



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
(UNIRIO)
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS
CENTRO DE LETRAS E ARTES - CLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS – PPGEAC

ARTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma perspectiva educativa dialógica para alunos
com TEA - Transtorno do Espectro Autismo

ROSAMARIA APARECIDA MOREIRA LIRIO

Rio de Janeiro

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
(UNIRIO)
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS
CENTRO DE LETRAS E ARTES - CLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS – PPGEAC

ROSAMARIA APARECIDA MOREIRA LIRIO

ARTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma perspectiva educativa dialógica para alunos
com TEA - Transtorno do Espectro Autismo

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em ensino de artes cênicas – PPGEAC, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Artes Cênicas

Orientadora: Prof^a Dr^a Liliâne Ferreira Mundim

Co-orientadora: Dr.^a Cristiane Munoz

Rio de Janeiro
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas - PPGEAC -
Mestrado Profissional

Arte e educação Inclusiva: uma perspectiva educativa dialógica para alunos com TEA- Transtorno do Espectro Autista

POR

Rosamaria Aparecida Moreira Lirio

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **LILIANE FERREIRA MUNDIM**
Data: 03/04/2025 11:05:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Liliane Ferreira Mundim (orientador(a) – PPGEAC/UNIRIO)

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANE MENEZES MUNOZ**
Data: 03/04/2025 11:47:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.(a) Dr.(a) Cristiane Menezes Muñoz (co-orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA FERREIRA BONFATTI**
Data: 03/04/2025 19:27:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Adriana Ferreira Bonfatti (interno UNIRIO)

Documento assinado digitalmente
 **MARIA APARECIDA DONATO DE MATOS**
Data: 03/04/2025 12:41:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Maria Aparecida Donato de Matos (externo UFRJ)

A Banca considerou a Dissertação: **APROVADA**

Rio de Janeiro, RJ, em 29 de janeiro de 2025

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

L768 Lirio, Rosamaria Aparecida Moreira
ARTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma perspectiva educativa dialógica para alunos com TEA - Transtorno do Espectro Autismo / Rosamaria Aparecida Moreira Lirio. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2025.
61 f

Orientador: Liliane Ferreira Mundim.
Coorientador: Christiane Menezes Muñoz .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, 2025.

1. Afetividade. 2. inclusão. 3. teatro-ação. I. Mundim, Liliane Ferreira, orient. II. Muñoz , Christiane Menezes , coorient. III. Título.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, que me incentivam e me apoiam em todos os projetos profissionais dos quais participo. Eles são grandes amigos e estiveram comigo nesta linda jornada do Mestrado.

À minha orientadora, Liliane Mundim, e à co-orientadora, Christiane Muñoz, que me ajudaram e orientaram com tanto carinho neste trabalho.

Às instituições de ensino que atuo: Centro de Ensino Faria Brito e C.E. Brigadeiro Schorcht, que me proporcionaram espaços educativos de troca, desenvolvimento e aprimoramento profissional e pessoal.

A todas as pessoas que contribuíram para a construção deste trabalho, participando das entrevistas e enriquecendo o debate com depoimentos significativos e valiosos.

Aos meus alunos, grande fonte de inspiração, que se permitem a cada dia desenvolver seu conhecimento, conhecer outras visões de mundo e descobrir novos horizontes em nossos espaços educativos.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

PAULO FREIRE

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar e desenvolver práticas educativas no Ensino de Artes Cênicas voltadas para um ambiente inclusivo. A pesquisa busca dialogar e trocar experiências com diferentes profissionais de educação e familiares, por meio da análise de depoimentos. As adaptações propostas em jogos teatrais visam facilitar, para alunos atípicos, uma melhor compreensão dos objetivos almejados no fazer teatral. Os principais conceitos teóricos desta pesquisa são baseados na afetividade de Henri Wallon e na educação somática.

Palavras-chave: Afetividade, inclusão, sensibilidade, teatro-ação, diálogo.

ABSTRACT

The present study aims to analyze and develop educational practices in the Teaching of Performing Arts focus on at an inclusive environment. The research seeks to dialogue and exchange experiences with different education professionals and family members, through the interpretation of statements. The adaptations proposed in theatrical games direct to facilitate, for atypical students, a better understanding of the objectives sought in theater making. The main theoretical concepts of this research are based on Henri Wallon's affectivity and somatic education.

Keywords: Affectivity, inclusion, sensitivity, action theater, dialogue.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagens de 01 a 06 - Cartazes e espaços sensoriais criados pelos alunos do 6º ano para a sala sensorial, 2024.....	33
Imagens 07 e 08 - Duas alunas realizando a atividade “Jogo das emoções”, 2024.....	35
Imagens de 09 a 12: dado confeccionado com as expressões para o “Jogo das emoções.....	37
Imagens de 13 a 16: exemplos de imagens para a atividade “Conte uma História!”	37
Imagem 17: alunos do 7º ano realizando a atividade no auditório da escola, 2023.....	38
Imagem 18: Alunos do ensino fundamental II durante aula de teatro realizando uma improvisação teatral, 2023.....	42
Prática de montagem com alunos do 7º ano, 2024.....	43

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. CAPÍTULO I - Panorama geral do TEA na atualidade.....	14
1.1 - Conceituação do TEA.....	14
1.2 - O transtorno do espectro autismo e as legislações em vigor nas instituições.....	18
2. CAPÍTULO II – Metodologias de ensino das Artes Cênicas e suas interrelações com o TEA.....	25
2.1 - Visões educacionais de Piaget, Vygotsky e Wallon aplicadas ao ensino das Artes.....	25
2.2- Laban e as experiências sensório-corporais como proposta de direcionamento nas aulas de Artes Cênicas.....	29
2.3 - Práticas educativas adaptadas: práticas, jogos e dinâmicas adaptadas para um espaço inclusivo.....	33
3. CAPÍTULO III - O espaço da sala-de-aula e as Artes: relatos de experiências pessoais.....	42
3.1 – Relatos de experiências com grupos diversos: alunos e professores.....	42
3.2 – Questionário – pesquisa com profissionais de Arte e Teatro.....	48
3.3 - Panorama dos dados coletados na pesquisa realizada de forma virtual.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	58

INTRODUÇÃO

Ao iniciar a escrita desta pesquisa, mergulhei em minhas lembranças profissionais que se misturam com as lembranças pessoais. Sou professora de Artes na rede pública e privada da cidade do Rio de Janeiro, onde leciono para jovens do Ensino Fundamental II - (6º ao 9º ano) em instituições privadas - e jovens do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Nesta vivência como professora, enfrentei desafios para desenvolver uma aprendizagem significativa. Assim, percebi a importância de se pensar em novas ações e materiais para uma educação inclusiva. Nessa busca por aprimorar meus conhecimentos sobre o aluno com deficiências, voltei meu olhar para novas metodologias de currículo realmente inclusivas. Destacando que, na maioria das vezes, o mesmo modelo de escola não proporciona uma aprendizagem significativa para este perfil de aluno, busquei, por meio de experiências profissionais e pessoais, desenvolver o conhecimento de uma prática diferenciada.

As discussões referentes à educação inclusiva esbarram em um modelo político-pedagógico que ainda é pautado na normatização de práticas e avaliações, desconsiderando as singularidades de cada aluno. Como salienta Ropoli:

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão (Ropoli, 2010, p.07).

A Arte oferece uma infinidade de práticas educativas que respeitam as diferenças e proporcionam a interação de diferentes grupos sociais. É exatamente nesse ponto que ressalto a importância da arte-educação, ou do “fazer” arte, pois ela possibilita o estímulo da expressão e das emoções por meio do contato e da convivência com os símbolos artísticos. A inclusão na escola proporciona à criança um espaço de socialização e de construção de sua identidade. O contexto escolar, tão desafiador, deve interagir social e pedagogicamente com o aluno com deficiência, construindo-se na e pela diferença. Como ressalta Cunha:

A igualdade e o direito, muitas vezes preteridos no ensino das pessoas com deficiência ou com transtornos comportamentais, entram na pauta iminente da educação, pela necessidade da preparação dos espaços escolares e dos profissionais docentes, para um ensino que contemple a diversidade (Cunha, 2020, p.16).

Refletir sobre a educação e buscar novas práticas para a comunidade escolar é um objetivo em minha carreira profissional e pessoal, diante de tantos outros desafios diários da sala de aula. São infinitos os desafios encontrados nesta jornada, como formação específica, estrutura escolar e apoio especializado contínuo. Compreendendo que

O trabalho na educação é uma construção que dependerá da compleição do solo, do tempo, dos imprevistos, da qualidade do material que utilizaremos, das pessoas com quem trabalharemos e, principalmente, dos arquitetos que a projetarão e dos engenheiros que a edificarão (Cunha, 2020, p.17).

Este estudo almeja estabelecer uma relação entre os modelos/práticas escolares mais abordados com as experiências reais que professores de Teatro vivenciam no exercício de sua docência, visando possibilitar o conhecimento e a compreensão da constituição dos saberes docentes como parte colaborativa do processo formativo. Essa abordagem dialoga com minha pesquisa e foi o que me motivou, em 2022, a ingressar como mestranda no PPGEAC¹, com o objetivo de aprofundar e estabelecer de forma mais consistente a relação entre formação e prática. Nesse sentido, este estudo tem como base os relatos de experiências educativas de professores que compõem a rede de ensino público e privada da cidade do Rio de Janeiro² e da própria pesquisadora como professora, destacando vivências com alunos que apresentam TEA- Transtorno de Espectro Autismo. É importante ressaltar que é uma abordagem psicossocial e que dialoga diretamente com todos os sujeitos envolvidos com a prática pedagógica.

A contribuição da Arte no processo educativo tem como objetivo promover a interação social e oferecer elementos para o desenvolvimento da identidade e da autonomia do aluno. No caso de alunos com TEA, “a arte pode ser um dos vieses para que se adentre ao mundo autista e se possa familiarizar com seu mundo, com suas emoções que possam estar expressas em símbolos imaginários da criança” (Freitas, 2014, p.12)³.

Ao longo dos anos, o papel do ensino da Arte na educação formal sofreu mudanças e influências. É um reflexo real do momento histórico em que está inserida. A educação por meio da Arte se apresenta como um importante legado para o aluno, tornando-o mais reflexivo, criativo e, também, inovador. Segundo Arslan, observam-se:

Transformações no papel da Arte, compreendida como objeto sociocultural e histórico, indicadoras da existência de imaginários sociais específicos, sempre em movimento, os quais influenciam e imprimem transformações nos códigos das linguagens da Arte; são construídos por seus produtores em contextos específicos, ordenando suas criações e afetando suas práticas artísticas e estéticas (Arslan, 2006, p.1).

No capítulo 1, apresento um panorama sobre a conceituação do TEA, essencial para se compreender o aluno e suas particularidades, estas que podem influenciar a organização de pensamentos, bem como a troca de sentimentos e emoções no ambiente escolar. A partir deste conhecimento fundamental, podemos pensar em um fazer educativo que respeite a individualidade de cada aluno. Penso que as políticas públicas voltadas para a educação

¹ Programa de Pós-graduação em Ensino de Artes Cênicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO.

² Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro – Secretaria Municipal de Educação – SME.

³ Disponível em: https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/21028/2/MD_EDUMTE_II_2014_105.pdf

inclusiva representaram uma urgência social. O movimento mais significativo vem, em 1994, com a “Declaração da Salamanca”⁴, que impulsionou outras ações importantes para o cenário educacional brasileiro, como a chegada da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, Nº 9.394/96. A lei, no artigo 59, valoriza a educação inclusiva, enfatiza que esta deve ser oferecida preferencialmente no ensino regular. Depois da LDB, em 1996, a lei mais significativa foi a 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção aos direitos das pessoas com Transtorno de Espectro Autista. O Plano Nacional da Educação, aprovado em 2014, Lei nº 13.005, possui como meta nº 4: “universalizar a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais, altas habilidades, acesso à educação escolar com garantia de sistemas educacionais inclusivos”.

A Lei Brasileira de Inclusão, 13.146, de julho de 2015, traz o termo: tecnologia assistiva e define como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que tenham como objetivo promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

O capítulo 2 traz uma análise da articulação entre educação somática, prática pedagógica e visões pedagógicas como uma perspectiva importante na pedagogia inclusiva, visto que os sujeitos envolvidos e produtores de conhecimento (alunos, docentes e pesquisadores) buscam refletir sobre a realidade que os cerca. Para que qualquer prática seja bem-sucedida, conhecer o aluno é fundamental, pois, ao respeitar suas particularidades, se aprende com as diferenças e se enxerga o indivíduo além da deficiência. Partindo desta premissa, busquei, como fonte de análise, três importantes teóricos do campo da educação: Vygotsky, Henri Wallon e Piaget.

Em relação aos estudos sobre a conscientização do movimento, propostos pelos precursores Rudolph Laban, Irmgard Bartenieff e Feldenkrais, utilizarei suas abordagens filosóficas para enriquecer e analisar as práticas educativas destacadas nesta pesquisa. Diferentes materiais foram incorporados ao estudo, adaptando objetos comuns ao ambiente escolar para atender a fins específicos. Uma base bibliográfica serviu de fundamento para o desenvolvimento de atividades lúdicas com características sensoriais, concebidas ao longo de minhas experiências como educadora. Além disso, a produção de tecnologias assistivas surge como uma aliada indispensável no processo de inclusão educacional.

O capítulo 3 se debruça sobre o cotidiano escolar, as experiências docentes e seus entrelaçamentos com os profissionais que as vivenciam. Revisito minhas experiências

⁴ A Declaração da Salamanca foi um documento produzido em assembleia na Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais, em Salamanca, Espanha.

profissionais mais significativas com o intuito de apresentar o ponto de partida deste questionamento, o que me motivou a desenvolver esta pesquisa. Diante do cenário escolar diversificado descrito nos capítulos anteriores, analiso minha prática pedagógica, voltada para promover uma aprendizagem significativa. Diálogo, também, com outros profissionais que, ao longo de suas trajetórias, desenvolveram trabalhos voltados para a educação inclusiva.

Apresento dados coletados com diferentes professores de Teatro através de um questionário divulgado em formato digital, realizando uma análise do cotidiano escolar ao qual o ensino de Artes Cênicas está inserido. A memória e a história oral, relatada pelos professores, também foram fontes desta pesquisa. Ressalto que essas lembranças reflexivas serão permeadas pelas interferências do próprio sujeito que as relata, integrando o fazer pedagógico individual de cada educador. Busca-se, portanto, analisar a educação inclusiva no contexto da pesquisa, a partir da prática educativa, partindo da sala de aula.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante (Freire, 1996, p.46).

Ao dialogar com os profissionais da educação e a família, podemos apresentar os desafios e as conquistas, dando voz e espaço aos principais envolvidos neste processo. Também é importante ressaltar que esta pesquisa foi construída pautada a partir do olhar do professor Freire, que destaca:

outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso –, é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando. Do educando criança, jovem ou adulto (Freire, 1996, p. 65).

A prática do professor não é neutra, traz sua história de vida, seu modo de perceber o mundo, sua formação e seus anseios.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (Freire, 1996, p.51).

1. CAPÍTULO I - Panorama geral do TEA na atualidade

1.1 - Conceituação do TEA

O contexto histórico-social que envolve os professores constitui um campo de pesquisa instigante e desafiador, principalmente no que se refere à prática vivenciada em contraponto a formação adquirida pelo docente.

A fim de melhor estabelecer esta relação entre formação e prática profissional, começo minha pesquisa conceituando o TEA, Transtorno de Espectro Autismo, objeto principal deste trabalho. O TEA, conhecido como Autismo, “é uma condição de saúde caracterizada por déficit na comunicação social (socialização e comunicação verbal e não verbal) e comportamento (interesse restrito ou hiperfoco e movimentos repetitivos) (Junior, 2023). A terminologia espectro possui diferentes características e apresentações muito diferentes umas das outras, numa gradação que varia de acordo com o nível de suporte da pessoa.

No Brasil, adotamos como referência a CID 11: 11ª revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11) da Organização Mundial da Saúde (OMS)⁵. É de acordo com a CID que os transtornos, doenças e síndromes são reconhecidas.

A CID-11 fornece uma linguagem comum que permite aos profissionais de saúde compartilharem informações padronizadas em todo o mundo. É a base para identificar tendências e estatísticas de saúde em todo o mundo, contendo cerca de 17 mil códigos únicos para lesões, doenças e causas de morte, sustentados por mais de 120 mil termos codificáveis. Usando combinações de códigos, mais de 1,6 milhão de situações clínicas podem agora ser codificadas.⁶

Nessa classificação, o Transtorno do Espectro Autismo passa a ser identificado pelo código 6A02, em substituição ao CID F84, e as subdivisões passam a estar relacionadas com a presença ou não de Deficiência Intelectual e/ou comprometimento da linguagem funcional. A nova classificação reúne todos os transtornos que, anteriormente, estavam dentro do espectro do autismo num só diagnóstico: TEA.

Na versão anterior, a CID-10, trazia vários diagnósticos dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD — sob o código **F84**) como: Autismo Infantil (F84.0), Autismo Atípico (F84.1), Síndrome de Rett (F84.2), Transtorno Desintegrativo da Infância (F84.3), Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo

⁵ A CID-11 está vinculada aos nomes não proprietários de produtos farmacêuticos da OMS e pode ser usada para causas de morte, atenção primária, registro de câncer, segurança do paciente, dermatologia, documentação da dor, alergologia, reembolso, documentação clínica, dicionários de dados para Diretrizes da OMS, documentação digital do status de vacinação contra a COVID-19, resultados de testes e muito mais. A 11ª revisão foi projetada para ser usada em vários idiomas, com uma plataforma de tradução central que garante que seus recursos e resultados estejam disponíveis em todos os idiomas.

⁶ OPAS-Organização Pan-Americana da Saúde. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/brasil>

Mental e a Movimentos Estereotipados (F84.4), síndrome de Asperger (F84.5), Outros TGD (F84.8) e TGD sem Outra Especificação (F84.9).⁷

O TEA pode ser classificado da seguinte forma⁸:

- **6A02.0** – Transtorno do Espectro do Autismo sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional.
- **6A02.1** – Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional.
- **6A02.2** – Transtorno do Espectro do Autismo sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com linguagem funcional prejudicada.
- **6A02.3** – Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e linguagem funcional prejudicada.
- **6A02.5** – Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e ausência de linguagem funcional.
- **6A02.Y** – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado.
- **6A02.Z** – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado.

A pessoa diagnosticada com TEA pode apresentar dificuldade na forma de expressar os pensamentos, sentimentos e emoções. O transtorno é bem abrangente, por isso usa-se o termo “espectro”, destacando que algumas pessoas apresentam também outros transtornos, doenças e condições associadas. Segundo o site Canal Autismo, as principais causas do transtorno são genéticas, representando entre 97% e 99%, sendo 81% hereditário, além de fatores ambientais (de 1% a 3%), que também podem estar associados como, por exemplo, a idade paterna avançada, infecções intrauterinas ou o uso de ácido valpróico na gravidez.

O diagnóstico precoce é muito importante, pois aumenta a possibilidade de melhorar a qualidade de vida da criança. Como ressalta Junior (2023), alguns sintomas são recorrentes nas crianças com TEA, como:

- Não manter contato visual por mais de 2 segundos;
- Não atender quando chamado pelo nome;
- Isolar-se ou não se interessar por outras crianças;
- Alinhar objetos;

⁷ Canal Autismo, Autismo e a nova CID-11, 1 de dezembro de 2021.

⁸ Canal Autismo e Realidade: <https://autismoerealidade.org.br/2022>

- Ser muito preso a rotinas e horários, entrando em crise com as mudanças;
- Não utilizar brinquedos de forma convencional para brincar;
- Fazer movimentos repetitivos sem função aparente;
- Não falar ou não fazer gestos para mostrar algo;
- Repetir frases ou palavras em situações diversas, sem a devida relação (ecolalia);
- Não compartilhar seus interesses e atenção, apontando para algo ou não olhar quando apontamos algo;
- Girar objetos sem uma função aparente;
- Interesse restrito por um único assunto (hiperfoco);
- Não brincar de faz-de-conta;
- Hipersensibilidade ou hiper-reatividade sensorial.

Os sinais de alerta surgem nos primeiros meses de vida, mas a confirmação do diagnóstico costuma ocorrer aos dois ou três anos de idade. O acompanhamento terapêutico com mais eficácia, segundo a Associação Americana de Psiquiatria, é a terapia de intervenção comportamental — aplicada por psicólogos. A mais usada delas é ABA (sigla em inglês para *Applied Behavior Analysis* — em português, análise aplicada do comportamento). O tratamento aplicado ao Autismo é personalizado e interdisciplinar, ou seja, além da equipe médica e da psicologia, possuem também fonoaudiologia, terapia ocupacional, entre outros profissionais, conforme a necessidade de cada pessoa. Na escola, um mediador pode trazer grandes benefícios, no aprendizado e na interação social.

Atualmente, o TEA está estruturado em níveis de necessidade de suporte e apoio e é baseado nos itens abaixo:

- Nível 1 de suporte - exigindo/ necessita de apoio.

Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode aparentar pouco interesse por interações sociais. Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

- Nível 2 de suporte: exigindo apoio substancial.

Déficits nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, prejuízo social aparente mesmo na presença de apoio, limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem dos outros. Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restrito-

repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

- Nível 3 de suporte: exigindo apoio muito substancial.

Déficits nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos de funcionamento, limitação em iniciar interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restrito-repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.⁹

Ao contextualizar esses itens com o universo escolar, principalmente no que tange ao Ensino de Artes Cênicas, pode-se observar que o ambiente costuma ser um momento de tensão ou angústia para alunos com TEA: desenvolver jogos baseados na imaginação, interagir com o grupo, abstrair conceitos e focar numa atividade. É importante reconhecer que os direitos do aluno em ser assistido e acompanhado, de acordo com suas especificidades de aprendizagem, devem ser cumpridos. Esta visão educacional — ou conquista educacional e social —, foi alcançada por meio de uma longa jornada de lutas e reivindicações por parte de toda a sociedade civil, principalmente a família e a escola. Ropoli (2010) sinaliza a importância da mudança de pensamento e da busca por uma educação realmente inclusiva, pois

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças (Ropoli, 2010, p.08).

As pesquisas relacionadas ao tema, na maioria das vezes, apresentavam uma visão de pessoas que não possuem a deficiência. Em outras palavras, a história foi contada por profissionais que se debruçaram sobre o tema e desenvolveram seus estudos. Diversas pesquisas tornaram-se mais acessíveis devido à sua abordagem e divulgação; no entanto, outras perspectivas de estudo sobre o tema começam a ganhar maior visibilidade.

Atualmente, conhecemos e tivemos acesso, principalmente através das redes sociais, de depoimentos e trocas de famílias e pessoas neuroatípicas¹⁰ falando sobre suas questões diárias.

⁹American Psychiatric Association (APA) é a principal organização científica e profissional que representa a psicologia nos Estados Unidos, com mais de 157.000 pesquisadores, educadores, clínicos, consultores e estudantes como membros.

¹⁰ Termo que representa a pessoa que tem seu desenvolvimento neuropsiquiátrico diferente do considerado comum na sociedade.

Dentro deste universo de olhares diferenciados acerca do tema, pude conhecer a presença de falas e depoimentos de pessoas que, até então, não possuíam espaço para contarem suas próprias histórias. Devemos reconhecer que, neste ponto, as redes sociais oferecem possibilidades de produção de conteúdo e divulgação que enriquecem os estudos sobre o assunto.

1.2 - O transtorno do espectro autismo e as legislações em vigor nas instituições

O desenvolvimento de políticas públicas para a educação inclusiva foi traçado com o intuito de se reconhecer a diversidade no espaço escolar e permitir o desenvolvimento do aluno. Nesta jornada, podemos destacar, em 1994, a “Declaração da Salamanca”¹¹, um documento produzido em assembleia na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: em Salamanca, Espanha. No documento, orienta-se:

o processo de integração instrucional, que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar a desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos típicos (Cunha, 2020, p.37).

Este movimento impulsiona outras ações importantes relacionadas ao tema, principalmente no cenário educacional brasileiro, como a chegada da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Nº 9.394/96. A grande mudança no cenário educacional nesta lei, é o incentivo à inclusão, destacada o artigo 58 e o artigo 59:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996).

A lei valoriza a educação inclusiva e ressalta que os sistemas de ensino devem oferecer recursos necessários para o aprendizado deste aluno, além de currículos adaptados, professores especializados e organização, dando condições, se possível, à capacitação para o trabalho.

Este movimento impulsionou novas leis sobre o tema. A mais relevante e conhecida atualmente é a Lei 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção aos direitos das

¹¹ Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

peças com Transtorno de Espectro Autista. Podemos destacar o Artigo 1º e seus seguintes incisos:

Art. 1º. Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (Brasil, 2012).

Percebemos que a lei conceituou a deficiência, estimulou a pesquisa, afirmou a importância da mediação no espaço escolar, destacou os direitos da pessoa com TEA, salientou a importância de inserção no mercado de trabalho e de um diagnóstico precoce por parte do Estado, oferecendo tratamento adequado. Ponto bem relevante e essencial é a reafirmação da importância do mediador, que, acompanhando a criança dentro do espaço escolar, proporciona a ela um aprendizado mais eficaz. Direito respeitado e reconhecido em lei:

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (Brasil, 2012).

Através da Lei 12.764/2012, a sociedade reconhece e afirma a necessidade em se orientar a população e toda a comunidade escolar acerca do atendimento correto à criança com deficiência, fazendo emergir novos planos e diretrizes, que reafirmam as leis anteriores, mas trazem elementos novos em sua redação. Mudança é a palavra essencial neste contexto educacional atual com ações que visam a real aplicabilidade das leis e que devem continuar presentes no futuro. Um ponto importante é a estrutura da escola e de seus espaços escolares.

A organização de uma sala de aula é atravessada por decisões da escola que afetam os processos de ensino e de aprendizagem. Os horários e rotinas escolares não dependem apenas de uma única sala de aula; o uso dos espaços da escola para atividades a serem realizadas fora da classe precisa ser combinado e sistematizado para o bom aproveitamento de todos; as horas de estudo dos professores devem coincidir para que a formação continuada seja uma aprendizagem colaborativa; a organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE não pode ser um mero apêndice na vida escolar ou da competência do professor que nele atua (Ropoli, 2010, p.10).

Os espaços escolares devem sempre ser repensados com intuito de favorecer a inclusão. A escola passou por uma reestruturação para atender a todas as novas diretrizes que as leis apresentam. Durante minhas vivências escolares, percebi que as ações não atendiam por

completo as necessidades dos alunos. Algumas demandas que requerem investimento maiores, como organizar e equipar uma sala de recursos, formação continuada e especializada de profissionais, estruturação da sala de aula e do espaço escolar, eram aplicadas de forma superficial, visando adaptações e não mudanças reais.

O Plano Nacional da Educação, aprovado em 2014, Lei nº 13.005¹², apresenta as seguintes diretrizes na meta nº 4:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados;

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude (Brasil, 2014).

A Lei n.º 13.146/ 2015¹³ traz o termo: tecnologia assistiva e define como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que tenham como objetivo promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Os **Recursos** são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida, utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Os **Serviços**, são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos. No capítulo IV, sobre direito à educação, destaco alguns incisos importantes para a educação inclusiva, pertencentes ao Artigo 28 e a participação do poder público neste processo:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

¹² Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

¹³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
- VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
- VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
- IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
- XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
- XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
- XVII - oferta de profissionais de apoio escolar (Brasil, 2015).

A lei destaca a importância de uma formação especializada para os profissionais de educação, estímulo à pesquisa e de um currículo adaptado que atenda às especificidades das deficiências. Esta adaptação inclui os conteúdos curriculares e também a estrutura da escola. Salas de recurso ou espaços que possibilitem atividades diversificadas, se fazem necessários no cotidiano escolar. Muitas vezes, alunos com TEA precisam sair da sala de aula convencional, pois o acúmulo de informações o desregula. Nesses casos, espaços mais amplos ou com diferentes estímulos geram um cotidiano mais leve e menos cansativo para todos os envolvidos: alunos, professores e mediadores. Inclusive a possibilidade de ter as portas abertas.

O reconhecimento de que os alunos aprendem segundo suas capacidades não surge de uma hora para a outra, só porque as teorias assim afirmam. Acolher as diferenças terá sentido para o professor e fará com que ele rompa com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos, se ele tiver percebido e compreendido por si mesmo essas variações, ao se submeter a uma experiência que lhe ultrapassa a existência. O professor, então, desempenhará o seu papel formador, que não se restringe a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola. Ele ensina a todos, indistintamente. (Ropoli, 2010, p.14)

A formação especializada a nível superior recebe uma atenção especial na lei visto que preparar seus professores é um dos objetivos dos cursos de licenciatura. Uma formação atualizada e programas de extensão voltados para o tema deveriam estar mais presentes nos

cursos superiores de formação de professores de diferentes disciplinas. A relação entre o aluno com deficiência, o currículo de novas metodologias realmente inclusivas e o professor atuante na sala de aula sofreram modificações ao longo dos anos, ressignificando a forma de pensar e lidar com esse ambiente plural. São novas características de um cenário educacional que precisam acompanhar as mudanças a todo tempo.

As temáticas de inclusão escolar precisam ser incorporadas à formação dos professores, favorecendo a reflexão e, concomitantemente, aprimorando a atuação do professor em sala de aula. Os cursos de Licenciatura precisam ter mais disciplinas transversais e práticas que discutam e capacitem estes futuros professores a lidarem com alunos com necessidades educacionais especiais. Não esquecendo que as licenciaturas também têm que se adaptar às suas matrizes curriculares, para atender ao que preconiza a política nacional de educação inclusiva.¹⁴

A importância na elaboração de um espaço escolar inclusivo deve permitir a participação de todos os profissionais envolvidos no diálogo, buscando uma maior integração da turma com o aluno que apresenta TEA. Ao estimular a troca entre todos os profissionais envolvidos, o próprio aluno pode ter mais espaço para expor suas dificuldades e ganhos. Freire destacava a importância da pesquisa na rotina do professor:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo (Freire, 1996, p.16).

Todas estas leis buscaram proporcionar ambientes inclusivos, além de abertos ao diálogo. Na prática, muitas famílias enfrentam seus desafios diários e percebem o quanto ainda precisam caminhar nesta jornada. Cicleia Lima¹⁵, professora atuante na sala de recursos do C. E. Brigadeiro Schorcht e mãe de Ana Carolina, uma jovem com TEA, suporte N1, destaca a importância do espaço educativo para crianças e jovens atípicos:

Depoimento de Cicleia:

[...] O Espaço Educativo é um espaço super importante na vida de uma criança autista ou de baixa cognição, porém esse espaço, ele tem que ser adaptado para eles. Existe um momento da socialização, porque o pátio de uma escola cura, cura tudo e existe o momento que tem que ser um trabalho desenvolvido e direcionado [...]

O mediador possui papel fundamental neste momento de socialização e inclusão, pois acompanha a criança, protege e estimula a troca. Sobre este ponto tão relevante no cotidiano

¹⁴ Revista Educação, Artes e inclusão, vol.15, nº 4, out/dez, p.234.

¹⁵ Cicleia Lima é professora de Geografia, de Educação Especial e inclusiva, Orientadora Educacional, Gestão escolar, Empreendedora, Influenciadora digital e debatedora sobre Educação e inclusão da Rádio Melodia.

escolar, fui conhecer a rotina de Ciclea Lima, como mãe e educadora. A presença deste profissional no cotidiano escolar, como Cicleia comenta, traz uma segurança para a jovem e a família. Nem sempre o mediador foi oferecido pelas escolas, as famílias precisavam arcar com este custo, caso desejassem ou a criança precisasse de suporte diário.

Depoimento de Cicleia:

[...]O mediador tem esse papel fundamental na vida de uma criança com qualquer comorbidade, pois está entre a criança e o professor, entre as atividades e a criança, está na adaptação dessas atividades para essa criança e digo que sem a mediação, eu não acredito nesse trabalho de inclusão. Tem que haver. É muito importante o mediador. Houve épocas em que eu paguei o mediador para que a Carol estudasse, inclusive, o balé clássico, porque ela precisava de alguém ao lado dela que a ajudasse a ficar na ponta dos pés. A mediação, em todos os sentidos, é fundamental. Eu acho que a mediação talvez seja para a vida, entendeu? Ela ainda está com 17 anos, então não posso dizer mais que isso. Mas a mediação é fundamental, porque diminui a frustração dessa criança, desse aluno, desse jovem em não acompanhar aquela turma. E a maneira que o mediador conduz, faz com que ele consiga chegar no tempo dele, mas no mesmo objetivo das atividades, então é fundamental. Eu sempre paguei mediador. Hoje ela está numa escola estadual no ensino médio, Carolina está indo para o segundo ano do ensino médio, já está aprovada. E hoje ela tem o cuidador na escola que não é o mediador. Mas esse cuidador tem feito esse papel. Esse incentivo à minha filha, tem sido um sucesso. Claro que nós temos batalhas, temos derrotas, temos dias ruins, dias de desespero, dias de surtos, mas a maioria são dias positivos e de muita alegria [...].

Ainda temos muito a evoluir na criação de espaços realmente inclusivos, porém, percebemos avanços significativos na conscientização de pessoas e compreensão das particularidades de cada indivíduo.

Depoimento de Ciclea:

[...] Nosso país ainda tem a avançar sobre direitos e deveres das pessoas com necessidades especiais, porque a gente só fala das crianças, mas tem adultos com necessidades especiais, jovens adolescentes, como é o caso da Ana Carolina. Hoje, ainda falta muito, mas já melhorou bastante. Há dezessete anos atrás era muito pior. Ela tem direito a não ficar na fila dos aviões. Ela tem um atendimento diferenciado nas viagens que fazemos com ela. Ela tem seleção de alimentos, quando levo para viagens, e paramos num quiosque, conversamos que ela tem seleção de alimentos. O maitre fica querendo entender o que ela gosta, para ajudar num prato que ela possa gostar de comer e eu percebo um carinho diferente nas pessoas em relação a isso, isso é incrível. Isso é maravilhoso. As igrejas hoje estão tentando se adaptar

através também dessa lei. Tentam fazer um espaço mais modificado, incluir a pessoa dentro das atividades na igreja. Eu percebo a aplicabilidade da lei dentro das escolas, ainda não acontece na sua plenitude, mas existe um esforço grande das pessoas e das famílias se mobilizando. O Ministério Público está se mobilizando. Então já está tendo um avanço muito grande, ainda não é 100%, não é o esperado, não é o necessário, mas eu, como mãe, posso dizer que já melhorou muito, muito mesmo. Hoje nós temos sessão de cinema para pessoas autistas. E a Ana Carolina não tem tanto a sensibilidade nos ouvidos, por isso participa das sessões nos horários normais. Mas eu conheço pessoas que participam de sessões especiais é a sessão azul que eles dizem. Tudo o que tem sido oferecido e a gente está na luta. Não é fantasiar nem romantizar a inclusão, mas ela anda acontecendo, não com a plenitude, não com a seriedade que é necessária, não com a avaliação necessária, mas ela já está no caminho [...].

Compreender o aluno com TEA, compreender os desejos e as angústias destas famílias se tornou um ponto essencial para o processo educativo. A partir deste conhecimento, a relação professor-aluno se constrói de forma mais lúdica e humana.

2. CAPÍTULO II – Metodologias de ensino das Artes Cênicas e suas interrelações com o TEA.

A articulação entre teoria da Arte, prática pedagógica e prática de pesquisa é uma perspectiva importante na pedagogia inclusiva, visto que os sujeitos envolvidos e produtores de conhecimento (alunos, docentes e pesquisadores) buscam refletir sobre a realidade que nos cerca. Para que qualquer prática seja bem-sucedida, conhecer o aluno é fundamental, pois, ao respeitar suas dificuldades, se aprende com as diferenças e se enxerga o indivíduo além da deficiência. Partindo desta premissa, busquei, como fonte de análise, três importantes teóricos do campo da educação: Vygotsky, Henri Wallon e Piaget. Em relação aos estudos realizados sobre conscientização do movimento propostos pelos precursores Rudolph Laban, Irmgard Bartenieff, Feldenkrais, utilizarei suas propostas filosóficas para enriquecer e analisar as práticas educativas destacadas ao longo desta pesquisa.

2.1 - Visões educacionais de Piaget, Vygotsky e Wallon aplicadas ao ensino das Artes

As teorias de aprendizagem desenvolvidas ao longo dos anos se debruçam sobre o tema mais instigante da educação: a compreensão do conhecimento apresentado e sua influência no processo cognitivo do aluno. Diversas teorias foram apresentadas e utilizadas como parâmetro para a produção de planos pedagógicos e atividades educativas. Porém, em minha prática como professora, percebi que para a aprendizagem ser significativa para o aluno, ela precisava dialogar com a afetividade. O distanciamento da figura do professor, tão exaltado no passado, hoje enfrenta resistências. No início da minha carreira, eu estava conversando com um professor sobre turmas, atividades escolares e bom relacionamento com os alunos, comentei que alguns professores eram ótimos, mas os alunos não tinham empatia por eles. Esse professor me disse a seguinte frase: eles podem ter muito conhecimento, mas se não alcança os alunos, não é “bom professor”. Fiquei refletindo e entendi que o conhecimento técnico possui pouca importância se não há uma troca real com meus alunos. A afetividade e a socialização são importantes pilares no desenvolvimento humano, alcançando aspectos mais significativos para o aluno e o professor.

Lev Vygotsky (1896-1934) foi um importante teórico, pioneiro na compreensão de que o desenvolvimento intelectual do ser humano perpassa por suas relações sociais e condições de vida. Seus estudos trouxeram novas dimensões para o campo da pedagogia e da psicologia. Segundo Vygotsky (1994), o ser humano se constitui como tal na sua relação com o outro social. Trazendo para o espaço educativo, esta abordagem legitima a importância da socialização para a criança na vivência escolar. Durante minha prática escolar, ressalto que a socialização de

alunos com TEA se torna mais significativa no desenvolvimento deles do que os conhecimentos técnicos de cada disciplina. As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se nos resultados de seus estudos, nos quais o autor constatou que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem (Oliveira, 1992). O desenvolvimento da linguagem e do pensamento do homem parte do social para o individual, pois a criança nasce no social e aos poucos vai descobrindo sua individualidade. Através de seus estudos sobre as raízes genéticas do pensamento e da fala, Vygotsky constatou que o desenvolvimento de ambos se difere no início, ou seja, possuem caminhos diferentes. A fala inicialmente é pré-intelectual (fala sem pensamento), enquanto o pensamento é pré-lingüístico (pensamento sem imagens, palavras) e, em determinado ponto, se cruzam tornando a fala racional e o pensamento verbal. Vygotsky (1994) apresentou o desenvolvimento da linguagem em quatro níveis de estágio, pelos quais a criança irá passar:

- **NATURAL OU PRIMITIVO:** é o primeiro estágio e corresponde a fase retratada no parágrafo anterior, onde o pensamento é pré-lingüístico e fala é pré-intelectual, sendo definida como afetiva. Podemos exemplificar esse estágio pelo choro, balbucio da criança, além sons inarticulados, movimentos e risadas da criança nos primeiros meses de vida.
- **PSICOLOGIA INGÊNUA:** refere-se as experiências da criança com as propriedades do seu corpo, além dos objetos à sua volta.
- **SIGNOS EXTERIORES:** terceiro estágio que traz consigo a experiência vivenciada na psicologia ingênua. Caracteriza-se pela aplicação de operações externas na solução de problemas internos. Na fala corresponde a linguagem egocêntrica. Esta também pode ser observada em desenhos, além da linguagem corporal, como o ato de contar os dedos.
- **CRESCIMENTO INTERIOR:** a partir deste estágio, as operações externas utilizadas na solução dos problemas internos passam a ser interiorizadas, ocorre uma mudança nesse processo.

Para nós, educadores, conhecer os diferentes níveis de aprendizagem do aluno é peça fundamental no desenvolvimento de atividades e planos de aula. O aluno com Transtorno de Espectro Autista pode apresentar estágios diferentes de acordo com suas condições de vida e estímulos recebidos durante sua formação intelectual. Esses conceitos evidenciam a importância do contexto social e cultural de aprendizagem, além da mediação como ferramenta de compreensão. A Zona de Desenvolvimento Proximal é este espaço entre a capacidade de

adquirir o conhecimento sozinho e com a ajuda de um professor ou de uma pessoa. Seria um espaço de desenvolvimento potencial, a diferença entre o que a criança realiza sozinha e o que realiza com assistência. Mas qual seria o papel da afetividade neste contexto? Essencial, pois não há como separar aspectos intelectuais de um lado e afetivos do outro. A afetividade constrói um caminho entre os estímulos sociais e a internalização do conhecimento (Vygotsky, 2003).

Portanto, a teoria de Vygotsky argumenta que o desenvolvimento das funções mentais não acontece por si só, apenas por aspectos biológicos, ou seja, por sermos seres humanos; ele depende do domínio dos meios sociais de pensamento: a linguagem. Interagindo, aprendemos e mediamos através da linguagem. A abordagem de Vygotsky continua a influenciar práticas educativas que anseiam por ambientes de aprendizagem criativos, favorecendo o crescimento emocional e cognitivo do aluno.

Piaget (1896-1980) foi biólogo, psicólogo e epistemólogo, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Criou a Epistemologia Genética: teoria do conhecimento baseada no estudo da gênese psicológica do pensamento humano. Seu método clínico, estruturado a partir de estudos realizados com crianças, apresenta os seguintes estágios para a linguagem infantil:

- Egocêntrica - quando a criança não se preocupa em saber a quem fala nem se é escutada. Neste estágio, a criança fala de si mesma sem se importar com o ponto de vista do interlocutor. A criança não consegue se colocar no lugar do outro. A linguagem egocêntrica pode-se dividir em três categorias: Repetição (ecolalia) - a criança sente um enorme prazer em repetir as palavras por si mesma, esta atitude lhe é bastante divertida, porém, ela não estabelece nenhuma relação com o interlocutor; Monólogo - A criança não dirige a sua fala a ninguém; este tipo de linguagem pode ser identificado durante a realização de algumas atividades em que a criança fala para si mesma como se a fala acompanhasse a sua ação; Monólogo coletivo - Neste estágio, a criança une o prazer de falar ao de atrair a atenção do interlocutor para a sua fala. Contudo, essa atenção, que se deseja obter, torna-se um estímulo para a própria fala.
- Socializada – neste estágio, há um rompimento gradativo com o egocentrismo, e a percepção do outro começa a se desenvolver. Nesse momento, o interlocutor é reconhecido e ganha importância, pois o locutor quer ser escutado.

Henri Wallon (1879-1962) foi psicólogo, médico e filósofo. Contribuiu profundamente para a compreensão do desenvolvimento infantil e da educação. Junqueira (2010) destaca que seus trabalhos trouxeram diferentes aspectos até então desconhecidos do desenvolvimento

infantil e da gênese do pensamento humano: “[...] Wallon transita entre os temas que aborda discorrendo sobre os campos e as funcionalidades da dinâmica do desenvolvimento da criança em coerência com as contradições e sobreposições que a caracterizam” (Junqueira, 2010, p.33).

A teoria psicogenética de Wallon ressalta que a afetividade e a inteligência integram o desenvolvimento da personalidade de uma pessoa. Os estágios de desenvolvimento humano observados por Wallon não possuem linearidade, no entanto, a criança atravessa alguns estágios marcados por momentos de maior interiorização e outros mais voltados para o exterior.

- Estágio 1 - Impulsivo (0 a 3 meses); Emocional (3 meses a 1 ano): o primeiro ano da criança é predominantemente afetivo, sendo o meio pelo qual a criança estabelece suas primeiras relações sociais e com o ambiente;
- Estágio 2 - Sensório-motor (12 a 18 meses); Projetivo (3 anos): este estágio se estende até os 3 anos de idade e tem predomínio das relações exteriores e da inteligência. É prática, destacando os aspectos discursivos que, por meio da imitação, favorece a aquisição da linguagem.
- Estágio 3 - Personalismo (3 a 6 anos); Crise de Oposição (3 a 4 anos); Idade da graça (4 a 5 anos); Imitação (5 a 6 anos): neste estágio há predomínio da afetividade, estendendo-se até os 6 anos. Forma-se a personalidade e autoconsciência do indivíduo, muitas vezes refletindo-se em oposições da criança em relação ao adulto e, ao mesmo tempo, com imitações motoras e de posturas sociais.
- Estágio 4 - Categorical (6 a 11 anos): neste estágio, predomina a inteligência e a exterioridade, características que se estendem até, aproximadamente, os 11 anos. A criança passa a pensar conceitualmente, avançando para o pensamento abstrato e o raciocínio simbólico, favorecendo funções como memória voluntária, a atenção e o raciocínio associativo.
- Estágio 5 - Adolescência (a partir dos 11 anos): este estágio é marcado por transformações físicas e psicológicas, com um acentuado caráter afetivo. Conflitos internos e externos fazem o indivíduo voltar-se a si mesmo, para autoafirmar-se e poder lidar com as transformações de sua sexualidade.

Para Wallon, o desenvolvimento não se encerra no estágio da adolescência, mas continua ao longo de toda a vida. Afetividade e cognição dialogarão sempre, num constante movimento e se alternando nas fases de desenvolvimento do indivíduo. A afetividade é ponto

central da construção do conhecimento e do indivíduo, sendo a expressão emocional fundamentalmente social, sobrepondo recursos cognitivos.

É importante o educador estar atento e aberto ao conhecimento e ao diálogo com as características apresentadas pela criança. Evitar conceitos pré-estabelecidos, principalmente em crianças atípicas.

Wallon oferece outra valiosa contribuição para o campo educacional ao descrever a metodologia que adota em suas investigações. Ele chama a atenção para a necessidade de desconstruir o olhar adultocêntrico presente na observação e nas metodologias de investigação sobre o desenvolvimento infantil (Junqueira, 2010, p.38)

2.2 - Laban e as experiências sensório-corporais como proposta de direcionamento nas aulas de Artes Cênicas

A educação somática apresenta uma abordagem rica e singular no estímulo à aprendizagem da pessoa com TEA. O conceito de abordagem somática se concentra na conexão mente-corpo e na consciência corporal. Essa característica principal da educação somática apresenta um grande desafio em sua aplicabilidade no espaço educativo diversificado, pois seria necessário explorar a percepção sensorial e a consciência do movimento com alunos que possuem maior sensibilidade e, muitas vezes, não permitem o toque por outras pessoas. A importante contribuição desses estudos para a construção de planejamentos e atividades lúdicas, é estimular o movimento consciente e uma percepção sensorial do corpo.

As aulas de Artes utilizam diferentes linguagens, propiciando diversos estímulos sensoriais para o aluno, além de estimular a criatividade e compreensão do pensamento abstrato, na busca por um bem-estar físico e mental que favoreça todos os envolvidos no processo de aprendizagem: a abordagem baseada na educação somática traz uma visão holística do ser humano. Neste estudo, o foco é como essa metodologia dialoga com uma prática educativa inclusiva dentro deste contexto escolar.

O acesso à informação e o conhecimento mais aprofundado das particularidades do Transtorno do Espectro Autismo (TEA), trouxe a exploração de abordagens que atendam às necessidades dessas crianças. Quando comecei a estudar sobre a educação somática, percebi o quanto seus conceitos e abordagens ofereciam reais possibilidades de desenvolvimento para a criança atípica. Enquanto educadora, a educação somática se mostrou uma importante ferramenta na construção de aulas diversificadas que favorecem o bem-estar do aluno, ou melhor dizendo, de todos os sujeitos envolvidos na troca educativa da sala de aula.

Conheci o sistema Laban, Feldenkrais e Angel Viana quando integrei o grupo de pesquisadores do projeto “Alfabetização corporal e práticas não excludentes”, da UFRJ, na função de professora mediadora em Arte-educação e Teatro. O projeto era coordenado pela

professora adjunta da Faculdade de Dança da UFRJ, Prof.^a Dr.^a Cida Donato. Nesse projeto aconteciam encontros do grupo de estudos teóricos e práticas corporais e tecnologias assistivas, para estímulo da capacidade de aprendizagem das pessoas com deficiências, na Escola de Educação Especial Favo de Mel, no Rio de Janeiro. Esse momento profissional foi extremamente importante para minha prática profissional, no qual pude vivenciar a atividades baseadas na educação somática e Laban.

Rudolf Laban (1879-1958) foi bailarino, coreógrafo e considerado o maior teórico da dança do século XX, conhecido como o criador da dança-teatro. Ele desenvolveu um estudo baseado nas dinâmicas e nas qualidades dos movimentos de um indivíduo, apresentando um estímulo à consciência corporal e à expressividade.

O Sistema Laban/Bartenieff concebe o movimento como uma linguagem e, como tal, portadora de sentido. Laban procurou decupar e explorar os elementos constituintes dessa linguagem, pesquisando e estudando “o quê”, “onde”, “como” se dá essa linguagem, ou seja, o corpo, o espaço e as qualidades do movimento foram explorados, além da forma e as relações estabelecidas pelo movimento (Bevilaqua, 2020, p.54)

O potencial desse estudo no aprimoramento da consciência corporal para as crianças atípicas é enorme, oferecendo uma percepção dos limites e possibilidades de seu próprio corpo, além de promover um ambiente de aprendizado inclusivo e integrador, valorizando cada indivíduo. Laban também criou uma escrita para esta linguagem do movimento, a Cinetografia ou Labanotação.

A educação somática percebe e trabalha o corpo em sua totalidade- em uma concepção holística do ser em que não se dissocia corpo, pensamento, emoções, afetos; o biológico, o social e o meio ambiente como partes integrantes da pessoa. Trouxe um olhar para o corpo em 1ª pessoa e não o olhar científico que via e falava do corpo “de fora”, em 3ª pessoa (Bevilaqua, 2010, p.51)

Irmgard Bartenieff (1900-1981) foi bailarina e aluna de Laban na Alemanha. Ao se mudar para os Estados Unidos, se especializou em fisioterapia e passou a integrar os estudos de Laban em sua prática. Aos poucos, foi criando uma prática corporal que passou a ser chamada de *Bartenieff Fundamentals*:

Os Bartenieff Fundamentals passaram, posteriormente, a ser encarados como prática somática e Laban considerado um precursor do campo. O trabalho singular de Bartenieff enfatiza a importância da conexão interna do corpo, indispensável ao funcionamento corporal eficiente, para fazer surgir um movimento vivo e expressivo externamente. Trata-se de uma abordagem ao treinamento corporal baseada em um refazer, experimentar, encontrar padrões de conexões, organizações corporais que espelham a progressão do desenvolvimento neuromotor humano (Bevilaqua, 2010, p.55)

Bevilaqua ressalta que o Sistema Laban/Bartenieff é como um sistema aberto que investiga e acolhe diferentes interpretações e aplicações. Não se pode dar como finalizado, pois está sempre em movimento, em transformação, sendo vivenciado. É importante enfatizar a

integração do corpo inteiro, aplicando princípios do movimento funcional (cotidiano) e expressivo. Principal objetivo dos Bartenieff Fundamentals é estabelecer conexões internas no corpo para promover expressividade externa. As abordagens que utilizem estes princípios da educação somática devem integrar corpo, mente e emoção desde o início, evitando ações fragmentadas.

Os Bartenieff Fundamentals constituem uma abordagem do treinamento corporal de base que opera segundo os esquemas das conexões no interior do corpo, obedecendo aos princípios de funcionamento eficaz do movimento, dentro de um contexto que propicia a expressão pessoal e o engajamento psicofísico completo. (Hackney, 1986, p.3)

Bartenieff desenvolveu uma série de exercícios que exploram sequências musculares fluidas, peso e tridimensionalidade no movimento. Estes exercícios são fundamentados em 12 princípios-chave (*op.cit*, 1886, p.4):

1. Conexão do Corpo Inteiro – Todas as partes do corpo estão interligadas, uma mudança numa parte modifica o conjunto.
2. Suporte Respiratório – A respiração sustenta o movimento, ou seja, é o suporte fisiológico da vida.
3. Troca Dinâmica com o Chão – O solo é um suporte essencial para o movimento.
4. Progressão do Desenvolvimento – O corpo se organiza seguindo padrões de crescimento natural.
5. Intenção – A intenção organiza o sistema neuromuscular.
6. Complexidade – O movimento envolve Corpo, Esforço, Forma e Espaço. É como um sistema orquestrado,
7. Interno/Externo – O movimento reflete impulsos internos e interações externas.
8. Função/Expressão – O movimento é simultaneamente funcional e expressivo.
9. Estabilidade/Mobilidade – O equilíbrio entre estabilidade e mobilidade é essencial.
10. Ação/Recuperação – O ciclo de ação e recuperação mantém a vitalidade.
11. Fraseado – O movimento se organiza em frases estruturadas.
12. Originalidade Pessoal – Cada indivíduo molda seu movimento de forma única.

A obra de Bartenieff é inclusiva e irrestrita, apresentando-se atual e importante dentro do campo da educação. Principalmente, porque desejamos criar um ambiente educativo estimulante e acolhedor. Buscar novas práticas dentro de um sistema tão rígido, representa uma urgência diante dos desafios que os educadores enfrentam diariamente.

Segundo Fernandes (2008 apud Bolsanello, 2010, p. 13) Os Fundamentos apresentam uma possibilidade irrestrita de variações, inclusive porque baseiam-se naqueles três conceitos: mudança, integração e conexão. Mesmo os Preparatórios e os seis básicos podem ser realizados de inúmeras maneiras, variando por exemplo, as qualidades expressivas, dando maior ou menor ênfase ao espaço ou a uma ou outra conexão óssea, ou trabalhando-se em dupla ou em grupo. Além disso, a utilização destes exercícios varia de pessoa para pessoa, conforme a especificidade de cada corpo e contexto, bem como da finalidade com os quais eles são realizados (preparo corporal, criação coreográfica, aprendizado de técnicas corporais, terapia, integração, etc). Por exemplo, podemos utilizar os fundamentos para acessar uma técnica corporal distinta da nossa, a qual temos dificuldade de realizar com nossos padrões culturais.

A consciência de seus movimentos, a consciência sobre seu corpo é ponto essencial no desenvolvimento de uma criança ou jovem. Dentre os estudos relacionados ao tema, destaco a importância de Moshe Feldenkrais (1904-1984), engenheiro e físico ucraniano-israelense, conhecido como o fundador do Método Feldenkrais, que procura melhorar a consciência corporal do indivíduo através do movimento e atenção plena. É um método único, cujo principal objetivo é melhorar a condição humana em todas as suas áreas de atividade, quer no mundo do desporto, no local de trabalho ou de formação, na saúde, ou mesmo na pesquisa científica¹⁶.

Segundo Feldenkrais (1977, p.61), todo processo vital pode ser decomposto em quatro componentes: movimento, sensação, sentimento e pensamento. Agimos de acordo com nossa autoimagem, que é condicionada por três fatores: hereditariedade, educação e autoeducação.

A parte herdada é a mais imutável. A herança biológica do indivíduo, a capacidade e a forma do seu sistema nervoso, sua estrutura óssea, tecidos, glândulas, pele, sentidos-- tudo isso é determinado pela sua hereditariedade física, muito antes que ele tenha qualquer identidade estabelecida. Sua auto-imagem desenvolve-se de suas ações e reações no curso normal da experiência (*op.cit.*, p.19).

Feldenkrais afirma o constante diálogo entre o biológico e o social no desenvolvimento do indivíduo. Trazendo para o foco desta pesquisa, devemos ressaltar a importância da inclusão, da troca social no desenvolvimento de crianças atípicas. O autor destaca que a hereditariedade faz de cada um de nós um indivíduo único na estrutura física, na aparência e nas ações. A Educação faz de cada um de nós membro de alguma sociedade específica e procura fazer-nos tão semelhantes a qualquer outro membro dessa sociedade quanto possível (*op.cit.*, p.20). Entende-se o termo "Educação" de forma mais ampla, distante da escolarização e do sistema de

¹⁶ Instituto Feldenkrais, disponível em: <https://www.institutofeldenkrais.pt/o-metodo-feldenkrais/>

ensino estruturado. Podemos buscar relações para compor ações educativas que contemplem a essência do indivíduo, sabendo que o processo é lento e irregular, podendo ter grandes ou baixas respostas.

Cada pessoa adapta-se a seu tempo. Em certas ações, o modo natural será o limite de suas realizações, bem como o das realizações da sociedade; em outras ações, esperar-se-á que ele realize o segundo e, em outras, o terceiro. Este ajustamento tem dificuldades óbvias por causa da indeterminação do processo. Em muitos casos, é difícil dizer se poderíamos confiar no método natural ou se é melhor começar do início e estudar os estágios metódicos (*op.cit.*, p.46).

Os movimentos refletem o estado do sistema nervoso, desta forma, devemos valorizar momentos de expressão corporal no espaço escolar. Debruçando-se sobre um olhar da inclusão, das características apresentadas em crianças com TEA, as atividades de corpo, respiração e equilíbrio podem também oferecer momentos de tensão. Ciane Fernandes¹⁷ (2020) destaca que:

O estresse justamente bloqueia o fluxo, fator de movimento fundamental, subliminar aos outros três (peso, foco e tempo). Por isso, fatores de movimento estão sempre variando, entre livre e contido (fluxo), leve e forte (peso), indireto e direto (foco), desacelerado e acelerado (tempo). A manifestação da atitude interna com relação a estes quatro fatores é sempre uma questão de transição, de gradação entre intensidades mediadas pelo fluxo. Isto porque somos constituídos por fluidos, tanto anatomicamente e morfologicamente, quanto fisiológica e sinestesticamente (Fernandes, 2020, p.27).¹⁸

Pensando em construir um espaço de vivência sensorial na instituição particular em que atuo, o Centro de Ensino Faria Brito, na cidade do Rio de Janeiro, unidade Recreio dos Bandeirantes e Barra da Tijuca, busquei uma parceria com a psicóloga e pós-graduanda em Avaliação e diagnóstico psicológico, Flávia Novais Fortes Bustamante, que atua nas turmas do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), com a disciplina Educação Socioemocional. Segundo Flávia, essa disciplina foi inserida na grade curricular com o objetivo de promover diálogos, liberdade e espaço de fala para assuntos relacionados às vivências sociais e emocionais dos alunos. Desenvolvemos uma “Sala Sensorial” na Mostra Cultural da instituição no dia 5 de outubro de 2024. O objetivo foi trabalhar emoções e sensações por meio de materiais e texturas, criando um espaço para trabalhar a reflexão, a flexibilidade, a rigidez cognitiva e a conexão. Através de dinâmicas em grupo, jogos interativos e vídeos sobre o cuidado emocional e inclusão social, a atividade proporcionou um momento único de interação e aprendizado. Buscamos abrir um canal de diálogo, mostrando a diversidade e vivenciando-a. Como Fernandes salienta, não

¹⁷ Ciane Fernandes é Professora Titular da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e uma das fundadoras do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA. Ph.D. em Artes e Humanidades para Intérpretes das Artes Cênicas pela *New York University*, Analista de Movimento pelo *Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies (New York)*, de onde é pesquisadora associada.

¹⁸ *Ephemer Journal*, vol. 3, nº 5, Maio /Agosto 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/ephemera/article/view/4385>

resolve só falar em inclusão do autismo, como se devêssemos aceitar a criança como ela é, que isso solucionaria a situação. É bem mais complexo e desafiador que isso, e envolve a dinâmica entre tratar, educar e aceitar modos (aqui sim) diversificados de ser e estar no mundo (Fernandes, 2020, p.26).

A experiência sensorial na mostra convidava os responsáveis e os alunos a passearem pela sala, pelas estações de sensações que tinham: cartazes feitos pelos alunos do 6º ano e por objetos selecionados para estimular os sentidos.

Depoimento de Flávia Novaes:

[...] As experiências sensoriais trouxeram memórias afetivas tanto nos pais quanto nos alunos, reforçando vínculos e promovendo o diálogo emocional. Um aluno autista, que inicialmente demonstrou ansiedade e receio em explorar texturas de olhos vendados, relatou conforto e lembranças felizes quando lembrou de brincadeiras com a avó. Sendo que, inicialmente se mostrou resistente e com dificuldades de encarar o novo, mas logo percebeu que, com a atividade lúdica, foi possível encarar essa barreira. Atividades sensoriais são essenciais para autistas, pois ajudam a reduzir a ansiedade, promovem a autorregulação emocional e desenvolvem habilidades como flexibilidade cognitiva e social. Além disso, criam um espaço seguro para ressignificar experiências, superar resistências e construir memórias afetivas positivas, como as observadas durante esta atividade [...].

Algumas pessoas se mostravam resistentes à experimentação, dizendo que só estavam olhando (como se estivéssemos numa loja), e outras, inicialmente, experimentavam com pressa. Fazia parte também dessa atividade, orientar e estimular as pessoas a despertarem suas emoções e sensações. Percebemos que a atividade impactou de forma significativa as famílias atípicas ao oferecer um ambiente inclusivo que valorizou as diferenças e fortaleceu a educação socioemocional como ferramenta essencial para compreender e cuidar das emoções. Pais relataram que cheiros e sensações táteis remeteram à infância ou a lembranças de bons momentos. O estímulo sensorial faz emergir sentimentos que a vida cotidiana vai silenciando.

Imagens de 01 a 06:

Cartazes e espaços sensoriais criados pelos alunos do 6º ano para a sala sensorial, 2024.





Fonte: arquivo pessoal.

2.3 - Práticas educativas adaptadas: práticas, jogos e dinâmicas adaptadas para um espaço inclusivo

Durante minha prática educativa, busquei desenvolver diferentes atividades que tornassem a sala de aula inclusiva. As experimentações, no início, aconteciam de forma intuitiva. No entanto, durante as aulas, fui adquirindo consciência que precisava estudar mais e conhecer as particularidades de meus alunos. A instituição pública onde atuo como professora e, a partir de 2024, como orientadora educacional, possui uma sala de recursos para os jovens atípicos. Nesse espaço, professoras da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, que possuem curso de formação em Educação Especial, podem acompanhar alunos atípicos desenvolvendo atividades no contraturno deles. Nesse espaço, pude trocar experiências e experimentar atividades. Daiana Martin, psicopedagoga, especialista em Abordagem Multidisciplinar em saúde mental na infância e adolescência, e professora da sala de recursos, ressalta que:

Depoimento de Daiana Martin:

[...] O papel da Sala de Recursos é criar estratégias físicas, emocionais e sociais que colaborem com a aprendizagem do aluno, ampliando as oportunidades com o meio o qual está inserido, percebendo as habilidades individuais e valorizando-as, fortalecendo as identidades. O aluno com TEA passa no processo de identificação das habilidades por um processo de observação de seu comportamento, frente às situações diversas no ambiente escolar. A medida que ele possui o autoconhecimento e a identidade fortalecida, ciente de que ocupa um lugar social, se desenvolve. Muitas das atividades estão voltadas para o movimento corporal e a projeção artística, bem como a concretização de saberes, como criar células com materiais de biscuits, representações de pirâmides e interpretação de texto utilizando a expressão corporal [...].

Fiquei encantada com o trabalho desenvolvido no espaço em que pude acompanhar mais de perto como orientadora educacional. Fui, então, convidada a participar do projeto: Juntos, Além das barreiras: Promovendo a Inclusão de Alunos com Deficiências, TEA E AH/SD, no dia 24 de setembro, no C.E. Brigadeiro SchorchT/ Metropolitana VI.

O projeto teve como público-alvo os alunos do C.E. Brigadeiro Shorcht. Seu objetivo foi refletir e debater sobre a importância da inclusão social de Pessoas com Deficiências e/ou Transtornos, a partir da empatia, respeito e experiências. O tema era: “Eu posso ir mais longe se você me compreender” e foi realizado por professores da Sala de Recursos, além de contar com a participação de alunos, atendidos por esse espaço, com Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual, Síndrome de Down, Deficiência Visual, Deficiência Física, Deficiência Auditiva, Altas Habilidades e Superdotação. O projeto também contou com a parceria bem especial de alunos do Curso de fotografia SENAI/CEBS.

Minha participação consistiu em apresentar alguns materiais pedagógicos desenvolvidos por mim para o ensino de Artes Cênicas. Convidei os alunos presentes na plateia a participarem, após minha fala inicial de apresentação sobre minha história profissional e meu projeto de pesquisa. Inicialmente, solicitei a presença de dois alunos da plateia para conhecerem e vivenciarem os materiais. Houve uma resistência, a princípio, mas fui incentivando, aos poucos, a participação das pessoas. É importante destacar que os jovens atípicos foram os primeiros a levantarem as mãos para participarem dos jogos. Acredito que o ambiente influenciou a interação, pois naquele espaço conhecido, com pessoas conhecidas também, gerou tranquilidade, descartando o medo da exposição e a timidez. A participação buscou a participação de todos. Daiana sinaliza que:

Depoimento de Daiana:

[...] muitos de nossos alunos possuem habilidades artísticas, pois é uma projeção e um alívio de suas mentes, quando concretizam um trabalho de pintura, escultura, dança. Esses, na verdade, estão relacionados a um hiperfoco, um sentido visual, cinestésico e sensorial mais apurado que transcende para o físico. Esta atividade trouxe expressões faciais que auxiliam na empatia e na compreensão da subjetividade, abstração. Atividade muito enriquecedora que muitos alunos com TEA possuem dificuldade” [...].¹⁹

¹⁹ Esta declaração está relacionada à observação da educadora após o encontro em 2024.

Imagens 07 e 08: duas alunas realizando a atividade “Jogo das emoções”, 2024.



Fonte: arquivo pessoal.

Durante a atividade, percebo que é mais difícil contar com a participação de jovens típicos do que de atípicos. É bonito de se ver a liberdade de expressão quando não nos preocupamos com a opinião das outras pessoas. A vergonha e o medo da exposição limitam jovens típicos.

Neste trabalho, destaco a importância das tecnologias assistivas. Conforme a Lei Brasileira de Inclusão, 13.146, de julho de 2015, tecnologia assistiva

é definida como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que tenham como objetivo promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Os recursos ou serviços categorizados em tecnologias assistivas podem variar, sendo desde uma bengala até um computador supermoderno, além de brinquedos, roupas, cadeiras *etc.* (Brasil, 2015).²⁰

A troca no evento foi enriquecedora, e percebi o quanto os alunos buscam uma maior interação com o espaço social. A seguir, relaciono alguns materiais ou práticas educativas que desenvolvi, voltados para um espaço diversificado. Essas práticas foram criadas ao longo de minhas atividades como educadora e integram um currículo de ensino de Teatro na educação

²⁰ Fonte: Canal Gov: <https://www.gov.br/saude/>

básica. Minha proposta é oferecer, por meio desses materiais, um conhecimento mais aprofundado para alunos com TEA, possibilitando que os conteúdos sejam melhor vivenciados e compreendidos. No campo das tecnologias assistivas, esses recursos podem se enquadrar em uma CAA (Comunicação Aumentativa e Alternativa). Para crianças e jovens atípicos, dependendo do nível de suporte necessário e suas particularidades, identifiquei a importância de tornar conceitos abstratos, como as propostas de um jogo teatral, mais concretos e acessíveis.

- **Jogo das emoções:**

Objetivo: estimular a criatividade, a observação e a livre expressão, além de oferecer a possibilidade de criar expressões faciais.

Como se joga? É um dado (confeccionado a partir de uma caixa de papelão e figuras) com expressões e propostas de ações a serem realizadas por quem jogou o dado.

É uma atividade bem lúdica e fácil de ser realizada.

Imagens de 09 a 12: Dado confeccionado com as expressões para o “Jogo das emoções”.



Fonte: arquivo pessoal.

- **Conte uma História!**

Objetivo: desenvolver a compreensão de uma história e suas sequências de narração, com início, meio e fim.

O que é? São imagens de pessoas praticando alguma ação, que podem estar em placas de papelão ou madeira ou projetadas num telão. O aluno é estimulado a pensar: quem são estas pessoas, o que estão fazendo e onde estão? A partir dessas respostas, criamos uma pequena história.

As imagens auxiliam o aluno a compreender o tema da atividade e estimula a criatividade.

Imagens de 13 a 16: exemplos de imagens para a atividade “Conte uma História!”



Fonte: Pinterest

- **Caixa das ideias:**

Objetivo: estimular a criatividade e a expressão corporal, além de possibilitar a construção da ideia do que é personagem e ação num espaço cênico.

O que é? É uma caixa com objetos e alguns comandos (falar ao telefone, tomar banho, jogar futebol, passear com o cachorro *etc.*). Cada aluno pega um e faz uma ação com o objeto ou frase no meio da roda.

Essa é uma atividade de iniciação teatral, devendo ser aplicada nos primeiros encontros com as turmas.

- **Caminhando em ambientes (1,2,3,4)**

Objetivo: desenvolver o conhecimento de palco, aprimorando a expressão corporal e a interação com o grupo.

O que é? Consiste em colocar os alunos num espaço aberto, sem cadeiras, solicitar que caminhem pela sala aleatoriamente. Passo um local e peço que ao dizer: 1,2,3,4... congelem como se estivessem neste local praticando alguma ação. O divertido é ficar “congelado” por alguns segundos. As crianças e jovens atípicos mostraram dificuldade em ficarem parados, porém demonstraram compreender perfeitamente a atividade. Na hora em que todos estavam parados, eles faziam comentários relacionados à sua própria pose ou dos colegas e ao local.

Imagem 17: alunos do 7º ano realizando a atividade no auditório da escola, 2023.



Fonte: arquivo pessoal.

- **Teatro de Sombras**

Objetivo: desenvolver a criação de personagens e a oratória durante a apresentação de cada aluno ou dupla.

O que é? Consiste em uma caixa grande de papelão recortada na frente e atrás. Na frente, coloca-se papel vegetal ou tecido transparente que permita a visualização de objetos projetados pela luz. Essa luz pode ser a lanterna do celular ou um abajur. Diante do cenário educacional, qual seria o maior desafio das aulas de teatro nas escolas básicas? Para Daiana Martin:

Depoimento de Daiana Martin:

[...] capacidade de abstrair e de encenar uma história que não é real, mas se treinado, os benefícios serão muitos, pois auxilia na interação social, na empatia e na oportunidade de reflexão de situações que poderia vivenciar, antecipando gatilhos e se auto modulando. O professor precisa, nesse momento, estar atento às reações dos alunos e criar formas que os levem a refletir [...].

O desenvolvimento de atividades artísticas adaptadas deve se pautar no diálogo, na compreensão de quem é seu aluno e como ele vê o mundo. Para Ana Carolina, segundo sua mãe Cicleia:

Depoimento de Cicleia:

[...] A compreensão artística abstrata, no início, foi muito difícil. Ela não entendia por que que aquele personagem era o vilão, por que que aquele personagem tinha que morrer. Depois, com o passar do tempo, a gente insistindo no cinema, insistindo nas peças, insistindo nas atividades. Ela foi entendendo, inclusive insistindo nos musicais porque os musicais tinham uma história. E eu me lembro bem que eu estava visitando o museu com ela em João Pessoa e ela olhou uma obra clássica, uma obra de arte e ela foi falando sobre aquela obra de arte. E eu fiquei muito surpresa e as pessoas que estavam em volta dela ficaram surpresos de ver uma menina daquela falando daquele jeito e eu até liguei para a escola de dança agradecendo porque ela tinha feito um musical em cima daquela obra. Então eu percebo que hoje, pra ela, a questão abstrata do que está sendo apresentado, do que está sendo dramatizado, do que está sendo dançado teve um avanço enorme. Hoje a Carol consegue fazer uma dança que é um balé contemporâneo, que tem aquelas “caras”, aquela representação toda. Ela consegue desenvolver isso: sofrimento na música, aquela alegria na música, alegria naquele personagem. Hoje, ela já consegue identificar essa mensagem abstrata que as atividades artísticas querem passar para a plateia e eu fico muito orgulhosa, muito feliz com isso tudo [...].

Nesse depoimento, fica evidente como a afetividade deve ser a base da inclusão nas escolas e que a ação deve ser conjunta: família e escola, proporcionando um ambiente escolar aberto ao diálogo. A participação da Arte propicia ao aluno uma maior delicadeza social e leveza no ambiente escolar, como destacado por Cicleia. Com intuito de se conhecer ainda mais a experiência relatada por Cicleia com sua filha portadora de TEA na dança, fui entrevistar a professora de dança dela, Patricia de Paula, bailarina, coreógrafa e também mãe de criança com TEA.

Patrícia leciona dança em turmas de educação infantil e, no Fundamental II, leciona teatro, possuindo alunos com diferentes deficiências nas turmas regulares. Sua experiência como mãe de criança típica lhe trouxe uma compreensão diferenciada das respostas apresentadas pelo aluno às atividades desenvolvidas. Ela busca não adaptar muito a atividade, evitar a segregação, estimulando que o aluno com TEA acompanhe as aulas o mais próximo dos outros alunos neurotípicos, fazendo o aluno se incluir da forma que achar melhor. Dentre os desafios encontrados, a professora enfrenta ausência de mediação em alguns casos, o que lhe faz acompanhar esse aluno todo o tempo da aula. Nos momentos de desregulação, busca desviar o foco da situação que gerou a desregulação (o gatilho) e encontrar um outro foco para concentrar sua atenção. Essa compreensão, segundo Patricia, foi construída na sua convivência com seu filho, trazendo para a prática docente.

Outros desafios devem ser destacados neste processo: desafios motores (rigidez corporal), desafios sensoriais (hipersensibilidade a estímulos), desafio de concentração e de compreensão. Numa atividade prática, procura-se que os alunos atípicos realizem a tarefa primeiro, para evitar gerar ansiedade; ou, dependendo do aluno, permite-se que ele participe posteriormente. Esta percepção, em relação ao aluno, é importante e deve ser adquirida buscando informações sobre ele para que se estabeleça uma visão mais humana. A educadora não usa mais um material de apoio, pois a demanda do dia a dia a impede.

A inserção das Artes Cênicas no espaço escolar promove uma solidariedade entre os alunos e valoriza as relações pessoais. É uma construção mútua de valores e conteúdo.

A área da Arte requer encaminhamentos específicos porque, além dos conteúdos da própria Arte, deve considerar o temperamento de cada aluno, que compõe suas ações, sua marca pessoal, ou seja, o plano da subjetividade dialoga com as informações e orientações oferecidas. Acolher e exigir é um retrato da oscilação pendular que revela os movimentos do professor nas orientações didáticas em arte. O aluno sente-se bem ao manifestar seus pontos de vista e mostrar suas criações artísticas, estruturando uma imagem positiva de si mesmo como conhecedor e produtor de Arte (Arslan, 2006, p.08).

O professor deve valorizar as conquistas do aluno. Nesta jornada de construção do conhecimento, o professor é a figura chave do processo, mas não devemos esquecer que a escola

precisa ser dinâmica, viva. A troca deve ser estimulada, pois devemos deixar o aluno com TEA entrar no nosso mundo e não somente o professor entrar no mundo dele. Ele conhecerá novos conceitos, visto que:

A Arte auxilia, sobremaneira, tanto na elaboração da autoexpressão do indivíduo, como na expressão de conteúdos internos (sentimentos, emoções e lembranças) e alívio de tensões. A expressão artística tende a ser extremamente importante e facilitadora na elaboração de conteúdos internos difíceis e delicados geradores de conflitos (Freitas, 2020, p.16).

Reconhecer a curiosidade e o interesse do educando evidencia a troca com o professor, que também aprende nesses momentos, considerando que o docente também possui medos ou desconhecimento sobre alguns temas. Essa maturidade profissional, por parte do professor, move novas caminhas para a prática pedagógica.

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores, exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos (Freire, 1996, p.74).

3. CAPÍTULO III - O espaço da sala-de-aula e as Artes: relatos de experiências pessoais

Neste capítulo, revisito minhas experiências profissionais e faço um panorama de alguns casos mais relevantes na minha prática educativa, além de buscar conhecer outras práticas de professores de Artes atualmente.

3.1 – Relatos de experiências com grupos diversos: alunos e professores

Durante a produção deste estudo, em 2024, eu estava lecionando para 5 alunos com Transtorno de Espectro Autista na rede privada educacional. Esses alunos pertenciam ao ensino fundamental II, eram do 6º e do 7º ano escolar e possuíam idade cronológica entre 11 e 12 anos. A vivência escolar tem sido instigante, pois cada aluno tem uma particularidade cognitiva. Dentro do campo que engloba as características do transtorno, encontramos diferenças sociais e cognitivas, alguns possuem habilidades aprimoradas para a matemática, jogos eletrônicos, música, desenhos, entre outros. O planejamento detalhado das aulas, principalmente no Teatro se torna imprescindível. O professor, na maioria das vezes, fica solitário na realização do planejamento. Em alguns casos, a troca com equipes pedagógicas encontra barreiras, sobretudo no conhecimento acerca da dinâmica de uma aula de teatro.

Imagem 18:

Alunos do ensino fundamental II durante aula de teatro realizando uma improvisação teatral, 2023.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 19:
Prática de montagem com alunos do 7º ano, 2024.



Fonte: arquivo pessoal

Buscar uma formação contínua é primordial. Um desejo de oferecer uma outra leitura de mundo às pessoas. Mergulhando em minhas vivências adquiridas como professora, destaco 3 experiências, em momentos profissionais distintos, com alunos autistas de idades diferentes. Usarei nomes fictícios para preservar a identidade dos alunos e suas famílias.

O primeiro aluno, o mais significativo, aprendi muito com ele na troca escolar ao longo de 6 anos. Fui sua professora do 6º ano ao 2º ano do ensino médio no Colégio Faria Brito. A instituição é privada e esta unidade está localizada no bairro do Recreio dos Bandeirantes, na Cidade do Rio de Janeiro. No início, havia uma dificuldade de comunicação com o Davi, pois sua fala era bem embolada e era agitado nas aulas. Não possuía mediação, estava no 6º ano e o ano era 2012. Ele não lidava bem com prazos ou tempo estipulado e isso, numa aula de 50 minutos, era um desafio. Eu tinha a prática de marcar o tempo com eles, solicitar uma criação e dar 10 ou 15 minutos para organizar, com intuito de aproveitar o tempo de aula da melhor maneira. Lembro-me perfeitamente de uma destas situações em que marquei o tempo e ele apresentou uma resposta agressiva: gritando, jogando as cadeiras para o alto e correndo. Saiu da sala e mobilizou boa parte da equipe para acalmá-lo. Quando estas situações mais graves aconteciam, a família vinha buscá-lo. Percebi que deveria compreender melhor aquele aluno, suas particularidades, para que as aulas não gerassem momentos dolorosos para nenhum dos sujeitos envolvidos: eu, ele e a turma. Durante esse ano, em que Davi cursava o 6º ano, houve outros momentos em que ele passou por esses momentos de desregulação, principalmente nas aulas de teatro. Eu ficava muito abalada depois das ocorrências, pois me sentia impotente e abandonada. A preocupação maior era, claro, o aluno e o seu bem-estar, porém, percebia um

abismo em relação ao professor, visto que ninguém se voltava para mim e procurava ajudar ou oferecer diálogo. Esta relação mediada pela prática pedagógica deve ser pautada no afeto, por ambas as partes. O professor, sujeito envolvido na interação, também precisa de apoio e acolhimento.

As aulas eram curtas, possuíam 50 minutos, iniciavam com um aquecimento corporal ou vocal, dependendo do foco da atividade proposta e utilizávamos diferentes jogos teatrais que geravam uma interação do grupo e o desenvolvimento pessoal de cada aluno, especialmente de Davi. A turma era muito animada e estudava com Davi há muitos anos. Uma atividade muito desejada por ele, era um jogo teatral baseado na expressão corporal que buscava estimular a criatividade e o conhecimento de palco. No primeiro momento, eu organizava a turma em roda e conversávamos sobre a semana, como estavam, trocávamos experiências e eu explicava o que iríamos fazer naquela aula. Dando continuidade, íamos para o aquecimento corporal, que intitulemos de 1,2,3,4. Conheci essa atividade quando atuei como estagiária com a professora Rejane de Moraes, em turmas de iniciação teatral. Trouxe essa atividade para a minha prática pedagógica e fiz algumas modificações. Esse aquecimento é relatado no capítulo anterior, em práticas educativas. Davi gostava de caminhar com o grupo, de olhar os colegas e se distrair com as “estátuas”. Ele até congelava, mas era bem rápido, demonstrando interesse pelo jogo proposto.

A finalidade do jogo teatral na educação escolar é o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional ou lúdica (Japiassu,2001, p.26).

Durante o ensino fundamental, Davi participou das atividades artísticas teatrais com papéis que possuíam pouco texto, dentro da sua compreensão cênica e do acolhimento dos grupos. Este ponto foi essencial: o acolhimento de alguns alunos que o incluíram em todas as atividades em grupo. Eram totalmente compreensivos em relação a outros alunos que não tinham paciência e faziam brincadeiras pejorativas com o colega. Eu precisava interromper a aula, falar aos alunos, adverti-los e, quando necessário, encaminhá-los à coordenação. Esse ambiente efervescente transborda nas aulas de teatro, pois é o momento do coletivo, de lidar com emoções e de se relacionar socialmente. Numa aula pautada em jogos teatrais, muitas situações de conflito ou de soluções podem acontecer durante a realização da atividade, pois:

O conceito cotidiano de jogo (atividade lúdica com regras explícitas) é o ponto de partida no sistema de jogos teatrais para a apropriação ativa (corporal, física), por parte dos jogadores, do conceito social de cooperação. O processo de desenvolvimento das ações cooperativas encontra na moldura dos jogos com regras o enquadramento adequado para que o aluno possa perceber, sobretudo sensorialmente, o significado da participação no coletivo (Japiassu, 2001, p.87).

No advento do ensino médio, outras demandas foram necessárias para que se pudesse lidar com momentos de desregulação. Desta vez, havia o apoio da família e de uma equipe especializada que atendia o Davi desde pequeno. A relação com os alunos que ridicularizavam Davi precisou ser levada para o espaço de advertência, envolvendo também os pais desses alunos, a fim de que a situação fosse resolvida. Nas aulas de teatro, Davi se mostrava mais participativo e envolvido com o processo de criação. Acredito que isso esteja relacionado com seu amadurecimento e com os anos de vivência com o universo teatral.

A Arte é educacionalmente importante porque equipa indivíduos com relevantes ferramentas para desenhar o mundo. As ferramentas ou estratégias cognitivas envolvidas nesse processo de aprendizagem incluem a imaginação como função esquematizadora e suas extensões pelas projeções metafóricas. A metáfora, em particular, constrói ligações que nos permitem entender e estruturar o conhecimento em diferentes domínios, para estabelecer conexões entre outras coisas aparentemente não relacionadas (Elland, 2010, p.341 apud Canda, 2010).

No 2º ano do Ensino Médio, realizei uma parceria com a professora de literatura e a professora de redação da turma. Eles estavam lendo o livro *O Pagador de Promessas*, de Dias Gomes, e as professoras propuseram a encenação do texto por parte da turma. Claro que aceitei, e comecei animada a organizar. Precisaria adaptar o texto, pois só teria três meses até o evento cultural da escola, visto que só tínhamos um tempo de aula por semana.

Comecei a organizar as funções, os personagens de cada aluno (era uma turma de 24 alunos) e a realizar leituras de texto com a turma. Durante esse processo, Davi me procurou e pediu para fazer o papel do vigário. Fiquei encantada, pois era um desafio. Sei que a escolha estava relacionada ao fato de seu único amigo na turma, o Pedro, ser o padre na história. Encaramos o desafio juntos: a rotina dos ensaios, a compreensão da movimentação no palco e principalmente da dicção do Davi. Vale ressaltar que ele frequentava sessões com sua fonoaudióloga, no entanto, não tínhamos um tempo considerável para um trabalho aprofundado de dicção. Busquei focar no bem-estar dele e da turma, na interação com o grupo e no desenvolvimento intelectual sobre o texto e os temas abordados. Foi um excelente resultado que teve uma linda repercussão. No final da apresentação, ver a mãe chorando de felicidade pelo trabalho do filho, foi emocionante. Isso faz ressaltar a importância de uma construção dialógica e não imperativa no ambiente escolar, oferecendo sentido ao aprendizado desenvolvido em aula.

Assim, a vida humana não é apenas vida (física), mas existência, ou seja, comporta um sentido. E este sentido são as palavras que nos dão. A linguagem - e através dela os valores, os significados - fundamenta e estrutura nossa existência nesta terra (Duarte, 1991, p.20).

A segunda experiência que resgato de minhas vivências, é uma troca rápida, mas profundamente importante, construída no ano de 2022, durante as aulas extracurriculares do Ensino Fundamental I, no Colégio Faria Brito, na cidade do Rio de Janeiro, unidade Méier. Essas aulas ocorrem no contraturno da escolaridade e as crianças escolhem o que querem fazer. Nessa época, elas podiam escolher entre música, teatro e yoga. Eu estava montando o espetáculo *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, com 20 alunos do Ensino Fundamental I, e já estava realizando as marcações das cenas quando entrou o Miguel na turma. Expliquei à coordenadora que tentaria incluí-lo e que talvez criasse um personagem para ele.

O primeiro desafio encontrado foi o da comunicação. Ele não conversava comigo direito, não respondia a nenhuma pergunta e ficava deitado nas cadeiras no auditório da escola, onde ensaiávamos. Fiquei bem preocupada, pois não sabia se encontraria tempo hábil de auxiliá-lo corretamente. A turma era bem agitada e havia uma auxiliar que não participava muito do processo. Comecei, então, a solicitar a opinião de Miguel, sua ajuda, sua participação o tempo todo, dando a ele uma importância no processo que já pegara iniciado. Essas ações “quebraram” o gelo e ele passou a ser minha sombra, se apegou a mim. Um conceito base para a construção da educação inclusiva é o pertencimento: propiciar um ambiente onde todos se sintam parte dele. Sendo assim, a afetividade e o diálogo são ferramentas fundamentais nesse processo. A comunicação é pautada em sentimentos, pois “o sentimento é, por conseguinte, a forma primeira, direta, não-elaborada, de apreensão do mundo” (Duarte, 1991, p.42).

O personagem selecionado para ele foi a Lebre, acompanhando o Coelho na cena em que toma chá com a Alice. Incluí Miguel nos ensaios e fiquei maravilhada: ele não falava o texto como estava escrito, mas utilizava outras palavras com o mesmo sentido. Era muito interessante, pois compreendia a cena e participava. Mendonça, no livro *Pedagogia do Teatro*, quando fala sobre o processo de montagem teatral em sala de aula, ressalta que “a experiência artística é o resultado da reorganização de todas as tentativas, de todos os caminhos experimentados. Nela, o elemento mais importante é o movimento, a ação” (Mendonça, 2013, p.137).

Essa ação vivenciada pelo aluno é o ponto mais significativo do projeto. Miguel vivenciava a seu modo, porém compreendeu seu trabalho e o da turma. O desafio foi orientar o grupo que contracenava com ele a acompanhar e improvisar. Deu certo! Ele participou muito bem do processo e da apresentação, além de ter sido um belo resultado. A aprendizagem precisa ser significativa, por isso:

uma educação que pretenda transmitir significados que estão distantes da vida concreta dos educandos, não produz aprendizagem alguma. É necessário que os conceitos (símbolos) estejam em conexão com as experiências dos indivíduos.

Voltamos assim à dialética entre o sentir (vivenciar) e o simbolizar. (Duarte Júnior, 1991, p.23)

Outra importante situação vivenciada, foi durante a pandemia com o aluno Leonardo, que cursava o 7º ano do Ensino Fundamental II, no colégio Faria Brito, na unidade do Recreio dos Bandeirantes, no Rio de Janeiro. O acompanhamento das aulas online era realizado sempre em companhia da mãe e eu percebia que ocorria uma distração acentuada. Esse momento de pandemia foi complicado para todos os envolvidos no ambiente escolar. Busquei atividades que pudessem incluir o aluno, por isso apliquei o recurso do vídeo na apresentação dos trabalhos dele.

A maioria dos alunos fazia ao vivo as atividades, mas Leonardo me apresentava o vídeo gravado na aula seguinte. Esse recurso foi aplicado para dar ao aluno um tempo maior e uma confiança em realizar às atividades. Mesmo diante daquele cenário mundial tão assustador, a educação realiza sua socialização e apresenta o mundo ao aluno. Barbosa destaca que:

a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras pessoais autossonorizadas do mundo fenomênico e das paisagens interiores (Parsons, 2010, p.12).

Dialogar com outras práticas artísticas educativas também é fundamental para se conhecer as dificuldades e as diferenças entre metodologias, no cotidiano das salas de aula. Seguindo essa perspectiva, conversei com profissionais da área para obter um breve panorama sobre este cenário atual educacional. A realidade vivenciada nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro passa por problemas estruturais, como: turmas lotadas, formação continuada dos professores, além da integração entre espaços especializados de diferentes lugares. Entrevistei a professora Monica Muniz de Ruiz, que atua no Instituto Helena Antipoff.²¹ Instituto que era ligado ao CIAD,²² órgão que reúne vários institutos voltados para o atendimento da pessoa com deficiência nas escolas municipais. Monica exerce atividades de orientação, organização escolar, apoio ao professor e ao aluno com deficiência na sala de recursos. A trajetória dessa brilhante professora perpassa por diversas formações, reafirmando minhas constatações de que não devemos nos prender a uma formação apenas. Monica atuou na dança, estudou na Escola

²¹ O Instituto Helena Antipoff é um estabelecimento público de ensino especializado em Educação Especial, pertencente à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, e é centro de referência em Educação Especial no Brasil.

²² Centro Integrado de Atendimento à deficiência, da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro.

de Dança Angel Vianna,²³ fez fisioterapia, atuou na FUNLAR²⁴ e hoje enriquece o espaço das salas de recursos com seu conhecimento.

O atendimento especializado auxilia o professor na montagem do PEI²⁵ de cada disciplina, adapta material para melhor compreensão do aluno, além de mediar todas as situações encontradas no contexto escolar por todos os sujeitos envolvidos. Orientar os profissionais, estimular o diálogo e gerenciar reuniões entre as equipes são ações necessárias.

Monica considera a “metodologia de montagem” uma prática importante para um currículo inclusivo. Ela propõe uma aprendizagem significativa, pois o aluno participa de todo processo de montagem. Partir da ideia ao invés da forma, torna o aluno parte integrante do processo criativo. Um processo de montagem de espetáculo estimula a imaginação, a criatividade, a socialização de todos os participantes, além da realização de duplas e a troca. É importante, também, nunca pressupor que o aluno não irá fazer. Deve-se acreditar e nivelar sempre para cima. Para a professora, devemos falar de forma mais horizontal possível e permitir um espaço saudável de troca. A música também pode ser elemento integrador nas atividades ao criar cenas com expressão corporal, gerando histórias e danças. O ponto principal é a interação social que o ensino de Artes Cênicas proporciona, experienciando e buscando uma aprendizagem significativa.

3.2 – Questionário – pesquisa com professores de Artes

Buscando conhecer melhor a realidade encontrada pelos professores de Artes nas escolas atualmente, desenvolvi um questionário voltado para docentes dessa disciplina que lecionam na escolaridade básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio). O interesse principal do questionário é conhecer um pouco do cotidiano escolar desse professor e suas adaptações curriculares, saber como atuava com alunos com deficiência, sobre seus principais desafios e conquistas, mas antes destas perguntas, procurei conhecer esse profissional que estava participando da pesquisa.

O questionário foi divulgado de forma virtual, através de um documento gerado na ferramenta *Google Docs*, através das redes sociais. Nesse documento, o professor inseria seu e-

²³ Escola de formação em dança que tem como missão assegurar a construção do pensamento do corpo em movimento, analisando a dança como uma atividade que oferece suporte à percepção e a uma infinidade de expressões vitais.

²⁴ Vinculada à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, a Fundação Municipal Francisco de Paula (FUNLAR) é a instituição responsável pela formulação e execução de programas para o deficiente no município do Rio de Janeiro.

²⁵ PEI: Plano de Ensino Individualizado, desenvolvido por cada disciplina adaptando seu conteúdo à criança com deficiência.

mail e respondia 7 perguntas, sendo 4 objetivas e 3 discursivas. Nessa divulgação, tive a oportunidade de conversar com 13 profissionais e apresento os dados coletados abaixo.

A primeira pergunta era voltada para a disciplina específica que o profissional leciona, pois, vários professores assumem turmas nas escolas e precisam lecionar de forma abrangente em Artes. Poucas escolas oferecem a possibilidade de o professor lecionar apenas a matéria de sua formação inicial, por exemplo: um profissional formado em Artes Cênicas dar somente aula de teatro ou um profissional formado em música dar aula somente de música. Na realidade, o professor de Artes das escolas básicas assume várias linguagens no cotidiano escolar. A pergunta era:

- Você é professor ou professora de Artes ou teatro?

- Teatro: 69,2%

- Artes: 30,8%

Dando sequência à compreensão de quem era o professor que respondia ao questionário, perguntava sobre o segmento que lecionava. Cada segmento oferece particularidades e realidades específicas, sendo importante informar esta realidade para compreender as adaptações curriculares desenvolvidas.

- Leciona para qual segmento da escolaridade?

- Educação Infantil: 0%;

- Ensino Fundamental 1: 38,5%;

- Ensino Fundamental 2: 46,2%;

- Ensino Médio: 15,4%.

A terceira pergunta tem o intuito de conhecer a diversidade escolar das salas de aula. A dúvida se nosso ensino está realmente sendo inclusivo, trazendo para o espaço escolar crianças com diferentes formas de aprendizagem.

- Nas turmas que leciona, possui alunos de inclusão?

- Sim: 100%;

- Não: 0%.

Na pergunta seguinte, o interesse continua na sala de aula, ou seja, no cotidiano escolar. De acordo com a lei, já descrito no Capítulo I, o aluno tem direito ao apoio especializado na sala de aula, como mediadores.

Pergunto, então, aos professores entrevistados, se possuem o auxílio de uma mediação.

- Os alunos de inclusão possuem mediador, auxiliando o professor nas atividades?

- Sim: 53,8%;

- Não: 46,2%.

Nesse momento, procuro conhecer quais deficiências ou transtornos estão presentes, com mais frequência, no cotidiano escolar desses professores. As respostas são discursivas, por isso, coloco as respostas e o quantitativo que apareceu no questionário.

- Se a resposta das perguntas anteriores foi positiva, escreva qual é a deficiência ou transtorno que seu aluno apresenta?

- TEA (Transtorno do Espectro Autismo): 7

- TDAH (Transtorno do déficit de atenção com Hiperatividade): 4

- Síndrome de Down: 2

- Deficiência intelectual: 3

- TOD (Transtorno Desafiador de Oposição): 1

- Autismo e Cadeirante: 1

- DMU (Deficiência Múltipla): 2

- AHSD (Altas habilidades/ Superdotação): 1

- Deficiência motora: 2

- Perda de visão: 1

- Paralisia cerebral: 1

Nesse momento, peço para os professores descreverem as atividades que foram adaptadas nas aulas para que todos os alunos pudessem participar. Apresento as respostas dos professores que enriqueceram muito esta pesquisa.

- Descreva um material das aulas de Artes ou teatro que adaptou para atender a todos os alunos da turma, especialmente os alunos de inclusão.

Resposta descritiva 01:

Como minha aula é prática adapto as atividades. Utilizo mais as sensações auditivas do que as visuais. Na verdade, não utilizo as visuais. Descrevo determinada atividade que precisaria da visão, para o aluno com deficiência visual.

Resposta descritiva 02:

No caso do estudante com paralisia cerebral fiz adaptações no meu vocabulário de condução da aula, por exemplo, deixei de dizer "caminhar/andar" e passei a dizer "deslocar-se", uma vez que o estudante não caminhava mas podia se deslocar. Deixei de usar a palavra "limitação" e passei a usar "possibilidade". Trabalhei com cenas narrativas, pois dessa forma o estudante podia fazer o personagem que desejasse independente da fala. Trabalhei mitos e contos tradicionais que traziam personagens não humanizados, com outros corpos, por exemplo, numa cena ele foi o personagem Sol.

Resposta descritiva 03:

“Trabalho em todos os segmentos desde Fund. I até o Ensino médio, em todos eles, tenho alunos com alguma necessidade especial. Como são deficiências/transtornos diferentes, nem sempre o que se encaixa para um, atende ao outro. De uma forma geral esses alunos são mais hiperativos, faço muitas atividades com uso da música, seja como pesquisa individual, ou para criação de cenas e improvisos, explorando músicas mais calmas ou explosivas, dependendo do que a turma como um todo demonstra naquele dia”.

Resposta descritiva 04:

Jogos teatrais com música e com cores.

Resposta descritiva 05:

Teatro- Jornal.

Resposta descritiva 06:

Confecção de figurinos para peça teatral.

Resposta descritiva 07:

Objetos cênicos, fones de ouvido, colchonetes.

Resposta descritiva 08:

Objetos dos próprios alunos, música e vídeos.

Resposta descritiva 09:

Facilitar as questões e atividades relacionadas com a matéria dada.

Resposta descritiva 10:

As adaptações são feitas de acordo com a atividade, mas nada que se diferencie muito do habitual. Por ex.: para cegos preciso ter uma dinâmica diferenciada.

Resposta descritiva 11:

Exercícios que não trabalhem com a linguagem falada. Entender o caminho para a construção da cena. Criar sentido para a criança.

- Deixe uma sugestão de atividade desenvolvida em aula para uma turma com alunos de inclusão.

Resposta descritiva 01:

Vou falar sobre um aluno autista que tive. Minhas aulas costumam fazer barulho. Como ele apresentava sensibilidade auditiva, modifiquei uma série de atividades utilizando sons mais suaves. As aulas ficaram mais leves e tranquilas.

Resposta descritiva 02:

Trabalho com criação de cenas narrativas.

Resposta descritiva 03:

Trenzinho emocionado: dividir o grupo em grupos que se organizará em fila formando um trem. A professora designa uma emoção diferente para cada trem carregar. Alegria, raiva, medo... ao som de uma música, os trens se locomovem pela sala, movimentando-se inspirados na emoção que carrega. Se quiser aprofundar a pesquisa, os trens podem todos carregar a mesma emoção e usar músicas correspondentes a cada emoção.

Reposta descritiva 04:

Jogos teatrais do TO e atividade coletiva, engajam os grupos.

Reposta descritiva 05:

Produção utilizando os moldes em formas geométricas confeccionados pelos alunos com caixas de leite.

Reposta descritiva 06:

Depende do grau de comprometimento dos alunos incluídos. Se for para uma turma de DI, uma sugestão de atividade seria um jogo teatral sem texto, utilizando palavras para eles reagirem corporalmente.

Reposta descritiva 07:

Trabalhar com diversidade de texturas buscando uma experiência sensorial.

Reposta descritiva 08:

Jogo de emoções com cores- utilização de quadrados coloridos e fotos ou imagens de rostos com as expressões das emoções. E os educandos tinha que corresponder a cor as emoções e num segundo momento, teriam que reproduzir as emoções que estavam, mas cores.

Reposta descritiva 09:

Jogo de contar uma história sobre algum objeto seu e depois trocar de objeto e ter que contar a história do dono do outro objeto. Nesse jogo, todos podem participar. Improvisações teatrais variadas. Todos são incluídos.

Reposta descritiva 10:

Construção de partitura de movimentos com ou sem tema.

Reposta descritiva 11:

Nas atividades práticas resumir muito bem o objetivo dependendo da limitação do aluno.

O questionário circulou por diferentes escolas e solicitei o compartilhamento e o preenchimento a vários profissionais, no entanto, percebi uma grande resistência por parte

dos professores em participar da pesquisa. Os professores falavam que iam preencher e não o faziam. Não houve nenhuma indisposição quando os abordava para participarem da pesquisa, apenas me deixavam sem retorno. Acredito que essa atitude perpassa pelo acúmulo de atividades que faz com o que o professor fique sobrecarregado e se esqueça de realizar outras tarefas, ou a um certo desinteresse por pesquisas acadêmicas no campo da Educação e das Artes.

3.3 - Panorama dos dados coletados na pesquisa realizada de forma virtual

A aplicação do questionário foi muito importante na compreensão da prática educativa realizada por professores nos dias de hoje, na cidade do Rio de Janeiro. Estamos dialogando com uma realidade ambientada numa área urbana onde a troca de informações e o acesso a cursos de formação e aprimoramento são mais acessíveis do que em outras regiões do país.

Embora esta pesquisa centralize seus estudos no Ensino de Artes Cênicas, foi essencial considerar as diferentes formações e abrangências enfrentadas pelo professor de Artes numa escola de educação básica. A Lei nº 1489/2016 dispõe sobre a docência em artes, na educação básica, em escolas públicas e particulares, no âmbito do estado do Rio de Janeiro, estabelecendo as seguintes normas:

Art. 1º: A docência em Artes na educação básica, em escolas públicas e particulares, será exercida exclusivamente por professores de Educação Artística, Artes Visuais, Artes Plásticas e Artes Cênicas licenciados em nível superior.
Art. 2º: As escolas estaduais, municipais e particulares deverão se adequar ao disposto nesta Lei no prazo de 02 (dois) anos, contados a partir da data de sua publicação (Brasil, 2016).

Compreendendo esta diversidade na formação do professor de Artes na educação básica, a pesquisa reforça a importância da prática educativa. Como já descrito anteriormente, o principal interesse é o cotidiano escolar e as atividades que podem ser aplicadas em prol de um currículo inclusivo e diferenciado.

Um ponto importante que a pesquisa apresentou foi a ausência entre os entrevistados no segmento da educação infantil. O Ensino Fundamental I e II, que engloba o 1º ano ao 9º ano, abriga mais professores especializados. É importante ressaltar que o ensino das Artes deve ser componente curricular obrigatório em diversos níveis de ensino como descrito na LDB, Lei 9394/96: “Art. 26, § 2º: O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996).

Após 20 anos, o artigo 26 da LDB foi alterado pela Lei 13. 278/2016, que fixou novas diretrizes e bases da educação nacional referente ao ensino das Artes. Estabelecia então:

Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (Brasil, 2016).

Na prática, poucas escolas oferecem horários na sua grade curricular para diferentes linguagens artísticas, como tempos para dança, teatro e música separadamente. Um mesmo professor precisa lecionar em um tempo de aula semanal esse vasto componente curricular. No caso especificamente da Educação infantil, a professora regente da turma, na maioria das vezes, fica com a função de aplicar conteúdos de Artes.

Outro ponto observado no resultado da pesquisa é que a percepção de que uma sala de aula diversificada já é uma realidade nas escolas de educação básica, visto que todos os profissionais entrevistados possuem alunos com diferentes níveis de suporte e deficiências. Porém, nem todos possuem apoio especializado durante as aulas. A mediação, tão importante para o aluno e o professor, ainda não é presente em todas as escolas. A maioria das escolas contrata estagiários de licenciatura em Pedagogia ou estagiários da Psicologia para exercerem esta função. O espaço acaba se tornando um local de aprendizados múltiplos, onde não só o aluno aprende o conteúdo, como o professor e o mediador aprendem na prática a lidarem com os desafios da escola. O ideal seria o apoio especializado com formação específica e a presença constante de uma orientação pedagógica qualificada.

As respostas discursivas apresentaram como os professores lidam, durante a prática educativa, com os desafios encontrados na apresentação dos conteúdos diários. Percebe-se uma adaptação que acompanha as situações de cada dia, visto que as turmas são diversificadas e, em uma turma, podemos ter deficiências diferentes. Não existe uma fórmula, cada pessoa apresenta uma resposta diferente às suas propostas. É importante o professor saber sempre de seus objetivos naquele trabalho ou aula. O professor está sempre aprendendo, sempre se modificando no exercício docente.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluiu na experiência realmente fundante de aprender (Freire, 1996, p.26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou dialogar e trocar com diversos profissionais envolvidos no processo educativo, refletindo sobre os desafios da sala de aula sob o viés do educador. Além disso, trouxe as impressões e opiniões de mães e jovens atípicos, pois nenhuma discussão seria válida sem ouvir todas as pessoas envolvidas neste processo. Acreditar na capacidade dos alunos é a primeira atitude que devemos ter como educadores. Respeitar sua identidade cultural, apresentando novos conhecimentos a partir de sua realidade. O conhecimento se constrói de forma mais significativa quando se relaciona com algo já conhecido. É essencial reconhecer que existe uma realidade fora da escola que afeta direta ou indiretamente o aluno. Seu ambiente familiar e sua história de vida oferecem percepções únicas sobre as atividades artísticas realizadas em sala de aula. Há alunos que trazem questões sociais e familiares profundas, cabe, então, ao educador possuir sensibilidade para compreendê-lo. Claro que o educador precisa estar amparado por uma equipe especializada, como o mediador, o coordenador e a direção, possibilitando um ambiente enriquecedor. É fundamental considerar a afetividade e o diálogo como fatores primordiais numa prática educativa, e que, sem eles, se torna impossível construir uma aprendizagem relevante.

É importante observar que ao educador envolvido, com sua prática pedagógica, não cabe a neutralidade. A caminhada para uma educação realmente inclusiva é produzida pela sociedade, propiciando novas políticas públicas. Porém, como vimos nos capítulos anteriores, a aplicabilidade da lei e suas reais necessidades, é um dos principais desafios da educação. O educador deve agir conscientemente, sabendo o *como*, o *para que* e o *porquê* da sua prática. Paulo Freire ressalta a importância de uma educação conscientizadora que convide os sujeitos envolvidos no processo educacional: a tomada de uma posição dialética frente ao mundo, transformando os homens em construtores da realidade, num processo permanente de reflexão-ação.

Segundo Freire “Conscientização é um compromisso histórico [...] exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece” (Freire, 1979, p.15). Faz-se então necessário buscar novos meios de desenvolvimento da prática pedagógica, confrontando os chamados “modelos tradicionais de ensino” com concepções mais humanas de aprendizagem, em busca de uma educação libertadora que permita novas construções através da apropriação e modificação do real. No campo das Artes, o convencional já não é nosso ponto de partida. Por isso, uma formação continuada, embasada na reflexão, na compreensão da realidade, se faz

primordial para o docente. Durante a prática profissional do professor, os problemas são tão pertinentes que, por vezes, se mostram não solucionáveis, como alguns professores demonstram nos depoimentos. Porém, a mudança não precisa ser em grande escala, “aplicável” a todos os alunos; se conseguirmos apenas com uma turma já será excelente. Precisamos estar sempre pesquisando e aprendendo, pois

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire,1996, p.32).

A prática docente, portanto, é algo que se solidifica no cotidiano escolar, no fazendo e no refazendo, na pesquisa diária e na maturidade profissional. Segundo Arroyo (2001), somos sujeitos de nossa história, esta que é enredada na história social, assim, a

categoria é sujeito de seu fazer-se em múltiplas frentes. Em cada uma afirma-se uns ou outros. Acrescenta-se tonalidades novas a um ofício tão perene e sempre repostado, porque vivido e aprendido em tensões sociais tão diversas (*op.cit.*, p.136).

Um professor se faz, em grande parte, durante sua atuação enquanto sujeito social, político e cultural, pois

suas lutas e sua presença na sociedade, nas últimas décadas, mostram que vêm sendo sujeitos coletivos, ativos e combativos na construção de um projeto social, na redefinição de políticas públicas e educativas e na direção de sua própria história (*op.cit.*, p.137).

Falando especificamente do aluno com TEA, ressalto o potencial da consciência corporal como prática ativa nas aulas. Auxiliando o aluno a enfrentar suas dificuldades na percepção de limites e possibilidades de seu corpo. A prática corporal já é presente nas aulas de teatro sendo essenciais numa preparação de ator. Quando essa prática vai para o ambiente escolar esbarra nos desafios estruturais do espaço, na quantidade de alunos em cada turma, no tempo destinado às aulas de teatro e até nas roupas dos alunos, com seus uniformes escolares. A educação somática não atende somente aos alunos com TEA, todos os alunos poderão desenvolver suas habilidades num ambiente integrador, que valoriza a individualidade de cada criança. Ela contribui também para a regulação emocional, um aspecto importante na socialização de crianças atípicas. O professor pode buscar um espaço seguro para a experimentação e a expressão corporal.

O grande desafio do educador é auxiliar a transformação e desenvolvimento pessoal do ser humano mesmo tendo as barreiras das deficiências, transtorno, dificuldades e outros tipos de situações que impeçam uma vida digna de um indivíduo (Freitas, 2020, p15).

O movimento somático estimula uma maior interação com o corpo através de um movimento consciente, ajudando as crianças a desenvolverem suas habilidades para uma vida

autônoma. Durante a troca de experiências com diferentes profissionais, as atividades de corpo realizadas no coletivo, são mais utilizadas no cotidiano escolar. Por isso que discutir a utilização dos conceitos da educação somática em novas práticas educativas que prestigiem metodologias ativas, ou seja, onde o aluno seja o maior produtor do seu conhecimento, é imprescindível, em contraponto a práticas padronizadas e focadas no cognitivo.

Em síntese, os estudos realizados nesta pesquisa demonstram um caminho promissor para a educação inclusiva, promovendo um acesso igualitário ao aprendizado. A troca de experiências possibilitou conhecer o potencial de práticas educativas comprometidas com o social destas crianças. Embora existam muitos desafios, os ganhos podem transformar a experiência educacional de crianças com autismo. Desejo que a comunidade educativa abrace mais a inovação, não somente tecnológica, e expanda o significado de aprender e ensinar, levando em conta a diversidade humana.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, Outras Pedagogias*. 2ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. *Ensino da Arte*. (Coleção ideias em ação). São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- BEVILAQUIA, Ana. *Análise Laban/Bartenieff de movimento*. In: BOLSANELLO, Débora Pereira (org.) *Educação somática e seus pioneiros no Brasil*. Curitiba: Juruá, 2020.
- BRASIL. Ministério de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Institui a Política Nacional de Proteção dos direitos da pessoa com transtorno do Espectro Autista; e altera o §3º do art. 98 da lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm Acesso: 20 jan. 2025.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em 20 jan. 2025.
- BRASIL. Presidência da República. Lei 13.278, de 2 de maio de 2016. *Fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte e altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil> Acesso em 30/07/2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. Linha de Base*. Brasília: Inep, 2015. Disponível: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf Acesso: 20 jan. 2025.
- CANDA, Cilene Nascimento. *Sentidos da Arte: diálogos entre o teatro, a experiência estética e a educação*. R.Client/FAP, Curitiba, v.5, p. 243-261, jan-jun, 2010.
- CUNHA, Eugenio. *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar-ideias e práticas pedagógicas*. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2020.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas: Papirus, 1991.
- FELDENKRAIS, Moshe. *Consciência do movimento*. São Paulo: Summus, 1997.
- FERNANDES, Ciane. *Análise Laban/Bartenieff de movimento*. In: BOLSANELLO, Débora Pereira (org.) *Educação somática e seus pioneiros no Brasil*. Curitiba: Juruá, 2020.
- FERNANDES, Ciane. *Criatividade, conexão e integração: uma introdução à obra de Irmgard Bartenieff*. In: BOLSANELLO, Débora Pereira. *Em Pleno Corpo- Educação Somática, movimento e Saúde*. 2ª Edição. Curitiba: Juruá, 2010. (pp.34---48)

FERNANDES, Ciane. *Mergulho no Espectro Azul: práticas somático-performativas no mar com meu filho autista*. Ephemera Journal, vol. 3, nº 5, Maio /Agosto 2020. Disponível: <https://periodicos.ufop.br/ephemera/article/view/4385> Acesso: 20 Jan. 2025.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* / Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1979.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortês e Moraes, 1979.

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

FREITAS, Maria Antonia; BOGONI, Rosangela Marcílio. *Educação inclusiva: o Autismo e a Arte*. Ministério da Educação: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Medianeira. Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino – UAB, 2020.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. *Henri Wallon* ; tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 – (Coleção Educadores).

HACKNEY, Peggy. "Conexão e Expressividade nos Bartenieff Fundamentals." *Nouvelles de Danse*, nº 28, 1986. Traduzido por Adriana Bonfatti e Ana Bevilaqua.

JUNIOR, Francisco Paiva. O que é Autismo. Canal Autismo, disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/o-que-e-autismo/>. Acesso: 28 jan 2025.

JUNQUEIRA, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

KELEMAN, Stanley. *Anatomia emocional. Trad.: Myrthes. Suplicy Vieira*. São Paulo: Summus, 1992.

MENDONÇA, Celida Salume. *Montagem sala de aula: os princípios norteadores de um processo. Pedagogia do Teatro: práticas contemporâneas na sala de aula*. Campinas (SP): Papyrus, 2013..

MIRANDA, Regina. *Corpo-espaco: aspectos de uma geofilosofia do corpo em movimento*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

PARSONS, Michael. Curriculum, arte e cognição integrados. *In*: BARBOSA, Ana Mae. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, Jean. *A Linguagem e o pensamento da criança*. Tradução: Manuel Campos; revisão da tradução e texto final: Marina Appenzeller, Áurea Regina Santori. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 7ª ed.

ROPOLI, Edilene Aparecida. *A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2010.

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais para a sala de aula: um manual para o professor*. Trad.: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO, 1994. Disponível: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
Acesso: 20 jan. 2025.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.