem. p. 21-22)

O episódio ilustra como a criança projeta o conflito causado pela ausência da mãe através da brincadeira, solucionando-o na medida em que expressa também por ela o desejo de controlar seu retorno. O experimento poderia também ser aplicado às brincadeiras com “Esconde-Esconde” com bebês.

O autor também cita o trabalho de Anna Freud e Melanie Klein importantes sistematizadores da “Ludoterapia” técnica onde o terapeuta se utiliza de diferentes aparatos lúdicos para a análise psicológica da criança. Uma vez que a linguagem ainda não foi totalmente desenvolvida para apresentar associações-livres e não consegue avaliar seu estado psicológico.

Para Klein, através do brincar a criança revela seus gostos, sua personalidade e seu inconsciente tanto quanto no sonho. No brinquedo ela projeta seus conflitos, seus desejos, tensões e eventuais transtornos. Ela discute as relações entre o Instinto-lúdico-fantasiado e o Instinto Epistêmico.

[..] a autora declara que nas crianças normais presencia-se o enfrentamento que elas precisam ter quanto à ansiedade, à culpa inconsciente, à depressão e outros males, com uma postura ativa e esperançosa. Compara o desenvolvimento normal do adulto ao da criança e diz que as capacidades amorosas e produtivas são os elementos que distinguem a normalidade da patologia, nos dois casos. Nessa análise do comportamento normal, destaca o brincar como possibilidade de expressão do potencial de aprendizagem (pulsão pelo conhecimento). A autora afirma que a capacidade imaginativa e fantasiosa é usada como forma de se adaptar à realidade e interpretar essa realidade, dando margens ao crescimento, via produção de conhecimento. Essa pulsão pelo conhecimento direciona-se para várias atividades: na manipulação dos objetos, na curiosidade infantil, na imaginação e inventividade. A criança incorpora o mundo cultural como necessidade interna de busca pelo conhecimento, sendo a brincadeira um dos mais importantes canais de expressão dos dois instintos. (SILVA, 2017, p.48-49)

O brincar oferece à criança a chance de superar-se diante de situações que lhe seriam traumatizantes. Pela brincadeira a criança transforma sua realidade, converte energias e sentimentos negativos em potencialidades, que lhe dão mais segurança para desenvolver sua autonomia. Tudo isso é potencializado quando a brincadeira é associada ao movimento.

Silva manifesta sua preocupação com a falta de movimento da escola, pois ao explorar as diferentes possibilidades do movimento a criança confronta-se diretamente com as limitações do mundo físico. Através de jogos coletivos a criança

trabalha sua competitividade, sua noção de trabalho em equipe, aprende a perder, respeitando as regras e o outro.

Vygotsky (2011, p. 864) postula que as estruturas complexas de comportamento são constituídas a partir de caminhos indiretos quando os caminhos diretos são inacessíveis.

Ele explica os caminhos indiretos a partir do seguinte modelo quando temos que dividir certo número de elementos para determinado grupo de pessoas frequentemente recorremos a operações indiretas, fazendo a contagem dos conjuntos e depois dividindo os elementos igualmente.

Ele tenta provocar esse funcionamento dos caminhos indiretos ao esconder o lápis com o qual uma criança estaria desenhando impondo-lhe uma série de dificuldades sutis. Pelo que constata

“Em outras palavras, quando não é possível dar conta da situação por meio de uma ação, surge em cena o raciocínio: como planejar o próprio comportamento ou como conseguir o objeto que lhe falta. Às vezes, a criança tenta dar-se conta do que está acontecendo. Esse caminho indireto aparece quando o caminho direto está impedido”. (VIGOTSKI, 2011, p. 865)

Resgatando assim os estudos de Édouard Claparède ao que ele chamava de “leis da dificuldade de tomada de consciência” pelo que percebeu que a resposta ao semelhante surge antes da resposta ao diferente no plano das ações, mas depois deste no plano verbal.

Assim sendo a reação a semelhança é muito mais confortável para a criança do que a diferença mais propensa ao erro e, portanto, fomentará o desenvolvimento das operações indiretas.

Pelo que Vygotsky conclui “Há ainda um ponto extremamente importante, que pode ser assim formulado: o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade; se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar.” (Ibidem. p.866)

Premissa que nos interessa quando comparada a definição de jogos criada por Bernard Suits “[...]são atividades direcionadas por objetivos, nas quais o emprego de meios ineficientes é intencionalmente escolhido.” (SUITS, 1978, p.22)

Dessa forma o jogo se torna uma ferramenta ainda mais interessante para educação uma vez que em sua própria essência pressupõe a adoção de um sistema

de regras, que criam um “ambiente controlado” pelo qual todos os participantes têm possibilidade de vencer.

Tamanha é sua importância para a humanidade e para cultura que uma vez perdido o carácter lúdico que envolve o jogo muitas de suas regras podem ser apropriadas pela sociedade. As habilidades exercitadas dentro do jogo contribuem para a vida real no “não jogo”.

Stateri discute a relação entre os jogos e arte uma vez que comumente são vistos como atividades inferiores por estarem muitas vezes ligados a atividades de natureza subjetiva como a fruição e o pensamento crítico.

O jogo enfrentou vários preconceitos ao longo da história para ter sua importância reconhecida como parte da cultura da humanidade, ainda que exista desde seus primórdios esse preconceito se torna maior quando falamos de jogos digitais. Entretanto, os jogos podem ser uma importante ferramenta interdisciplinar e multimidiática poderosa para educação.

Claro que os jogos e as brincadeiras não são a única estratégia possível para se trabalhar com a educação especial. A intenção aqui é compartilhar práticas possíveis que, aliás, promovam a inclusão para além da educação especial.

Claparède irá estudar as relações entre a necessidade e o interesse como motores da ação do indivíduo. A necessidade é natural ao ser humano. A todo momento somos tomados por necessidades que satisfeitas ou não apenas serão suplantadas por novas necessidades. O Interesse por sua vez surge como mediador entre as necessidades e o meio. (NASSIF, CAMPOS; 2005, p.93-94)

É esperado que esses interesses mudem de acordo com os diferentes estágios da vida. As diferenças pelo sexo não serão perceptíveis em suas primeiras fases, mas serão ressaltadas com o tempo. Claparède as classificou e explicou da seguinte forma:

“I- Estágio de aquisição, de experimentação:

1- Período dos interesses perceptivos (primeiro ano de vida): percebemos as coisas como nos convém percebê-las no momento. Nesse período o interesse volta-se para o objeto na sua totalidade, considerando suas configurações exteriores, através dos movimentos do braço e da cabeça.

2- Interesses Glóssicos (segundo ano de vida): diante da necessidade de aprender a falar o nome das coisas, ocorre o interesse pela linguagem, pelas palavras.

3- Interesses Intelectuais Gerais (dos três aos sete anos): surgem os interesses em relação aos objetos que possam pôr em ação a ideação, a fantasia imaginativa, que darão origem, logo em seguida aos interesses

intelectuais propriamente ditos. A criança preocupa-se, então, com a relação das coisas, com suas origens e sua constituição. É a idade das perguntas.

4- Interesses Especiais e Objetivos (dos sete aos doze anos): o interesse se especializa, concentrando-se em problemas mais bem definidos, tornando-se a fonte dos jogos infantis. Tendo a consciência da relação que liga o meio empregado ao objetivo que se deseja obter, a criança não age mais somente pelo prazer de agir, mas interessa-se pelo fim concreto da sua ação, pelo êxito do seu esforço.

II- Estágio de organização, de apreciação:

5- Interesses Sociais ou Éticos (dos doze aos dezoito anos, ou mais): com o despertar da consciência social, sabendo-se membro de uma sociedade e tomando consciência da sua própria personalidade, há uma mudança de orientação dos interesses do indivíduo, que passa a apresentar o sentimento de responsabilidade, de dever. Ocorrem os interesses éticos e sociais, religiosos e sexuais.

III- Estágio de produção:

6- Período do trabalho (idade adulta): os vários interesses encontram-se subordinados a um interesse superior, seja um ideal ou, simplesmente, o interesse de conservação pessoal." (NASSIF, CAMPOS; 2005, p. 95)

Podemos enxergar que não somente o jogo, mas todo o tipo de atividade artística será valorizado pelo indivíduo a partir da forma como dialogam com diferentes linguagens sendo, portanto, peça primordial para a captação do interesse e conseqüentemente o suprimento das necessidades que se apresentam nos diferentes estágios da vida.

Podemos dizer também que Claparède se aproxima das concepções Freinetianas quando estabelece o conceito de educação funcional, para ele o funcional é atraente pois trabalha respeitando os interesses e necessidades naturais da criança.

Esse interesse pode ser criado de dois modos: extrinsecamente de forma dissociada ao trabalho mantido por notas, punições, competições; ou intrinsecamente respeitando seus interesses e quando não for possível criando situações em que sinta desejo de trabalho, pelo que o papel do educador se faz fundamental (Ibidem. e SILVA, 2007). Ao primeiro modo ele pontua:

“habitando a criança a trabalhar somente sob ordens e sem que se lhe tenha feito compreender a significação de seu trabalho, sem que se lhe tenha adquirido o consentimento interior para o esforço que dela se reclama, sem que se tenha estabelecido em seu espírito um laço racional ou afetivo entre esse esforço e certo fim que ela deseje atingir, dissociamos as engrenagens cuja união é indispensável ao bom funcionamento da máquina humana, fazemos da criança um autômato que sabe, talvez, obedecer, mas já não sabe querer. (CLAPARÈDE, 1905/1934, p. 186 apud.NASSIF, CAMPOS; 2005, p. 100).

Tal teoria a meu ver remete em especial a Invariante nº 9 pela qual Freinet instituí “É fundamental a motivação para o trabalho”

“Não procure a novidade; a mecânica mais aperfeiçoada satura se não serve às necessidades profundas do indivíduo. No conjunto sempre crescente das atividades que lhe são oferecidas, escolha primeiramente as que iluminam a sua vida, as que dão sede de crescimento e de conhecimentos, as que fazem brilhar o sol. Edite um jornal para exercitar a correspondência, recolha e classifique documentos, e, por tentativas, organize a experiência que será a primeira etapa da cultura científica. Deixe desabrochar as pequenas flores, mesmo que em algumas ocasiões o orvalho as molhe”. (FREINET, apud. SAMPAIO, 1994, p.85)

Tais autores comprovam a necessidade de se trabalhar com os interesses naturais da criança sem deficiência. Agora se pensarmos na construção de propostas para crianças com deficiência, principalmente nas crianças com TEA uma condição já caracterizada por “interesses restritos” essa necessidade se torna muito mais urgente.

Entretanto, um dos principais desafios citados por professores especialmente dos 6ºs anos em diante são achar formas de conciliar as propostas curriculares de modo acessível e cativante para o estudante.

6 O DUA E AS ESTRATÉGIAS PARA SE TRABALHAR A INCLUSÃO.

Tive a chance de assistir ao “Seminário de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da DRE JT Vislumbrando Possibilidades” organizado pela Diretoria Regional de Ensino do Jaçanã Tremembé (DRE JT).

A mesa “Vivências, brincadeiras, interações, tempos, espaços e materialidades para todos – Projeto Brincar, mais diferenças” teve como principal palestrante a Profa. Guacyara Labonia Guerreiro enfatizou a importância do brincar para todas as faixas etárias, mostrando-se preocupada com a falta de projetos e propostas mais leves e artísticas para o fundamental.

Para se apresentar ela propôs uma “chegança”, na qual som de “Passarinhos” do Emicida tentávamos acompanhar os movimentos e gestos que ela criava segurando um lençol branco. Demonstrando nisso uma prática acessível para diferentes tipos de deficiência, inclusive cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida.

Ela compartilhou algumas de suas experiências e práticas dentro do projeto Brincar, mais Diferenças, dentro de suas propostas gosta de organizar grupos de mesas com diferentes materiais e possibilidades lúdicas. Um de seus materiais preferidos é plástico filme sobre o qual frequentemente realiza diferentes intervenções.

Trabalhando o protagonismo e a autonomia da criança dentro do próprio ato de preparar a sala e criar proposições coletivamente, deixando que ela mostre seus interesses e o que gostaria de fazer.

Ela também recomendou a exposição CRIA: experiências de invenção. Que por meio de obras sobretudo interativas que vão desde jogos tradicionais, brinquedos, instalações musicais, videoinstalações, contação de histórias por diagramas, reúne muitos dos pontos trazidos neste trabalho.

A importância do lúdico, jogo e do brincar para a CRIANÇA que CRIA nessas suas próprias ferramentas para lidar com as circunstâncias que as cercam. Esse ato criativo que a criança pratica tão naturalmente tem um duplo impacto na apropriação e reinvenção do mundo.

O projeto possui como diretrizes principais a utilização de recursos de acessibilidade, diferentes linguagens artísticas e o Desenho Universal de Aprendizagens (DUA).

Recentemente as formações da prefeitura citam muito “esse tal DUA” no entanto elas parecem abordar o conceito muito superficialmente, frequentemente reduzido a própria interpretação de seu nome ou de sua origem. Sendo muito confundido como um ensino puramente pautado na apresentação imagética dos conteúdos escolares.

As informações expostas aqui se baseiam no artigo Eladio Sebastián-Heredero (2020) que traduziu as “Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)”

Sob a perspectiva de eliminar as barreiras existentes no currículo de modo torná-lo acessível a todos sem amputar-lhe os desafios da aprendizagem, o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) ou Universal Design Learning (UDL) visa possibilitar o máximo de aproveitamento possível à todas as crianças propiciando a inclusão propriamente dita.

Foi desenvolvido sobretudo pela equipe do Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas (CAST) com contribuição de professores dos diferentes níveis de ensino. Inspirando-se no conceito de Desenho Universal advindo da arquitetura como forma de eliminar barreiras físicas que no geral facilitam o acesso e trânsito das pessoas em geral, não apenas Pessoas com Deficiência (PCDs).

O DUA entende que os currículos normais são concebidos para um padrão de classe estudantil, padrão esse que não existe na realidade uma vez que as turmas são compostas de forma heterogênea, com alunos dos mais variados contextos. Assim compreendeu-se que o currículo deve se moldar ao estudante e não o contrário.

“O DUA considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas. O currículo que se cria seguindo a referência do DUA é planejado desde o princípio para atender às necessidades de todos os alunos, fazendo com que mudanças posteriores, assim como o esforço e o tempo vinculados a elas, sejam dispensáveis.” (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p.735-736)

O DUA se orienta por 3 princípios fundamentais:

1. Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação

2. Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão
3. Proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento

Observa-se que os princípios se complementam e dialogam entre si, o primeiro compreende que a assimilação de um conteúdo se constrói por processos e vias distintas e subjetivas do indivíduo, portanto é importante que o educador diversifique seus modos de representação do conteúdo ao máximo.

A disciplina de ciências normalmente é mais “favorecida” nesse quesito pela diversidade de modelos do sistema solar, réplicas do corpo humano, experimentos possíveis de serem realizados com os próprios estudantes bem como uma infinidade de vídeos dentre outras mídias interessantes. Embora algumas escolas não tenham tanto acesso a recursos variados.

Na escola onde atuo felizmente os professores dessa área têm uma quantidade interessante desses recursos disponíveis e sabem utilizá-los em seu cotidiano. É visível a diferença que isso faz para a participação e compreensão de todos os estudantes. Entre as experiências assistidas posso citar:

O manuseio e até a utilização de equipamentos reais. Como bússolas, a qual além da professora ensinar o uso correto ainda realizou algumas dinâmicas para garantir o entendimento do que estava sendo exposto.

Numa aula para outra turma, ela estava ensinando sobre a diferença entre rochas ígneas, metamórficas e sedimentares. Depois de mostrar exemplares reais dos três tipos de rochas que mantinha em uma caixa. Ela adaptou uma atividade para um estudante com TEA que não sabia ler apenas copiava as letras.

Ela possuía um livro velho que reservava para propor atividades de recorte e colagem com os estudantes. No caso, ela pediu que o estudante recortasse as imagens dos três tipos de rochas e pediu que ele copiasse as classificações de cada uma delas, ou ela escrevia na lousa ou eu utilizava minhas letras móveis para ajudá-lo.

Outro equipamento utilizado foi o anemômetro (instrumento meteorológico que mede a velocidade dos ventos) neste dia depois do professor apresentar e disponibilizar para o manuseio diferentes equipamentos meteorológicos como o termômetro, barômetro entre outros percebi que o mais destacado foi o anemômetro uma vez que todos os estudantes puderam mensurar a velocidade do próprio sopro.

O microscópio também foi utilizado em uma das aulas, onde o professor propôs a observação de uma cultura de bactérias. Aqui cabe destacar que um dos microscópios da escola estava guardado na sala de materiais pedagógicos e muitos sequer sabiam de sua existência.

O professor que na época era recém-chegado na escola e ficou sabendo do aparelho por mim e substitui por ele mesmo uma das lâmpadas do aparelho que estavam queimadas. Daí novamente saliento a importância de conhecer e organizar os espaços e recursos disponíveis dentro da escola.

Também pude verificar a veracidade dos princípios mais diretamente através do seguinte caso entre os meses de fevereiro e março esse mesmo professor estava trabalhando o sistema reprodutor e tudo que lhe diz respeito com os estudantes. Certo dia ele exibiu o vídeo que descrevia com detalhes os processos vividos pela mãe e pelo feto desde a fecundação até o nascimento.

Difícilmente as atividades propostas conseguem captar a atenção e principalmente concentração do estudante que acompanho por tempo significativo. Mas talvez pelo fato de se interessar por bebês e referências desse universo ele assistiu aquele vídeo de mais de 20 minutos fazendo pouquíssimos comentários e movimentos.

Depois do vídeo o professor percebendo seu encantamento pediu que desenhasse um bebê e sua mãe. Ao que no momento ele só fez alguns rabiscos aparentando ter ignorado a proposta. Entretanto, no final de junho, ele estava desenhando livremente em seu caderno e de repente começa a falar “Bebê prô! Bebê!”.

Até então ele estava desenhando simples carinhas, então ele desenha dois círculos em volta da carinha menor que está localizada abaixo de uma carinha maior, depois que desenhou ele aponta para a minha barriga e diz novamente “Bebê, prô”. Demonstrando que assimilara o conteúdo apresentado no começo do ano.

Desse modo, podemos concluir que não apenas os processos, mas também, os tempos de entendimento de um conceito são variáveis.

A situação citada acima também pode ilustrar os dois princípios uma vez que aceitamos sua forma de expressão do entendimento e o assunto captou interesses do estudante por um possível vínculo afetivo do mesmo com o tema.

Não queremos aqui ficar restritos aos exemplos das ciências. Sabemos que as disciplinas de ciências humanas como a história, geografia, português e a própria arte

podem se utilizar de diferentes linguagens para transmitir seus ensinamentos de forma marcante e significativa.

Como é o caso da professora de histórias que explicou a evolução das relações de trabalho ao longo da história, selecionando alguns estudantes que demonstraram interesse em participar para representarem os papéis de senhor feudal, camponês, dono da fábrica e operário que eram expostos progressivamente à medida que ia explicando, também utilizando vídeos dentre outras mídias.

Em outra série/ano ela trabalhou o tema “Grandes impérios/civilizações”, propondo que os alunos se dividissem em grupos e cada grupo ficaria responsável por representar uma civilização através de uma maquete.

Um dos estudantes (estudante 2) dessa série que acompanho esporadicamente é mais contido em sua expressividade e fala. Ele tem apresentado progressos ao longo dos anos, mas esse “aparente” desinteresse pela comunicação e personalidade mais omissa impõe barreiras ao seu desenvolvimento.

Diante da proposta ele não manifestou o desejo por trabalhar em grupo então me propus a ajudá-lo, sugeri que representássemos o Egito antigo já que ele não quis escolher. começamos a construir uma pirâmide com a ajuda do molde de um triângulo, sua construção levou mais tempo do que o esperado deixando pouco tempo para que trabalhássemos no restante da maquete.

Então a professora e eu sugerimos que juntasse sua pirâmide a maquete de um outro grupo com o mesmo tema. Ambos os lados aceitaram. E a maquete que antes era composta por uma única pirâmide agora tinha duas remetendo ao Complexo de Gizé (obviamente antes da construção da terceira pirâmide e da esfinge).

Imagem 14 - Maquete Egito Antigo por estudantes do 6º ano



SANTOS, 2023

Outra iniciativa interessante dessa professora está relacionada a forma de adaptação de suas avaliações demonstrando perícia em aplicar o princípio 2 “Os estudantes diferem nas formas como procuram o conhecimento e expressam o que sabem. [...] assim, há de se promover opções variadas para que a ação e a expressão se manifestem, pois são imprescindíveis.” (HEREDERO, 2020, p.736)

Considerando as dificuldades de comunicação por meio da fala, leitura e escrita do estudante citado no exemplo anterior ela imprimiu uma folha com o alfabeto sumério e as letras correspondentes na nossa cultura, a onde pediu que ele escrevesse algo utilizando as letras sumérias sobre um pedaço de argila. Algo visivelmente divertido que ele pode fazer sem ajuda.

Além disso, na sala ela considerou o hiperfoco em desenhos de outro estudante com TEA pedindo que ele criasse uma história em quadrinhos sobre o Descobrimento do Brasil, um resultado fluiu além do esperado, demonstrando não só o aprendizado mas também suas potencialidades.

A professora de geografia também utilizou essa mesma estratégia, alterando o tema que no caso era a Primavera Árabe, ela também se utiliza muito de vídeos e

notícias. Então o estudante representou os fatos que mais foram marcantes para ele ao longo das explicações.

A professora também pediu que os estudantes desenhassem uma rosa-dos-ventos e propôs que explorassem os conceitos de longitude, latitude e coordenadas por meio do jogo Batalha Naval.

No caso do estudante que acompanho como ele tem pouca noção de localidade e de direções, certa vez por iniciativa própria pinteí suas mãos com cores diferentes para tentar trabalhar tais diferenciações, infelizmente eu acho que a tinta em si atraiu mais sua atenção do que explicação, mas talvez em outras situações pudesse ser interessante.

Outra prática que também experimentei para tentar desenvolver essas noções foi a dança circular, na época a escola tinha uma professora readaptada com certificado para ministrar aulas de dança circular e eu aproveitei essa vantagem. Infelizmente ela se aposentou e não pudemos praticar mais. Mas ainda é uma alternativa interessante.

Há outra professora de geografia que também diversifica bem suas propostas e linguagens utilizadas, desde cartografias e cartazes à discussões coletivas criadas a partir de situações fictícias. Como por exemplo: pelo que me lembro o tema abordado eram catástrofes naturais e ela pediu que os alunos se dividissem duplas/trios escolhessem uma das catástrofes listadas na lousa.

E se imaginassem diante da iminência da catástrofe escolhida, pediu que escrevessem um texto sobre o que fariam nessas situações, os apresentariam e discutiriam as diferentes respostas.

Em outra situação depois de ter trabalhado o tema relevos, fazendo o uso de diferentes mídias, ela pediu que o estudante 2 escrevesse o nome de três tipos de relevos, tentei destacar três tipos de relevos investigando seu trajeto da escola para a casa, perguntando se ele percebia subidas, descidas ou um trajeto mais plano. Ao que ele não soube responder.

Fiquei pensando como poderia ajudá-lo a entender, ele me disse que não passeava (ou não se lembrava de seus passeios) não queria simplesmente mostrá-lo imagens do meu celular e entregá-lo três nomes.

Então considerei sua idade e perguntei se ele por acaso já havia jogado “Minecraft” um jogo bem popular entre sua faixa etária em que temos a possibilidade de fazer intervenções no meio ambiente do jogo enquanto construímos o que

quisermos sobre o terreno que se apresenta para nós com algumas árvores e relevos naturais. Ele respondeu minha pergunta com um gesto de sim.

A aula acabou antes que pudéssemos desenvolver uma resposta com base no que ele havia visto no jogo. Mas avisei a professora que poderia ser uma ferramenta a ser explorada.

Já as professoras de matemática comumente lançam mão de diferentes materiais como ábacos, dinheiros de brinquedo, papéis quadriculados (pelos quais conseguem introduzir as diferenças entre área e perímetro), formas e sólidos geométricos entre outros). Esse uso diversificado dos recursos realmente ajuda na assimilação dos conteúdos e elaboração dos cálculos.

A professora de inglês também trabalha com colagens, jogos de cartas com elementos de vocabulário da língua e músicas. Ela também, às vezes, oferece atividades paralelas ao conteúdo para a recuperação e desenvolvimento de habilidades importantes de acordo com as particularidades do estudante.

Mantoan (2003) defende que a inclusão seja feita inclusive pelo rompimento com algumas propostas curriculares colocando como prioridade na escolha e modo de apresentação dos conteúdos e essencialmente a consideração dos contextos que envolvem aquela turma e escola. De modo que a educação mantenha um diálogo maior com a realidade dos estudantes.

Também propõe que diante de um tema sejam propostas várias sugestões de atividades para que os estudantes se organizem em grupos de trabalho criados a partir das atividades que mais se identificam.

Com tudo que foi falado até aqui as disciplinas de arte e educação física têm um exemplo razoável das possibilidades de trabalhos que podem ser realizadas de modo a garantir uma aula de qualidade mais inclusiva.

Uma vez que quando não se restringem a saturação de uma única proposta possuem alto poder de colaboração para com o desenvolvimento e valorização do ser humano em sua diversidade. Fortalecendo não apenas a si mesmas como áreas do conhecimento, mas também uma visão mais holística e interdisciplinar do aprendizado.

Há de se levar em conta, no entanto que para a arte o fazer e o fruir não são um fim em si mesmos ou apenas um caminho para a assimilação de um conteúdo. Nem tampouco que a mesma possui responsabilidade isolada por fazer cumprir a inclusão nas escolas ou para além delas.

É importante que tenhamos clareza que esse objetivo só será alcançado coletivamente à medida que nos conscientizamos sobre a necessidade de compartilhar essa responsabilidade.

7 CONCLUSÃO

Diante das teorias aqui apresentadas e experiências relatadas verificamos a arte e todos os aparatos que a envolvem como importante ferramenta interdisciplinar na construção e facilitação de processos de aprendizagem mais acessíveis e diversos.

É importante compreender que com isso não queremos reduzir seu espaço ou simplificar sua importância em si mesma, fazendo-a trabalhar a serviço de outras matérias. Ao contrário, busco alertar para outro aspecto ao qual nossos gestores comumente dão pouca atenção, tentando reduzir sua influência e carga horária de aula.

Existe um amplo universo de atuação a ser explorado por nossa área no trabalho em parceria com a escola e outras áreas de conhecimento, seja pela promoção de atividades culturais, pela produção desses materiais educativos utilizados no DUA entre outras estratégias de inclusão.

Ou ainda pelo modo como muitos de nós somos levados a cultivar um olhar sensível para além da funcionalidade, colaborando para nossa valorização dos seres humanos em toda diversidade de sua produção, peculiaridades e modos de ser.

E pela sua aproximação com o lúdico, o jogo e o brincar propicia o desenvolvimento da linguagem e da comunicação; bem como a interiorização de comportamentos e habilidades sociais relevantes, o que leva ao desenvolvimento pessoal e social da pessoa em diferentes esferas do campo da cultura.

A arte então nos abre espaço para repensar os processos pelos quais entendemos ou pensamos entender o outro e assim remodelamos nossas práticas de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMERICAN Psychiatric Association (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. 5 ed, texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2014. PDF. Disponível em: <http://institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BONOTTO, R. C. DE S. **Uso da comunicação alternativa no autismo**: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia. 2016. Tese (Doutorado). Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Rio Grande Do Sul, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/152752>. Acesso em: 25 nov. 2023.

CHICON, J. F. et al. **A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA COM CRIANÇAS AUTISTAS**. Movimento: Revista de educação Física da UFRGS, v. 24, n. 2, p. 581-592, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/FJsStvxxSmChhXjD9QRYm8S/>. Acesso em: 25 nov. 2023.

CONGRESSO De Extensão Universitária, 7., 2013, Águas de Lindólia. Anais... São Paulo: PROEX; UNESP, 2013, p. 09873

COURSERA, **Curso A complexidade sensível**: Um paralelo entre videogames e arte. Universidade Estadual de Campinas, 2016.

HOCHNADEL, Simone Borges; CONTE, Elaine. DOCÊNCIA COMPARTILHADA: POSSIBILIDADE DE INOVAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL?. In. CASAGRANDE, Cledes; JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo (orgs.). **Desafios e práticas docentes na contemporaneidade**: as séries iniciais em foco - Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2019. p.84-98. Livro eletrônico. Disponível em: <http://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/3146/1/hsjung.pdf#page=84>. Acesso em: 25 nov. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér **Inclusão escolar** : o que é? por quê? como fazer? 1. ed. São Paulo : Moderna , 2003. PDF.

MINATEL, M. M., & MATSUKURA, T. S. (2014). **Famílias de crianças e adolescentes com autismo**: cotidiano e realidade de cuidados em diferentes etapas do desenvolvimento. Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo, v. 25, n.2, p.126-134, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v25i2p126-134>. Acesso em: 25 nov. 2023.

NASSIF, L. E.; CAMPOS, R. H. de F. **Édouard Claparède (1873-1940):** interesse, afetividade e inteligência na concepção da psicologia funcional. Memorandum: Memória e História em Psicologia, [S. l.], v. 9, p. 91–104, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6749>. Acesso em: 25 nov. 2023.

RIBEIRO, G. R. de P. S., & AMATO, C. A. de la H. (2019). **Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem.** Cadernos De Pós-Graduação Em Distúrbios Do Desenvolvimento, v. 18, n. 2 , p 126-151, 2018. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/12117>. Acesso em: 25 nov. 2023.

RODRIGUES, Valeria Elisabete. **Imagens e histórias em arte terapia:** experiências nas interfaces da psicologia, da educação e da arte. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/146822>. Acesso em: 25 nov. 2023.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; SIQUARA, Zelinda Orlandi; CHICON, José Francisco. **Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte , v. 37 n. 4, p. 355-361, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328915000785>. Acesso em: 25 nov. 2023.

SAMPAIO, Rosa M. Whitaker. **FREINET:** Evolução Histórica e Atualidades. 2. ed. São Paulo: Editora Scipione. 1994

SANTOS, Leticia Weiller dos. **Cartazes criados para promover o Ambiente Alfabetizador.** Out. 2022. Fotografia color.

SANTOS, Leticia Weiller dos. **Painel criado para recepção das Crianças no início do ano de 2023.** Fev. 2023. Fotografia color.

SANTOS, Leticia Weiller dos. **Detalhes da criação do Painel.** Jan. 2023. Fotografia color.

SANTOS, Leticia Weiller dos. **Painel para Exposição “Nossas Raízes”.** Set. 2022. Fotografia color.

SANTOS, Leticia Weiller dos. **Exposição de maquetes de “Impérios Antigos”.** Out. 2023. Fotografia color.

SANTOS, Leticia Weiller dos. **Esboço de dispositivo para tentar ajudar o estudante a escrever.** Jul. 2022. Fotografia color.

SANTOS, Leticia Weiller dos. **1º carinha representada depois de 3 meses de convívio.** Out. 2022. Fotografia color.

SANTOS, Letícia Weiller dos. **Sala de Materiais Pedagógicos organizada**. Dez. 2022. Fotografia color.

SANTOS, Letícia Weiller dos. **Proposta para trabalhar a relação com o corpo**. Mar. 2023. Fotografia color.

SANTOS, Letícia Weiller dos. **Jogo da memória ao ar livre**. Mai. 2023. Fotografia color.

SANTOS, Letícia Weiller dos. **Exercício de Viewpoints Construção de uma cena num parque de diversões**. Ago. 2023. Fotografia color.

SANTOS, Letícia Weiller dos. **Criação de desenhos e histórias**. Out. 2023. Fotografia color.

SANTOS, Letícia Weiller dos. **Maquete Egito Antigo por estudantes do 6º ano**. Out. 2023. Fotografia color.

SANTOS, Liliane Pires dos. **O ambiente do artista**. O ateliê e seus guardados. 2009. 168 f. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2009. PDF. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/86958>. Acesso em: 25 nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/ COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Língua Portuguesa**. São Paulo: SME/ COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações para atendimento de estudantes: transtorno do espectro do autismo**. São Paulo: SME/ COPED, 2019.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 4, p. 733–768, out. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2023.

SEMINÁRIO de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da DRE JT – Vislumbrando possibilidades. São Paulo: SME/DRE Jaçanã 2022.

SILVA, Paulo Sérgio. **Jogar e Aprender: contribuições psicológicas ao método lúdico - pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2007.

SILVA, Sueli Rodrigues da. **[Sem título]**. Nov. 2023. Fotografia color.

VIGOTSKI, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, v. 37, n. 4, p. 863–869, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2023.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.