

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

KÁTIA RAQUEL DA SILVA

Tecendo saberes com a arte:
neurodiversidade e inclusão escolar na educação infantil

Uberlândia

2025

KÁTIA RAQUEL DA SILVA

Tecendo saberes com a arte:
neurodiversidade e inclusão escolar na educação infantil

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, Mestrado Profissional em Artes - PROF-ARTES, como requisito à obtenção do título de Mestre no Mestrado Profissional em Artes, linha de pesquisa: Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Área de concentração: Artes Visuais.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Henrique Monteiro Oliveira.

Uberlândia

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586t Silva, Kátia Raquel da, 1978-
2025 Tecendo saberes com a arte [recurso eletrônico] : neurodiversidade e inclusão escolar na educação infantil / Kátia Raquel da Silva. - 2025.

Orientador: Felipe Henrique Monteiro Oliveira.
Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES).
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.5006>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Artes. I. Oliveira, Felipe Henrique Monteiro, 1989-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES). III. Título.

CDU: 7

Nelson Marcos Ferreira
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Artes				
Defesa de:	Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES				
Data:	01/12/2025	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:00
Matrícula do Discente:	12412MPA010				
Nome do Discente:	Katia Raquel da Silva				
Título do Trabalho:	Tecendo saberes com a arte: neurodiversidade e inclusão escolar na educação infantil				
Área de concentração:	Ensino de Artes				
Linha de pesquisa:	Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	CORPOS DIFERENCIADOS E SEUS ARTIVISMOS: ELOGIANDO AS DIFERENÇAS E NÃO APENAS AS DEFICIÊNCIAS EM PERFORMANCES				

Reuniu-se via plataforma online. a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Artes, assim composta: Prof. Dra. Rosimeire Gonçalves dos Santos, Prof. Dr. Luís Müller Posca e Prof. Dr. Felipe Henrique Monteiro Oliveira, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Prof. Dr. Felipe Henrique Monteiro Oliveira, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Rosimeire Gonçalves dos Santos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 01/12/2025, às 15:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Felipe Henrique Monteiro Oliveira, Usuário Externo**, em 01/12/2025, às 16:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luís Müller Posca, Usuário Externo**, em 01/12/2025, às 17:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6855559** e o código CRC **C22DF13A**.

Referência: Processo nº 23117.081326/2025-84

SEI nº 6855559

*Dedico este trabalho aos meus pais,
que me ensinaram lições de vida,
que reverberaram no que sou hoje.
A eles minha eterna gratidão!*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pela presença constante e por guiar-me em cada desafio da vida;

Ao Bruno Henrique Pereira Cândido, meu parceiro de vida e maior incentivador, que não me deixa desistir, me mostrando o quanto sou capaz;

À Maria Eduarda, minha filha amada. Sua admiração sincera por tudo o que faço é a minha inspiração e o desejo de melhorar a cada dia foi, e sempre será, por nós;

À amiga Cláudia Alvim Carrijo, por sua generosidade e incentivo ao me enviar o edital do PROFARTES. Obrigada por sua generosidade e auxílio durante os estudos e pesquisa;

À comissão organizadora do Programa, por abrir as portas para professores em exercício da docência em Artes com licenciatura em áreas afins. Essa oportunidade foi importante para o meu amadurecimento profissional, permitindo-me um olhar mais sensível e revelando, através das Artes, conhecimentos que eu ainda não havia experienciado em minha trajetória;

Ao Prof. Dr. Felipe Henrique Monteiro Oliveira, meu orientador, por sua ética e comprometimento. Sua orientação não apenas estruturou minha pesquisa, mas me apresentou as questões da neurodiversidade com a sensibilidade e o respeito que o tema exige;

Agradeço à coordenadora, Prof.^a. Dr.^a Rosimeire Gonçalves dos Santos, sempre solícita e disposta a auxiliar em todos os momentos em que precisei;

Às contribuições da banca de qualificação, constituída por Prof. Dr. Felipe Henrique Monteiro Oliveira, Prof.^a Dr.^a Rosimeire Gonçalves dos Santos e Prof. Dr. Luís Müller Posca;

Aos colegas de turma e, especialmente, ao Leonor Júnior, sempre solícito em me auxiliar, um amigo que levarei para a vida toda;

À equipe gestora da EMEI do Bairro Aparecida, que possibilitaram e incentivaram o desenvolvimento da minha pesquisa. Às profissionais de apoio, Aline Alves Bittencourt e Luzinete Rodrigues, pela parceria durante o período de pesquisa;

Ao meu avô, mãe, irmã, sobrinhos queridos, primos, amigos, sogros – a cada um que compreendeu a importância desta pesquisa e, de alguma forma, contribuiu para que ela fosse realizada; não citarei nomes, mas tenho certeza de que cada um sabe sua importância em minha vida. Gratidão!

E para finalizar, mas de forma alguma menos importante, meu agradecimento sincero:

Aos estudantes e educadores com quem tive o privilégio de conviver e trocar conhecimentos. Cada um, em seu jeito singular, me mostrou que a educação só se realiza quando estamos dispostos a somar juntos, construindo um espaço de respeito e empatia.

SENTIDO

Sentido sinto sem sentir,

Sigo sentindo sempre sua sensação.

Sinto sonidos secretos,

Som suave, sincero silêncio

Sinto sentir.

Surreal, sal, sentido, sabor, sorrir.

Sonho secreto senti.

Sofrimento, solidão, sólida sensação

Sinto sem sentir.

Pedro Carvalho de Lucena

RESUMO

A presente dissertação de mestrado estabelece um diálogo entre arte, neurodiversidade e educação inclusiva, investigando o desenvolvimento de práticas pedagógicas na Educação Infantil de uma escola da rede municipal de Uberlândia com estudantes do agrupamento de 3 anos. A pesquisa perpassa por uma breve descrição da trajetória pessoal da autora observando em quais aspectos a arte e as questões relacionadas à inclusão se fizeram presente no processo de escolha pela profissão docente. O trabalho convida à reflexão sobre a neurodiversidade e a inclusão, posicionando a arte como um campo do conhecimento essencial para a aprendizagem e expressão humana, onde as crianças são compreendidas como autoras de suas produções, e a arte percebida como um processo de criação autônomo, tendo o educador o papel fundamental de instigar, mediar e dialogar com os estudantes, estimulando a construção de conhecimentos. Ademais, o estudo analisa a evolução da educação inclusiva no Brasil, abordando os períodos de segregação, integração e a atual fase de inclusão, destacando tanto os avanços quanto os desafios que ainda permeiam o ambiente educacional. Metodologicamente, a pesquisa se fundamenta em um ambiente de práticas coletivas em artes, priorizando a exploração, a sensibilidade e a aprendizagem em um espaço que acolhe as diferenças, respeitando as particularidades e as distintas possibilidades de desenvolvimento em um contexto de neurodiversidade.

Palavras-chave: Arte/educação, neurodiversidade, educação inclusiva, educação infantil, práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This Master's dissertation establishes a dialogue among Art, Neurodiversity, and Inclusive Education, investigating the development of pedagogical practices in Early Childhood Education within a municipal school in Uberlândia, involving students from the 3-year-old group. The research includes a brief description of the author's personal trajectory, observing how Art and issues related to inclusion influenced the choice of the teaching profession. The work invites reflection on neurodiversity and inclusion, positioning Art as an essential field of knowledge for human learning and expression. In this context, children are understood as authors of their own creations, and Art is perceived as a process of autonomous creation, with the educator playing the fundamental role of instigating, mediating, and engaging in dialogue with the students, thus stimulating the construction of knowledge. Furthermore, the study analyzes the evolution of inclusive education in Brazil, addressing the periods of segregation, integration, and the current phase of inclusion, highlighting both the advancements and the challenges that still permeate the educational environment. Methodologically, the research is grounded in an environment of collective art practices, prioritizing exploration, sensitivity, and learning in a space that welcomes differences, respecting the particularities and distinct possibilities of development within a context of neurodiversity.

Keywords: Art/education, neurodiversity, inclusive education, early childhood education, pedagogical practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração	Título	Página
FIGURA 1	Fotografias das pinturas em retalhos.	45
FIGURA 2	Improvisação musical.	47
FIGURA 3	Fotografia de crianças pintando caixas.	50
FIGURA 4	Fotografia de crianças pintando pedras e organizando em caixas	52
FIGURA 5	Crianças brincando de faz de conta	54
FIGURA 6	Fotografia de criança mostrando pintura na pedra	56
FIGURA 7	Criança observando a luz na pintura.	58
FIGURA 8	Fotografia de crianças explorando pintura com tinta neon.	60
FIGURA 9	Pintura em plástico	62
FIGURA 10	Grupo de crianças pintando no parque.	64
FIGURA 11	Crianças pintando pneus.	67
FIGURA 12	Criança pintando partes do corpo	70
FIGURA 13	Pintura com elementos da natureza	72
FIGURA 14	Crianças aguardando o início da atividade.	76
FIGURA 15	Pintura com os pés.	78
FIGURA 16	Exploração da argila.	81
FIGURA 17	Criança explorando outra possibilidade de materialidade.	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ONU	Organização das Nações Unidas
PROFARTES	Programa de Mestrado Profissional em Artes
SEB	Secretaria de Educação Básica
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 VIDA, ARTE E DOCÊNCIA.....	16
3 NEURODIVERSIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR.....	30
3.1 Apontamentos sobre a neurodiversidade.....	35
3.2 Arte, inclusão e educação infantil.....	39
4 PERCURSO METODOLÓGICO	44
5 EXPLORANDO DIFERENTES POSSIBILIDADES EM ARTES	48
5.1 A descoberta do tecido	48
5.2 Pintura em diferentes suportes.....	52
5.3 A Pintura neon em metamorfose: vivências entre cores, luz e ausência de luz	60
5.4 Entre olhares e traços: pintura em plástico vertical	65
5.5 Roda da imaginação: cores em movimento.....	71
5.6 Do galho ao gesto: explorando a arte e elementos da natureza	75
5.7 Pintando caminhos criativos: entre caminhar, sentir e descobrir	79
5.8 Mão que sentem, mentes que criam: a manipulação da argila.....	83
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	91
ANEXO 1	94

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa explicita a minha trajetória de vida e relação com as artes, descrevendo o percurso que orientou minha escolha pela docência na educação infantil e no Atendimento Educacional Especializado. Pretendo discorrer sobre algumas passagens marcantes em minha história de vida e as nuances de um tempo guardado com mais profundo apreço.

Sou mineira, nascida no Município de Uberlândia no dia 12 de julho de 1978, onde tive uma infância tranquila e cheia de boas recordações. Entretanto, minhas experiências mais ricas e significativas foram vivenciadas nos espaços rurais. De acordo com Marie Christine Joso “Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida” (2007, p.415).

A lembrança do contato com a natureza me leva a refletir sobre as práticas educativas atuais na educação infantil. Como seria possível proporcionar aos educandos práticas sensíveis, empáticas e significativas. Quais materiais poderiam ser disponibilizados às crianças para que pudessem interagir e trocar experiências? Como poderíamos explorar o espaço escolar criando ambientes investigativos, ricos em descobertas e possibilidades como os que experienciei em minha infância?

Quando criança brincava com elementos da natureza, tudo servia como recurso para criar de forma simples, mas cheia de intencionalidade. Hoje enquanto professora da educação infantil me pergunto como proporcionar tais experiências nos espaços escolares que disponibilizamos. Dessa forma penso, como seria possível proporcionar vivências escolares de maneira criativa, que favoreçam a construção de conhecimentos fundamentadas em artes às crianças que vivem na sociedade contemporânea, em uma sociedade em que o tempo, para as relações familiares, se tornou tão escasso? Como a escola poderia favorecer processos e vivências que contemplam a neurodiversidade e a singularidade humana?

Esta pesquisa aprofunda as dinâmicas observadas entre estudantes neurodivergentes, especificamente crianças do espectro autista, dentro do contexto educacional. O material aqui apresentado baseia-se diretamente nas descobertas do estudo realizado em 2024, conduzido em uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada em Uberlândia, Minas Gerais, sob o título “Tecendo saberes com a arte: neurodiversidade e inclusão escolar na educação infantil”.

Desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, o trabalho tem como objetivo geral analisar a contribuição das artes na construção de

conhecimentos e para a inclusão na educação infantil, com foco na neurodiversidade. Partindo do reconhecimento das singularidades do desenvolvimento humano, a pesquisa apresenta como práticas artísticas sensíveis podem fomentar uma educação emancipadora, analisando os processos cotidianos de interações em âmbito escolar.

Para tanto, a presente pesquisa tem como objetivos específicos: observar como as crianças constroem suas percepções e vivências por meio da interação com a arte; investigar a manifestação da diversidade neurológica do grupo de crianças de 3 anos em relação às propostas artísticas e as interações estabelecidas; e compreender de que forma a neurodiversidade influencia as dinâmicas no ambiente escolar, analisando os impactos das práticas artísticas na promoção do respeito às singularidades humanas. Nesse sentido, a pesquisa se alinha ao pensamento de Madalena Freire, que ressalta a importância de um educador que, ao formar e informar, resgata e apropria-se de sua história:

O desafio é formar, informando e resgatando num processo de acompanhamento permanente, um educador que teça seu fio para a apropriação de sua história, pensamento, teoria e prática. Dessa forma, o criar, o sonhar, o inventar, pode ser instrumentalizado por um educador, possibilitando assim, um pensar e um fazer criativo, diante dos grandes desafios na construção deste educador-pesquisador que faz ciência da educação. Fazer ciência exige exercício metodológico sistematizado, rigoroso de observar, refletir, avaliar e planejar. São estes que alicerçam sua pesquisa e luta cotidiana permanente. (2019, p.44).

Esta dissertação está organizada da seguinte maneira: No capítulo 2, “Vida, arte e docência”, apresento minha história pessoal e as motivações que me conduziram à pesquisa em arte e inclusão. No capítulo 3, “Neurodiversidade e inclusão escolar”, realizo uma contextualização teórica sobre a trajetória da educação inclusiva no Brasil, e aprofundo o referencial teórico dialogando com autores como Paulo Freire, Maria Teresa Égler Mantoan, Sheyla de Quadros Uzêda e Patrícia Ávila Ragazzon abordando questões relevantes para a educação inclusiva. No capítulo 4, “Percorso metodológico: a investigação em campo”, descrevo a metodologia de pesquisa utilizada para desenvolver o estudo, detalhando a minha posição enquanto professora-pesquisadora. Por fim, no capítulo 5 “Explorando diferentes possibilidades em artes”, contextualizo os processos de criação, interações e vivências ao longo da pesquisa, analisando e discutindo os resultados alcançados à luz de referenciais teóricos como Anna Marie Holm, Susana Vieira Rangel da Cunha, Stela Barbieri dentre outros, em uma perspectiva da arte enquanto possibilidade de construção de conhecimentos em ambiente inclusivo na educação infantil.

Dessa forma, a presente dissertação não apenas cumpre seu papel de analisar o potencial da arte para a inclusão na Educação Infantil, mas também se posiciona como um

convite à reflexão sobre a urgência de práticas pedagógicas que acolham e valorizem a neurodiversidade. Espero que este estudo contribua para o aprimoramento da formação docente e para a criação de espaços educativos onde a singularidade seja o ponto de partida para a construção de conhecimentos e a emancipação humana.

2 VIDA, ARTE E DOCÊNCIA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
 Esses que-fazeres 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 edoco e me edoco.
 Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a
 novidade.

(Freire, 1996, p. 14)

As experiências ao longo da vida identificam as escolhas que fazemos, o modo como desejamos nos colocar diante dos desafios, descobertas, alegrias, tristezas, incertezas e buscas que permeiam nosso ser e estar no mundo. Nessas escolhas estão intrínsecas questões que envolvem valores, política, cultura e identidade.

Acredito que narrar um pouco das minhas experiências com a arte, ajudará o leitor a compreender os caminhos que me trouxeram até aqui, assim como a definir as escolhas e a metodologia instauradas nesta pesquisa. Conforme Jorge Larrosa: “A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros” (2014, p. 43).

Quando penso em arte e infância, minhas experiências mais ricas e significativas foram em locais abertos: no quintal de minha casa, mas principalmente nos espaços da fazenda onde viviam alguns familiares. Curioso Curiosamente, nunca havia refletido sobre minha liberdade enquanto estava na fazenda, não que minha vida na cidade tenha sido privada interações com outras crianças, mas em Uberlândia, onde nasci e vivo até os dias atuais, eu não podia brincar na rua sem a supervisão de um adulto, pois meu pai tinha receio dos perigos urbanos, como a criminalidade e o aumento do número de veículos nas cidades, o que tornava as ruas perigosas para crianças brincando sozinhas. Assim, tive pouquíssimas oportunidades de brincadeiras na rua, mas as poucas que tive marcaram significativamente minha vida.

Na fazenda, havia um quê de liberdade, onde era possível explorar espaços e brincar sem hora para voltar, era permitido sujar, correr, pular, experimentar frutos do cerrado, frutas do quintal, brincar com os animais e descobrir o que havia espalhado pelo chão para criar brinquedos feitos com elementos da natureza onde os frutos caídos das árvores se transformavam em animais, pedaços de pau e folhas em comida, espigas de milho davam vida às bonecas, tudo servia como recurso para a imaginação e criatividade em um

espaço aberto, cheio de cores, texturas e formas. Tudo isso se reflete em experiências estéticas que carregamos em nossa vida e que constituem nossa subjetividade. De acordo com Stela Barbieri:

Às vezes, experiências estéticas muito remotas nos remetem a outros momentos de nossa vida. Pessoas que viveram na roça, por exemplo, são levadas ao passado ao observar atentamente a cor da terra, o pôr do sol ou uma planta brotando. Essa experiência estética faz com que nossa linguagem seja mais ampla. (2012, p. 38).

Essa relação entre percepção sensorial e recordação é especialmente marcante na infância, fase em que os sentidos estão aguçados e as descobertas do mundo são vividas com intensidade e curiosidade. Nessa fase, o contato com elementos naturais ou com pequenos rituais do cotidiano cria um repertório afetivo que nos acompanham pela vida.

Outra sensação significativa era a brincadeira no balanço, que me dava amplitude de movimento, poder sentir o vento, o frio na barriga, era como se eu tivesse asas. Além do balanço, também brincava de pular corda, bandeirinha estourada, pique-pega, passa anel, amarelinha, balança caixão. Tudo isso era rico em experiências do sentir, explorar e vivenciar momentos únicos.

O brincar para a criança é permeado por significados, é a partir dele que ela se constitui enquanto sujeito, recriando espaços e vivências, dando sentido às suas experiências e se apropriando do mundo em que está inserida. É no brincar que a criança aprende a lidar com suas emoções interagindo com seus pares, realiza trocas, internaliza conceitos, explora o mundo ao seu redor, desenvolve a linguagem e aprende sobre cultura. Para Maria Isabel Leite a criança produz cultura quando atribui significado às suas experiências:

Assim como as demais formas culturais, o brincar interessa à criança enquanto ação. Brincando, a criança ultrapassa fronteiras internas e externas, usando como suporte o brinquedo ou a imaginação. O brinquedo, sozinho, não dá conta da complexidade da brincadeira, mas é entendido como possibilidade de oferecer, ao mesmo tempo, suporte e materialidade ao imaginário de meninos e meninas. (1998, p.192).

Essa reflexão sobre o brincar como território de liberdade e criação, me remete às minhas próprias experiências na infância, quando tive meus primeiros contatos significativos com a neurodiversidade.

Minha prima¹, diagnosticada com deficiência intelectual², era companhia de brincadeiras para mim e minha irmã durante as férias na fazenda. Embora ela precisasse de

¹ Minha prima faleceu no dia 18/12/22, devido a complicações decorrentes de pneumonia.

² A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo,

auxílio para desenvolver muitas atividades cotidianas relacionadas à alimentação e aos cuidados pessoais, nossas interações lúdicas criavam um espaço em que as limitações se transformavam em novas possibilidades de conexão. Através de gestos, brincadeiras e experimentações descobrimos juntas formas singulares de estar no mundo, ela com sua maneira peculiar de perceber as coisas e eu e minha irmã aprendendo a enxergar para além das diferenças. Essas vivências demonstraram o potencial da brincadeira na construção de possibilidades de aprendizagem.

As vivências, os espaços que frequentamos, nossas relações com o outro são aspectos que interferem em nossa subjetividade, crenças e valores. Após discorrer um pouco sobre minha infância, pretendo destacar alguns pontos de minha trajetória acadêmica e como a arte e as questões relacionadas à inclusão se fizeram presentes nesse processo.

Durante o ensino fundamental e médio, as artes sempre ocuparam um lugar especial em minha vida. Desenhar era mais que um passatempo, era uma paixão que me enchia de alegria. Gostava de reproduzir imagens que encontrava em livros e fotografias, perdendo-me por horas no traço e nos detalhes. No entanto, ao longo dos anos, sem que percebesse, esses momentos tão preciosos foram deixados de lado, como se as artes tivessem ficado guardadas em uma gaveta de belas lembranças.

Assim como minha relação com as artes foi marcada por descobertas e distanciamentos, minha experiência com a diversidade no ambiente escolar também teve seus próprios contornos. Durante toda a minha trajetória escolar, de 1985 a 1997, não tive a oportunidade de conviver com estudantes neurodivergentes. Foi apenas anos depois, no curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia - UFU, em 2006, que me deparei com essa realidade de forma mais direta.

Minha turma no curso de Pedagogia era composta por 40 estudantes e a presença de uma estudante com deficiência visual me despertou para as barreiras arquitetônicas e metodológicas que estavam presentes na Universidade, em âmbito educacional e social. Essa situação revelou que tanto os discentes, quanto os docentes do curso não estavam preparados para lidar com barreiras metodológicas, urbanísticas e sociais identificadas no decorrer da graduação.

Compreendi a importância da acessibilidade física nos espaços da universidade. A locomoção pelos corredores, a utilização de laboratórios e a participação em atividades extracurriculares nem sempre eram fáceis para que minha colega de curso desenvolvesse sua

aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. In:https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf / Acesso em 08 de maio de 2025.

autonomia. Na maioria das vezes ela necessitava de auxílio para percorrer diferentes espaços. A falta de sinalização tátil adequada destacava barreiras urbanísticas que dificultavam a participação autônoma nas atividades acadêmicas.

Apesar da universidade, no ano de 2006, não oferecer efetivamente todas as condições que são asseguradas por leis à pessoa com deficiência, considerando o espaço universitário como um local de acesso a todos, muitas vezes era a estudante que preparava seus próprios recursos para inclusão, como por exemplo, o uso de tecnologias digitais. Tais recursos eram levados para a sala de aula pela própria estudante que já fazia uso dessas tecnologias em outros ambientes.

Esse processo de adaptação foi acompanhado pelos professores que estavam dispostos a auxiliar e se mostraram acessíveis a diálogos para melhor atender as necessidades específicas da estudante. Os colegas da turma também eram solícitos e fomos construindo juntos formas de acessibilidade. Concluí a graduação, no ano de 2010, e atualmente minha colega tem se destacado em suas pesquisas na área da inclusão voltada à acessibilidade para pessoas com deficiência visual.

No decorrer de todo esse processo comprehendi que a inclusão não se trata de tornar todos iguais, ignorando as particularidades de cada um, mas pelo contrário que é imprescindível garantir à cada pessoa o direito de ser diferente quando a igualdade a apaga, e o direito de ser igual quando a diferença o coloca em alguma situação de prejuízo. Segundo Felipe Henrique Monteiro Oliveira tais aspectos são fundamentais à inclusão:

[...] A discussão em torno da inclusão se estende à afirmação da diferença, visto que há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual e nem tudo deve ser diferente. É imprescindível que o ser humano tenha o direito de ser diferente quando a igualdade o descaracteriza e o direito de ser igual quando a diferença o inferioriza. (2013, p. 25)

A experiência de conviver com a diversidade humana foi significativa para mim, uma vez que me possibilitou perceber a importância de um olhar sensível e atento às especificidades de cada pessoa, e reforçou a necessidade de práticas inclusivas em que barreiras sejam eliminadas e o direito à aprendizagem seja garantido a todos considerando suas singularidades.

Terminada a graduação, decidi prestar concurso para o cargo de professora da rede municipal de Uberlândia. Nesse momento, uma nova fase se configura em minha vida, uma vez que me encontrava frente aos desafios iniciais da sala de aula. Após a insegurança que marcou o início da minha prática docente, permeada por incertezas e frustrações, comecei a me

encontrar enquanto professora na educação infantil e construí ao longo de vários anos um caminho de buscas e descobrimentos, que reverberou no que sou hoje.

E nesse limiar, durante todo esse processo, tive meu reencontro com as artes no cotidiano da educação infantil. Trabalhar de maneira lúdica, explorando massa de modelar, músicas, danças, estimular momentos de criatividade através da pintura, do desenho, colagens e dobraduras, me proporcionou diversas sensações e aprendizagens. Nesse contexto de vivências artísticas na educação infantil observei que a criança apresenta seus momentos de alegrias, medos e frustrações, de investigações e de descobertas.

Compreendi que as artes devem ser acessíveis e instigar a investigação e a criatividade, e que materialidades e vivências diversas devem ser oferecidas às crianças para que elas possam explorar diferentes possibilidades de criação no ambiente escolar. Percebi que as artes não correspondem somente à atividade de cópias, desenhos prontos para colorir ou pintar, mas que ela se constitui enquanto processo investigativo e emancipatório daquele que experimenta, observa, aprende e se transforma. Para Susana Rangel Vieira da Cunha, a arte na infância deve ser livre e investigativa, pois:

Existe a necessidade de ampliar qualitativamente, na Educação Infantil, as oportunidades lúdicas que envolvem a criação de objetos e narrativas por meio de diferentes experiências expressivas. É nesse momento da vida, e não em outro, que ocorrem todas as primeiras experiências que permitirão a elas dialogarem com o mundo, com os outros e consigo mesmas. Esse diálogo só será possível se puderem compartilhar linguagens para articular a experiência coletiva. (2012, p. 60)

Todavia, o ambiente escolar também me trouxe apreensões e desafios. Trabalhar com a diversidade humana nem sempre é uma tarefa fácil, uma vez que cada um se constitui por experiências e vivências culturais diferentes. A sala de aula, muitas vezes, se torna um local de conflitos e mediar as relações é uma tarefa desafiadora.

Como professora, também vivenciei situações de desvalorização, que vão desde atitudes da comunidade escolar onde alguns ignoram a importância da educação infantil para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, até a postura de gestores que fazem cobranças com excesso de burocracia dificultando o trabalho do professor. Além dos órgãos públicos que em sua maioria tratam a educação com desasco, com verbas insuficientes, desvalorização profissional e cobranças burocráticas excessivas, sem dar o suporte adequado.

Estar perante uma sala de aula, enfrentando desafios de ordem estrutural e social torna o processo de ensino desgastante. A escola em que trabalho funciona em uma casa alugada pela prefeitura onde foram realizadas pequenas adaptações para receber crianças de um ano a três

anos de idade, algumas em tempo integral e outras em tempo parcial. Todavia, essa escola não apresenta ambientes amplos para brincadeiras, as salas de aula são pequenas e pouco arejadas sem espaço suficiente para a hora do sono, a falta de chuveiros e locais adequados para troca torna a rotina de higiene um momento estressante para profissionais de apoio devido à falta de infraestrutura. Os espaços externos são restritos com acústica ruim, em períodos de chuva os locais para realizar atividades se tornam ainda mais escassos. Dessa forma, é possível perceber que o trabalho docente precisa romper desafios de ordem estrutural, organizacional e social.

Nesse fazer pedagógico em sala de aula, comecei a deparar-me com estudantes neurodivergentes. A concepção de neurodiversidade surge como um marco transformador no campo da educação inclusiva, deslocando o foco de uma perspectiva pautada em termos patológicos, centrada em déficits, para uma abordagem que valoriza a diversidade neurológica como parte integrante da experiência humana. Essa redefinição carrega um impacto social ao substituir termos como transtorno ou déficit por diferença ou divergência, desmontando-se o estigma historicamente associado a formas típicas e atípicas de cognição e de aprendizagem.

A partir de então, comecei a me preocupar em como poderia desenvolver minhas aulas para atender a todos de maneira inclusiva. Todavia, eu não estava preparada e vi-me diante de duas opções: ir em busca de conhecimentos e informações ou abster-me de responsabilidades e apenas receber e integrar, em sala de aula, os estudantes neurodivergentes sem levar em consideração suas particularidades.

No ano de 2014, optei por fazer um curso de especialização oferecido pelo Instituto de Geografia da UFU na perspectiva da educação inclusiva. Durante todo esse percurso, participei de formação continuada no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE, buscando ampliar os conhecimentos e trocar de experiências, além de participar de cursos de extensão promovidos pela UFU, voltados para o estudo de práticas educativas para a neurodiversidade.

Após finalizar o curso de Especialização em Inclusão Escolar, prestei concurso para professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE e assumi os desafios e possibilidades que esse cargo me traria, trabalhando diretamente com o público da educação inclusiva. A regulamentação do AEE no Brasil foi estabelecida pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, com fundamento em um conjunto de dispositivos legais que consolidam o direito à educação inclusiva. Partindo do princípio da Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, que assegura o acesso universal à educação, e alinhando-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que reorientou o modelo de atendimento às pessoas com deficiência, o poder público incorporou

ainda os preceitos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Decreto Legislativo nº 186/2008³.

Assim, a partir desse processo, o Decreto nº 6.571/2008 instituiu as Diretrizes Operacionais para a oferta do AEE na educação básica, configurando-o como um serviço complementar ao ensino regular, destinado a eliminar barreiras à plena participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

O AEE se constitui em um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar destinados a adequações para incluir o estudante no ensino regular. Isso significa que o AEE não substitui a escolarização comum, mas a enriquece e apoia. Seu objetivo é disponibilizar serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para que o aluno possa participar plenamente da sociedade e desenvolver sua aprendizagem, sendo ofertado no contraturno, preferencialmente, na própria escola do estudante na “sala de recursos multifuncionais”⁴, podendo ser realizado, também, em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Segundo com a Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, Art. 13º, as atribuições dos professores do AEE são as seguintes:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

³ Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. In: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm / Acesso em 19 de jun. de 2025.

⁴ Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos. In: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf / Acesso em 19 de jun. de 2025.

O trabalho como professora no AEE me proporcionou uma compreensão acerca da neurodiversidade e suas implicações no desenvolvimento humano. Essa experiência permitiu-me reconhecer que os seres humanos apresentam trajetórias de vida singulares, marcadas por variações naturais de desenvolvimento cognitivo e neurológico. Nessa perspectiva, comprehendi que cada pessoa manifesta particularidades que englobam tanto desafios quanto potenciais únicos e isso demanda abordagens educacionais diferenciadas e inclusivas. Dessa forma, compartilho com a perspectiva trazida por Patrícia Ávila Ragazzon, onde ela destaca o termo neurodiversidade e como ele tem se apresentado de maneira mais coerente à proposta inclusiva:

[...] a neurodiversidade aponta para uma proposta filosófica e política de intensidades, não uma patologia, ou uma categorização de habilidades e competências de uma pessoa a partir de sua produtividade e paradigmas como atenção dirigida, comunicação verbal, controle corporal de movimentos, entre outros fatores que regulam muitas pessoas fora dos padrões de normalidade. A neurodiversidade é vista aqui como geradora de encontros com diferentes modos de existência, em um movimento relacional capaz de gerar novas formas que possibilitem outros modos de viver em sociedade. (2023, p. 51).

Essa perspectiva, assumida por professores e demais profissionais da comunidade escolar, ressignifica o papel da escola que ao invés de enquadrar os estudantes em modelos rígidos e tradicionais de ensino e aprendizagem, propõe um espaço em que as diferenças sejam valorizadas como formas de ser e estar e no mundo. Foi essa perspectiva que me motivou a ingressar no Mestrado Profissional em Artes da UFU com objetivo de investigar como as artes podem ser uma aliada para a inclusão escolar e auxiliar docentes que, assim como eu, buscam estratégias para promover aprendizagens emancipatórias, mesmo diante de adversidades.

As artes oferecem formas de expressão e criação para que estudantes neurodivergentes se expressem e conquistem autonomia. São capazes de oferecer oportunidades para a inclusão por meio de atividades lúdicas e expressivas em que possam encontrar formas alternativas de se comunicar, explorar emoções e desenvolver autonomia, respeitando seus ritmos e especificidades.

Acredito que em sala de aula, propostas artísticas que visem estimular a criatividade, fortalecer a autoestima e facilitar a interação social, criam um ambiente acolhedor em que todos os estudantes, em suas particularidades, se sintam valorizados. Nesse sentido, as artes não só apoiam o desenvolvimento individual, mas também criam possibilidades para os conhecimentos e para uma educação inclusiva, onde a diversidade faz parte do processo de ensino e aprendizado.

A abordagem inclusiva por meio das artes na educação infantil dialoga com os ensinamentos deixados por Paulo Freire, para quem a educação deve ser um ato de liberdade,

diálogo e transformação. Freire (1967) defendia que o processo educativo não pode ser homogeneizante, mas sim um espaço de escuta, respeito às diferenças e construção do conhecimento.

Quando a arte é utilizada como possibilidade de aprendizagem e construção de conhecimentos para estudantes neurodivergentes coloca-se em prática a ideia freireana de que a educação deve partir das especificidades e potencialidades do educando, valorizando suas formas de expressão e seus conhecimentos prévios. Paulo Freire (1987) criticava a “educação bancária”, considerada por ele um modelo pedagógico caracterizado pela transferência unilateral do conhecimento, onde o professor é concebido como o detentor exclusivo do saber, enquanto o estudante é reduzido à condição de um recipiente passivo e vazio pronto para ser preenchido com informações, desconsiderando a capacidade cognitiva e a experiência prévia dos educandos.

Todavia, a prática inclusiva em arte, fundamentada com a perspectiva freiriana, reconhece o estudante como sujeito ativo, capaz de criar, interpretar e ressignificar o mundo à sua maneira, permitindo que o estudante neurodivergente participe do processo educativo em condições de igualdade, na relação dialógica de troca de experiências em que docentes e discentes aprendem juntos. Nesse sentido para Freire (1996), o educando traz consigo um repertório de saberes que deve ser considerado e integrado ao processo de aprendizagem, tais aspectos contribuem para um ambiente educativo pautado no diálogo, acolhedor e menos impositivo, em que as diferenças são respeitadas e vistas como inerentes ao sujeito.

Na medida que, para Freire (1992), o objetivo da educação é formar sujeitos críticos, históricos e conscientes de seu papel no mundo, as artes também oferecem meios para que estudantes neurodivergentes desenvolvam suas capacidades de se perceberem como sujeitos de sua própria história. Dessa forma, a inclusão pelas artes não se limita a adaptar atividades, mas sim a transformar a escola em um ambiente democrático, onde a diversidade seja respeitada e valorizada, como um espaço em que os estudantes possam criar, se relacionar e investigar através de processos de criação.

A obra de Paulo Freire (1996) nos convida a repensar a educação como um ato de emancipação onde cada sujeito é reconhecido como ser histórico e social, criador e transformador. Para ele, a educação não é um mero repasse de conteúdo, mas um ato de liberdade, capaz de formar indivíduos que não apenas compreendam a realidade, mas que se sintam capazes de atuar sobre ela e transformá-la. Esse processo exige que o sujeito se perceba como um ser histórico e social. A conscientização, um conceito-chave para Freire (1987) é o despertar para essa capacidade, permitindo que o sujeito não se veja apenas como um objeto

passivo das circunstâncias, mas como um criador e transformador social. Dessa forma, a educação problematizadora e dialógica visa romper com qualquer tipo de discriminação ou preconceito, levando os estudantes a questionarem padrões sociais opressores que levem a exclusão e desigualdades.

Como professora e pesquisadora expresso aquilo que acredito e anseio para a sociedade, como o desejo do respeito às diferenças, do olhar para o próximo em suas potencialidades, buscando aquilo que há de possibilidades para o aprendizado. Dessa forma, Freire (2001) nos lembra que educar é um ato político e na perspectiva da neurodiversidade, isso significa ir contra o capacitismo⁵ e pensar em práticas escolares em que todos sejam valorizados e respeitados, assumindo a arte como forma de expressão, liberdade e transformação. Portanto, concordo com Freire quando ele nos fala sobre essa postura de educador em seu livro *Pedagogia do Oprimido*:

[...]Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. (1996, p. 102-103).

A fala de Freire reforça o papel transformador da educação, que deve ser exercido com esperança, luta e cuidado, princípios essenciais para uma prática pedagógica inclusiva. Com base nesses princípios o educador assume um compromisso ético e político, especialmente ao trabalhar com estudantes neurodivergentes. Isso implica em reconhecer e valorizar a diversidade, engajar-se ativamente na remoção de barreiras e promover um ambiente de aprendizagem significativo.

Nas escolas municipais de educação infantil de Uberlândia, as atividades são desenvolvidas em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), documento normativo que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem desenvolver no Brasil, obrigatória para todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas. A BNCC define aprendizagens essenciais para a educação

⁵ Discriminação e preconceito contra pessoas com alguma deficiência, ligados à crença de que elas não são capazes ou que são inferiores. In: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/capacitismo/> Acesso em 06 de maio de 2025.

básica no ensino infantil, fundamental e médio, com objetivo de garantir equidade nacional.

Na educação infantil, o currículo se organiza em campos de experiência, valorizando o brincar e as múltiplas linguagens. Conforme a BNCC, dentre os campos de experiência trabalhados na educação infantil está: “Corpo, gesto e movimento” em que a criança se expressa por meio de diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro e as artes visuais. Outro campo de experiência corresponde a “Traços, sons, cores e formas” que possibilita à criança conviver com diferentes manifestações artísticas e culturais no espaço escolar através de variadas formas de expressões, sejam elas relacionadas às artes visuais, música, pinturas, colagens, dobraduras, desenhos, manipulação de diferentes materiais e texturas, fotografia dentre outros.

Os aspectos apresentados pelos campos de experiências descritos acima colocam em questão a polivalência no ensino de artes. Eu, enquanto pedagoga que atua na Educação Infantil, sinto, diretamente, o desafio da polivalência. Embora a BNCC aponte para a riqueza das múltiplas linguagens e a necessidade de explorar a diversidade de “Traços, Sons, Cores e Formas” sob perspectiva de diferentes linguagens, acredito que a atuação do professor polivalente compromete o ensino das Artes como campo de construção de conhecimentos.

A polivalência acarreta uma sobrecarga que, inevitavelmente, leva à superficialidade do trabalho docente em artes. É praticamente impossível que um único professor, com formação generalista, dê conta de trabalhar com as diferentes linguagens, Artes Visuais, Música, Teatro, Dança, em uma perspectiva verdadeiramente emancipadora. Cada uma dessas linguagens exige conhecimentos específicos, repertório histórico e metodologias distintas. De acordo com Lucimar Bello P. Frange:

Arte e seu ensino não é apenas uma questão, mas muitas questões; não um problema, mas inúmeros desafios, uma tensão instalando estados de tensividades entre olhares, buscas e encontros aprofundados, pois Arte é conhecimento a ser construído incessantemente. “Producir conhecimento implica a produção de estados de diferenças no interior de uma dada composição. Conhecer passa por perceber e interferir no acoplamento de universos de referências, gerador de novas marcas no sistema do complexo. (...) O conhecimento é a produção e o acolhimento de marcas suscitadoras de estados diferentes de ser”. (2012, p.49).

Considerando esses desafios, a atuação do professor polivalente no ensino de artes necessita de uma revisão crítica. A complexidade e a profundidade que a arte exige, como bem pontua Frange, demandam um olhar sensível. A busca por uma educação que realmente promova a construção de saberes, e não apenas a sua transmissão, impõe a necessidade de repensar o modelo de polivalência, evidenciando o valor e a urgência da formação específica e

continuada. Se a Arte é um campo do conhecimento a ser construído e vivenciado, a sua redução a um mero “passatempo” ou atividade descontextualizada, de “cópias” é um ato de exclusão silenciosa.

Outra questão que merece destaque, e que me mobilizou a ingressar neste Mestrado Profissional se refere ao fato de que na maioria das escolas do município de Uberlândia, que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade, foi tirado o professor especialista, com formação acadêmica em artes foi substituído. Atualmente, quem ministra as aulas de artes são professores com formação em pedagogia, que assim como eu, buscam estratégias de ensino, mas que sofrem por não possuir uma formação acadêmica que dê conta da amplitude dos conhecimentos da formação em artes.

Quando abordo a questão da polivalência e falo sobre a perda de espaço que os professores de artes têm perdido no currículo ao longo dos anos, observo que tais mudanças não são apenas em relação à metodologia, mas são aspectos de ordem institucional, estrutura e até mesmo política. Ao delegar ao professor a responsabilidade de conduzir linguagens tão complexas quanto Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, as redes de ensino acentuam uma desvalorização do conhecimento especializado e, consequentemente, promovem uma retirada estratégica do professor especialista de Arte dos currículos da Educação Infantil. Essa perda de espaço acarreta um empobrecimento do processo de ensino-aprendizagem, resultando na perda da criticidade e da riqueza cultural que as Artes oferecem enquanto campo de conhecimento.

Destaco a importância do mestrado profissional em artes ao criar oportunidades para que pedagogos que atuam na educação infantil consigam estimular e proporcionar o contato e a criação em artes ao aprimorar conhecimentos que irão influenciar diretamente na prática docente embasada em estudos acadêmicos e científicos que contribuirão para o fazer pedagógico e artístico em âmbito escolar.

Enquanto profissional da educação, percebo que os desafios da inclusão são agravados quando o professor não possui conhecimentos necessários para acolher a diversidade. Essa lacuna de formação, inerente não só à polivalência, mas também à falta de formação continuada, manifesta-se no cotidiano escolar por meio de práticas excludentes, especialmente aos estudantes neurodivergentes.

Por diversas vezes e em diferentes situações, me deparei com situações em que estudantes neurodivergentes são retirados de atividades coletivas para desenvolvê-las em salas ou espaços separados, sob a justificativa de que suas especificidades impedem a participação no grupo. Acredito que há momentos em que o estudante possa necessitar de espaços calmos e acolhedores, porém retirá-los de atividades coletivas, sem ao menos tentar incluí-los, configura-

se com uma atitude preconceituosa e excludente. Em outras ocasiões, o estudante permanece no espaço coletivo, todavia sem que o professor consiga estabelecer as mediações necessárias para a participação ativa, resultando em seu isolamento mesmo estando no espaço coletivo.

Observo que em diferentes contextos há situações de mera integração no ambiente escolar ao invés de inclusão, uma vez que os estudantes com desenvolvimento neurodivergente são matriculados no ensino regular, mas permanecem integrados no ambiente sem as reais adaptações necessárias para que possam desfrutar do espaço com autonomia e liberdade.

Acredito ser importante diferenciar os conceitos de integração e inclusão no contexto escolar. A integração escolar, emergiu na década de 1970, estudante com deficiência é inserido na educação regular com a expectativa de que ele se adapte às estruturas já existentes. Isso significava que a escola não precisa alterar suas práticas para acolhê-lo; em vez disso, é de responsabilidade do estudante ajustar-se ao currículo, às metodologias e às estruturas sociais e físicas vigentes. Desse modo, segundo Sheyla Uzêda, no modelo de integração escolar:

[...] A rotina da escola permanecia a mesma e os estudantes com deficiência é que tinham que se modificar para atender às exigências do meio e para se adaptar ao ritmo das outras crianças. Existia uma concepção de ensino homogeneizante e todos precisariam se adequar, ou seja, a diferença não era respeitada e não eram garantidas oportunidades de aprendizagem para essas crianças, oportunidades estas que respeitassem seu potencial e suas limitações. [...] (2019, p. 10).

Apesar de ter avançado em comparação à segregação completa, esse modelo ainda preserva uma lógica de exclusão. O movimento de inclusão escolar teve início por volta de 1985 nos países mais desenvolvidos alcançando maior destaque no início do século XXI. Esse movimento não é de caráter apenas educacional, mas também político e social.

Em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, os delegados da Conferência Mundial de Educação proclamaram a Declaração de Salamanca, a qual se constituiu em marco histórico para a educação inclusiva. Este documento, produto da colaboração entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e o governo espanhol, estabeleceu o princípio de que todas as crianças, independentemente de suas características, dificuldades ou diferenças, têm o direito fundamental à educação e devem ter a oportunidade de aprender no sistema regular de ensino.

Ao proclamar que as escolas devem se adaptar às necessidades dos estudantes, e não o contrário, a Declaração de Salamanca impulsionou uma mudança de paradigma da educação especial segregada para uma perspectiva inclusiva, defendendo que as escolas regulares são o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias e construir uma sociedade justa e

igualitária. Seus impactos foram marcantes servindo de base para a formulação de políticas públicas e legislações em diversos países, inclusive no Brasil, que passaram a reconhecer legalmente o direito de todos os estudantes a serem matriculados em escolas comuns, favorecendo a diversidade e a participação plena de todos no ambiente educacional.

O termo inclusão está associado a um direito, através de meios legais que visam garantir ações de equidade social e estrutural, além de compreender a diversidade como um fator inerente à espécie humana. Assim, pensar em uma educação inclusiva para mim, significa entender que há igualdades a serem respeitadas e diferenças a serem percebidas enquanto especificidades humanas, e o que é preciso romper e superar, são as desigualdades sociais e estruturais presentes no ambiente escolar. Segundo Maria Teresa Égler Mantoan:

[...] Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas a sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo; portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente. (2006, p. 17).

O pensamento de Mantoan nos alerta para a essência da inclusão, onde não basta apenas inserir estudantes com neurodiversidade no ambiente escolar, mas é preciso também transformar esse espaço para que todos possam aprender e se desenvolver em suas singularidades. Nessa perspectiva, as escolas de ensino regular “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994).

3 NEURODIVERSIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR

Por este viés, proponho a neurodiversidade como uma qualidade da experiência entrelaçada a diferentes campos, onde em seu entrecruzamento germinam outras formas de percepção e possibilidades de transformações. (Patrícia Ávila Ragazzon, 2023, p.53)

O processo educacional de qualquer indivíduo não se constitui de maneira homogênea e linear. Existem inúmeros aspectos a se ponderar, uma vez que cada pessoa tem seu tempo e modo de aprender. Minha experiência docente me ensinou que a escola deve priorizar a equidade, e não a mera igualdade, para que a educação se efetive como um direito que respeita as diferenças, as especificidades e as potencialidades de cada um.

No que diz respeito ao termo deficiência, a compreensão do seu conceito ultrapassa a descrição de uma condição física ou mental; o tema perpassa por paradigmas que moldam a forma como a sociedade interage com a diversidade humana. Por muito tempo, predominou o modelo médico da deficiência, que a concebe como uma patologia ou disfunção intrínseca ao indivíduo. Sob essa ótica, a pessoa possui um problema, uma disfunção, e a solução para isso consiste na cura ou na reabilitação para que a pessoa se adeque às normas sociais vigentes. Essa abordagem, muitas vezes, leva à segregação e à culpabilização do indivíduo por suas limitações, desconsiderando questões de ordem social e cultural que criam barreiras responsáveis pela falta de acessibilidade.

Em contraponto, adoto o modelo social da deficiência, que redefine a deficiência não como uma característica individual, mas como um fenômeno socialmente construído. Nesse paradigma, a deficiência é o resultado da interação entre as características da pessoa e as barreiras atitudinais, arquitetônicas e urbanísticas, comunicacionais e institucionais impostas por uma sociedade que não foi projetada para acolher a diversidade. A “limitação” não está na pessoa, mas sim na ausência de acessibilidade e na discriminação. Conforme, Francisco Ortega:

Para os teóricos do modelo social, a deficiência não é uma tragédia pessoal; é um problema social e político. Ela não existe para além da cultura e do horizonte social que a descreve como tal e nunca pode ser reduzida ao nível biológico e/ou patológico. Para eles, só existem atributos ou características do indivíduo considerados problemáticos ou desvantajosos em si por vivermos em um ambiente social que considera esses atributos como desvantajosos. Assim, por exemplo, andar de cadeira de rodas é um problema apenas por vivermos em um mundo cheio de escadas, e consideramos deficientes indivíduos que não olham nos olhos quando se comunicam, como é o caso dos autistas, apenas por que nossa sociedade estabelece o contacto visual como um elemento básico da interação humana. (2009, p.68).

A solução, portanto, se desloca do indivíduo para a sociedade, demandando a remoção dessas barreiras e a promoção de uma cultura inclusiva. Essa transição conceitual foi fundamental para o avanço dos direitos humanos das pessoas com deficiência, impulsionando a legislação e as políticas públicas rumo à garantia de participação plena e equitativa na sociedade.

Consequentemente, abordar tais questões em âmbito educacional envolve o desenvolvimento de políticas públicas eficazes para garantir não só o acesso, mas também a permanência de estudantes neurodivergentes e com deficiência nas escolas de ensino regular.

Isso inclui adaptações físicas para adequação estrutural, suportes pedagógicos condizentes com diferentes formas de aprendizagem e incentivos financeiros às escolas, a fim de que possam oferecer recursos adequados às especificidades de cada estudante, concretizando, assim, os princípios do modelo social na prática educacional.

Atualmente, ainda é possível observar expressões e estigmas presentes em uma parcela considerável de nossa sociedade, que se manifestam em termos e atitudes que desconsideram as potencialidades das pessoas neurodivergentes e com deficiência, muitas vezes subestimando suas capacidades devido a diferenças fisiológicas ou cognitivas. Essas manifestações reverberam diretamente na educação, criando barreiras que vão além do físico e se instalaram nas percepções sociais.

Nesse contexto, a análise de Erving Goffman (1963) é particularmente pertinente, e na minha vivência diária em ambiente escolar observo como atributos socialmente desvalorizados são convertidos em marcas identitárias, que reduzem estudantes neurodivergentes a estereótipos. Esse processo se aplica às pessoas neurodivergentes no ambiente educacional quando suas formas de aprender e interagir são interpretadas como falhas a serem corrigidas, em vez de variações legítimas da espécie humana. Goffman destaca que o estigma acontece não apenas pela discriminação explícita, mas pela internalização de expectativas normativas que exclui aquelas cujas trajetórias não se encaixam no modelo social dominante:

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com “outras pessoas” previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua “identidade social” - para usar um termo melhor do que “status social”, já que nele se incluem atributos como “honestidade”, da mesma forma que atributos estruturais, como “ocupação”. (1988, p. 5).

A sociedade, em sua forma de organização, se ajusta diferenciando pessoas de acordo com diferentes características, sejam elas cognitivas, fisiológicas, culturais, étnicas, dentre outras, adquirindo assim uma forma de categorizar com atributos considerados comuns.

O estigma da neurodiversidade é um fenômeno social complexo e multifacetado, que afeta profundamente a vida dessas pessoas. As relações entre os estigmatizados e os ditos “normais”⁶ por vezes são permeadas por conflitos e inseguranças por ambas as partes. Para Erving Goffman:

A atitude que nós, normais, temos com uma pessoa com estigma, e os atos que empreendemos em relação a ela são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar. Por definição é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetuamos, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida (1963, p. 08).

Estudantes neurodivergentes carregam o estigma da fragilidade e da não capacidade. A exclusão tanto no ambiente escolar, quanto no familiar, pode levar à depressão, ansiedade e baixa autoestima. Muitas expressões utilizadas em nossa sociedade reproduzem contextos de discriminação, como “Mais perdido que cego em tiroteio” ou “Desculpa de aleijado é muleta”, dentre tantos outros termos pejorativos utilizados para relatar situações da diversidade humana. Como professora e pesquisadora, tenho o dever de problematizar e discutir todas essas questões no contexto escolar por meio de processos educativos inclusivos e emancipatórios. Alinho-me a Paulo Freire quando afirma que:

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A bondade de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (1996, p. 25).

Nesse sentido, assumir uma postura inclusiva abrange acolher todos os estudantes em suas características distintas, entendendo a escola como um local rico em diversidades onde o professor tem um papel crucial para fomentar práticas de empatia e respeito ao próximo. Quando o docente se assume de maneira ética em seu fazer pedagógico, ele se torna responsável

⁶ A palavra “normal” foi cunhada como termo médico por Augusto Comte, em 1820, com o objetivo de descrever leis normais ao organismo, facilitando a descrição dessas mesmas. Como apontado por Singer (2017), o normal surgiu a partir do uso da estatística como ferramenta governamental, o que instaurou a ideia do “homem médio”, assim também a ideia da “moral média” e definido o que hoje chamamos de classe média. In: <https://www.scielo.br/j/pee/a/S5FdcTLWS9bPdJwPXcdmnHz/> Acesso em 29 de maio de 2025.

por conduzir seus estudantes para que se tornem cidadãos críticos e éticos, questionadores e autônomos, que saibam se colocar frente a situações diversas.

Ao analisar o processo de inclusão, torna-se evidente que sua trajetória é marcada por disputas e confrontos históricos, cuja superação ainda é um desafio persistente. Mesmo com avanços significativos, barreiras institucionais, urbanísticas e arquitetônicas, metodológicas e atitudinais continuam a exigir esforços contínuos para a plena efetivação de uma sociedade inclusiva.

Por um longo período da nossa história, as pessoas neurodivergentes eram segregadas, pois não possuíam o direito a frequentar escolas de ensino regular e por diversas vezes permaneciam, e ainda permanecem, em suas casas, por vezes “escondidos” da sociedade, ou frequentavam escolas de educação específicas para atender a neurodiversidade.

Como mostra Sheyla de Quadros Uzêda (2019), durante um longo período, crianças e adolescentes com deficiência foram excluídos do ensino regular, recebendo sua educação em ambientes segregados, período conhecido como fase da segregação. A Educação Especial no Brasil, atualmente reconhecida como uma modalidade integrada de ensino, anteriormente tinha uma função de substituição em relação à educação convencional. Até a década de 1960, indivíduos com deficiência eram impedidos de frequentar escolas regulares, sendo encaminhados a instituições especializadas que focaram mais em assistência do que em educação. Essa situação era resultado do preconceito social que considerava essas pessoas incapazes.

Dessa forma, a Educação Especial ocorria de maneira isolada, paralelamente ao ensino regular. De um lado, havia as escolas comuns, que atendiam estudantes ditos como “normais”, ou seja, aqueles que atendiam aos padrões sociais e do outro lado estavam as escolas especiais, voltadas ao ensino de pessoas com deficiência. Esse período é frequentemente referido como segregação.

Após o período de segregação a partir da década de 1970, iniciou-se a fase da integração social em que as pessoas com deficiência passaram a frequentar as escolas de ensino regular, porém elas deveriam se adaptar às características do ensino escolar. As escolas não estavam preparadas para lidar com a neurodiversidade, apresentando um currículo engessado, práticas escolares que visavam a homogeneização do ensino e avaliações escolares utilizadas para mensurar e classificar. Os conteúdos eram transmitidos de maneira fragmentada, seriada, hierárquica, caracterizados em consonância com disciplinas específicas, sendo que aqueles que obtinham resultados insatisfatórios eram excluídos através do processo avaliativo e curricular, que muitas vezes negligenciam o processo em favor aos resultados.

A fase da integração escolar veio em oposição ao período de segregação, abrindo espaço para a neurodiversidade em escolas de ensino regular, porém as condições de permanência foram negligenciadas e a partir de então começam a surgir as ideais de inclusão escolar como uma forma para que além de acesso ao ensino regular houvesse também acessibilidade e adaptações necessárias a todos os estudantes respeitando suas particularidades e potencialidades.

Acredito ser fundamental compreender que a educação inclusiva não constitui uma realidade consolidada, mas um processo em constante construção, em um percurso marcado por pesquisas e pelo enfrentamento em prol da promoção dos direitos humanos, com o objetivo de efetivar e ampliar o acesso à educação para todos, em conformidade com os princípios de equidade e justiça social.

Mesmo com todos os estudos e pesquisas desenvolvidas na área da inclusão, sua materialização nas práticas escolares ainda é complexa. Isso porque a inclusão exige uma abordagem prática que contemple as heterogeneidades cognitivas, culturais e sociais. Nesse sentido, para Maria Teresa Égler Mantoan:

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular (2006, p. 16).

Minha pesquisa se estabelece exatamente nesse ponto, ao reconhecer a pluralidade dos espaços escolares e na demanda por ambientes nos quais a convivência com as diferenças ocorra de forma valorizada, em que todo sujeito deveria ter, não somente o direito de ingressar na escola, mas também de permanecer e receber uma educação de qualidade. Percebo que muitas de nossas escolas ainda se encontram em um processo de implementação e efetivação de práticas inclusivas, com vários apontamentos a serem repensados para que se constitua em ambiente capaz de formar cidadãos éticos, conscientes e empáticos.

A meu ver, reconhecer a pluralidade dos espaços escolares permeados pela diversidade humana onde diferentes culturas se conectam em diversos contextos é algo imprescindível para o processo de inclusão. Os estudantes demandam ambientes nos quais a convivência com as diferenças ocorra de forma valorizada. Nessa perspectiva, uma escola inclusiva deve estruturar-se como espaço coletivo e democrático, onde a empatia substitua a competição e a segregação, permitindo que o processo educativo se realize através do respeito às singularidades.

Os docentes e os demais profissionais da instituição educacional são essenciais para a transformação das ações e práticas inclusivas em âmbito escolar. No entanto, constato que muitos se veem sem perspectivas, dominados por um sentimento de impotência diante dos desafios educacionais. Para superar essa visão, é fundamental que os docentes e demais profissionais da escola se percebam enquanto responsáveis por mudanças atitudinais em relação à neurodiversidade, pois esse entendimento é a base para as práticas inclusivas. Nessa perspectiva, penso como Sheyla de Quadros Uzêda quando ela menciona que:

Incluir implica não negar a diferença, mas sim repensar valores, atitudes e construir estratégias pedagógicas diferentes para acolher os diversos ritmos e estilos de aprendizagem. Incluir é, portanto, um exercício diário de conviver com o outro, buscando enxergar sua singularidade e valorizar seu potencial (2019, p. 11).

A inclusão escolar será possível na medida em que todos que compõem o espaço tomarem consciência de que são responsáveis por mudanças e se perceberem como responsáveis por transformações sociais. As escolas se constituem em um ambiente rico e diverso, com questões díspares que englobam gênero, culturas e etnias diferentes.

Portanto, comprehendo que é imprescindível que as políticas públicas assegurem efetivamente os direitos iguais a todas as pessoas, superando as atuais lacunas sociais existentes em nosso país. Tais políticas devem institucionalizar mecanismos que garantam não apenas o acesso, mas a plena participação social e permanência em ambientes escolares, fundamentada em princípios de acessibilidade, respeito e valorização da diversidade humana.

3.1 Apontamentos sobre a neurodiversidade

Para mim, o conceito de neurodiversidade é a chave filosófica que sustenta este trabalho uma vez que ele engloba uma variedade de condições do neurodesenvolvimento, incluindo o Transtorno do Espectro Autista -TEA. Apoiando-me em Francisco Ortega, afirmo que a neurodiversidade não é uma patologia a ser tratada e, se possível, curada; é uma diferença humana que deve ser respeitada:

O conceito “neurodiversidade” tenta salientar que a “conexão neurológica” (neurological wiring) atípica (ou neurodivergente) não é, como vimos, uma doença a ser tratada e se for possível curada. Trata-se antes de uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (sexuais, raciais, entre outras). Eles são “neurologicamente diferentes”, ou “neuroatípicos”. Indivíduos diagnosticados com autismo, especialmente portadores da síndrome de Asperger, são a força motriz por trás do movimento. Para eles, como já foi mencionado, o autismo não é uma doença, mas uma parte constitutiva do que eles são (2009, p. 72).

Meu olhar enquanto pesquisadora neste estudo concentra-se especificamente nas observações das interações entre estudantes neurodivergentes, crianças autistas, em ambiente escolar, fundamentando-se nas investigações realizadas durante a pesquisa “Tecendo saberes com a arte: neurodiversidade e inclusão escolar na educação infantil”, desenvolvida no ano de 2024 na Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI do Bairro Aparecida, na cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

Minha pesquisa explorou como a arte pode favorecer o processo de inclusão, através de práticas educativas voltadas para a criação e construção de conhecimentos. A partir das evidências coletadas através desse estudo, ressalto a importância das políticas públicas para garantir a inclusão efetiva de pessoas neurodivergentes.

Tal direito é formalizado no Brasil pela Lei 12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, que assegura suporte legal para a participação plena de indivíduos neurodivergentes no ambiente escolar. Sancionada em 27 de dezembro de 2012, pela então presidente Dilma Rousseff, essa lei representou um marco ao reconhecer a pessoa com autismo como pessoa com deficiência, assegurando-lhes direitos fundamentais. Dentre eles, destaca-se o acesso a serviços de saúde e educação, a inserção no mercado de trabalho com respeito às suas particularidades, e a formulação de políticas públicas específicas.

Além disso, a lei incentivou a capacitação de profissionais especializados, reforçando a necessidade de ambientes escolares preparados para atender a neurodiversidade, com incentivo a estudos e pesquisas científicas. Dessa forma a partir dos estudos de Patrícia Ávila Ragazon (2023, p.71) é necessário a compreensão de que “uma política de neurodiversidade é também uma proposta de decolonizar o pensamento, de se relacionar com as diversas camadas de diferença, rompendo com capacitismos, neurotipicidade e bipédia compulsória”.

A regulamentação da Lei 12.764/2012 veio com a edição do Decreto 8.368, de 2 de dezembro de 2014. A partir desse decreto, e com comprovada necessidade de apoio, o estudante neurodivergente terá direito a um profissional para o acompanhar e auxiliá-lo em atividades de locomoção, alimentação, cuidados pessoais, comunicação e interação social, quando necessário.

A Lei 13.997 de 08 de janeiro de 2020 altera a Lei nº 12.764 para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). Essa lei tem como objetivo principal garantir os direitos das pessoas neurodivergentes, proporcionando-lhes mais autonomia e acesso aos serviços públicos e privados. Com a Ciptea, as pessoas neurodivergentes passam a ter um documento oficial que identifica sua condição, facilitando a comunicação e o atendimento em diferentes situações.

Todas as Leis citadas acima visam estabelecer garantias para que as pessoas neurodivergentes tenham os mesmo direitos e oportunidades que os demais cidadãos, constituindo-se assim em importante instrumento para a inclusão social.

Para contextualizar o debate, é relevante mencionar que, conforme diagnósticos médicos, o TEA é categorizado pelo DSM-5 e pelo CID-11 em níveis de suporte incluídos nos Transtornos do Espectro do Autismo (6A02), identificados com os níveis de suporte 1, 2 e 3. Contudo, quero deixar claro que minha pesquisa não se limita, nem se submete, a uma abordagem médica ou patologizante. Reconhecer tais classificações é útil para o diálogo, mas o objetivo central deste trabalho é transcender esses marcos, enfatizando a potência humana em suas múltiplas expressões.

Assumo o pressuposto de que pessoas autistas, como quaisquer outras, são sujeitos criativos, capazes de construir narrativas próprias e interagir criticamente com o mundo. Dessa forma, o que é relevante para esta pesquisa não são os “déficits”, mas as singularidades e as diferentes formas de aprendizagem que as Artes podem revelar e valorizar.

Minha reflexão teórica e prática convergem para a certeza de que a escola regular é o ambiente ideal para a neurodiversidade. Não me cabe rotular ou fazer comparações entre um desenvolvimento e outro. Minha responsabilidade enquanto professora-pesquisadora é ética ao criar estratégias para atender as especificidades humanas e proporcionar mudanças atitudinais, organizacionais, estruturais e metodológicas que possibilitem a participação de todos.

A escola e os demais profissionais que compõem a comunidade escolar devem estar abertos a receber estudantes neurodivergentes e atendê-los em suas singularidades, para então, criar estratégias que possibilitem a inclusão escolar.

Discutir inclusão e neurodiversidade é essencial para a prática docente, visto que as salas de aula apresentam singularidades que frequentemente desafiam modelos padronizados. A implementação de atividades coletivas estratégicas não apenas beneficia todos os estudantes, como também promove convívio com a diferença, desenvolvendo empatia e respeito. Tais práticas constituem bases fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A interação entre pares constitui-se como fundamento essencial para o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, acredito que a convivência em contextos neurodiversos potencializa a construção de relações sociais empáticas e o exercício do respeito mútuo, criando ambientes educativos ricos e plurais. Penso que tais práticas sociais formam pessoas críticas e conscientes, capazes de rejeitar discriminações baseadas em gênero, etnia,

crença ou quaisquer outras formas de diferença, orientadas ao reconhecimento e valorização da diversidade.

Os ambientes da educação infantil revelam, de modo geral, uma predisposição natural das crianças para o acolhimento e a cooperação. Nessa fase, elas tendem a interagir sem estabelecer distinções baseadas em diferenças físicas, cognitivas ou sociais, compartilhando espaços, brincadeiras e descobertas de maneira espontânea. Atitudes preconceituosas constituem construções sociais que se desenvolvem progressivamente através das experiências e das relações sociais construídas ao longo da vida.

Logo, uma educação intencionalmente voltada para valores humanos, como respeito, empatia e diálogo, tem o potencial de formar uma estrutura de bases sólidas contribuindo assim para sociedades futuras mais conscientes, éticas e inclusivas. Em consonância com Paulo Freire:

[...]É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos [...] qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. (1996, p. 60).

Inspirada nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo analisar os processos cotidianos de interação em contextos escolares que se propõem inclusivos, com ênfase em proporcionar experiências artísticas em espaços nos quais as crianças possam construir conhecimentos. Busco, sobretudo, compreender como as artes podem favorecer o processo de conhecimento de maneira singular através de experiências estéticas com a participação ativa de todos os estudantes.

Vivências em artes proporcionam experiências sensoriais, lúdicas e criativas em que os estudantes possam realizar trocas com seus pares e com os adultos. Essa perspectiva ressalta o potencial das artes como linguagem capaz de transcender barreiras e construir pontes dialógicas em contextos inclusivos. Segundo Lucimar Bello Frange (2012, p. 49) “Arte e seu ensino não é apenas uma questão, mas muitas questões; não um problema, mas inúmeros desafios, uma tensão instalando estados de tensividades entre olhares, buscas e encontros aprofundados, pois Arte é conhecimento a ser construído incessantemente”.

A arte, com sua natureza flexível e expressiva, oferece um ambiente propício para que estudantes neurodivergentes desenvolvam suas potencialidades, comuniquem-se e interajam socialmente sem a rigidez de métodos pedagógicos tradicionais. Essa compreensão da arte como campo plural sublinha a urgência de pensar a práxis pedagógica em arte, onde os docentes

estejam dispostos a dialogar e ressignificar práticas, em que percebam o estudante em suas singularidades, para atuar em cenários de diversidade.

3.2 Arte, inclusão e educação infantil

Junto com a simplicidade dos pés descalço, dancem passinhos
Espirais, não lineares. Deem pequenos pulos.
Pratiquem muito o silêncio e a câmera lenta.
Pensem que o adulto, especialmente o professor de artes, pode ser *performer*- um
aprendiz da criança, ela mesma mestra em improviso.
Pensem na docência em artes como improviso: não por amadorismo, mas por amor à
sua profissão. Não se imponham o papel de animador, nem se obriguem a performar
alegria...!
Será permitido tematizar tristeza e luto.
Retornem ao ato fundamental de imaginar e, na (in)visibilidade, ensinem as crianças
a ser narradoras de si mesmas.
Sugiro que comece assim:
Quem é você?
(Machado, 2023, p.73).

A arte, enquanto campo de conhecimento e prática pedagógica, deve constituir-se como uma experiência significativa e desafiadora, propiciando aos estudantes oportunidades de criação, experimentação, ludicidade e desenvolvimento criativo. No contexto escolar, em minha vivência diária, comprehendo o ensino das artes como um espaço privilegiado de produção estética e construção de saberes.

Contudo, observo que sua efetivação enfrenta obstáculos estruturais, incluindo a escassez de materiais pedagógicos, recursos didáticos, espaço e tempo adequado às práticas transformadoras. Tais limitações, frequentemente, resultam na redução das possibilidades educativas das artes, levando muitos educadores a adotarem abordagens restritas e pouco exploratórias em sua prática docente.

Entretanto, a riqueza que as artes oferecem aos docentes pode ir além das dificuldades enfrentadas em busca de materialidades diversas. Nesse sentido, compartilho o olhar de Stela Barbieri quando ela diz que:

Os materiais de artes podem ser os mais variados, podemos utilizar desde objetos do cotidiano até materiais específicos. O que não pode faltar é a atenção do professor para perceber essa diversidade. Muitas vezes, dizemos que a escola não nos dá material e por isso não fazemos nada, mas podemos usar o que tivermos à mão ou buscarmos materiais ricos em possibilidades de uso (2012, p. 75).

Me dedico a esta busca, ao explorar caixas de papelão, pedaços de tecidos que seriam jogados no lixo, pneus velhos que foram descartados, dentre outros materiais. Os elementos da natureza são outra fonte riquíssima de possibilidades para serem usados na educação infantil, e

correspondem a uma fonte riquíssima que resgata minhas memórias de infância. Através deles, é possível explorar pedaços de madeira, folhas, flores, areia, argila, terra, pigmentos naturais etc., realizando explorações juntamente com as crianças no próprio espaço escolar, ou coletar elementos em outros espaços e levá-los para sala de aula para que os estudantes possam observar, sentir e explorar diferentes texturas, cheiros, formatos e cores. Ainda de acordo com Barbieri:

Usando diversidade de materiais, permitimos que a criança use seu corpo de várias maneiras. É fundamental que as propostas e ações sejam preparadas com carinho. A experiência estética de um almoço bem servido é diferente de comer na panela. As nuances são determinantes: temos a possibilidade de usar materiais e situações simples ao nosso alcance, como desenhar na terra, mas é fundamental ter atenção aos detalhes desde a preparação da ação. (2012, p. 61).

Nesse contexto, a riqueza dos materiais naturais e a liberdade de exploração se revelam como materialidades potentes para a educação inclusiva. As artes, por sua natureza multissensorial e expressiva, oferecem diferentes possibilidades para todos os estudantes. A manipulação de diferentes texturas, cores e formas permite aos estudantes distintas maneiras de aprendizagem e expressão. Acredito que ao proporcionar experiências artísticas que valorizem a experimentação e o processo criativo, a educação em artes se torna um espaço de acolhimento e valorização da diversidade, onde possam investigar, descobrir e construir conhecimento.

Todavia, para que esse processo alcance a todos, sem distinções, é necessário a intervenção pedagógica por parte do professor. Oferecer espaços inclusivos requer conhecimento das características dos estudantes, é imprescindível que as possibilidades de ensino sejam pensadas levando em consideração as especificidades de cada um. Cabe ao educador organizar o ambiente de forma convidativa, em que possa participar juntamente com as crianças em um processo de trocas, de experimentações e descobertas. Para que a aprendizagem aconteça elas precisam ser instigadas, o professor poderá partir do conhecimento prévio fazendo indagações, estimulando a exploração, abrindo espaço para o diálogo, sem deixar de lado a ludicidade e a brincadeira.

A prática pedagógica na educação infantil, quando o adulto se permite vivenciar juntamente com a criança diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem, o processo educacional se transforma. Essa postura não só enriquece a experiência dos estudantes, mas também fortalece o vínculo entre educando e educadores, abrindo possibilidades através da confiança, do respeito e da alegria. Segundo Susana Rangel Vieira da Cunha:

Como qualquer campo do conhecimento, os processos de aprendizagem em Artes são imprescindíveis e requerem situações pedagógicas que ampliem a capacidade de criar, imaginar, configurar outras formas de ver, conhecer e expressar. Dessa forma,

interferir não deveria ser entendido como que contraria ou impede os estados de busca e de criação poética das crianças, mas um amplo arranjo pedagógico, em que as crianças possam expandir seus modos de ser e estar nas diferentes linguagens da Arte. (2012, p.27).

Essa prática pedagógica que dá importância a vivências, materialidades diversas, compartilhamento, brincadeiras e ludicidade fortalece os vínculos entre o adulto e a criança no processo de ensino e aprendizagem, e cria espaço para uma práxis pedagógica inclusiva. É nessa interação, permeada pela abertura ao novo, que estabeleço as bases para uma educação que enxerga as diferenças não como obstáculos, mas como possibilidade de descobertas e conhecimentos.

Ao falar em inclusão escolar não é possível deixar de pensar em todos os setores da comunidade que, por vezes, ficam à margem da sociedade, seja por questões culturais, de gênero, etnias ou deficiência. Nesse momento, surgem indagações relevantes para se pensar e em como as ações educativas vêm se desenvolvendo ao longo dos anos. A escola está aberta para trabalhar com as diferenças? Quais os impasses enfrentados pelos docentes em suas práticas educativas? O estudante é respeitado em sua particularidade? A escola possui infraestrutura e competências para receber os estudantes com deficiência? Quais barreiras os estudantes enfrentam ao chegar na escola?

As questões mencionadas acima instigam reflexões indicando que a inclusão ainda se encontra em processo de construção, muito já se alcançou, mas ainda há barreiras a serem rompidas em âmbitos, cultural, educacional e social.

O pensamento capacitista se baseia na ideia equivocada de que a ausência de qualquer deficiência é a norma humana, julgando a competência de alguém por sua condição física, mental ou sensorial. Tal pensamento, infelizmente, ainda pode ser percebido em atitudes e expressões até mesmo de alguns docentes. Ouvi, recentemente, no curso de pós-graduação, de uma professora que o papel do professor do Atendimento Educacional Especializado é ser “babá” do estudante, esse fato além de me causar frustração, também me impulsionou para perceber a importância da minha pesquisa. Essa fala, sem desmerecer a profissão aqui mencionada, revela a ignorância e preconceito de alguns docentes, uma vez que desconsidera a formação do professor do AEE e subestima o estudante com deficiência, reduzindo-o a um mero espectador no processo de ensino e aprendizagem.

As questões levantadas indicam que a inclusão ainda se apresenta como processo em construção, que, embora apresente avanços significativos, ainda enfrenta barreiras atitudinais, culturais e sociais relevantes. O capacitismo, enraizado na premissa de que a ausência de deficiência é a norma, julga e subestima indivíduos com base em suas condições físicas, mentais

ou sensoriais, ignorando suas especificidades e potencialidades. Esse preconceito se manifesta em atitudes e falas que, infelizmente, ainda são comuns, mesmo em ambiente acadêmico e profissional. A percepção equivocada de que o papel do professor do AEE é ser “babá” do estudante reflete essa profunda ignorância sobre a educação inclusiva.

Essa visão redutora não apenas confirma uma falta de conhecimento sobre as atribuições dos profissionais do AEE, mas também revela atitudes que marginalizam o estudante com deficiência. Longe de ser um mero cuidador, o professor do AEE é um especialista fundamental na promoção da equidade educacional. Seu trabalho vai além da sala de aula regular uma vez que sua função é identificar barreiras, desenvolver recursos e criar estratégias pedagógicas que permitam ao estudante neurodivergente ter acesso ao currículo e participar ativamente do processo de aprendizagem.

Tais questionamentos e discussões, abordados no curso de mestrado, evidenciam que as lacunas na inclusão escolar persistem em diferentes níveis de ensino. Embora os professores ocupem um espaço crucial no ambiente escolar, percebo uma carência de conhecimentos básicos em relação à educação inclusiva, aos sujeitos que nela atuam e aos estudantes atendidos.

Diante disto, desconsiderar a relevância da atuação do professor do AEE é subestimar a própria ideia de que todos os estudantes merecem um ensino sistemático e, ao mesmo tempo, individualizado, que vise o aprimoramento de habilidades com vistas a romper barreiras. Portanto, o reconhecimento da competência desse profissional é essencial para a construção de uma educação inclusiva que conte com a diversidade e garanta a todos o direito de aprender e se desenvolver.

Assim, reforço que a superação desse capacitismo estrutural exige a implementação de políticas públicas eficazes. Elas devem não apenas incentivar, mas viabilizar e priorizar a formação continuada e o aprimoramento de estudos especializados para todos os docentes, em todos os níveis de ensino, desde a educação básica ao ensino superior, com vistas a desenvolver competências necessárias para abordagens inclusivas.

Nesse contexto de valorização profissional e busca por uma educação equitativa, meu interesse se volta especificamente para a arte e as vivências inclusivas, onde pretendo identificar diferentes possibilidades e desafios encontrados nos processos artísticos e dessa forma provocar práticas educativas em artes que contemplam todos os estudantes na educação infantil de maneira inclusiva.

Estudantes neurodivergentes frequentemente apresentam particularidades nas interações sociais e nos processos comunicativos, o que demanda estratégias pedagógicas intencionais, dessa forma é preciso pensar em práticas artísticas que favoreçam o processo de

aprendizado desses estudantes através de processos criativos que estimulam a flexibilidade. Vivências artísticas podem estimular práticas inclusivas em que todos os estudantes possam construir conhecimentos juntos, em constante trocas com seus pares e através das mediações do adulto educador.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Minha trajetória de pesquisa é narrada neste capítulo, onde detalho a abordagem metodológica que me permitiu compreender, na prática, como as artes contribuem para a construção de conhecimentos e para a inclusão de crianças neurodivergentes na Educação Infantil.

A presente dissertação adota uma abordagem de pesquisa qualitativa, que busca aprofundar a compreensão de um fenômeno em seu contexto natural, valorizando a experiência e a interação dos sujeitos envolvidos. Tanto na observação como na interlocução com os atores o investigador é um ator ativo, que indaga, que interpreta, e que desenvolve um olhar crítico. Após as observações, coleta dos dados empíricos em campo e registros é dada a hora de interpretar e compreender os resultados obtidos. Dessa forma, de acordo com Maria Cecília de Souza Minayo:

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. (2012, p.623).

Articulei essa perspectiva com duas abordagens complementares que se revelaram essenciais para os objetivos traçados, que correspondem ao estudo de caso e a pesquisa-ação. O estudo de caso me ofereceu o aprofundamento contextual e a análise minuciosa das práticas desenvolvidas no ambiente escolar. Simultaneamente, a pesquisa-ação se justifica por ser a forma concreta da minha investigação uma vez que minha prática pedagógica não foi apenas o objeto de estudo, mas o próprio instrumento de pesquisa. Isso me inseriu em um ciclo contínuo de ação, reflexão e produção de conhecimentos, onde as intervenções com a arte foram parte fundamental do processo de estudo.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de Uberlândia/MG, que funciona em uma casa adaptada para atender estudantes da Educação Infantil de um a três anos. A instituição possui um total de oito turmas, sendo quatro turmas que funcionam em período integral e quatro delas em período parcial em horário matutino e vespertino.

O Grupo III turma B (GIII-B) foi escolhido como amostra para os estudos e a coleta de dados. A turma é composta por dezoito crianças com idade entre três e quatro anos, sendo que dois estudantes, um do sexo masculino e outra de sexo feminino, apresentam desenvolvimento neurodivergente, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Ambos

são verbais, apresentam hipersensibilidade sensorial, rigidez cognitiva e inflexibilidade comportamental.

A escolha pelo GIII-B foi intencional e estratégica, determinada por minha posição como professora regente II. Atuando no grupo, essa proximidade não apenas configurou a pesquisa como uma observação participante, como também me concedeu o privilégio de vivenciar a dinâmica da turma a partir de um olhar de dentro do fenômeno estudado.

A observação participante reduziu a distância entre mim e os estudantes, facilitando a perspectiva interpretativa dos dados. De acordo com Antônio Carlos Gil:

Na observação participante, o pesquisador procura colocar-se no lugar das pessoas que estão sendo investigadas. Trata-se, portanto, de uma estratégia que reduz a distância entre o pesquisador e as pessoas estudadas. Seu objetivo fundamental é entender o mundo dos sujeitos do ponto de vista deles, o que a torna bastante compatível com a perspectiva interpretativista. (2021, p.88).

Dessa forma, priorizei o GIII-B em relação ao GIII-A por questões metodológicas e organizacionais uma vez que a maior carga horária me garantiu a imersão necessária. Além disso, em momentos específicos durante o período de aula, havia a presença de duas profissionais de apoio escolar, uma delas especificamente para auxiliar os estudantes neurodivergentes, consequentemente isso facilitou a coleta de dados sensíveis, como os registros fotográficos e audiovisuais, que seriam inviáveis sem esse suporte. Este alinhamento foi fundamental para garantir o rigor e a riqueza no momento da coleta de dados.

Como conduta ética, realizei uma reunião com os pais e responsáveis no início de agosto de 2024 para apresentar a pesquisa e solicitar o consentimento, utilizando o Termo de Livre Consentimento Esclarecido para a participação e vinculação da imagem dos participantes da pesquisa.

Durante o período de observação, ofereci possibilidades de criação e aprendizagem em arte alinhadas aos campos de experiências do currículo, explorando elementos da natureza, recursos naturais, espaços não convencionais, o corpo e diferentes sons. O ambiente foi pensado para a criatividade, a partir da mediação e do diálogo. Segundo Anna Marie Holm “Se dermos às crianças a mesma liberdade no processo artístico que lhes damos nas brincadeiras, as crianças chegarão à excelência no aprimoramento do processo criativo” (2005, p. 9).

As práticas desenvolvidas estão descritas no Capítulo IV e foram divididas da seguinte maneira: 4.1 “A descoberta do tecido” e 4.2 “Pintura em diferentes suportes” introduziram elementos sensoriais distintos. Em 4.3 “A Pintura neon em metamorfose: vivências entre cores, luz e ausência de luz” avançou para a exploração de contrastes sensoriais. Já em 4.4 “Entre

olhares e traços: pintura em plástico vertical” e 4.5 “Roda da imaginação: cores em movimento” houve a investigação sobre a relação entre corpo e espaço. Em 4.6 “Do galho ao gesto: explorando a arte e elementos da natureza” explorei o meio ambiente, o espaço, a relação entre o ambiente e o corpo. O tópico 4.7 “Pintando caminhos criativos: entre caminhar, sentir e descobrir” culminou em criações de corpo, espaço e movimento. Para finalizar 4.8 “Mãos que sentem, mentes que criam” destacou a manipulação da argila, descobertas sensoriais e percepções através do concreto inserindo os estudantes em um fazer artístico rico em interações.

Minha intenção não foi mensurar ou classificar; o que busquei foi observar como as crianças constroem suas percepções, como são as vivências no espaço escolar e a qualidade da interação, rompendo com a lógica quantitativa que muitas vezes permeia a educação.

Em relação à inclusão, enquanto professora-pesquisadora foquei em como a neurodiversidade influencia as dinâmicas e interações. Meu principal interesse foi investigar como a arte pode fortalecer a convivência e o respeito às singularidades humanas. E, a partir dessa observação minuciosa, compreender fatores que possam transcender o caso específico, oferecendo relevância para futuros leitores e pesquisadores em busca de práticas inclusivas.

Para garantir a fidedignidade e o rigor da pesquisa, utilizei a triangulação metodológica, que permitiu analisar cada evento a partir de diferentes ângulos. Os principais instrumentos para coleta de dados foram: diário de bordo, registros visuais, gravações de áudios e as produções artísticas dos estudantes.

O diário de bordo foi um espaço de diálogo comigo mesma. Nele, capturei as reflexões diárias, falas importantes das crianças e, principalmente, minhas impressões e percepções sobre as atividades e as interações. Ele materializa a subjetividade do pesquisador-professor.

Os registros audiovisuais complementam o diário, capturando gestos e expressões que enriqueceram a análise. As gravações de áudio foram cruciais para a escuta detalhada de trechos de diálogos, a fim de compreender o significado, as impressões e as curiosidades expressas pelos estudantes. Finalizando, as produções artísticas revelaram as percepções, interesses e a forma como elas se apropriaram dos materiais e das propostas apresentadas.

O processo de análise dos dados qualitativos seguiu a abordagem de Maria Cecília de Souza Minayo (2012), sendo que esta não se deu de forma linear, mas em um constante movimento de ir e vir entre os dados coletados e a teoria.

Primeiramente, organizei o material e realizei uma leitura exploratória para identificar padrões, temas recorrentes e questões emergentes. Por fim, o material foi cruzado com as referências teóricas, e a triangulação se mostrou fundamental para validar as interpretações e construir a argumentação sobre a contribuição da arte para a inclusão.

Com o material coletado em mãos, procedi à análise de conteúdo, conforme proposto por Minayo (2012) o que me permitiu identificar a forma de expressão dos estudantes neurodivergentes, através de aspectos sensoriais que compõem a comunicação e as dinâmicas de inclusão. O processo analítico foi realizado em três fases fundamentais, que constituem: a organização dos dados coletados, classificação dos dados “categorização” e análise final “tratamento dos resultados e interpretação”.

No processo de ordenação dos dados realizei a transcrição das gravações de áudio, a organização cronológica das fotos e a leitura e do diário de bordo, o que permitiu a escuta sensível e uma visão panorâmica de todo o percurso. Logo em seguida, através de sucessivas leituras, identifiquei padrões de comportamento, falas recorrentes e reações das crianças neurodivergentes frente aos estímulos artísticos, o que se constituiu na fase de classificação dos dados. Nesse momento, os dados foram agrupados em unidades temáticas, sob minha mediação como professora pesquisadora, as interações entre os pares e a autonomia no fazer artístico. Assim, para a análise final onde procedi o tratamento dos resultados e interpretação, realizei a triangulação dos dados coletados. Cruzei as observações visuais com os relatos dos alunos através do acervo de fotos e vídeos. Dessa forma, foi possível analisar o que foi observado nas práticas desenvolvidas que iam de encontro com os referenciais teóricos e como tais aspectos favoreceram ou não a inclusão escolar.

Dada a natureza da pesquisa-ação, utilizei a análise de narrativa para descrever as vivências propostas. Meu gesto analítico consistiu em não apenas descrever a cena, mas interpretar os sinais não verbais como gestos, olhares, incluindo até mesmo os momentos de silêncio das crianças neurodivergentes como formas de participação política e social no espaço da escola.

O gesto analítico buscou o que a arte permitia que os discentes expressassem através de uma perspectiva social e inclusiva. Assim, o conhecimento específico emergiu da relação dialética entre a prática artística e a resposta singular de cada estudante.

5 EXPLORANDO DIFERENTES POSSIBILIDADES EM ARTES

O presente capítulo se dedica a detalhar e analisar as diferentes experiências pedagógicas desenvolvidas com crianças da educação infantil, investigando o potencial da arte para a expressão, a criação e a construção de conhecimento em um ambiente de exploração intencional. A abordagem metodológica se organiza em torno da diversificação de suportes e materialidades, buscando a quebra das rotinas convencionais para estimular novas formas de percepção e experimentação.

Dessa forma, a análise será conduzida através do detalhamento das observações e percepções que realizei enquanto professora-pesquisadora, utilizando os instrumentos de coleta de dados diversificados para a triangulação metodológica e interpretando os dados coletados à luz de fundamentações teóricas relevantes para o ensino da arte sob a perspectiva da inclusão.

5.1 A descoberta do tecido

Este subcapítulo detalha minha experiência pedagógica desenvolvida com discentes da educação infantil, cujo objetivo principal foi investigar as possibilidades de expressão, criação e a construção de conhecimento em um ambiente de exploração livre e intencional. Ao escolher o tecido como suporte para a pintura visava romper com a rotina do papel branco, introduzindo um elemento com aspectos sensoriais distintos, cor e textura, que pudessem expandir o repertório expressivo delas. Essa proposição está alinhada à ideia de que a diversificação de materiais estimula novas formas de percepção e interação, promovendo um aprendizado mais significativo e engajador.

Para entender os conhecimentos prévios que os estudantes apresentavam sobre o material que iríamos utilizar, realizei uma roda de conversa, a qual se iniciou com as seguintes indagações: Quem sabe o que é um tecido? Para que usamos tecidos? Vocês já pegaram um pedaço de tecido nas mãos para sentir? Eles começaram a responder e pude perceber que a maioria não sabia dizer efetivamente a que correspondia a palavra tecido.

Alguns ficaram calados, enquanto outros deram explicações variadas. Um estudante disse que “era de usar no carro”, outra que “era o que a mamãe usa para limpar as coisas, para a mesa da casa”, sendo que a maioria não sabia o que era. Após a conversa inicial, mostrei a eles os pedaços de tecidos, nesse momento uma menina disse: “É pano tia!” e todos começaram a falar diferentes formas de utilizar o tecido, mostrando que conheciam o objeto, mas que ainda não haviam assimilado o nome, tecido, ao objeto correspondente.

A pintura foi realizada com todo o grupo em área externa com a mediação de três adultos, uma professora e duas profissionais de apoio para auxiliar nesse processo. A proposta da atividade era ser feita com todo grupo, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, porém cada um receberia um pedaço de tecido para que pudesse realizar sua própria pintura, com autonomia. Assim, as crianças poderiam interagir, através de observações e conversas, e ao mesmo tempo realizar a pintura observando suas preferências.

Os estudantes foram dispostos em cadeiras e fizeram a pintura nos tecidos tendo a mesa como apoio e suporte para os materiais. No momento da pintura elas ficaram eufóricas com a possibilidade de manipular as tintas. Dispuseram diferentes cores de tecidos para que elas pudessem explorar, escolher a cor de sua preferência, possibilitando assim, autonomia na escolha de materiais, como pinças, escovas e potes de tintas com cores diversas.

Elas demonstram alegria ao pintar, pois estão no processo de experienciar, algumas colocam muita tinta, outras são moderadas em relação a quantidade de material utilizado, realizam trocas entre si, fazem observações e indagações aos seus pares, como por exemplo: “Você gosta de verde?” e “o seu está bonito!” Como exposto por Anna Marie Holm (2005, p.16) “As crianças são cheias de entusiasmo e energia, elementos importantes do processo criativo, que não devem ser destruídos.”

Durante o processo de pintura, notei que alguns se comunicam pouco durante a proposta e se mantêm concentrados, outros conversam e andam de um lado para o outro da mesa, trocando materiais e observando as atividades dos colegas. Isso demonstra a diversidade e diferentes formas de interação durante o fazer artístico.

A menina, com desenvolvimento neurodivergente, se mostrou um pouco mais retraída e quieta em seu lugar, ela ainda se expressa pouco e praticamente não interage com seus pares, porém, ficou o tempo todo sentada juntamente com o grupo, demonstrando alegria em participar. Sua presença e a demonstração de contentamento são sinais de participação e pertencimento, mesmo que sua forma de expressão seja sem verbalizações.

A neurodiversidade abrange uma diversidade de características e formas de ser e estar no mundo, e para essa criança, a quietude pode ser sua maneira de processar e perceber o mundo, de se sentir segura para participar em seu próprio ritmo. Essa liberdade de expressão sem a demanda de comunicação verbal reduz a pressão e a ansiedade, permitindo que ela se manifeste em seu próprio tempo, de maneira mais tranquila. Segundo Patrícia Ávila Ragazzon (2023, p.142) é preciso “permitir que pessoas neurodivergentes entrem em contato com seus próprios fluxos de criação é uma forma de não delimitar experiências, produzir multiplicidades de modos de aprender e participar do mundo”.

Em consonância com essa premissa de valorização das múltiplas expressões e da não delimitação das experiências, o resultado do trabalho foi exposto em um varal para que as crianças pudessem expressar a singularidade de suas produções e de seus pares, reforçando a autoestima e o reconhecimento mútuo dos diferentes modos de aprender e de se expressar, celebrando as diferentes formas de participação e criação.

FIGURA 1 - Fotografias das pinturas em retalhos.



Fonte: arquivo pessoal da autora

Descrição da imagem: fotografia das pinturas produzidas pela criança composta pela imagem de doze pedaços de tecidos nas cores branca, laranja, amarelo, azul, verde e rosa claro pintadas com tinta guache nas cores preta, verde, azul, laranja e roxo.

No decorrer do processo, algumas crianças desejaram encerrar a atividade rapidamente, outras queriam ficar um tempo maior a pintar. Então o grupo foi separado, alguns ficaram comigo para pintar e outros foram com a profissional de apoio para o parque. Enquanto

estávamos no local de criação, lavei os suportes utilizados para a pintura, pinceis e potes em inox e coloquei-os para secar em uma mesa próxima.

Foi nesse instante que algo inusitado e muito interessante aconteceu. As crianças saíram da mesa onde estavam realizando a pintura e começaram a utilizar os materiais que haviam usado com outra funcionalidade, agora como instrumentos musicais. Pegaram os pinceis e começaram a bater nas vasilhas de inox, criando sons e dançando, demonstrando alegria com a nova brincadeira improvisada. Ainda de acordo Anna Marie Holm:

Nós adultos sempre temos em mente uma atividade ou outra para desenvolver com as crianças. Procuramos manter o foco em nossa ideia original. As crianças, por seu lado, logo descobrem outras possibilidades com os materiais apresentados e as relações entre eles. Nós continuamos tentando manter o foco em “nossa” atividade. Mas daí em diante é importante ousar ir além e ouvir: nós devemos ouvir as crianças (2007, p. 14).

Este evento reforça a premissa de que o professor na educação infantil deve estar em constante observação, disposto a mudar o planejamento e aproveitar o desejo de aprendizado dos estudantes. É nesses momentos de abertura e flexibilidade que a intervenção pedagógica se torna verdadeiramente significativa para o desenvolvimento e a construção de conhecimentos. A capacidade de adaptação do educador frente às descobertas e iniciativas infantis potencializa o processo de aprendizagem, transformando o inesperado em oportunidade pedagógica. A experiência de pintura em tecido demonstrou a riqueza da exploração de novos suportes e materiais na educação infantil, promovendo não apenas o desenvolvimento da expressão artística, mas também a autonomia, a interação social e a construção de conhecimento sobre o mundo. A observação atenta e a flexibilidade pedagógica foram elementos-chave para o sucesso da vivência, permitindo que as crianças expressassem sua criatividade e seus próprios modos de ser e estar no mundo, incluindo a valorização da neurodiversidade.

Este tópico ressalta a importância de um currículo em artes que seja dinâmico, responsável às iniciativas infantis e fundamentado em uma compreensão aprofundada do desenvolvimento e expressividade infantil. As contribuições apontam para a necessidade de ambientes educativos que estimulem a curiosidade, a experimentação e a liberdade criativa, elementos essenciais para a formação integral na primeira infância.

FIGURA 2 - Improvisação musical



Fonte: arquivo pessoal da autora

Descrição da imagem: fotografia de 5 mãos de crianças segurando pinceis e de materiais como latas, escovas, pinceis e esponjas dispostos em cima de uma mesa branca.

5.2 Pintura em diferentes suportes

A experimentação com materiais que oferecem propriedades visuais distintas, como a tinta, e a possibilidade de aplicá-los em suportes não convencionais, como caixas de papelão, pedras e caixas de ovos, revelam-se em processo criativos instigantes e significativos. Assim,

propus às crianças pintura em diferentes suportes em área externa com disposição de diferentes objetos em cima de um tapete grande colocado no chão para que as elas pudessem utilizar no momento da pintura. Havia caixas de papelão grandes e pequenas, pedras, caixas de ovos e pedaços de não tecidos, caneta hidrocor, pincel, tintas de diversas cores, giz de cera, giz, grafite e esponjas.

Com a proposição da vivência pretendia observar quais materialidades se mostraria mais interessantes, de que forma elas usariam essas diferentes materialidades e como seria esse processo de observação e escolha para criar.

Para a introdução e preparação da proposta, no dia anterior, realizei a leitura do livro “O homem que amava caixas” de Sthepen Michael King, uma história sobre um homem que amava caixas, mas tinha dificuldade em expressar o amor que sentia pelo filho, sendo que ele encontrou uma forma de demonstrar seu sentimento através das brincadeiras e brinquedos que criava com as caixas, pois dessa forma eles brincavam juntos, construíam juntos e criavam belas memórias.

As crianças nessa idade gostam de expressar seus sentimentos, pensando nisso, fiz uma roda de conversa para conversarmos sobre a história. O momento foi propício para discutir como algumas pessoas podem ter dificuldade em expressar emoções e a importância de respeitar a individualidade de cada um. Elas puderam verbalizar seus sentimentos, como amor, carinho, afeto, raiva e tristeza. Ao final da aula, mencionei a pintura do dia seguinte a qual teria caixas e outros objetos para explorar.

Na manhã seguinte, na recepção escolar, a mãe de um deles relatou que ele estava ansioso para fazer a pintura na caixa e que foi a primeira coisa que falou ao acordar: “Mamãe é hoje que vamos pintar a caixa”.

Uma menina entrou na sala questionando sobre o horário que iríamos fazer as pinturas com as caixas. Esse fato mostra como as crianças estão envolvidas com o ambiente escolar, elas o percebem e vivenciam suas práticas com apreciação, por isso é importante que o educador à perceba no que ela é e não no que possa vir a ser, uma vez que elas, desde a mais tenra idade, já possuem seus sentimentos, gostos e preferências, angústias e sentimentos e não devemos desconsiderar isso se pretendemos oferecer vivências artísticas de qualidade, com respeito a diferentes modos de ser.

A preparação para a proposta foi marcada também pela observação de uma menina que chegou à sala com “roupa velha” para a pintura, relatando a permissão da avó para sujar a vestimenta. Este episódio reforçou a preocupação que muitos adultos apresentam em lidar com a sujeira, sendo que experimentações com pintura muitas vezes são evitadas no ambiente

escolar para se evitar a “bagunça”, nas práticas desenvolvidas, por vezes, foi possível perceber a resistência até mesmo por profissionais da escola que se mostraram incomodados com o trabalho que iriam ter ao final da pintura, tanto em relação a higienização das crianças quanto da limpeza do local utilizado. Tal questão vivenciada em contextos escolares ressalta uma problemática trazida por Sandra Regina Simonis Richter:

Frequentemente, quando se pinta com crianças, a palavra mais pronunciada é sujeira. Passa-se a pensar que a palavra pintar já traz compulsivamente consigo a palavra sujar: “Não sujem a mesa, nem o chão! Cuidado para não sujarem a roupa! Não pode sujar o papel ou o colega!” Só falta pedir para não sujar os pinceis! Ou melhor: para não pintarem! Pintar e sujar torna-se um ato só (2012, p.100).

Contudo, a persistência na oferta de experiências ricas e exploratórias, apesar das apreensões com a sujeira como relatado anteriormente, precisa ser vivenciada e estimulada no ambiente escolar uma vez que são nesses momentos que os discentes vivenciam, experimentam e constroem conhecimentos.

A potencialidade de aprendizado pôde ser observada no desenvolvimento do repertório conceitual das crianças. Após a chegada de todos, fiz uma roda de conversa para detalhar a proposta na área externa a qual teria exploração de diferentes materialidades.

A lembrança de uma aula anterior de pintura em tecido gerou um comentário: “Tia, hoje não é para pintar o tecido né”, e outra complementou: “Tia, a minha roupa é um tecido”. Portanto, essas falas indicam o aprendizado significativo e a capacidade de associação em relação às propriedades dos materiais e suas aplicações, relacionando as propostas desenvolvidas em outros momentos.

Na área externa, os aprendizes puderam explorar o ambiente onde as materialidades estavam dispostas. Ao iniciar a proposta, a maioria optou, inicialmente, por potes de tinta e pincéis, utilizando as caixas como suporte, curiosamente, os lápis de colorir, canetas hidrocor e giz foram ignorados a princípio.

Uma menina, ao pintar uma caixa grande com pincel e tinta vermelha, expressou: “Pinto de vermelho quando estou com raiva”. Ao ser questionada sobre seu estado emocional no momento, se estaria com raiva, ela respondeu que “não”, mas ressaltou sua preferência pela cor vermelha e por isso a usaria. Esse diálogo revelou a possibilidade de expressão de sentimentos através da arte, mostrou uma forma de percepção em relação a cor e também as diferentes possibilidades de a utilizar.

FIGURA 3 - Fotografia de crianças pintando caixas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Descrição da imagem: fotografia que retrata um grupo de 9 crianças em uma proposta de pintura ao ar livre. Duas crianças em primeiro plano estão descalças e vestindo camisetas de manga curta e calças e bermudas. Uma delas, à esquerda, usa uma camiseta azul, e está segurando um pincel na mão direita. A outra, à direita, com uma camiseta amarela, está de pé e estendendo a mão direita. O chão é de cimento, e há caixas de papelão de diferentes tamanhos sendo utilizadas como suporte para a pintura. Potes de tinta e pincéis estão espalhados sobre as caixas. Ao fundo, outras crianças também estão sentadas sobre o mesmo tapete colorido

Elas se envolveram bastante com a vivência, no início pegaram apenas as caixas grandes e médias, após um tempo começaram a trocar de objetos, pegando as pedras para pintar

e os pedaços pequenos de papelão cortados em formato quadrado. Três crianças formaram um pequeno grupo, pegaram as pedras, as caixas de colocar ovos, pinceis e tintas de diferentes cores. Começaram a pintar as pedras e disponibilizá-las dentro da caixa de ovos, me aproximei delas e fiquei observando, quando uma falou: “Tia, você gosta de ovos? Estamos fazendo ovinhos coloridos”. Essa simples pergunta revela a riqueza do universo imaginativo infantil, onde elementos comuns se transformam em objetos de afeto e fantasia através da arte.

A espontaneidade dessa interação ressaltou como o brincar e a exploração de materialidades diversas promovem não apenas a criatividade, mas também a comunicação e a construção de significados compartilhados. A partir dessa brincadeira, elas estavam construindo conhecimentos através de trocas com seus pares, e é nesse momento que o professor pode intervir ampliando o conhecimento e o repertório linguístico das crianças através de diálogos provocativos.

Consequentemente, fiz a seguinte indagação a eles: “E o que podemos fazer com esses ovinhos coloridos agora? Para que servem?” Uma delas respondeu: “Eu gosto de ovo”, a outra disse: “A mamãe fez bolo e colocou ovo”. Nesse instante falei para eles que além de bolo podemos fazer pão de queijo, pães, sanduíches, e que também existe doce de ovos, como também o pudim que tem o ovo como um de seus ingredientes, além de várias outras comidas gostosas que são feitas com ovos.

A partir de vivências como essas podemos ampliar o repertório linguístico infantil, mostrar as possibilidades de transformação dos alimentos, e não só essas perguntas, mas outras também poderiam ter sido feitas em relação a origem do ovo, quais os animais que botam ovos, se além de alimento ele pode dar também dar vida a outros seres. Agindo dessa forma o professor convida a refletir, investigar, criar narrativas e aprofundar a compreensão sobre o mundo ao seu redor, transformando a brincadeira em um momento de aprendizado.

As crianças possuem uma notável capacidade de recriar e reinterpretar os contextos vividos, atentas ao mundo que as cerca, elas integram falas, gestos e atitudes observados em seus diversos ambientes de convivência, transpondo-os para brincadeiras e contextos imaginativos. Conforme Ângela Sátiro:

Imaginar é o ato de imaginação, palavra que vem do latim *imaginatio* e significa “imagem e visão”. Em geral, existe a ideia de que imaginar é formar imagens a partir do que foi percebido. Isto é, segundo esse sentido, imaginar é representar. Esta concepção não é contrária à etimologia da palavra *imagem*, que vem do latim *imago* e significa “representação, retrato”. Imaginar é perceber mentalmente, ter uma ideia sobre algo que não está presente realmente. Isto é, quando imaginamos transcendemos a experiência, com seus dados e fatos. (2012, p.24).

FIGURA 4 - Fotografia de crianças pintando pedras e organizando em caixas



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Descrição da imagem: fotografia de três crianças pequenas sentadas em um chão de cimento, um menino vestindo uma camiseta azul e shorts azul está ajoelhado. À esquerda do menino, uma menina vestindo uma blusa rosa, está sentada segurando um pincel amarelo na mão direita. À direita do menino, outra menina, vestindo uma blusa verde clara e short rosa, ela está sentada, segurando um pincel amarelo na mão direita e à frente deles há uma cartela de ovos de papelão cheia de pedrinhas pintadas.

Essa aptidão para recriar o cotidiano através de brincadeira e imaginação foi observada em um contexto escolar quando dois meninos separaram uma caixa grande e fizeram uma tampa para a caixa com um pedaço de outra caixa de papelão, pegaram um vidro pequeno de tinta e começaram a brincar como se as tintas fossem “pequenos carrinhos” eles jogavam um para o

outro e faziam barulho de carro, a tampa da caixa funcionava como rampa para os carros descerem, notei que havia muita alegria durante essa brincadeira.

Essa observação reforça a importância de um ambiente escolar que valorize e incentive o brincar e a exploração. A capacidade das crianças de se engajarem em uma brincadeira espontânea, transformando materiais não estruturados em elementos de um cenário imaginário, sublinha a necessidade de os educadores oferecerem espaços e tempo para que essa criatividade aconteça.

FIGURA 5 - Crianças brincando de faz de conta



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Descrição da imagem: a fotografia apresenta crianças sentadas no chão de cimento, e outras em um tapete colorido. Um menino à frente com camiseta branca está olhando dentro de uma caixa e outro menino que está do outro lado, também olha para a mesma caixa. Ao fundo há uma menina pintando uma caixa, ela está ajoelhada e há duas crianças, um menino e uma menina, do lado esquerdo com um caixa de ovos de papelão.

No decorrer dessa proposta várias possibilidades foram vivenciadas, alguns se locomoviam pelo espaço trocando materiais, conversavam, corriam, brincavam. Minha proposta era deixar que elas estabelecessem relações, criar espaço de interação para estudantes neurodivergentes, os quais, por diversas vezes, são colocados à parte, sentados ou brincando separadamente.

É possível perceber que oportunizar vivências em grupos são momentos ricos para aprendizagem entre os pares. Em meio a proposta com pintura eles expõem sentimentos, experimentam texturas e sensações diversas. Desse modo, sob a perspectiva de Rosa Lavelberg:

O papel dos professores é importante para que os alunos aprendam a fazer arte e a gostar dela ao longo da vida. Tal gosto por aprender nasce também da qualidade da mediação que os professores realizam entre os aprendizes e a arte. Tal ação envolve aspectos cognitivos e afetivos que passam pela relação professor/aluno e aluno/aluno, estendendo-se a todos os tipos de relações que se articulam no ambiente escolar (2003, p.10).

Em meio às brincadeiras, pinturas e imaginações que surgiram, um menino começou a simular uma serra com um pedaço de madeira e disse que estava trabalhando na oficina, depois pegou uma pedra e desenhou alguns pontos na pedra, semelhante a um rosto, correu em minha direção para mostrar o que havia feito e perguntou: “Tá bonito professora?”

A forma como as crianças expressam sua alegria e entusiasmo no momento das brincadeiras é evidente no espaço escolar da educação infantil, algumas demonstram o que estão sentindo através de palavras, outras com gestos e expressões corporais, e o educador ao se colocar junto delas assume uma maneira de estar atento ao que elas desejam, ao que vivenciam como possibilidade de aprendizado.

O adulto educador, em sua relação diária com as crianças, é capaz de partir daquilo que elas já sabem criando possibilidades de conhecimentos a partir de vivências e interações, instigadas pelo professor, a aprendizagem se transforma e possibilita ao aprendiz se constituir enquanto pessoa, capaz de pensar, observar e agir no mundo de maneira autônoma

FIGURA 6 - Fotografia de criança mostrando pintura na pedra



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Descrição da imagem: fotografia de um menino com desfoco, ele está vestindo uma blusa amarela. De pé ergue a mão direita para mostrar uma pedra pintada na cor verde.

5.3 A Pintura neon em metamorfose: vivências entre cores, luz e ausência de luz

As Artes, na Educação Infantil, transcende a expressão estética, configurando-se como um campo propício para o desenvolvimento do conhecimento. Ao proporcionar experiências sensoriais e investigativas por meio de diferentes materiais e técnicas, é possível instigar a curiosidade, a percepção visual e a construção de novos conhecimentos sobre o mundo. Nesse contexto, a experimentação com materiais que oferecem propriedades visuais distintas, como a tinta neon, revela-se uma abordagem artística potente.

A capacidade de observar as transformações que o ambiente pode causar em objetos e, por conseguinte, na própria percepção, é fundamental para o desenvolvimento da cognição,

do pensamento e do raciocínio nas etapas iniciais de aprendizagem na educação infantil. Como nos apresenta Sandra Regina Simonis Richter:

Em pintura, a criança realiza admirável investigação que a conduz ao núcleo de linguagem pictórica: a superfície colorida. Explorando as possibilidades do plano em suas relações espaciais, internas e externas, chega à superfície plana como forma bidimensional no espaço. O ato de pintar exige constante atenção às relações que uma figura ou mancha estabelece com o espaço que a contém, entre a superfície e as marcas, entre as cores e a luminosidade, buscando uma correspondência com os referenciais em sua experiência e imaginário. Se refletirmos sobre o significado desse exercício, para a criança, compreendemos que ela consiste, sobretudo, numa intensa reelaboração de gestos e imagens ao dinamizar visão, sentimento, imaginação, pensamento e vontade no mesmo ato. (2012, p.84).

Através dessa proposta busquei, portanto, expandir o conhecimento das crianças em relação às características físicas das tintas, provocando-as a observar as transformações que o ambiente, em especial a presença e a ausência de luz, pode operar em um determinado objeto. Essa experiência visual é significativa para o desenvolvimento da percepção e discriminação de cores. Além disso, a transformação da pintura no escuro, revelando brilhos inesperados, estimula a curiosidade e o pensamento investigativo.

Para o desenvolvimento da experiência selecionei materiais como tintas neon de diferentes cores, filtros de papel toalha e pincéis. A proposta foi preparada para ocorrer em dois espaços distintos do ambiente escolar: uma área externa bem iluminada e um espaço interno preparado para a ausência de luz. O espaço interno foi cuidadosamente organizado em uma sala onde instalei uma luz negra e utilizei um pedaço de não tecido escuro na janela para bloquear completamente a luminosidade. Esse ambiente, usualmente destinado a atividades de leitura com livros infantis e fantasias, foi adaptado com a remoção de mesas e cadeiras, criando um espaço amplo.

O objetivo secundário era a inclusão de uma caixa de som com músicas animadas para incentivar a dança e a livre expressão corporal. O espaço externo, por sua vez, correspondia ao refeitório, local que, devido à limitação de áreas externas na escola, é multifuncional, sendo empregado tanto para refeições quanto para atividades pedagógicas diversas, como jogos, massinha de modelar e outras práticas em horários distintos.

A proposta teve início no refeitório, dispus as crianças sentadas ao redor de uma mesa, e cada uma recebeu um filtro de papel. O questionamento inicial foi direcionado à funcionalidade do papel, perguntei a elas: “Para que serve esse papel que entreguei a vocês?”. A resposta de uma menina “a mamãe faz café” evidenciou a associação do objeto a contextos familiares. Ao indagar se fariam café, as reações foram variadas, com algumas afirmando

positivamente, outras mantendo-se em silêncio, e uma menina sugerindo: “vamos fazer atividade”.

A pergunta subsequente que fiz: “Mas que atividade vamos fazer?” direcionou as expectativas, e a prevalência de experiências com pintura nas aulas anteriores provavelmente influenciou a maioria a responder: “Vamos pintar”. Nesse momento, confirmei a expectativa delas, informando-as que seria uma “pintura mágica e diferente”.

Em seguida, distribui pequenos potes de tinta neon e pincéis com cerdas pequenas, e convidei-as para iniciar a pintura. Todas se engajaram na proposta, resultando em tintas nas mãos, braços e pernas. Ao final, recolhi as pinturas para secagem, e comuniquei que retornaríamos posteriormente para observar o resultado.

Após o período de secagem, reuni em os estudantes uma pequena roda no chão para a explicação da próxima etapa. Para conduzir a experiência de maneira lúdica, falei com um tom misterioso e convidativo: “Agora vamos entrar em uma sala mágica, onde a pintura vai se transformar! Vamos todos bem devagarinho entrar na sala, lá vai ter música para dançar e brincar”.

A expectativa tomou conta do ambiente. Ao adentrarem a sala escura, onde a iluminação provinha de luz negra, a percepção da alegria e euforia da maioria delas foi imediata e evidente. Pequenos gritos de surpresa e exclamação se espalharam, enquanto as cores fluorescentes das pinturas, antes opacas, ganhavam vida, criando um cenário vibrante e inesperado que convidava as crianças à exploração e ao movimento.

Elas começaram a se manifestar por palavras e movimentos corporais expressivos, com exclamações como “ela brilha”, “é mágica”, e “minha pintura tem luz”, maravilhadas com a transformação da pintura que acabara de presenciar. Como expressado por Anna Marie Holm:

Elas trabalham naturalmente, experimentando nesse grande laboratório de arte. Um lugar de metamorfoses, um lugar encantador. Experiências novas o tempo todo. As crianças trabalham; assim funciona o processo artístico. Trabalhando com as coisas, de repente, algo passará a existir. Há tanta iniciativa e alegria! Eu tenho que criar o maior nível de liberdade possível, mesmo que a incerteza faça parte dos tempos de liberdade. (2005, p.17).

A criação artística para as crianças não é uma mera ocupação, mas um campo de investigação contínuo, um espaço dinâmico, em que o aprendizado ocorre através da interação direta e da descoberta de novas possibilidades. O caráter processual da arte, em que o fazer transforma-se em resultado, muitas vezes é imprevisível e surpreendente. Todavia, o educador precisa ter a capacidade de lidar com o imprevisto, com a “bagunça” ou com resultados que não correspondem ao esperado.

Figura 7 - Criança observando a luz na pintura.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Descrição da imagem: fotografia de uma menina de costas, com cabelos longos e escuros, segurando um filtro de papel pintado com cores néon vibrantes (verde-limão, laranja e rosa) que brilham sob uma iluminação que simula luz negra, criando um efeito fluorescente. Gotas e manchas de tinta neon também são visíveis nas mãos e braços dela e brilham na escuridão parcial do ambiente.

Diante do exposto, a reação à luminosidade e ao ambiente sonoro, no entanto, não foi agradável a todos. Dois meninos demonstraram considerável desconforto. Um deles, com desenvolvimento neurodivergente, recusou-se a entrar na sala, alegando a presença de “muito barulho”. O outro, cujo desenvolvimento é considerado neurotípico, adentrou a sala, mas solicitou a saída em poucos minutos, referindo-se ao ambiente como “uma bagunça” e com “muito barulho”. Contrariamente, a menina com desenvolvimento neurodivergente, integrou-se plenamente à proposta, permanecendo na sala até o final, dançando e sorrindo com seus pares, demonstrando alegria em participar.

A diversidade de respostas observadas durante todo o processo de criação ressalta a complexidade e a singularidade de cada pessoa. A variação de comportamento reforça que não é possível definir padrões únicos de comportamento ou aprendizagem. A singularidade de cada ser humano deve ser o ponto de partida para a prática pedagógica, e a premissa de que antes de enquadrar indivíduos em padrões pré-determinados, é imperativo oferecer as mesmas condições de ensino e experiências a todos.

Somente a partir da observação atenta e da escuta qualificada do contexto apresentado por cada um é que será possível definir as abordagens mais adequadas para sua aprendizagem. A investigação contínua, por meio da observação e escuta ativa, permite ao professor analisar as condições de intervenção necessárias em cada momento específico, adaptando a prática pedagógica às necessidades individuais e potencializando o desenvolvimento de cada estudante.

Outro fato interessante, apresentado durante a proposta, foi observado na flexibilidade de pensamento infantil na atribuição de novos significados aos objetos. Enquanto alguns, demonstrando criatividade e imaginação, adaptaram os filtros de papel toalha para serem utilizados como chapéus, outros os posicionaram nas mãos, convertendo-os em escudos improvisados.

Essa diversidade de apropriação do material, que ia além da sua função original como superfície para pintura, ilustra a capacidade de recriar contextos vividos e de transformar elementos do cotidiano em componentes de suas brincadeiras e narrativas imaginárias. Tal comportamento reforça a perspectiva de que o processo de aprendizado na educação infantil é enriquecido quando são oferecidas oportunidades para a livre exploração e ressignificação dos materiais, permitindo que os discentes construam seu conhecimento a partir de suas próprias interações com o ambiente.

FIGURA 8 - Fotografia de crianças explorando pintura com tinta neon.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Descrição da imagem: fotografia de crianças em um ambiente escuro, quatro meninos com filtros de papel pintados com tinta néon fluorescente colocados na cabeça, uma menina com o filtro de papel também pintado com tinta fluorescente néon preso na mão esquerda que está levantada. Os estudantes possuem vestígios das tintas fluorescentes pelo corpo.

5.4 Entre olhares e traços: pintura em plástico vertical

Tendo em vista a forma como as práticas de pintura são realizadas em espaços escolares, quase sempre em locais com mesas e cadeiras para que os estudantes possam sentar e fazer suas criações tendo como suporte a mesa, a experiência de pintura em plástico vertical foi pensada com objetivo de proporcionar outras percepções. O espaço em área externa pensado como possibilidade de exploração não convencional também foi definido para que a pintura acontecesse em contato com outras turmas da escola que por ali passavam, com brinquedos e natureza. Nesse sentido Anna Marie Holm (2007) apresenta diferentes possibilidades de lugares para o processo de criação, para ela:

Talvez devêssemos dar mais atenção ao fato de que a pintura também é uma atividade de verão, que pode ser desenvolvida ao ar livre. A felicidade com a criação é naturalmente maior quando não há limitações. Existe a possibilidade de uma total integração dos sentidos, envolvendo movimentos, sentimentos, sons e tudo o que se pode ver. A prática da pintura não deve ser experimentada com limitações. (2007, p.22).

Dessa forma é possível compreender a importância de espaços para exploração infantil que sejam amplos, que permitam a eles liberdade de movimento e de exploração. Talvez para muitos, a escola se constitui em único espaço onde possam correr, ter contato com outras crianças da mesma faixa etária em que possam experimentar práticas diversas que desafiem suas percepções e expandam seus repertórios corporais e criativos, indo além das atividades predefinidas para cada ambiente.

Como de costume, iniciei a proposta com uma roda de conversa. Perguntei em qual lugar preferem estar, na sala de aula ou nos espaços externos, como o parque. A maioria expressou que gostam do parque, pois lá é permitido brincar, correr e escorregar. Então questionei se esse espaço também poderia ser usado para pintura? Um menino disse: “Pintura não tia, é parque”. Dessa forma, notei que os espaços escolares, muitas vezes são predeterminados para funcionalidades específicas, como o parque por exemplo, que sempre é utilizado para atividades de desenvolvimento motor.

O plástico transparente foi colocado em um suporte vertical de ferro e cobriu toda sua extensão, disponibilizei tintas de diferentes cores e pinceis no chão para que ao chegarem pudessem escolher as cores de suas preferências e os pinceis, se posicionando, alguns de um lado e outros do outro lado.

Foi possível perceber a alegria em explorar a pintura de uma maneira não convencional, todos desejaram participar. O menino e a menina com desenvolvimento neurodivergente também participaram neste dia, demonstrando entusiasmo. A rotina desenvolvida através das explorações com tinta cria previsibilidade, o que favorece a organização interna, atenuando comportamentos disruptivos.

Uma outra questão observada foi o fato de como uma pintura interfere na outra e como as crianças lidam com essa situação. Enquanto criavam e exploravam as imagens, uma menina falou que ia desenhar a mamãe e a outra menina que estava do outro lado se espelhou e disse que também ia pintar a mamãe. Tal aspecto demonstra a capacidade da Arte em favorecer que os estudantes construam conhecimentos de maneira coletiva, conectando ideias. Quando a pintura de um interfere na do outro, seja por proximidade física, por uma ideia que se espelha, ou até por uma observação espontânea, eles são convidados a lidar com o espaço compartilhado e com as ações do outro.

A maneira como as crianças lidam com essas interferências proporciona o desenvolvimento da empatia, da negociação e da capacidade de considerar a perspectiva do outro e da vida em comunidade.

FIGURA 9 - Pintura em plástico



Fonte: arquivo pessoal da autora

Descrição da imagem: fotografia de uma imagem parecida com um rosto pintado em um plástico transparente na vertical. Há a imagem de uma mão que segura um pincel fino amarelo, e atrás do plástico há duas meninas, uma à esquerda com pincel na mão esquerda e outra a direita segurando um pote de tinta azul na mão esquerda. Ao fundo há um escorregador e um pula-pula

A transparência do material e a proximidade física permitiram que as crianças não só visualizassem o processo criativo do colega em tempo real, mas também se sentissem parte de uma narrativa artística compartilhada. Isso propicia um ambiente rico para a troca de saberes favorecendo a expansão de repertórios visuais e conceituais. Dessa forma, a atividade de pintura se converte em uma prática pedagógica criativa que valoriza a colaboração e a

descoberta conjunta, redefinindo o espaço de aprendizagem com abertura para a interação e a construção dialógica do conhecimento.

Outro fato curioso foi a relação de alguns com o espaço, enquanto a pintura era realizada, alguns deixavam os pinceis e escorregavam no escorregador do parque, um menino andou um pouco de motoca e depois voltou para a pintura. Algumas vezes, como educadores desejamos manter o controle e estabelecer propostas individualizadas, sem permitir essa exploração voluntária, mas essa oportunidade de vivência mais solta amplia a autonomia dos sujeitos em buscar aquilo que deseja no momento, sem ter que solicitar permissões, em um ambiente com maior liberdade de expressão e movimento.

A exploração voluntária e espontânea da criança, como evidenciado pela liberdade de transitar entre a pintura e brincadeiras no parque mostra também a capacidade de autorregulação e de tomada de decisão delas, o que estimula a exercitar a curiosidade, a experimentação e a capacidade de gerenciar suas próprias transições entre diferentes estímulos. Ao escolher o que fazer e quando fazer, isso não apenas fortalece a autonomia como também aprimora as habilidades de organização, de escolhas e o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva. Em um ambiente que valida e encoraja essa exploração livre o conhecimento é construído a partir das próprias experiências e escolhas.

Nesse contexto, ao se pensar em estudantes com desenvolvimento neurodivergente, como os autistas, é fundamental esse olhar para possibilidades de criação que não sejam rígidas. Eles podem precisar de pausas sensoriais ou de um tempo maior para processar informações, a liberdade para explorar seus próprios interesses muitas vezes precisa ser respeitada pelos educadores que os acompanham. Algumas vezes é necessária uma pequena pausa, para que possam se regular e se engajar com o grupo novamente. Como nos apresenta Patrícia Ávila Ragazzon:

A percepção autista é uma abertura perceptual que não categoriza a experiência, que é percebida como um campo emergente em que vários fluxos se combinam. Este campo repleto de percepções, cria uma ecologia relacionando o corpo ao mundo, sem hierarquias deste corpo sobre o mundo, ambas partes da mesma complexidade. (2023, p.50).

A imposição de transições abruptas ou a exigência de permanecer em uma única proposta pode gerar ansiedade e sobrecarga sensorial, dificultando a permanência com o grupo e sua aprendizagem.

FIGURA 10 - Grupo de crianças pintando no parque.



Fonte: arquivo pessoal da autora

Descrição da imagem: fotografia de crianças no parquinho da escola, pintando um plástico transparente, elas estão de pé e segurando nas mãos potes de tintas de diferentes cores e pinças. Do lado direito há uma parreira de uva.

Ademais, a proposta da pintura em plástico vertical no parque favoreceu também o contato e o diálogo entre diferentes turmas, um aspecto nem sempre comum na rotina escolar. Por ser realizada em um espaço aberto e de uso comum, a experiência expôs os estudantes a observadores diversos como outros educadores, crianças da mesma faixa etária e também de outras faixas etárias. Esse ambiente de visibilidade gerou uma interação espontânea e rica em que elas, envolvidas na pintura, demonstravam um evidente desejo de exibir suas criações, enquanto quem passava prontamente parava para apreciar.

Tal fato confirma o potencial das configurações espaciais flexíveis para romper com práticas isoladas impostas pela organização escolar tradicional, em que horários e locais predefinidos por turma frequentemente limitam os momentos de troca e aprendizado entre os pares. Apesar da estrutura de escolas menores propiciar maior contato entre diferentes grupos, devido às suas limitações espaciais, a experiência apresentada demonstra que é possível criar, intencionalmente, oportunidades para a interação e a observação mútua em contextos escolares. Essas interações não apenas enriquecem o repertório social, mas também promovem a aprendizagem e o senso de pertencimento à comunidade escolar.

Todavia, vivências em espaços abertos com circulação de diferentes pessoas podem ser desafiadoras para alguns estudantes neurodivergentes. Embora a liberdade nos espaços externos ajude na autorregulação, ele pode também trazer uma sobrecarga sensorial devido ao barulho, pessoas conversando e se movimentando, dessa forma é preciso manter um olhar atento para que em situações de desregulação o estudante possa ter um local calmo onde possa receber o apoio necessário para se estabilizar.

Desse modo, conforme Giovanna Nicolau “a razão de entender a reação autista ao ambiente é para se aproximar do modelo social da deficiência, podendo auxiliar no distanciamento da compreensão como patologia, para que aproxime de entendê-lo como uma deficiência ou neurodivergência” (2025, p.12, *et al*).

O espaço externo também pode ser imprevisível, com situações inesperadas que possam sair da rotina e gerar ansiedade a estudantes neurodivergentes que se adaptam melhor perante rotinas estruturadas e previsíveis, assim, é importante que se reconheça que cada pessoa é única e necessita de um olhar atento dos professores e profissionais que os acompanham. Não há estratégias pré-estabelecidas ao se lidar com a neurodiversidade, o importante é a compreensão de que somos seres singulares.

5.5 Roda da imaginação: cores em movimento

Este subcapítulo propõe uma imersão na experiência artística coletiva desenvolvida com crianças participantes da pesquisa, o qual teve como suporte inusitado, dois pneus em desuso. A proposta iniciou-se com uma roda de conversa provocadora, na qual explorei as múltiplas utilidades dos pneus, indagando sobre seu propósito original e as infinitas possibilidades de ressignificação e utilização dos pneus.

Por meio do diálogo e escuta, pretendia despertar a curiosidade e o pensamento criativo, com questões como: “E se o pneu for usado por nós para uma obra de arte construída em coletivo?”, “Vocês gostariam de ajudar a dar uma forma única e diferente a esses pneus”, “Será que podemos deixá-los bonitos e coloridos”, “Se pudessem escolher, iam preferir o pneu colorido?”

As crianças participaram ativamente, disseram que “o carro do papai tem pneu”, um menino falou que “os carrinhos da escola têm pneus pequenos”, outro disse que “tem pneu no ônibus” dessa forma, foi possível perceber que eles já possuíam um conhecimento prévio sobre a funcionalidade dos pneus.

Em relação ao uso para outras possibilidades, uma menina mencionou que havia “brinquedos no parquinho de pneu” e que “havia balançado no pneu”. Aproveitei para enfatizar a importância dos cuidados com os pneus, para não os descartar em qualquer local para não poluir o meio ambiente e para não os deixar expostos à chuva, pois água parada em pneu propicia a proliferação do mosquito da dengue que causa mal a nossa saúde. Após a roda de conversa, elas foram levadas para área externa onde seria realizada a vivência coletiva.

Com pincéis e uma variedade de colas coloridas, busquei promover não apenas a expressão plástica, mas também a consciência ambiental e a colaboração, transformando objetos de uso cotidiano em obras de arte. A escolha do local, na parte anterior da escola onde há um gramado e um portão de grades, possibilitou a observação da experiência por pessoas que passam pela calçada, e isso foi proposital.

O objetivo era criar um espaço parecido a uma instalação artística, onde as pessoas pudessem passar e interagir com as crianças. Logo, pretendia observar como a arte, quando mediada por princípios de inclusão e respeito à neurodiversidade, torna-se importante no processo de construção de conhecimentos, para o desenvolvimento infantil e o estímulo à interação na educação infantil.

No entanto, a presença do público externo não desviou a atenção das crianças, que imersas na proposta, demonstraram um envolvimento profundo, focadas em explorar a textura dos pneus e a consistência da tinta, sem se preocupar com as pessoas que por ali passavam.

FIGURA 11 - Crianças pintando pneus.



Fonte: arquivo pessoal da autora

Descrição da imagem: fotografia de crianças sentadas no chão de pedra macaquinha. Há dois grupos, cada um com cinco estudantes em volta de dois pneus. Elas seguram pinceis e potes de tintas coloridas, há pinceis espalhados pelo chão. Do lado esquerdo há um espaço gramado e um portão de grades ao fundo.

Nesse dia, iniciei a prática artística sem a presença de um do menino com desenvolvimento neurodivergente. Ao chegar à escola e constatar que a turma já estava no processo de criação, ele inicialmente demonstrou resistência em participar. Somente após se

dirigir à sala de aula para guardar seus pertences, aceitou retornar ao espaço externo e integrar-se ao grupo. Uma vez inserido na vivência, o estudante mostrou-se participativo, sentou-se junto aos colegas, pegou a cola colorida e começou a pintar.

Contudo, um imprevisto ocorrido pouco tempo depois desencadeou uma desregulação, um pouco de tinta caiu em seus pés, provocando choro e a verbalização de que estava “sujo”, dizendo: “Limpa, limpa”. Esse incidente impediua permanência e engajamento contínuo com os pares. Essa resposta inesperada ao acontecimento revela a rigidez cognitiva e uma hipersensibilidade observada no comportamento de alguns estudantes neurodivergentes. Nesse momento, a inclusão consistiu em respeitar a sensibilidade do estudante e permitir que ele fosse para um outro local para que pudesse se regular.

Se o estudante tivesse chegado no início da proposta e participado da roda de conversa, uma estratégia importante a ser empregada seria a previsibilidade de possíveis acontecimentos quanto se trabalha com tintas. Informar claramente, por meio de orientações diretas e objetivas, sobre a possibilidade de a tinta sujar partes do corpo funcionaria como um recurso de antecipação fundamental, favorecendo a compreensão e a regulação emocional do estudante.

Com o passar do tempo, na área externa onde a pintura fluía, à medida que as cores se misturavam, a espontaneidade tomou conta de algumas crianças, e os pincéis foram sendo substituídos por suas próprias mãos. Essa transição permitiu uma exploração tátil e expressiva mais profunda com a obra que surgia, evidenciando a singularidade de cada indivíduo. Enquanto para alguns, como o caso previamente discutido, o contato com a tinta e a percepção de “sujeira” pode ser desafiador e desencadear desregulação, para outros, essa mesma experiência tátil e sensorial se revelou um fator de engajamento e aprofundamento na vivência artística. Tal contraste reitera a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis à neurodiversidade, que reconheçam e valorizem as distintas formas de interação com o mundo, promovendo um ambiente onde a liberdade de expressão coexiste com o respeito às particularidades sensoriais e cognitivas de cada pessoa.

Manipular a cola colorida e a tinta permite o aprendizado sobre as propriedades físicas dos materiais, o que favorece a percepção visual ao observar como se espalham e como se misturam. Já a percepção tátil pode ser sentida através da diferença de textura e viscosidade sentida no contato da tinta com as rugosidades do pneu. Dessa forma a arte cria espaço para a construção de conhecimento através das percepções. Além disso, a liberdade criativa inerente à proposta permitiu que cada um explorasse sua expressividade, transformando emoções e ideias em manifestações visuais únicas.

O contato direto com a tinta, com pincéis ou com as mãos, estimula os sentidos e a coordenação motora, a exploração das texturas e a mistura de cores e movimentos são fundamentais para a percepção corporal. O caráter coletivo desenvolvido com a pintura em pneus estimula o trabalho colaborativo, a partilhar o espaço através de trocas de materiais e ideias, o que favorece o desenvolvimento do senso de comunidade. Na perspectiva de Anna Marie Holm (2007, p.70) “O desenvolvimento da criação artística é algo que não pode ser vivenciado de forma isolada. Ela é um todo que envolve formas, linguagem, brincadeiras, corpo, experimentos, materiais, os lugares, as sensações, até mesmo a convivência”.

FIGURA 12 - Criança pintando partes do corpo



Fonte: arquivo pessoal da autora

Descrição da imagem: fotografia de meninas sentadas em um chão de pedra macaquinho, no centro há um pneu pintado nas cores roxa, azul, vermelho, amarelo e verde. Uma menina está com o braço esquerdo todo pintado de azul, também há tinta em suas pernas, outra menina segura um pote de tinta e outra segura um pincel.

A relevância da experiência ultrapassou o momento da criação artística. Após a finalização da pintura nos pneus, a proposta de ressignificação ambiental inspirou a comunidade escolar. Uma professora de outra turma de agrupamento de 3 anos, que havia me doado os pneus, reconhecendo o valor da iniciativa, solicitou-os para uma abordagem subsequente com sua turma, que seria o plantio de flores. Esse desdobramento reforça a interdisciplinaridade da proposta, conectando a arte à sustentabilidade, além de consolidar o entendimento sobre o ciclo de vida dos materiais. A transição da expressão plástica para o cuidado com a natureza não apenas aprofundou a consciência ambiental iniciada com a ressignificação do pneu, mas também evidenciou como práticas pedagógicas artísticas podem se fortalecer e estimular novas ações, além de consolidar o senso de comunidade e colaboração em ambiente escolar.

A experiência descrita, ao transformar pneus em arte coletiva, se configura como um processo de ensino e aprendizagem inclusivo, em um espaço onde a liberdade de expressão e a singularidade de cada pessoa foi acolhida e valorizada. As reações diversas à manipulação da tinta demonstram a importância da previsibilidade e do reconhecimento das particularidades sensoriais e cognitivas de cada um. Esta proposta enfatizou o processo criativo como um caminho para a construção do conhecimento através das percepções e da coletividade, reafirmando que a arte, em suas múltiplas linguagens e materiais favorece o respeito à neurodiversidade no contexto escolar.

5.6 Do galho ao gesto: explorando a arte e elementos da natureza

Este subcapítulo explora o encontro entre arte e a neurodiversidade na educação infantil, com foco na experimentação com o meio ambiente e a expressão criativa. A arte é compreendida como uma forma de expressão estética é um potente campo de estudos para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, especialmente em um contexto inclusivo que valoriza a neurodiversidade. A Educação Infantil tem um papel importante na formação de indivíduos conscientes e engajados e a natureza oferece uma amplitude de possibilidades de aprendizado e descobertas.

Nessa perspectiva, pensei em desenvolver uma proposta de pintura utilizando elementos da natureza, como galhos e folhas de diferentes tamanhos e formas, conectando os estudantes a conceitos de sustentabilidade e responsabilidade ambiental, ao mesmo tempo em que estimula a liberdade de expressão e a interação social.

A proposta teve início com uma roda de conversa sobre o meio ambiente. Nesse espaço de diálogo, abordei temas essenciais como a importância dos cuidados que devemos ter com o nosso planeta, a relevância da natureza em nos fornece alimentos para nossa sobrevivência, o ciclo do plantio e destacar questões precárias como a degradação ambiental. Através dessa conversa inicial pretendia despertar a curiosidade e a consciência para a interdependência entre os seres humanos e o ecossistema.

Para complementar e aprofundar a discussão, realizei a leitura da história: “Vamos Abraçar o Mundinho” de Ingrid Biesemeyer. Este livro, de forma lúdica, demonstra que soluções para os desafios ambientais estão ao alcance de todos, enfatizando a importância de ações cotidianas como economizar água, praticar a coleta seletiva e reciclar o lixo, além de cuidar dos animais e das matas. A narrativa de Biesemeyer ressoou com os temas abordados na roda de conversa, solidificando a mensagem de que cada indivíduo tem um papel ativo na preservação do nosso planeta, utilizando uma linguagem acessível ao entendimento das crianças.

A partir desse preparo conceitual, convidei-as a mergulhar na experiência prática da pintura com elementos da natureza. Essa proposta não apenas estimulou a criatividade e a coordenação motora fina, mas também promoveu a conexão tátil com o ambiente natural, permitindo que cada um explorasse texturas, formas e cores de uma maneira única e pessoal.

No contexto da neurodiversidade, a vivência se revelou particularmente rica, pois ofereceu diversas formas de engajamento. Estudantes com diferentes perfis sensoriais e ritmos de aprendizagem puderam se expressar livremente, algumas focaram na sensação das folhas e galhos observando suas texturas e formas, outras focaram na mistura das cores, e algumas na repetição de movimentos, todas encontrando uma forma de participar e se expressar dentro de suas próprias habilidades e preferências.

Nesse sentido a experimentação da pintura com elementos da natureza foi concebida para ultrapassar o formato tradicional da sala de aula, buscando um ambiente que promovesse a liberdade de expressão e a interação sensorial. Para tanto, a proposta foi desenvolvida na área externa da instituição, onde uma mesa grande foi preparada e coberta com papel kraft, permitindo que se posicionassem confortavelmente ao redor e tivessem amplo espaço para a

criação autônoma e coletiva. A figura a seguir representa esse contexto de interação e a exploração das materialidades e do ambiente externo.

FIGURA 13 - Pintura com elementos da natureza



Fonte: arquivo pessoal da autora

Descrição da imagem: fotografia de um grupo de crianças pequenas, participando de uma vivência de arte ao ar livre. Elas estão reunidas em torno de uma mesa coberta com papel pardo, usando as mãos para criar impressões e colagens com tinta e elementos naturais, como folhas. O cenário é de uma escola, com um pátio de piso avermelhado e uma entrada de uma sala de aula ao fundo.

Consequentemente, o processo de coleta dos materiais naturais foi um componente fundamental da experimentação, envolvendo todos ativamente, foram recolhidas diferentes folhas de plantas e pequenos galhos no próprio espaço da escola. Nossa escola dispõe de uma bela parreira de uva e trabalhar com as possibilidades que o espaço nos oferece se torna significativo para os discentes, Stela Barbieri faz uma reflexão sobre esses espaços e suas possibilidades de utilização e exploração para o aprendizado:

Cada escola nos traz diferentes possibilidades. Se temos uma amoreira gigante, podemos aproveitá-la para observação e para fazer tinta com as amoras. Podemos trabalhar com as folhas das árvores, utilizar diferentes cores da terra. A materialidade está sempre por ser inventada, retomada, investigada. Ela depende de conseguirmos olhar em volta e perceber como podemos usar materiais, substâncias e objetos inusitados. Amido de milho para desenhar, sago para fazer tintas, terra para desenhar e colar, folhas para observar, gravetos para desenhar ou fazer colagens. Enfim, observar o entorno e criar ambientes para que as crianças experimentem e criem. (2012, p.72).

A perspectiva de Barbieri condiz com a abordagem metodológica adotada para essa proposta de criação. Ao explorar a área externa da escola e utilizar elementos como galhos e folhas se alinha com o pensamento da autora e reforça a ideia de que o ambiente natural traz possibilidades amplas de exploração. A coleta de folhas caídas e recém-colhidas, por exemplo, serviu como um convite à observação detalhada e à percepção da materialidade em suas diversas nuances, incentivando a curiosidade e o pensamento investigativo.

Essa prática demonstra como a materialidade está à espera de ser descoberta e reinventada, oferecendo um repertório diverso de possibilidades para a expressão artística e o desenvolvimento cognitivo. A liberdade de experimentação fomenta a criatividade e a autonomia, elementos cruciais para práticas que valorizam a singularidade de cada um, incluindo aqueles que se beneficiam de abordagens multissensoriais e flexíveis.

Ademais, houve uma atenção especial à observação da natureza, distinguindo folhas caídas no chão daquelas que foram colhidas no momento da pintura. Essa diferenciação permitiu uma observação comparativa do aspecto das folhas, enriquecendo a experiência sensorial e visual, estimulando a percepção das texturas e tonalidades vivas em contraste com as secas.

A proposta obteve aceitação e engajamento por parte de todos, sem distinções, demonstrando o potencial da Arte e do contato com a natureza na construção de conhecimento. O desenvolvimento frequente de experimentações em espaços abertos na escola tem se mostrado favorável às pessoas neurodivergentes.

A familiaridade com os espaços externos, que naturalmente apresentam fluxo de pessoas, diferentes níveis de ruído e distrações, tem contribuído para a adaptação e o conforto desses estudantes, a proposta de exploração em área externa não apenas reforça a familiarização com o ambiente, mas também auxilia no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e na flexibilidade cognitiva, ampliando a inclusão da neurodiversidade. Foi possível perceber que o menino com desenvolvimento neurodivergente, que geralmente apresentava dificuldade em se concentrar em ambientes fechados, se mostrou mais engajado ao manipular as folhas e perceber sua textura em espaço aberto.

A exposição controlada a estímulos variados e a oportunidade de interagir de forma autêntica com o ambiente natural e com os colegas proporciona um contexto rico para o aprendizado e o desenvolvimento de competências para vida autônoma. Essa abordagem prática e inclusiva, alinhada a vivências e exploração com o meio ambiente, oferece a oportunidade para que outros profissionais valorizem a diversidade e promovam práticas pedagógicas inclusivas.

5.7 Pintando caminhos criativos: entre caminhar, sentir e descobrir

Dando continuidade às propostas de pintura não convencionais, propôs uma vivência que desafiaria a percepção visual e tátil, convidando-os a uma nova forma de interação com a Arte, agora pintando com os pés. O objetivo era oferecer um espaço amplo onde a materialidade estaria no chão, instigando uma perspectiva diferente do ato de pintar.

Para ampliar a sensibilidade e a exploração sensorial, disponibilizei um elemento inabitual, pedaços de plástico bolha usados para exploração inicial e posteriormente amarrados aos pés das crianças. A preparação do ambiente foi pensada para acolher e estimular, utilizando um grande pedaço de não tecido branco fixado ao chão como tela coletiva. Ao redor, havia dois bancos para que pudessem sentar-se confortavelmente antes e durante a pintura.

A paleta de cores, composta por tons de roxo, azul, preto e branco, foi disposta em uma vasilha grande no centro, acessível aos pés, convidando à imersão cromática. Elas permaneceram por um tempo sentadas e observando a textura do plástico bolha, algumas apertavam o plástico para ouvir o som produzido.

A proposta iniciou-se com a livre exploração sensorial do plástico bolha. Antes de colocá-lo nos pés, eles foram convidados a interagir com o material utilizando as mãos. O entusiasmo foi imediato e perceptível, ouvia-se o som característico das bolhas estourando,

seguido de exclamações de alegria. Uma menina, visivelmente encantada, expressou: “Isso é muito legal, escuta o barulho!” evidenciando o impacto auditivo e tátil da experiência.

FIGURA 14 - Crianças aguardando o início da vivência.



Fonte: arquivo pessoal da autora

Descrição da imagem: A imagem apresenta um grupo de crianças pequenas, vestindo uniformes ou roupas casuais, sentadas em duas fileiras opostas. Há um corredor central no chão, coberto por um pedaço de não tecido branco. As crianças estão com plástico bolha preso aos pés e manipulando pedaços de plástico bolha. Ao fundo, há prateleiras com caixas organizadoras cheias de materiais coloridos em um pátio na área externa.

Esse primeiro contato serviu como uma introdução divertida e relaxante, preparando o ambiente para a novidade a seguir. Após essa etapa exploratória, expliquei que, desta vez, o plástico seria colocado nos pés para uma pintura diferente. Perguntei a eles: “Alguém já pintou com os pés?” A resposta unânime foi um “não”. Assim, disse a elas: “Hoje será o dia de pintura

com os pés!” A reação foi de euforia, com alguns manifestando empolgação através de gritos e sorrisos.

Todavia, um fato curioso aconteceu, dois meninos, de início, rejeitaram participar da proposta. Um deles com desenvolvimento neurotípico e o outro neurodivergente. Esse acontecimento ressalta uma questão importante, já observada em outro momento, que a rigidez cognitiva, frequentemente associada a indivíduos com desenvolvimento neurodivergente, não é uma característica exclusiva desse grupo de pessoas. Pelo contrário, essa dificuldade em lidar com o inesperado ou o desconhecido pode ser observada como uma singularidade humana comum, manifestada por diferentes pessoas quando confrontadas com situações que fogem de suas experiências prévias ou zonas de conforto.

Dessa forma, a rejeição inicial deles elucidou a necessidade de tempo e acolhimento para que pudessem processar e se engajar em experiências desafiadoras e incomuns. Esse momento comprovou a importância de considerar as reações individuais e o tempo particular de cada um no processo de aceitação às propostas artísticas diferenciadas. Para que eles pudessem participar, foi fundamental a intervenção do adulto como mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Primeiramente, ofereci-lhes o plástico bolha para manuseio livre, depois apresentei a fita adesiva, permitindo que explorassem e até fixassem um pedaço de fita crepe nas próprias mãos. Só então, após toda essa exploração das características dos materiais e a observação de seus pares engajados, elas se permitiram colocar o plástico nos pés para participar da proposta.

Ao registrar a vivência com o celular, posicionado em uma prateleira de brinquedos à frente, um fato interessante para a percepção e análise acadêmica surgiu, com um desdobramento inesperado e significativo. As crianças, imersas na pintura com os pés e no universo sensorial proporcionado pelo plástico bolha, perceberam a presença do dispositivo eletrônico. Consequentemente, o que aconteceu foi revelador e instigante, cinco delas, dentre três meninos e duas meninas, começaram a interagir com a tela como se estivessem gravando vídeos para plataformas digitais.

Essa interação espontânea se manifestou através de falas onde elas produziram discursos típicos de influenciadores digitais, como “se inscreva no canal”, “estão gostando, curta o vídeo”, um menino falou: “Vocês gostaram do nosso vídeo?” e uma menina respondeu: “Gostaram sim!”, outra disse: “Oi gente!” enquanto falavam acenavam para a tela. Outro disse: “Eu vou te ver de novo, dá um like no canal, tchau, beijo.”

Uma das meninas, ao final, reforçou a ideia com a frase “se inscreva no canal”, enquanto a outra exclamou que “é muito legal gente”, repetindo “foi muito legal gente”. Essa

performance, que culminou com a queda acidental e a rápida recolocação do celular no lugar, como se nada tivesse acontecido, oferece um vasto campo para reflexão sobre a imersão das crianças na cultura digital. Dessa forma, Edvaldo Sousa Couto, expõe algumas considerações sobre essa imersão com as culturas digitais, demonstrando que:

Para as crianças, a conexão abre espaço para um mundo sem barreiras, que solicita e valoriza as experiências pessoais e as trocas coletivas. Nesse sentido, elas vivem num mundo que festeja as mixagens e incentiva que cada sujeito contribua do seu modo com as discussões e soluções de problemas. As vidas conectadas, as misturas incessantes de informações e conteúdos diversos, são experiências essencialmente lúdicas, pois as crianças se sentem como alguém que faz algo acontecer, que participa, interage e faz parte do jogo. Elas são agentes ativos e imprescindíveis nas tramas dos acontecimentos (2013, p. 908).

Portanto, esse episódio singular nos convida a repensar as fronteiras entre a arte, o brincar e as novas linguagens midiáticas. Longe de ser uma mera distração, a interação com o celular revelou como as crianças são capazes de ressignificar tecnologias e transformá-las em formas de expressão criativa.

Elas não apenas pintaram com os pés, mas performaram o ato de pintar para uma autêntica brincadeira imaginária, subvertendo o uso do dispositivo e mostrando como a cultura digital já faz parte intrínseca de suas formas de compreender e intervir no mundo. Essa característica da sociedade contemporânea destaca a necessidade da educação e da comunidade escolar não apenas reconhecer, mas promover uma mediação pedagógica que explore essas interseções, utilizando as linguagens digitais para favorecer novas experiências artísticas e inclusivas. A partir dessa análise, a situação descrita evidencia o que David Buckingham ressalta ao afirmar:

Num nível, as escolas têm muito a aprender com a cultura popular infantil. O uso que hoje os jovens fazem dos jogos de computador ou da Internet envolve um leque de processos de aprendizagem informal, em que, com frequência, há uma relação muito democrática entre professores e aprendizes. As crianças aprendem a usar a mídia quase sempre pelo método de ensaio e erro – por meio da exploração, da experimentação, do jogo e da colaboração com os outros – tanto diretamente quanto em formas virtuais – um elemento essencial do processo. (2010, p.45)

No contexto escolar, a produção de mídias digitais como vídeos, podcasts, apresentações interativas podem atuar como uma estratégia de engajamento inclusivo ao romper barreiras metodológicas. Para estudantes com comprometimento na comunicação verbal ou na escrita, esses recursos oferecem diferentes possibilidades de comunicação alternativa, assegurando que todos possam expressar seu aprendizado de acordo com suas especificidades.

FIGURA 15 - Pintura com os pés.



Fonte: arquivo pessoal da autora

Descrição da imagem: A fotografia mostra um menino e uma menina, ambos com uniforme azul da prefeitura de Uberlândia, elas estão em pé sobre uma grande superfície coberta de tinta roxa, azul e branca. Elas usam plástico bolha nos pés. A cena é de uma vivência de pintura com os pés em uma escola de educação infantil. É possível perceber a presença de outros estudantes ao redor, aguardando para participar.

5.8 Mão que sentem, mentes que criam: a manipulação da argila

A partir da premissa de que a arte é uma forma de conhecer, integrar e expressar o mundo através de diferentes materialidades, este subcapítulo se voltou para a manipulação da argila como uma prática artística com significativo potencial pedagógico. A relevância desta prática para a produção de conhecimento reside na exploração por meio de um material que, pela sua maleabilidade e textura, oferece ricas oportunidades sensoriais e expressivas.

Iniciei a abordagem com a sondagem dos conhecimentos prévios dos discentes promovida a partir da interação dialógica em uma roda de conversa em que elas expressaram

suas percepções sobre a argila, relatando que “argila é terra”, uma menina disse: “É da natureza!” e uma outra falou: “Não pode comer.” Este ponto de partida válida as experiências infantis e permite ao educador mediar a construção de novos saberes sobre as propriedades e usos da argila a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes. Assim, houve uma explicação sobre o que é a argila, suas propriedades e como ela pode se transformar dando origem a diferentes objetos.

Em um segundo momento, mencionei que a argila seria o material para a proposta artística daquele dia, houve manifestações iniciais sobre as cores desejadas para a escolha da argila como “eu quero a rosa” e outra “eu quero azul” evidenciando a imaginação ativa e o desejo de escolha por cores de suas preferências.

Pequenos pedaços de argila foram distribuídos e elas começaram a manipular. A argila apresenta possibilidades interessantes para serem trabalhadas na Educação Infantil, por sua maleabilidade, textura, capacidade de transformação, segurança e acessibilidade. Além dos pedaços de argila, foram disponibilizados borrifadores, potinhos de metal, galhos, folhas e palitos de picolé para a exploração infantil.

Criar possibilidades para que observem e construam suas impressões sobre o material é relevante para o processo de conhecimento, pois assim, a criança percebe suas propriedades e a capacidade de transformação que ela apresenta. Daniela Linck Diefenthäler descreve algumas das descobertas advindas da manipulação da argila e como são importantes para o desenvolvimento infantil:

Muitas descobertas podem existir ao tocarmos a argila. Podemos pensar em oferecer em diferentes quantidades tonalidades diversas, desde as compradas dessa forma, quanto as que podemos tingir com anilinas. Perceber como nosso corpo reage ao toque desse material, ao incluirmos o uso da água com borrifadores, fazendo com que as mãos deslizem facilmente sobre o barro, criando diferentes propostas sensoriais e sobre sua materialidade. (2021, p.138).

Essa interação direta com a matéria, impulsionada pela liberdade de experimentação, permite que a criança não apenas perceba as propriedades da argila, mas também formule suas próprias hipóteses e soluções à medida que amassa, molda, borrifa água e observa as transformações. É nesse processo de tentativa e erro, de sentir a resistência e a maleabilidade, que o conhecimento sobre causa e efeito, sobre textura e forma, é construído de maneira ativa e significativa.

O conhecimento sobre texturas como áspero, liso, pegajoso e formas, esférico, alongado, achatado, redondo, foi internalizado não por meio de uma aula expositiva, mas pela vivência, pelas interações entre os pares. Em um processo de descobertas em que o aprendizado

emerge da própria experiência sensorial e da curiosidade, transformando o ato de brincar em um meio propulsor para o desenvolvimento cognitivo.

FIGURA 16: Exploração da argila.



Fonte: arquivo pessoal da autora

Descrição da imagem: A imagem mostra um menino sentado no chão. Ele usa uma camiseta vermelha e calça azul. Suas mãos estão sujas, e ele está manipulando argila e segurando uma lata de metal. Perto dele, há outros potes e as pernas de outras crianças brincando por perto.

O processo de trabalhar com argila muitas vezes exige tentativas e erros, ensina a agir com paciência e persistência, a cada peça que ganha forma, ou a cada obstáculo superado, elas

desenvolvem sua autoconfiança e a satisfação de criar algo com as próprias mãos, algo elaborado por elas. Livre para criar, elas podem dar forma aos seus pensamentos, sentimentos e imaginação, construindo personagens, objetos do seu cotidiano ou formas abstratas e essa liberdade estimula a criatividade e a originalidade.

Embora a maioria tenha demonstrado aceitação positiva em relação à argila, foi observada a recusa do menino com desenvolvimento neurodivergente. Sua expressão de descontentamento indica uma aversão inicial ao material. A estratégia de solicitar que ele se sentasse junto aos demais, com a intenção de promover o contato e a possível adesão à proposta, não obteve o resultado esperado. Dessa forma, ele optou por afastar-se do grupo, permanecendo em uma cadeira e observando os colegas explorarem as possibilidades de manipulação e criação com a argila.

A situação supracitada instigou-me a refletir acerca de estratégias de intervenção que pudessem favorecer a participação inclusiva. Diante desse cenário, uma abordagem alternativa foi pensada. Separei uma porção de massa de modelar de tonalidade similar à argila e apresentei ao estudante, acompanhado da verbalização: “Trouxe um material parecido com um pedaço de argila que talvez você goste de manipular.”

Mesmo havendo uma resistência inicial manifestada pelo desvio do olhar, a repetição da aproximação e o convite novamente para o contato “olha, pegue para você sentir, é agradável ao toque” foram eficazes. Ao manusear a massinha, ele demonstrou uma mudança notável em sua expressão, esboçando um sorriso.

Muitas vezes perceber as especificidades humanas está justamente no fato de que nem sempre será possível utilizar as mesmas estratégias e abordagens de ensino que foram disponibilizadas para o restante dos estudantes em sala de aula, mas o trabalho com o respeito a neurodiversidade consiste nesses detalhes em que o professor, através da percepção e olhar sensível consegue estabelecer formas de interação, onde o estudante possa permanecer junto com seus pares de acordo com suas particularidades.

Nesse contexto o professor assume uma abordagem individualizada em que observa, percebe as dificuldades apresentadas e busca soluções para que o estudante seja incluído. Nessa perspectiva de ensino Maria Tereza Égler Mantoan enfatiza:

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça. (2003, p.38).

Portanto, o desafio do professor inclusivo reside em ir além do diagnóstico, utilizando essa percepção sensível para reconfigurar as metodologias de ensino. Ao fazer isso, o educador não apenas inclui, mas valida a diversidade neurológica em um ambiente onde as dificuldades são gerenciadas e as singularidades de cada estudante exploradas para a aprendizagem em uma perspectiva de participação inclusiva.

Figura 17 - Criança explorando outra possibilidade de materialidade.



Fonte: arquivo pessoal da autora

Descrição da imagem: fotografia de um menino com camiseta e calça azul sentado em um chão de cimento. Ele está virado de costas e segura em sua mão esquerda um pedaço de massa de modelar na tonalidade cinza. Na imagem é possível perceber a presença de outros estudantes.

Esse contato bem-sucedido com a massa de modelar funcionou como um recurso tátil diferenciado, permitindo que o menino com desenvolvimento neurodivergente, em seguida, se juntasse ao grupo e participasse ativamente das mesmas experiências exploratórias de apertar, cortar e dividir o material, estabelecendo interações com seus pares. Este episódio sublinha a importância de compreender as particularidades sensoriais e emocionais das pessoas com desenvolvimento neurodivergentes e de adaptar as intervenções pedagógicas para facilitar a inclusão e o engajamento de todos os estudantes nas experimentações artísticas.

A situação observada reforça que a inclusão vai além de adaptações físicas e materiais. Ela exige do professor uma observação atenta, uma escuta sensível para a experimentação de diferentes estratégias e possibilidades. É importante compreender que a recusa inicial pode não ser resistência em participar juntamente com seus pares, mas sim uma hipersensibilidade sensorial e uma dificuldade de comunicação de desconforto.

A oferta de um material alternativo, com propriedades sensoriais mais acessíveis, como a massa de modelar, demonstra uma abordagem que respeita o tempo e as particularidades de cada um. Esse tipo de flexibilidade pedagógica é fundamental para criar um ambiente onde todas as pessoas, independentemente de suas especificidades, sintam-se acolhidas e seguras para explorar, criar e aprender.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que apresento são abordadas a partir do meu olhar enquanto pesquisadora, todavia buscam um diálogo ético e necessário com o leitor. Minha dissertação foi se constituindo ao longo do processo de pesquisa, mas posso afirmar que a pessoa mais transformada por esse estudo fui eu. Neste fazer pesquisa, neste produzir conhecimentos, me encontrei enquanto professora-pesquisadora, cheia de dúvidas e questionamentos. As descobertas se deram não apenas no campo da inclusão escolar, mas em questões relacionadas a mim mesma e ao meu olhar sobre a deficiência.

Compreendi que as dificuldades relacionadas à diferença neurológica estão intrinsecamente ligadas à forma como a sociedade se organiza, padronizada a partir de uma norma cultural que trata tudo que dela destoa como anormal, falho ou deficiente. A percepção de compreender a diferença neurológica como uma variação humana e não uma patologia, foi o que me levou a buscar na Arte, possibilidades de ensino e aprendizagens inclusivas.

Nesse sentido, a pesquisa demonstrou que a Arte, a partir de práticas artísticas coletivas, fundamentadas na exploração multissensorial, na autonomia criativa e na sensibilidade, revela-se como potência para a expressão da neurodiversidade na Educação Infantil. A Arte se processa a partir de maneira inclusiva ao valorizar a expressão, a alegria e o pertencimento. Segundo o pensamento de Anna Marie Holm (2007, p.13) “O improviso presente no trabalho de arte com os pequenos é uma mistura de sentimentos, emoções, atmosfera e possibilidades. Durante todo o tempo, o novo e o diferente estão interligados. Tudo está em jogo. É daí que nascem as diferenças”.

Os dados demonstram que a exploração de suportes não convencionais como tecidos, caixas, pedras, folhas, não apenas estimulam a criatividade, mas se estabeleceram como meios para a construção de conhecimento conceitual e linguístico. A Arte, nesse sentido, amplia o repertório infantil.

O educador deve ser flexível para oferecer etapas de transição e livre exploração dos materiais, garantindo que o desafio não se torne uma barreira, mas sim um acolhimento à diversidade humana. A ressignificação das tecnologias comprova a necessidade de a escola integrar as novas linguagens midiáticas ao currículo. Para a neurodiversidade, alternativas tecnológicas e digitais atuam como um recurso de comunicação alternativa que pode romper com barreiras comunicacionais, metodológicas e sociais.

Ao retomar os objetivos propostos inicialmente, observo que a trajetória percorrida permitiu não apenas o mapeamento de vivências artísticas significativas, mas a análise de como

a materialidades diversificadas, a mediação sensível e os espaços são importantes para a inclusão escolar. A pesquisa-ação possibilitou um ciclo constante de planejamento, ação e reflexão, resultando em uma prática pedagógica que reconhece e acolhe a neurodiversidade. Os dados empíricos apresentados confirmam que os objetivos iniciais foram atingidos ao proporcionar práticas artísticas na Educação Infantil sensíveis às singularidades humanas.

O conhecimento aqui gerado desloca o olhar clínico sobre a neurodiversidade para um olhar estético-social, revelando que as barreiras para a inclusão são rompidas a partir do momento em que todos envolvidos com a educação escolar estejam dispostos a olhar o outro em sua singularidade, oferecendo oportunidades e acessibilidade para a participação de estudantes neurodivergentes de acordo com suas especificidades.

Os pontos positivos da pesquisa, contudo, não ocultam os desafios estruturais que ainda persistem em nossas escolas. Ainda há questões relevantes a se pensar para a mediação pedagógica em espaço de neurodiversidade. Práticas pedagógicas inclusivas demandam conhecimento especializado e investimento na formação continuada dos docentes. É necessário que se desenvolvam políticas públicas que compreendam e enfatizem que a Arte, para ser inclusiva, exige transformações em âmbito escolar e social com vistas a romper as barreiras atitudinais, metodológicas, comunicacionais, estruturais e sociais.

Por fim, desejo que esta dissertação seja um convite aos professores que, como eu, se encontram no processo de questionamentos e descobertas. Que ela sirva como um norte para o desenvolvimento de práticas inclusivas e inspire futuras pesquisas que explorem a reaplicação dessas vivências artísticas em outros contextos culturais. Assim, as descobertas reforçam que, ao lidarmos com o humano, não há um caminho único a ser seguido. Existe, sim, a ética da diferença e a necessidade de acolher subjetividades em constante transformações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, DF: SEB, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 08 de jun. 2024.

BARBIERI, S. **Interações:** onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012. (*Coleção InterAções*).

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e realidade**, v. 35, n. 03, p. 37-58, 2010. Disponível em:<http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v35n03/v35n03a04.pdf>. Acesso em 04 de set. de 2025.

COUTO, E. S. A infância e o brincar na cultura digital. **Perspectiva**, v. 31, n. 03, p. 897-916, 2013. Disponível em:http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732013000300007&script=sci_abstract. Acesso em 04 de set. de 2025. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n3p897>

CUNHA, S. R. V. et al. **As artes no universo infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

DIEFENTHÄLER, D. L. A arte contemporânea como provocação para desconstrução dos estereótipos visuais infantis. In: Cunha, S. V. R.; CARVALHO, R. S. (org) **Arte contemporânea e docência com as crianças:** inventários educativos. Porto Alegre: Zouk, 2021.

FRANGE, L. B. P. **Noemias Varela e a arte.** Belo Horizonte: C/Arte, 2021. 288 p.

FRANGE, L. B. P. Arte e ensino não é apenas uma questão, mas muitas questões. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2012. E-book. p.37. ISBN 9788524926914. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524926914/>. Acesso em: 02 set. 2025.

FREIRE, M. **Educador educa a dor:** reflexões sobre a formação de educadores. 7^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019, 216p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/5.-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-Pr%C3%A1tica-da-Liberdade.pdf>. Acesso em 06 de fev. de 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/10.-Pedagogia-da-Esperan%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 20 de mar. de 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 05 de jun. de 2024.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: <https://doceru.com/doc/c81e88n>. Acesso em: 11 de set. de 2024.

GIL, A. C. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Rio de Janeiro: Atlas, 2021. E-book. p.Capa. ISBN 9786559770496. Disponível em:<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559770496/>. Acesso em: 23 de maio de 2024.

GOLFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Mathias Lambert, v.4, 1963. Disponível em:eme.uerj.br/wp-content/uploads/2018/04/goffman2c-e-estigma-notas-sobre-a-manipulac3a7c3a3o-da-identidade-deteriorada.pdf. Acesso em: 12 de dez. de 2024.

HOLM, A. M. **Baby-art**: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2007.

HOLM, A. M. **Fazer e pensar arte**. São Paulo: Museu de arte moderna, 2005.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em:<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088>. Acesso em: 22 de maio de 2024.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: ArtMed, 2003. E-book. p.1. ISBN 9788536321981. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536321981/>. Acesso em: 31 out. 2024.

LEITE, M. I. **Infâncias e culturas**: perspectivas contemporâneas. 8. ed. Rio de Janeiro: Papirus, 1998.

LUCENA, P. C. **Sentido**. Alguns poemas de Pedro de Lucena. Autismo em Tradução, 4 dez. 2018. Disponível em <https://autismoemtraducao.com/2018/12/04/alguns-poemas-de-pedro-de-lucena/>. Acesso em: 03 de nov. de 2025.

MACHADO, M. M. **Para as crianças de agora**: uma perspectiva artística existencial. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2023.

MANTOAN, M. T. É.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em:<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O->

[ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf](#). Acesso em: 05 de jun. de 2024.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>

NICOLAU, G. et al. O que é autismo? Reflexões críticas a partir da neurodiversidade e dos estudos da deficiência. **Revista Educação Especial**, p. e41/1-22, 2025. <https://doi.org/10.5902/1984686X91372>

OLIVEIRA, F. H. M. **Corpos diferenciados:** a criação da performance “Kahlo em mim eu e(m) Kahlo”. Maceió: EDUFAL, 2013.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 14, p. 67-77, 2009. Disponível em:https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/csc/v14n1/a12v14n1.pdf. Acesso em: 19 de jun. de 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100012>

RAGAZZON, P. A. **Corpar, vibrar e instalar:** percursos entre composições performativas e neurodiversidade. Orientadora: Profª Drª Celida Salume Mendonça. 2023. 188f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/39081/1/Patr%C3%ADcia%20Avila%20Ragazzon%20-%20TESE.pdf>. Acesso em 08 de abr. 2025.

RICHTER, S. R. S. Crianças pintando: experiência lúdica com as cores. In: CUNHA, S. V. R. (org). *et al. As artes no universo infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SÁTIRO, A. **Brincar de pensar:** com crianças de 3 a 4 anos. São Paulo: Ática, p.160, 2012.

UZÊDA, S. de Q. **Educação inclusiva**. Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30882/1/eBook%20-%20Educacao%20Inclusiva.pdf> Acesso em 30 de mar. de 2025.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “TECENDO SABERES COM A ARTE: VIVÊNCIAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, sob a responsabilidade da pesquisadora Kátia Raquel da Silva.

Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender a percepção das crianças frente aos processos criativos em artes, observando como essa vivência favorece a criança ter experiências de maneira inclusiva na educação infantil.

Caso necessário será disponibilizado toda segunda-feira um horário de cinqüentas minutos, das 8:40h às 9:30h, na Escola Municipal de Educação Infantil do bairro Aparecida, para sanar dúvidas e prestar esclarecimentos sobre a pesquisa, esse horário deverá ser agendado previamente com a pesquisadora.

Os responsáveis devem decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução no 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução no 510/2016). A coleta de dados em campo da pesquisa ocorrerá no período de agosto de 2024 a dezembro de 2025.

A criança irá participar da pesquisa através das aulas da professora regente II e também pesquisadora através de atividades de artísticas desenvolvidas no campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” e “Cultura regionais”. Durante o período de observação pretendo oferecer recursos que possam ser trabalhados em uma perspectiva artística e que utilize elementos da natureza e recursos naturais para que a criança explore com liberdade para construir, observar e sentir. Os dados serão coletados através de fotografias, filmagens, gravações e vídeos.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Esta pesquisa seguirá as orientações das Resoluções no 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e no 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV.

É compromisso da pesquisadora responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo pesquisado, preservando sua identidade utilizando nomes fictícios, fotos sem registro de rostos para manter e preservar a identidade dos participantes (Resolução CNS no 510 de 2016, Artigo 3o, Inciso IV).

Os benefícios serão obtidos na medida em que será possível favorecer a inclusão escolar e desenvolver atividades prazerosas para a criança para a construção de conhecimentos.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento.

Uberlândia, _____ de _____ de 2024.

Assinatura da pesquisadora

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do (a) participante de pesquisa