

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE

Marlúcia Pereira da Silva

**Reflexões sobre o Ensino de Artes e o trabalho de inclusão de
estudantes autistas**

Juiz de Fora
2020

Marlúcia Pereira da Silva

**Reflexões sobre o Ensino de Artes e o trabalho de inclusão de
estudantes autistas**

Trabalho de final de curso
apresentado à Universidade Federal
de Juiz de Fora, como parte das
exigências do Programa de
Residência Docente em Artes
Visuais e Música, para obtenção do
título de Especialista.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Oliveira Caetano

Co-Orientadora: Profa. Dra. Elita Betania de Andrade Martins

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Marlúcia Pereira da.

Reflexões sobre o Ensino de Artes e o trabalho de inclusão de estudantes autistas / Marlúcia Pereira da Silva. -- 2020.

49 f. : il.

Orientadora: Renata Oliveira Caetano

Coorientadora: Elita Betania de Andrade Martins

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Colégio de Aplicação João XXIII.

Especialização em Residência Docente, 2020.

1. Artes Visuais. 2. Ensino de Artes. 3. Educação Inclusiva. 4. Formação de professores. 5. Espectro Autista. I. Caetano, Renata Oliveira, orient. II. Martins, Elita Betania de Andrade, coorient. III. Título.

Marlúcia Pereira da Silva

**Reflexões sobre o Ensino de Artes e o trabalho de inclusão de
estudantes autistas**

Trabalho de final de curso
apresentado à Universidade Federal
de Juiz de Fora, como parte das
exigências do Programa de
Residência Docente em Artes
Visuais e Música, para obtenção do
título de Especialista.

Aprovada em: 03 de Setembro de 2020

BANCA EXAMINADORA

Dra. Renata Oliveira Caetano - Orientadora
Colégio de Aplicação João XXIII

Profa. Dra. Elita Betania de Andrade Martins
Universidade Federal de Juiz de Fora

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por me dar forças para conseguir superar as adversidades, pela coragem de acreditar em um sonho e em poder concretizá-lo.

Ao meu companheiro Weber, pelo carinho e por compreender a minha ausência pelo tempo dedicado aos estudos.

Aos meus pais, Elizabeth e Francisco, que me deram a vida.

A minha tia Vilma (*in memoriam*) que me ensinou as palavras, mesmo não tendo estudado muito.

Aos amigos que fiz na Residência Docente, que em diversas discussões proporcionaram contribuições neste trabalho e, em especial a Catielen, Raniele e Rosângela.

A professora Elita Martins, participante da banca avaliadora, pelas contribuições realizadas durante a especialização e também fora dela.

As amigas Irene Duarte e Fabrina Martins, por me apoiarem e incentivarem nas horas difíceis.

A Gláucia Vianello, mãe do estudante Pietro, pela oportunidade de acompanhar mais de perto o seu filho e por se mostrar sempre acessível.

A todos os professores que contribuíram com a minha trajetória acadêmica, especialmente ao Prof. Dr. Pedro Augusto Dutra e a Profa. Dra. Renata Oliveira Caetano, responsável pela orientação do meu trabalho. Obrigada por esclarecer tantas dúvidas e ser tão atenciosa e paciente. E mais ainda, por compartilhar comigo a sua sabedoria, o seu tempo e a sua experiência.

A todas as pessoas que não mencionei, mas que em determinados momentos contribuíram no processo de minha formação. Muito obrigada a todos e todas!

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode leva-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre tem um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.

O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. ”

(Rubem Alves)

RESUMO

A presente monografia expõe o trabalho desenvolvido em Artes Visuais com uma criança autista matriculada no Ensino Fundamental I do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora durante a participação no Programa de Residência Docente. Para tanto, buscamos primeiramente fazer uma reflexão sobre os conceitos e a legislação que perpassam a trajetória do ensino de Artes no Brasil. O intuito era tentar entender os caminhos e equívocos que permearam por várias décadas essa área de conhecimento, até as Artes serem reconhecidas como componente obrigatório no Currículo com suas respectivas modalidades, a saber, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Em um segundo momento, apresentamos os marcos que levaram a se constituir o conceito de Educação Inclusiva, permitindo a convivência e a integração social dos estudantes que apresentam necessidades educativas especiais e assim, favorecendo a diversidade na escola de ensino regular. Atualmente muito se discute sobre Educação Inclusiva; entretanto, não basta apenas inserir esses estudantes a salas de aulas comuns, é preciso criar condições para que todos possam desenvolver suas capacidades diante do processo de ensino e aprendizagem e para que isso ocorra, devemos capacitar os profissionais que atuam diretamente com esses sujeitos. Nesse sentido, para auxiliar a reflexão sobre esse percurso teórico, apresentamos um relato de experiência, buscando descrever as principais intervenções realizadas, os desafios e os resultados obtidos a partir do contato e do acompanhamento dessa criança autista durante as aulas de Artes Visuais.

Palavras-Chaves: Artes Visuais. Ensino de Artes. Educação Inclusiva. Formação de professores. Espectro autista.

ABSTRACT

The present monography exposes the Visual Arts work developed with an Autistic child enrolled in Elementary School I, at João XXIII Application College of the Federal University of Juiz de Fora, during the Teaching Residency Program. For that, we first seek to reflect about the concepts and legislation that permeate the trajectory of Arts Education in Brazil. The goal was to try to understand the paths and mistakes that have permeated this area of knowledge for several decades before Arts gets recognized as a mandatory component in the Curriculum with its respective modalities, namely, Visual Arts, Dance, Music, and Theater. In a second moment, we present the achievements that led to the concept of Inclusive Education, allowing the coexistence and social integration of students with special educational needs, and thus favoring diversity in the regular School. Currently, much is discussed about Inclusive Education; however, it is not enough to simply insert these students into common classrooms, it is necessary to create conditions so that everyone can develop their skills regarding the teaching and learning process, and for that to happen, we must train professionals who work directly with these subjects. In this sense, to help reflect on this theoretical path, we present an experience report, seeking to describe the main interventions performed, the challenges, and the obtained results from the contact and monitoring of this Autistic child during Visual Arts classes.

Keywords: Visual Arts. Arts Teaching. Inclusive Education. Teacher training. Autistic Spectrum.

SIGLAS E ABREVIATURAS

AAP – Associação Americana de Psiquiatria

AMA - Associação de Amigos do Autista

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAp. João XXIII – Colégio de Aplicação João XXIII

CONGRAD/UFJF – Conselho Setorial de Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora

CTU – Colégio Técnico Universitário

EAB – Escolinhas de Artes do Brasil

FACED/UFJF- Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

NAE – Núcleo de Apoio Escolar

NEEs – Necessidades Educativas Especiais

PDI – Plano de Desenvolvimento Individual

TA - Tecnologia Assistiva

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 – Jogo da Memória	28
Imagem 2 – Jogo da Memória	28
Imagem 3 – Quebra-cabeça sobre Arte Figurativa	28
Imagem 4 – Quebra-cabeça sobre Arte Figurativa	28
Imagem 5 – Quebra-cabeça sobre Paisagem rural	29
Imagem 6 – Quebra-cabeça sobre Paisagem urbana	30
Imagem 7 – Atividade de colorir	33
Imagem 8 – Atividade de colorir	33
Imagem 9 – Adaptação realizada no lápis da criança: engrossador	34
Imagem 10 – A criança utilizando o “engrossador de lápis” para a realização de atividade	35
Imagem 11 – Atividade: Formas Geométricas	36
Imagem 12 – Resultado da atividade	36
Imagem 13 – Colagem: Arte Figurativa	37
Imagem 14 – Colagem	37
Imagem 15 – Colagem	37
Imagem 16 – Montagem e colagem: expressões	38
Imagem 17 – Montagem e colagem: expressões	38
Imagem 18 – A criança durante atividade de desenho	39
Imagem 19 – Representação da família realizada pelo estudante	40
Imagem 20 – Representação da casa a partir de imagem	41
Imagem 21 – Representação da casa a partir de imagem	41

Imagem 22 – Representação do carro a partir de imagem	41
Imagem 23 – Representação do carro a partir de imagem	41
Imagem 24 – Experimentação: grafite e guache	42
Imagem 25 – Atividade de pintura orientada	43
Imagem 26 – Atividade de pintura orientada	43

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. ARTE-EDUCAÇÃO E INCLUSÃO	5
2.1 ARTE-EDUCAÇÃO: BREVE HISTÓRICO.....	5
2.2 A INCLUSÃO E O ENSINO DE ARTE	13
3. A RESIDÊNCIA DOCENTE NA PRÁTICA: RELATO DA MINHA EXPERIÊNCIA NO TRABALHO COM UM ESTUDANTE AUTISTA	19
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46

1. INTRODUÇÃO

Muitas pessoas tendem a pensar que a atuação de docentes se resume somente a dar aulas. Não imaginam as horas gastas preparando os conteúdos e, acima de tudo, não cogitam que o que define a qualidade das aulas é um ponto fundamental: o processo de formação.

Se enganam aqueles que pensam que o estudo acaba com a graduação. Estar diante de uma turma demanda uma busca constante por teorias e práticas que melhorem o diálogo com estudantes e transformem as aulas em uma construção de conhecimento significativa. O trabalho que aqui se apresenta é parte de uma especialização. Visa, portanto, a formação profissional docente, tanto de quem o apresenta quanto daquelas pessoas que o buscarem como fonte de reflexão e diálogo. Por isso, penso ser importante trazer, inicialmente, a minha trajetória acadêmica e pessoal para que as pessoas que lerem saibam quais foram os caminhos que despertaram meu interesse pela arte e que me levaram a realizar este relato.

A escolha em se trabalhar o Ensino de Artes na perspectiva inclusiva parte das muitas discussões acerca do tema abordado durante a realização da Residência Docente no Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora. O programa, que conta também com uma Especialização, tem o objetivo de contribuir para o aprimoramento da formação de professores recém graduados em diversas licenciaturas, que irão atuar futuramente na Educação Básica.

Durante esse percurso, como residente de Artes Visuais e Música, pude atuar em co-docência na minha área. Ao mesmo tempo, pude observar de perto o trabalho na perspectiva inclusiva realizado no contexto das aulas de Artes Visuais, especificamente por meio do acompanhamento com uma criança autista.

O interesse por Artes, mais especificamente, Artes Visuais, teve início em minha vida durante os anos finais do Ensino Fundamental, mais precisamente a partir do 6º ano. Havia uma professora que levava muitas curiosidades relacionada a artistas de diferentes épocas para as aulas e, por isso, me senti motivada a estudá-los até mesmo fora do ambiente escolar.

Com o passar dos anos, esse desejo pelas Artes Visuais foi aumentando, o que culminou, em 2010, na minha entrada para o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design na Universidade Federal de Juiz de Fora. Em 2014, segui para o curso de Licenciatura em Artes Visuais. Meu intuito era me tornar professora e poder, de algum modo, contribuir para que esse universo das Artes ficasse mais acessível aos estudantes, assim como despertar o interesse por esse campo de conhecimento, como havia acontecido anteriormente comigo.

Com o transcorrer da graduação, comecei a ter maior contato com a área da Educação. Nas disciplinas “Prática Escolar I”¹ e “Prática Escolar II”², estudamos textos voltados diretamente para o ensino de Artes. Da mesma forma, a disciplina “Metodologia do Ensino de Artes”³, me mostrou que todos os conteúdos de Artes poderiam ser abordados com diferentes estratégias e que poderíamos trabalhar com jogos, diferentes técnicas, investigação, tecnologias e etc. Constatei que a maneira que abordamos as Artes em sala de aula depende de qual metodologia o professor escolhe para melhor dialogar com seus estudantes.

Iniciei como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que tinha como objetivo incentivar a formação, em nível superior, de professores para Educação Básica, através da inserção dos licenciados no espaço escolar. Isso promovia o entrelaçamento do Ensino Superior e da Educação Básica, almejando o protagonismo das escolas na formação dos futuros professores. Essa experiência foi essencial para a minha formação, já que me proporcionou viver na prática muito daquilo que havia sido discutido nas aulas teóricas durante as disciplinas da licenciatura, assim como, o primeiro contato com os estudantes em sala de aula.

Após a licenciatura trabalhei como professora na rede básica de ensino por um curto período de tempo e tive a oportunidade de cursar paralelamente, duas especializações⁴ também na UFJF. Mais recentemente, participei do Programa de

¹ Disciplina oferecida pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

² Disciplina oferecida também pelo Departamento de Educação.

³ Disciplina oferecida também pelo Departamento de Educação.

⁴ Especialização em Moda, Cultura de Moda e Arte e a Especialização em Cultura e História dos Povos Indígenas ofertadas respectivamente pelo Instituto de Artes e pelo Instituto de Ciências Humanas.

Residência Docente⁵, atuando como professora residente de Artes Visuais e Música no Colégio de Aplicação João XXIII, contexto no qual este trabalho foi desenvolvido.

A participação no Programa me fez perceber que a graduação mesmo com o oferecimento dos estágios, não contempla efetivamente a realidade de um professor na sala de aula. O contato nesse período é na maioria das vezes superficial. Dessa forma, muitos recém-formados, assim como eu, precisam “correr” atrás de meios para que essa formação continuada aconteça com a devida reflexão sobre os conteúdos e mais importante ainda: na prática.

Não há dúvidas de que a vivência proporcionada pela Residência contribuiu significativamente para que a minha formação enquanto professora de Artes acontecesse efetivamente, seja pelos momentos em co-docência em sala de aula com os professores orientadores, pela oportunidade de atuar no contexto inclusivo com um estudante autista ou pelas discussões/reflexões individuais e coletivas durante as disciplinas do Curso de Especialização, em consonância com teorias científicas da Educação. Portanto, acredito que saio dessa experiência totalmente diferente de quando entrei e espero em um futuro próximo, estar atuando como professora de Artes e podendo levar todos os aprendizados que o programa me proporcionou.

Dessa forma, pretendo com esse trabalho apresentar, em um primeiro momento, um breve histórico sobre o ensino de Artes no Brasil destacando também uma perspectiva inclusiva. Posteriormente, viso apresentar na forma de um relato, o trabalho desenvolvido durante a participação no Programa de Residência Docente da UFJF na área de Artes com um aluno da Educação Básica que apresenta necessidades educativas especiais (autismo), atendido durante o período letivo de 2019 no Colégio de Aplicação João XXIII.

Sendo assim, optei por dividir este trabalho em duas partes. A primeira foi subdividida em dois tópicos. Em “Arte-Educação: breve histórico”, procurei apontar

⁵ O Programa de Residência Docente é um projeto pioneiro na Universidade Federal de Juiz de Fora e tem como objetivo promover a formação continuada de professores recém-licenciados em várias áreas: Artes/Música, Ciências Biológicas, Geografia, História, Línguas Estrangeiras, Matemática e Pedagogia, contribuindo para o aprimoramento da formação do/a professor/a que irá atuar na Educação Básica.

algumas das principais conquistas até a inserção das Artes como disciplina obrigatória no currículo escolar por meio da LDB 9.394/96 e seus posteriores desdobramentos através dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular. É citado o Movimento Escola Nova muito inspirado na filosofia de John Dewey, o problema da polivalência para a formação do professor de Artes, a criação da Escolinha de Arte do Brasil que posteriormente, deu origem ao Movimento Escolinhas de Arte, a Abordagem Triangular, por meio dos trabalhos de Barbosa (1986, 2009, 2016), Souza (2007), Costa (2010), Bernardes e Olivério (2011), entre outros.

No segundo tópico “A inclusão e o Ensino de Artes”, foram levantadas algumas questões relativas à Educação Inclusiva e ao ensino de Artes, ressaltando o que está presente na teoria e nos textos legais, focando especialmente nos avanços e direitos conquistados nas últimas décadas por meio de documentos como: Constituição Federal (1988), a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais (1994) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). É abordado ainda, como se dá o Ensino de Artes no contexto da Inclusão por meio de trabalhos de Lowenfeld (1977), Reily (1986, 2010), Fontes (2011), entre outros.

Na segunda parte, intitulada “A Residência Docente na prática: relato da minha experiência no trabalho com um estudante autista”, exponho o relato de experiência com uma criança que apresenta deficiência durante a participação no Programa de Residência Docente realizado no Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, buscando descrever as principais intervenções realizadas, os desafios e o resultados obtidos.

2. ARTE-EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

2.1 ARTE-EDUCAÇÃO: BREVE HISTÓRICO

O ensino de Artes no Brasil sofreu mudanças ao longo de todo seu processo desde o século XX até os dias atuais. No início do século passado, por exemplo, com o intuito de adequar o projeto educacional vigente à nova política educacional, predominou-se no ensino uma concepção utilitarista das Artes, no qual “professores trabalhavam, basicamente, exercícios e modelos convencionais selecionados em manuais e livros didáticos, voltando-se essencialmente para o domínio de técnicas.” (BERNARDES *et al*, 2011, p.27)

Nota-se que nesse momento, o ensino de Artes fugia completamente da natureza de estudo, uma vez que se preocupava com o produto e não com os processos artísticos. Já na década de 30 com o Movimento Escola Nova, inspirado nas ideias do filósofo John Dewey⁶, os interesses dos educandos passam a assumir importante papel no processo educativo, a partir da valorização da criança em seu contexto, levando-se em consideração sua maneira própria de agir e pensar e, não mais como “adulto em miniatura” (SOUZA, 2007, p.5).

Na tentativa de desenvolver e ampliar a auto expressão, surge em 1948 a Escolinha de Arte do Brasil (EAB)⁷, com a preocupação inicial com as crianças de “liberá-las através do fazer artístico, respeitando a livre-expressão e estimulando a iniciativa” (COSTA, 2010, p.13). A partir desse trabalho, nascido de uma experiência em campo aberto, em espaço não-formal, autônomo e gerador de experiências na perspectiva do ensino de Artes, eram registradas as observações acerca das

⁶ Pedagogo e Filósofo norte-americano, considerado um dos principais representantes da corrente pragmatista inicialmente desenvolvida por Charles Sanders Peirce, Josiah Royce e William James. Também é referência no campo da Educação Moderna.

⁷ Criada em 1948 no Rio de Janeiro, por iniciativa dos artistas: Augusto Rodrigues, Lúcia Alencastro Valentim e Margareth Spencer, a escolinha voltada para o público infantil colocava o foco nas distintas produções artísticas (dança, pintura, teatro, desenho, poesia e etc.). Relações entre Arte e Educação Especial mobilizam a EAB desde o início, favorecidas por convênios com a Sociedade Pestalozzi e APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Disponível em:< <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao209047/escolinha-de-arte-do-brasil-eab>>.

crianças para posteriores estudos e debates, na tentativa de se entender o que as Artes representava para elas.

Com o passar dos anos, a EAB começou a receber cada vez mais crianças, o que fez despertar o interesse em ampliar a experiência para a formação de professores, buscando integrar os meios de interagir as Artes no processo educativo. Essa política educacional de expansão gerou o Movimento Escolinhas de Arte por meio da ação principalmente de Noêmia Varela e Helena Antipoff⁸, como uma organização não-formal e alternativa. Algo que cresceu como alternativa terapêutica no sentido de que procurou dar conta daquilo o que o Estado não supria, “pelo seu empenho em recriar a educação trazendo a consciência, através das Artes, interesses vitais” (VARELA, 1988, p.4).

Costa (2010) afirma que apesar das EAB atuarem fora do sistema educacional do ensino público, o trabalho realizado por estas, trouxe resultados bastante significativos para o campo do Ensino de Artes, influenciando-o profundamente, a ponto de algumas dessas escolinhas serem consultadas para tal sistema, no que diz respeito a inserção das Artes no currículo. Varela *apud* Barbosa afirmam: “[...] é um aprender fazendo, que se fundamenta em estudos sobre Arte, Educação e Psicologia e no enfoque dos princípios filosóficos básicos para uma melhor compreensão de como educar pela arte” (1986, p.17-18).

A partir da Lei 5692/71⁹, houve a inserção obrigatória da Educação Artística no currículo escolar, ainda que a partir de uma concepção tecnicista (SOUZA, 2007). Essa lei visava a incorporação “[...] de atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos” (FUSARI *et al*, 2001, p.20). No entanto, as Artes nesse momento eram vistas como “atividade educativa” e não como disciplina, em virtude do contexto político e da falta de profissionais preparados para atender a demanda de seu ensino (BRASIL, 1997; BERNARDES *et al*, 2011).

Vale salientar que a introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um grande avanço para a época, principalmente por seu aspecto legal e por

⁸ Importante no desenvolvimento da Educação Especial Brasileira (RAFANTE, LOPES, 2013).

⁹ Publicada em 11 de agosto de 1971 durante o regime militar pelo presidente Emílio Garrastazu Médici (BERNARDES *et al*, 2011, p.27)

considerar que houve também entendimento em relação ao ensino de Artes como importante para a formação dos indivíduos (BRASIL, 1998).

No entanto, a escassez de profissionais capacitados na área, levou em 1973 a criação dos primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística. Estes, pensados com duração de 2 anos tinham como desafio habilitar os futuros professores para atuar em quatro áreas: Música, Teatro, Artes Plásticas e Dança, levando-se a outro problema – a prática da polivalência (BARBOSA, 2016, p.684). Os resultados desse processo, apontados por Bernardes e Olivério (2011), como eram de se esperar, mostraram-se insuficientes, uma vez que nenhum profissional conseguiria se aprofundar em todas as áreas com propriedade.

Desta forma, a prática da polivalência em Artes implicou na diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de Artes e, com isso, se desenvolveu a crença de que os ensinamentos das linguagens artísticas poderiam ser reduzidos a propostas de atividades que combinasse essas linguagens, sem qualquer aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas (BRASIL, 1998).

O problema da polivalência também fez com que professores de Educação Artística tivessem como única alternativa, seguir guias curriculares que apresentavam listagens de atividades ou ainda, livros didáticos. Estes, não eram capazes de passar as orientações que os profissionais necessitavam, nem tão pouco, bibliografias específicas. Dessa forma, além de não ter a formação necessária para atuarem em diferentes linguagens, não havia fundamentos e orientações teórico-metodológicas, que proporcionassem bases conceituais para a sua efetiva atuação.

Fusari e Ferraz (2001) abordam que o princípio que norteou a Educação Artística visava apenas o talento e a criatividade dos estudantes, preocupando-se somente com “[...] a expressividade individual, com técnicas, mostrando-se, por outro lado, insuficiente no aprofundamento das Artes, de sua história e das linguagens artísticas propriamente ditas” (idem, 2001, p. 21).

Nesse sentido, verifica-se que a partir da entrada da Educação Artística no currículo escolar, muitos equívocos ocorreram com relação ao seu ensino.

Bernardes e Olivério (2011) citam que inicialmente, as Artes eram utilizadas como ferramenta para desenvolver determinadas habilidades artísticas, como por exemplo, a criatividade, disseminando a ideia de que apenas crianças ‘talentosas’ poderiam desenvolver trabalhos artísticos, o que acabou por destacar um ponto muito importante que retrata diretamente um fator de exclusão do período.

No Brasil, Ana Mae Barbosa apresenta na década de 80 a Proposta Triangular¹⁰, direcionando o ensino de Artes de forma profunda. Por ser totalmente contrária à prática da livre-expressão, que caracterizou o Ensino de Artes durante muitos anos no Brasil, a autora buscou uma abordagem que tornasse as Artes não apenas um instrumento do desenvolvimento das crianças, mas principalmente, um componente de sua herança cultural (BARBOSA, 2009).

O uso da Proposta Triangular levava em conta as seguintes dimensões: apreciação, produção e contextualização, partindo-se do princípio que: a) a criança pensa inteligentemente sobre a criação de imagens visuais por meio da produção de arte; b) a História da Arte ajuda as crianças a entenderem o lugar e o tempo nos quais as obras são situadas e c) a análise ou a leitura da obra de arte familiariza a criança com a gramática visual (SILVA, 1999, p.51).

A partir dos anos 80, o movimento Arte-Educação começa a ganhar força no país. Inicialmente pensado com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de Artes, tanto da educação formal, como da informal (BRASIL, 1997, p.25). Esse movimento permitiu a ampliação das discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro das escolas e a insuficiência de conhecimentos e competências na área, o intuito era então, rever e propor novos rumos ao Ensino de Artes.

Nesse sentido, a Arte-Educação mobilizou vários educadores, que viam no movimento uma forma de resolver um problema crucial na vida do professor - o

¹⁰ Inicialmente foi denominada por Ana Mae Barbosa como Metodologia Triangular, sendo alterada para Abordagem Triangular, por se dar conta de que metodologia era individual. Posteriormente foi alterada para Proposta Triangular, por entender que a ideia de abordagem foi tomada por muitas pessoas como uma espécie de “receita de bolo”, o que vai contra aquilo que a arte-educadora buscava realmente transmitir.

problema da identidade - já que até o momento, não estava claro o que fazia um professor de Artes e, diante de tantas incertezas e desconfortos, o movimento auxiliaria a fomentar uma postura crítica sobre a área de conhecimento que lida especificamente com as questões voltadas ao ensino de Artes.

Esse movimento denominado Arte-Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor, e se multiplicassem no país as novas ideias, tais como mudanças de concepções de atuação com arte, que foram difundidas por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares (BRASIL, 1998, p.28).

Bernardes e Olivério (2011), afirmam que com o movimento Arte-Educação o encaminhamento pedagógico do ensino de Artes retoma a integração das dimensões abordadas pela Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, voltando-se então, o olhar para os problemas oriundos da livre-expressão, que se caracterizava segundo os autores, “pelo princípio da manifestação espontânea e auto expressiva, visando a sensibilização para expressão artística do aluno” (idem, 2011, p.29), o que por vezes acabou sendo interpretado de forma errada, gerando deformações e simplificações na ideia original.

Para Silva (2015), outro ponto que influenciou mudanças no processo do ensino de Artes no Brasil foi a Constituição de 1988. Nela, conquistas são realizadas no campo da Educação, principalmente através da luta para a inclusão do ensino de Artes em caráter obrigatório e, que em virtude desse documento foram necessárias outras mudanças, o que levou à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.

A LDB (9.394/96) insere a disciplina de Artes na Educação Básica, através do artigo 26, parágrafo 2º: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, representando um período importante de conquista na área (BRASIL, 1996).

Com essa medida, as Artes passam a ser reconhecidas como campo de conhecimento com seus conteúdos e linguagens – Artes Visuais, Dança, Música e

Teatro, abrangendo ainda, a valorização da cultura local, o que em muito contribuiu para a construção do currículo na escola básica.

Ainda na década de 90, outra importante inovação para o campo das Artes foram as contribuições de Fernando Hernández¹¹ com o estudo da Cultura Visual. Para ele, além das Artes Visuais tradicionalmente reconhecidas, era necessário, trabalhar também com videoclipes, internet, histórias em quadrinhos, objetos da cultura popular e de massa, rótulos e outdoors em sala de aula, com o objetivo de contribuir para que os estudantes tivessem uma compreensão de mundo mais abrangente, trazendo-se assim, resultados imagéticos concretos que ampliassem os saberes e os conhecimentos na disciplina de Artes.

E é neste cenário de final da década de 90 que é lançado pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como desdobramento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para as diversas áreas, incluindo Artes. Este documento divulgado nas escolas brasileiras e que foi apresentado como diretrizes e referenciais de qualidade voltados para a renovação e reelaboração da proposta curricular em todo Brasil, estabeleceu pilares fundamentais para guiar a educação formal.

Portela (2013, p.43) apresenta que os PCN têm como meta “ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade”, dando origem a uma transformação positiva no Sistema Educacional Brasileiro, por meio da participação de diferentes agentes ligados ao mesmo propósito.

Vale também ressaltar que os PCN defendem a formação de um cidadão participativo e autônomo, oportunizando-o a conhecer, discutir e refletir sobre diferentes temas baseados na diversidade cultural, étnica, religiosa, regional e política. Tais objetivos só serão alcançados ao garantir que os estudantes tenham pleno acesso aos recursos culturais, indispensáveis para a conquista da cidadania. Assim, tais recursos incluem: tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto às preocupações contemporâneas com o meio ambiente,

¹¹ Educador espanhol e estudioso do campo da Cultura Visual e do Ensino da Arte.

com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade (BRASIL, 1997a).

Além disso, o documento apresenta-se como “uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional” (BRASIL, 1997a, p.13), dando novamente a ideia de continuidade, isto é, possíveis desdobramentos a partir do documento.

Em 2014 a partir da Lei nº 13.005/2014 que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 10 anos, traçam-se 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo 4 destas fazendo referência sobre a Base Nacional Comum Curricular¹², reiterando a necessidade de:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação Interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, em consonância com os marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para todo o Brasil, com foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, fazendo referência a meta 7 e abrangendo os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

A BNCC, já apontada anteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/1996), faz referência a criação de uma base de conteúdos que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, a fim de que todos estudantes, a nível nacional desenvolvam aprendizagens essenciais comuns.

¹² Constitui-se como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.

No entanto, muitos profissionais da área da Educação apontam diversas críticas com relação a implementação da BNCC. Com relação às Artes, Pimentel *et al* (2018) abordam uma série de equívocos, destacando-se: a) o Componente Curricular Arte vinculado no documento a área de Linguagens, b) a questão da autonomia da área que deveria ser configurada em área específica do conhecimento, entre outros.

No primeiro, temos o componente curricular Artes que envolve quatro linguagens artísticas que necessitam de professores formados em distintas licenciaturas para atuarem na Educação Básica, seria interessante rever a inserção deste componente a área de Linguagens, uma vez que não se altera de forma tão drástica, o que foi construído anteriormente nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e dessa forma, as autoras apontam que entendem que arte deveria ser configurada em área específica de conhecimento.

No segundo ponto, apresentam que a autonomia da área de Artes, em relação aos demais componentes da área de Linguagens, se dá por meio de questões complexas com que as Artes lidam, não se restringindo apenas a nomenclatura, mas principalmente a sua composição em modalidades. Estas por sua vez, embora tenham princípios comuns, têm variedade de linha epistemológica e paradigmas conceituais que precisam ser considerados.

Por fim, as autoras concluem que é necessária precaução a fim de se evitar emergir o problema da polivalência em Artes, como já apontado anteriormente. Nessa mesma linha de raciocínio, acredito que há ainda muito em que se pensar com relação ao Ensino de Artes no Brasil. É notório que a partir dos anos 80 houve importantes conquistas para a área, principalmente com relação às contribuições da Proposta Triangular, que não podem simplesmente ser postas de lado a fim de se tentar encaixar as Artes a uma área tão diferente da que esta ocupa. Concordo com o posicionamento de ambas autoras em defenderem que a área de Artes deve ser configurada em área específica do conhecimento.

2.2 A INCLUSÃO E O ENSINO DE ARTE

A Educação Escolar em uma perspectiva inclusiva vem ganhando força no Brasil principalmente por meio das conquistas das últimas duas décadas. Segundo Michels e Garcia (2014), a Unesco¹³ aponta três razões para adoção de uma abordagem inclusiva: a) a primeira de caráter educacional, na qual temos o pressuposto de que todos estudem juntos e para isso, se faz necessário desenvolver formas de ensino que contemplem diferenças individuais beneficiando todas as crianças; b) a segunda, de caráter social, propõe que escolas inclusivas na qual se educa todas as crianças juntas são capazes de modificar atitudes com relação à diversidade, contribuindo para a formação de uma sociedade justa e livre de discriminação; e c) a terceira, refletindo um motivo econômico, parte do princípio de que é menos oneroso estabelecer e manter escolas inclusivas do que em criar um sistema complexo de diferentes escolas especializadas em diferentes grupos de necessidades que as crianças possam vir a apresentar.

No entanto, apesar de muitos problemas estruturais e de legislação no país, é perceptível o avanço na defesa de uma escola para todos e todas. Marcos como a Constituição Federal (1988), a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais (1994) são corroborados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). De forma geral, todos esses documentos defendem “a ampliação do acesso e da permanência na escola de ensino regular, a redução dos índices de repetência e evasão, de recrutamento e formação de professores voltados ao trabalho com a diversidade humana” (MICHELS *et al*, 2014, p.162).

É notável que todos esses marcos ajudaram a sedimentar a ideia de que todas as pessoas deveriam estudar juntas. Dessa forma, os sistemas de ensino deveriam buscar por formas de romper com a existência de organizações distintas: uma rede de escolas regulares e uma rede paralela de instituições que atendem especificamente estudantes que apresentam necessidades educativas especiais.

¹³ Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acesso em: 03 de Mar. de 2020.

Reily (2010), destaca que é por meio dessas políticas, que se teve o crescimento do número de matrículas desses estudantes nas escolas, principalmente a partir da municipalização do Ensino Fundamental. Medidas como estas, abriram espaço para que esse público fosse acolhido nos sistemas regulares de ensino, trazendo diferentes desafios nos mais variados quadros.

Dessa forma, a partir do movimento de inclusão, a diversidade se acentuou nas escolas brasileiras, levando a uma convivência na heterogeneidade. Algo que abriu múltiplas oportunidades de aprendizado entre estudantes e, principalmente, de professores que perceberam a urgência de se capacitarem ainda mais para lidar com as mais distintas especificidades (idem, 2010, p.86).

No entanto, ao se pensar no ensino de Artes no contexto inclusivo, não podemos esquecer de uma série de fatores que atuam de modo a prejudicar esse processo, tais como: a dificuldade de encontrar o lugar das linguagens artísticas no contexto escolar, a falta de estrutura para lecionar essas linguagens e a fraca formação de professores na área. Dentre esses fatores, o último é sem sombra de dúvidas aquele que mais impede o desenvolvimento dos trabalhos em Artes na perspectiva inclusiva, pois é algo que esse professor terá que buscar após a sua formação e que nem sempre é possível devido a uma série de distintos fatores.

Silva (2008) destaca que em se tratando de professores de áreas curriculares específicas, como no caso de Artes, pouco ou nada tiveram em sua formação inicial disciplinas que contemplam conteúdos da Educação Especial ou correlata, o que dificulta diretamente no trabalho a ser realizado na escola. Corroborando sobre essa formação, Reily (2010) aponta:

O professor que não teve os conteúdos necessários para atuar com alunos com deficiência recorre à intuição e à consulta aos colegas, o que muitas vezes não é suficiente para prepará-lo para atuar da melhor maneira possível, considerando as especificidades do trabalho com Arte. Ao invés de depender da sua intuição, o professor pode se apoiar na produção de conhecimento da área, consolidando saberes que dizem da prática, mas se apoiam na epistemologia (REILY, 2010, p.88).

A autora também destaca que é preciso reconhecer que existe uma lacuna muito grande entre a prática em artes com públicos especiais e a produção de

literatura sobre o assunto, chamando a atenção que essas produções ainda são relativamente recentes no país.

Reily (2010) aponta ainda, para um outro problema com relação a divulgação desses estudos que contemplam os trabalhos desenvolvidos no campo das Artes para o público da Educação Especial, afirmando que tanto no Brasil quanto no exterior, há trabalhos pioneiros sobre arte-educação pensados para estes públicos, mas que devido à precariedade dos registros e divulgação das atividades profissionais nessa área, muitas experiências bem sucedidas que poderiam hoje pautar professores da área, não foram amplamente divulgadas.

Um exemplo desses trabalhos que a autora cita que poderia ter sido melhor divulgado, dada as inegáveis contribuições que trouxeram para a inclusão de crianças com histórico de deficiência, principalmente em se tratando do ensino de Artes, são os de Noêmia Varella e Helena Antipoff, ambas ligadas ao movimento Escolinhas de Arte.

[...] com o intuito de fomentar reflexões inclusivas, crianças e jovens com história de deficiência eram recebidos como alunos convivendo junto com outros alunos, sendo respeitados e valorizados em seu próprio contexto com sua forma de ser, pensar, agir e se expressar (COSTA, 2010, p.16).

Deste modo, é perceptível, desde muito cedo no Brasil, a busca por um processo educativo em Artes que acontecesse de forma mais inclusiva, abrangendo crianças com diferentes tipos de necessidades, convivendo e estudando juntas com outras que não necessariamente apresentavam alguma deficiência.

De forma mais específica, é preciso refletir sobre a presença de estudantes com necessidades educacionais que contam com avanços recentes em termos de diagnósticos. Para trabalhar nesse contexto e por ser um direito dos estudantes que constam no Estatuto da Pessoa com Deficiência¹⁴, o CAp. João XXIII trabalha a partir da formulação do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), sendo este um documento construído entre diferentes agentes presentes na escola, a fim de se

¹⁴ Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 03 de set. de 2020.

traçar estratégias para que essa criança venha a aprender de forma significativa os conteúdos de cada etapa de ensino.

Em sua apresentação, o documento expressa a finalidade de: “[...] proporcionar uma avaliação constante e o acompanhamento dos processos de desenvolvimento de estudantes do CAP. João XXIII/UFJF que apresentem necessidades educacionais especiais” (PDI, 2017, p.2), demonstrando a preocupação com o processo de inclusão escolar, que por muitas vezes, ainda não é alcançado efetivamente.

Vale ainda ressaltar, a abrangência do PDI, por ser uma ferramenta que engloba ainda, estudantes que apresentam dificuldades no aprendizado dos conteúdos, mas que não apresentam laudo médico e que são também amparados pelo documento, se o professor achar necessário à sua elaboração.

Sendo assim, a escola deve se organizar para propiciar ações que favoreçam a aprendizagem dos educandos de modo geral. Quanto aqueles que apresentam necessidades educativas especiais, é essencial fazer sempre que possível, adaptações curriculares observando as especificidades de cada situação, optando por práticas heterogêneas e inclusivas.

No Ensino de Artes, os conteúdos previstos pelos professores estimulam a sensibilidade, a percepção, a ampliação do olhar, a capacidade de resolução de problemas, pois oferece múltiplas possibilidades de olhar para a vida e, dessa forma, para o outro.

O ensino de Artes vai além do fazer artístico, o aluno amplia sua leitura do real, analisa o mundo a sua volta, cognitivamente e sensivelmente, como consequência, pode ser gerada uma transformação em sua visão de mundo, que integre o seu pensar e o fazer (FONTES, 2011, p.7).

As atividades artísticas devem envolver o pensamento dos estudantes, capacitando-os na resolução de problemas, fomentando a criatividade, o raciocínio, a memória, a abstração e entre outras funções. Barbosa (2008), afirma que é através do ensino das Artes que se desenvolve a criticidade para analisar a

realidade da cultura que a cerca, proporcionando benefícios sociais como a qualidade das relações humanas e a compreensão de si e do outro.

De acordo com Lowenfeld (1977), a arte é a forma de expressão mais natural e com ela, a criança expressa seu mundo, exterioriza seus sentimentos, pensamentos, fantasias e anseios. Para discentes que apresentam necessidades educativas especiais, a possibilidade de expressar-se com as linguagens do campo das Artes proporciona experiências concretas do funcionamento humano, permitindo avanços tanto no desenvolvimento individual, quanto no coletivo.

Além desses componentes, o Ensino de Artes abre um leque de possibilidades, mostrando para os estudantes um mundo em constante transformação. Sobre essas possibilidades, os Parâmetros Curriculares Nacionais abordam:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a todo momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (BRASIL, 1998, p.20).

É tarefa do professor fazer com que os estudantes percebam que são capazes de transformar a si e principalmente, a sociedade ensinando que todos são construtores de sua linguagem, de seu discurso e contexto. Segundo Reily (1986), nas aulas de Artes a criança consegue sentir-se ela mesma, pois pode caminhar para a superação dos limites encontrados e para a construção de novos conhecimentos.

Dessa forma, trabalhar as linguagens artísticas com crianças que apresentam necessidades educativas especiais promove a motivação e a imaginação, o que contribui diretamente para a formação de sujeitos mais sensíveis para reconhecer suas habilidades. Lima (2005) aborda que quando a sala de aula trabalha com a diversidade, a classe transforma-se em um organismo vivo e sistêmico, onde todos ajudam e são ajudados, estabelecendo uma teia de construções afetivas e cognitivas.

Ao realizar uma profunda pesquisa em âmbito nacional, Reily (2010) destaca que profissionais que atuam no campo das Artes com grupos muito heterogêneos, necessitam de subsídios para trabalhar esses conteúdos em uma dimensão cultural, de linguagem e de representação visual. Para ela, essa necessidade reside no fato de que os conhecimentos sobre recursos e metodologias de trabalho com grupos específicos, foi constituído nos contextos da Educação Especial, no qual se verificou populações homogêneas, o que gera a dificuldade em transpor os saberes constituídos nesses espaços para outros, como a escola.

A autora ainda destaca a importância das universidades públicas em reformular seus currículos, para que venham a oferecer a formação necessária diante das novas demandas inclusivas de ensino que se apresentam.

Diante das salas de aula cada vez mais heterogêneas, alguns professores têm reagido com resistência, outros têm buscado apoio e exigido cursos que lhes auxiliem a corresponder às necessidades e possibilidades dos alunos (REILY, 2010, p. 98).

Assim, torna-se necessário ressaltar, que embora, o professor de Artes tenha hoje como buscar por cursos de formação continuada a fim de complementar a sua formação, é imprescindível que pesquisas nessa área continuem sendo desenvolvidas. Pesquisas estas, que venham elucidar dúvidas, atualizar práticas e assim, contribuir para a formação integral desse professor.

De fato, realizar a inclusão de crianças que apresentam necessidades educativas especiais não é tarefa fácil e não existe mágica para que esse processo ocorra de um dia para o outro. Incluir é criar possibilidades para que todos estudantes tenham acesso, de modo igualitário, ao sistema de ensino e com isso, possam vir a usufruir de uma educação verdadeiramente significativa.

Portanto, pensar a Inclusão e o Ensino de Artes, significa mostrar para a criança que as linguagens artísticas estão em todo lugar. É construir práticas, que mesmo sendo coletivas, atinjam cada estudante individualmente. É também compreender que cada sujeito é único: suas vivências o fazem ser quem é, e, justamente por isso, o ensino deve ser dinâmico e cooperativo.

3. A RESIDÊNCIA DOCENTE NA PRÁTICA: RELATO DA MINHA EXPERIÊNCIA NO TRABALHO COM UM ESTUDANTE AUTISTA

Pensar a inclusão escolar de estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais têm sido foco de muitas pesquisas na área da Educação nas últimas décadas. Algo de extrema relevância, se levarmos em conta as diversas lacunas que ainda precisam ser preenchidas principalmente durante a formação inicial dos futuros professores que posteriormente atuarão na Educação Básica com esse público.

A formação inicial e continuada é ainda hoje algo visto como um grande desafio às Instituições de formação de professores. Sabe-se que o percurso para essa formação se inicia na graduação na modalidade da licenciatura, mas não se encerra ao término desta. Pelo contrário, é uma formação que perpassa não só a vida acadêmica, como também a vida profissional da pessoa que vai sendo formada por meio de sua prática docente, a partir de experiências vividas e ressignificadas ao longo de sua carreira.

Desta forma, buscando minimizar essas lacunas, muitas instituições públicas de Ensino Superior têm investido esforços em programas de formação continuada, a fim de complementar conteúdos que foram incipientes ou que nem foram abordados durante a licenciatura, buscando uma formação mais ampla e integral.

Pensando nessa formação, a Universidade Federal de Juiz de Fora lançou por meio da Pró-reitoria de Graduação, o Programa de Residência Docente¹⁵, constituindo-se a partir de uma política institucional de formação de professores. O programa se faz pertinente, por abordar a formação continuada de professores, visto

¹⁵ O objetivo do Programa é fortalecer a formação de professores, proporcionando a este público vivências únicas advindas do cenário de um Colégio de Aplicação, aprimorando a formação de docentes da Educação Básica. Ao oferecer um programa de formação continuada, através do desenvolvimento de competências profissionais *in loco*, visa também, complementar a educação recebida na Instituição de Ensino Superior de origem com a vivência em ambiente escolar de reconhecida excelência. Nesta primeira versão do Programa foram selecionados onze residentes de diferentes áreas do conhecimento, sendo estas: Artes/Música, Ciências (Química e Biologia), História, Geografia, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática e Pedagogia. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/residenciadocente/>>

que a Licenciatura mesmo com os estágios não contempla efetivamente a realidade do professor em sala de aula.

As discussões giram em torno da urgência de inserção desse professor recém-formado no contexto escolar e de reflexões pessoais e coletivas sobre suas práticas em concordância com teorias científicas da área em que atuam. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 17). Neste sentido, ser residente é ser este professor reflexivo e autônomo que Paulo Freire defende em seus textos.

Dessa forma, esse relato se constitui como fruto do trabalho em uma das frentes de atuação como residente de Artes Visuais e Música no CAp. João XXIII, a partir da pesquisa realizada sobre as relações entre os estudos sobre Arte-Educação e Inclusão, que culminou no trabalho prático com um estudante público-alvo da Educação Especial. De modo geral, o trabalho como residente se dividia em três áreas de atuação: a) no acompanhamento e em co-docência com os orientadores em suas respectivas turmas; b) na observação de setores administrativos-pedagógicos, participando de reuniões de segmento e conselhos de classe; c) e por fim, na produção acadêmica, que no meu caso, utilizei para a participação no grupo de estudos na UFJF sobre autismo.

Para o início dos trabalhos, houve reunião com os orientadores e seus respectivos residentes e que no caso da área de Artes, por terem sido selecionadas duas residentes docentes, foram propostas algumas atividades diferentes, baseados nos perfis de cada uma. Mas no geral, tínhamos um conjunto de atividades iguais, pautadas pela co-docência em sala de aula, ora nas aulas de Artes Visuais, ora na Música, revezando ao final de cada bloco de atividades.

Naquilo que tange às atividades mais específicas de co-docência com os orientadores, no meu caso, fui trabalhar com uma criança autista do 2º ano do Ensino Fundamental 1. Da mesma forma, a outra residente, foi acompanhar algumas aulas de Música no 1º ano do Ensino Fundamental 1 com a proposta de um trabalho interdisciplinar entre Artes Visuais e Música.

Focando um pouco mais na minha atuação, optei por uma metodologia de apresentação não cronológica e, sim por conjunto de abordagens. A ideia era respeitar o trabalho que já era realizado com a criança, a fim de lhe proporcionar maior tranquilidade e confiança no desenvolvimento das propostas. Quanto a escolha das atividades, estas sempre seguiam um padrão amparado na literatura e em conversas com a professora Renata¹⁶, orientadora da disciplina de Artes Visuais e pela pedagoga que também já vinha desenvolvendo um trabalho com o estudante.

A criança, um menino de 8 anos, diagnosticado com TEA – Transtorno do Espectro Autista, a quem atende pelo nome Pietro Vianello Aguiar¹⁷. Ele entrou no CAp. João XXIII por sorteio, tendo estudado lá desde o 1º ano do Ensino Fundamental I. Em 2019, realizei o acompanhamento da criança quando ele se encontrava no 2º ano do Ensino Fundamental I, trabalhando em diálogo constante com a professora Renata Oliveira Caetano, que lecionava a disciplina de Artes Visuais e orientava as atividades da Residência Docente.

Renata me apresentou algumas características do estudante antes que eu começasse no trabalho com o Pietro e que merecem destaque para o desenvolvimento deste relato. Durante o 1º ano do Ensino Fundamental, a criança apresentava muita dificuldade para entender a rotina escolar, algo que fez com que durante esta etapa, não fosse possível encontrar alguma abordagem que funcionasse efetivamente com ele. A dificuldade existia para estabelecer qualquer tipo de rotina com a criança, tanto dentro, quanto fora das aulas, já que ele não aceitava ser retirado para atividades individuais.

Ao chegar no 2º ano do Ensino Fundamental, contamos com o apoio da professora Letícia Pereira, responsável pelo trabalho de inclusão no Colégio. A partir disso tentamos criar uma rotina para o estudante, tanto dentro de sala através do acompanhamento constante de bolsistas orientados para desenvolverem atividades específicas e intervirem quando necessário.

¹⁶ Professora de Artes Visuais dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental no CAp. João XXIII e orientadora no Programa de Residência Docente.

¹⁷ A utilização do nome real da criança a qual esse trabalho apresenta, foi autorizado por seus familiares.

Algumas conversas com a mãe da criança e com a Fonoaudióloga da criança foram necessárias para se tentar acertar algumas condutas e criar uma melhor sistematização das atividades e da criação de rotinas. No começo não foi nada simples, nem sempre o estudante respondia positivamente a essa sistematização. Com o tempo, tendo insistido nessas ações, enxergamos na criança um grande avanço dentro desse sistema que criamos com base em erros e acertos.

Nas linguagens artísticas, percebemos rapidamente que a estrutura das salas e das aulas de Artes Visuais e Música desorganizavam o estudante. Como se tratam de ambientes que contam com salas que tem muito espaço de circulação e muitos materiais nas prateleiras, ficava claro que ele se dispersava e não aceitava as propostas de atividades. Isso já tinha sido notado no 1º ano, quando ele ficava circulando pela sala, se enfiando debaixo das mesas, mexendo nas atividades e materiais de outras crianças assim como mexia nos materiais da própria sala.

Dessa forma, quando os professores do 2º ano, em diálogo com a profa. Letícia, começaram a criar uma rotina para o Pietro, os professores de Artes Visuais e Música, sugeriram que ele fizesse uma das aulas com as crianças da turma. Na outra aula, havia a coincidência de horário com a saída antecipada do estudante, algo acordado com os familiares, por causa da diminuição da concentração do estudante na última aula. Sendo assim, ficou definido um atendimento individual em outro horário, para tentarmos ganhar alguns elementos importantes para o desenvolvimento do estudante em sala de aula juntamente com as outras crianças.

Com o passar do tempo, percebemos que na aula que ele deveria estar com as demais crianças da turma tinha se mostrado uma estratégia que não estava sendo produtiva. Ainda que na divisão das turmas¹⁸, tivéssemos colocado uma menor quantidade de crianças na metade do Pietro, o comportamento dele se alterava fortemente. Renata e os bolsistas criaram algumas atividades que ele realizava no atendimento individual e repetiam essas atividades nas aulas com a

¹⁸ Por consenso entre os professores de Artes Visuais e Música que buscam realizar um trabalho interdisciplinar, as turmas do 2º ano do Ensino Fundamental I eram divididas, de modo que enquanto a metade dos estudantes estavam na aula de Artes Visuais, o restante se encontrava na aula de Música. Essa dinâmica invertia à medida em que o planejamento de conteúdos era finalizado dentro do bloco de atividades para ambas as disciplinas.

turma, mas na presença das outras crianças ele se recusava a fazer aquilo que realizava com facilidade sozinho repetidas vezes.

No autismo podem haver atrasos no desenvolvimento do indivíduo, especificamente nas áreas de habilidade intelectual. Na linguagem, por exemplo, há comprometimento no que se refere ao significado e ao seu uso com fim comunicativo e além dos movimentos, formas de alimentar-se e o sono que também são prejudicados (SCHWARTZIMAN *et al*, 1995).

Martins *et al* (2002) *apud* Battisti *et al* (2015) enfatizam que no autismo, há também, prejuízo severo e profundo de diversas áreas do desenvolvimento, assim como nas habilidades de interação social e na comunicação, presença de comportamento repetitivo e/ou restrito e interesses em atividades estereotipadas, representando um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento. Dessa forma, pode-se afirmar que o autismo compromete três áreas importantes no desenvolvimento da criança: a interação social, a comunicação e o comportamento.

Pouco antes de minha entrada, havia sido indicado pelos professores de Artes Visuais e Música que todas as aulas na área de Artes para o Pietro fossem realizadas em atendimentos individuais. Isso se deu a partir da verificação da improdutividade dele nas aulas com outras crianças. Da mesma forma que ficou evidente que havia um fator condicionante para o trabalho em grupo nessas aulas: o estudante precisava adquirir uma melhor percepção sobre o que eram essas aulas, quais os elementos de auto-regulação precisavam ser desenvolvidos para instrumentalizar sua presença na sala com o restante da turma e principalmente construir a sua própria interpretação e aprendizagem sobre elementos básicos das linguagens artísticas.

Sendo assim, o trabalho com o estudante se dava em dois momentos. No primeiro, durante a aula de Artes Visuais/Música da turma. O segundo momento ocorria durante o horário de uma das aulas de matemática, no dia seguinte. A ideia era trabalhar com a repetição sistemática de algumas propostas para que ele ganhasse confiança e se integrasse ao espaço a partir de uma estrutura de aula pensada por uma sequência de atividades.

É importante destacar que a adoção dessa medida foi pensada em caráter provisório, levando em consideração as demandas do momento em que o Pietro se encontrava. Espera-se que em um futuro próximo, com o amadurecimento do estudante e com a criação de uma dinâmica escolar, seja possível que ele assista as aulas de Artes Visuais e Música com a sua turma, como às vezes acontece em outras disciplinas.

O primeiro contato que tive com Pietro, foi durante o atendimento individualizado de Artes Visuais, realizado pela professora Renata juntamente com o bolsista do estudante. Assim como nas aulas das demais turmas, esse contato foi apenas para observação. Isso se deu dessa forma para que ele fosse se adaptando a minha presença, já que se espera que o autista frente a qualquer alteração na sua rotina, desencadeia comportamento agitado, se recusando a ir em frente enquanto não retornar ao que é tido para ele como “padrão” (GIKOVATE, 2009 *apud* BATTISTI *et al*, 2015).

Para minha surpresa, o estudante não se incomodou com a minha presença. De início, pensei que ele nem havia me notado, mas depois de um tempo, percebi que ele olhava bastante na minha direção. Isso foi algo que me surpreendeu, já que esperava uma criança que não fizesse contato visual. Observei que ele entendia os comandos, porém havia certa dificuldade em obedecê-los. Ele compreende bem cumprimentos e às vezes utilizava da fala, ainda que o vocabulário fosse pouco funcional.

A partir destas observações, começamos a pensar em estratégias que fossem ao encontro das necessidades do estudante. A meta era contemplá-las e promover os avanços necessários em relação ao conteúdo¹⁹. Dessa forma, tudo o que sai da previsibilidade é um problema a esse estudante e as Artes nesse sentido, passam a ser vistas como um nó nessa formação. Ao mesmo tempo que o Pietro precisa passar por esse percurso, como toda criança, ele apresenta muitas

¹⁹ Como a criança apresenta necessidades educacionais, que comprometem o seu desenvolvimento escolar foi desenvolvido pelo colégio em colaboração com os professores e seus familiares através do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) um Plano de Curso específico que atendessem às suas necessidades com o intuito de um trabalho coletivo que faça o estudante se desenvolver em diferentes áreas do conhecimento.

dificuldades para entender os acontecimentos dessas aulas que fogem absolutamente da previsibilidade tão cara aos autista e para ele em especial.

Schwartzman *et al* (1995), destacam que o professor deve oferecer ao autista, a antecipação de acontecimentos que o permitam situar no tempo e no espaço, na qual a organização de todo o contexto se torne uma referência a sua segurança interna, diminuindo assim os níveis de angústia, ansiedade, frustração e distúrbios de comportamento.

Sabe-se que a criança autista diante de atividades que fogem daquelas já presentes na sua rotina, podem vim a se desorganizar, comprometendo-se assim, a sua aprendizagem. Para que isto seja evitado, é aconselhável sempre conversar com a criança antes de realizar tal mudança, a fim de que ela já esteja preparada para a inserção de uma nova atividade ao seu dia a dia e dessa forma, minimize os possíveis episódios de desorganização.

Diante daquilo que se apresenta a um autista como novidade, mesmo sendo indiscutivelmente necessário para sua aprendizagem, é preciso ter cautela. O que é novo pode lhe gerar angústia e repulsa, por não compreender o motivo de tal imposição, pois tem uma síndrome comprometedora de sua função simbólica, agravante de alterações em sua comunicação (ORRÚ, 2007, p.37).

Nesse sentido, a autora apresenta de forma bem concisa o modo em que o comportamento da criança autista se altera frente a algo novo e por isso, é interessante ao se trabalhar com esse público, utilizar-se da rotina visual, a fim de o próprio estudante visualize nessa ferramenta as atividades do dia e principalmente, a sua sequência (LOPES *et al*, 2005).

É preciso destacar ainda que na sala de Artes Visuais do CAp. João XXIII tudo é diferente da sala de aula comum, sendo uma particularidade do colégio. Para começar, nessas salas não há carteiras individuais e sim, mesas maiores, dispostas em formato de “u” ou juntas duas a duas, permitindo com que os estudantes assentem em grupos e não enfileirados uns atrás dos outros, como nas demais salas, o que por si só é um grande desafio, para fazer com esse estudante autista entenda essa outra forma de ter aula.

Conforme já abordado anteriormente, optamos por realizar as aulas de Artes Visuais da mesma forma que os atendimentos individualizados com a Pedagoga, buscando a implantação de meios hábeis para integrá-lo a esse ambiente que se mostrava desafiador. Para tanto, optamos por propor as atividades em diálogo com aquilo que ele já tinha também nesses atendimentos, assim como utilizar inicialmente recursos sugeridos pela fonoaudióloga e pela mãe para que ele ganhasse confiança e tivesse a previsibilidade que tanto precisa.

No começo, enfrentamos muita relutância dele para sair para os atendimentos. Com o passar do tempo ele apresentou menos dificuldade, mas a construção da ideia da aula de Artes Visuais desvincilhada das folhas impressas, ainda se apresenta como um grande desafio. Essa era uma das formas que a família havia encontrado para trabalhar com ele em casa. Nesse sentido, eles usavam alguns tipos de atividades voltadas a sua alfabetização, mas também desenhos impressos para colorir. Trata-se de algo que contribuiu em alguns sentidos, mas atrapalhou em outros, pois, impôs um limite de compreensão sobre o que é atividade escolar ao invés de considerar o trabalho subjetivo do estudante por meio de propostas que pensam processos artísticos e a exploração experimental de materiais.

A partir dos atendimentos de Artes Visuais, tive a oportunidade de ir aos poucos me aproximando do estudante, já que não sabia ao certo como proceder inicialmente para descobrir os seus interesses, uma vez que ele ainda não desenvolveu completamente a fala, às vezes comunica-se por expressões faciais e por movimentos corporais, na maior parte do tempo rejeitando toques e principalmente contato físico.

Neste momento, me recordei do primeiro contato que tive com uma criança na mesma condição em outra escola que trabalhei. Naquele contexto, o contato mantido entre o estudante com TEA e seus colegas, se restringia apenas a entrada na escola. Após esse percurso, ele era direcionado para uma Sala de Recursos e lá era atendido individualmente por Pedagogas e Bolsistas. Esses profissionais alegavam ser uma medida necessária, devido ao grau severo do transtorno que a

criança apresentava, algo que, por vezes, o levava a se manifestar de forma agressiva contra ele próprio ou contra quem estivesse próximo.

A comparação entre a experiência anterior e a atual, me fez perceber que embora, se trate de TEA nas duas situações podemos ver suas mais diferentes formas, como aborda Bocks (2016, p.16): “não há um padrão fixo da forma como o autismo se manifesta e seus sintomas variam significativamente [...], depende da faixa etária e principalmente o grau e a presença ou não de retardo severo. ” Na prática, isso se mostra para nós professores, como outro grande desafio, que requer o entendimento que cada criança autista é única e dessa forma, necessita de meios e métodos de aprendizagens diferentes para o seu desenvolvimento.

Bocks (2016) ainda contribui nesse contexto ao abordar que “o professor pode e seria muito útil a seu trabalho [...], utilizar jogos como estratégias de aprendizagens para que assim possa facilitar o aprendizado [...] e a mediação na sua prática pedagógica” (idem, 2016, p.18), principalmente em se tratando deste público, visto que já foi comprovado que a utilização de ferramentas expositivas tende a ser melhor compreendida por crianças autistas. Algo que pode e deve ser usado, sobretudo para a construção de repertório e acuidade visual.

Dessa forma, a escolha de jogos como ferramenta de intervenção nas aulas de Artes Visuais do Pietro não se deu ao acaso. Neste contexto, Pereira *et al* (2015, p.2), destacam que o jogo, “retém o interesse da criança possibilitando assim, o seu desenvolvimento global de habilidades necessárias para o processo educativo”. Logo, em se tratando do autista, o uso desse recurso é visto como meio que o possibilita aprender de acordo com o seu ritmo e suas capacidades, além de propiciar a integração com o mundo por meio de relações e vivências (IDE, 2008, p.97). Para exemplificar, apresento aqui alguns jogos que foram desenvolvidos e utilizados com o estudante:

Imagens 1 e 2 – Jogo da Memória



Fonte: Arquivo Pessoal, (2019).

Imagens 3 e 4 – Quebra-cabeça sobre Arte Figurativa



Fonte: CAETANO, (2019).

Para a escolha das imagens que foram utilizadas para a confecção desses jogos, levamos em consideração diversos fatores, tais como: a) aquilo que o aluno já demonstrava fazer parte do seu dia a dia, ou seja, aquilo que mais gostava, como por exemplo, desenhos animados; b) conteúdos trabalhados nas aulas de Artes Visuais com a sua turma; c) e até mesmo, algumas questões trabalhadas nas aulas de Música.

Já para o desenvolvimento do jogo da memória (imagens 1 e 2), observamos aquilo que o Pietro demonstrava gostar e conhecer, como os personagens de desenhos animados. Quanto ao quebra-cabeça (imagem 3), a professora Renata estava trabalhando na aula de Artes Visuais, o conceito de Arte Figurativa e a partir desse assunto, propôs uma atividade de desenho com a turma do Pietro. No entanto, até aquele momento, ele ainda não tinha manifestado interesse por desenhar espontaneamente. Então ela utilizou um objeto que existia na sala (essa pequena vassoura para limpeza). Para isso, Renata fotografou o objeto e buscou trabalhar com o estudante mostrando-o o objeto real, a foto inteira e posteriormente, a foto desmontada em pedaços para que a partir daí ele criasse a imagem, o que deu origem a ideia do quebra-cabeça.

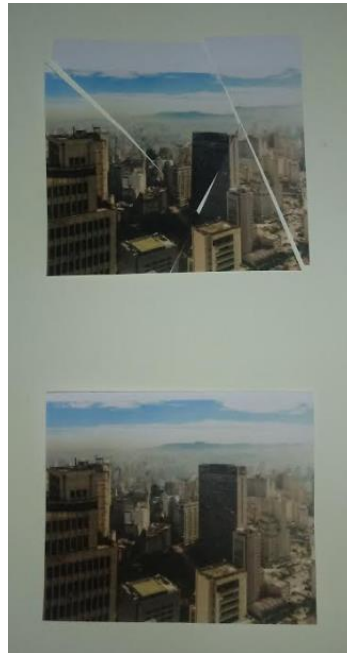
Quanto para os quebra-cabeça sobre paisagens (imagens 4 e 5), buscamos trabalhar o conceito de paisagem rural e urbana com a criança, uma vez que foi um assunto abordado nas aulas de Artes Visuais da sua turma. Para isso, primeiro optamos em mostrar a imagem integralmente e conversar sobre ela. Em seguida, entreguei as partes que compunham o jogo e o orientei a formar a imagem. Destaco aqui, que procuramos realizar esses recursos de forma padronizada e simples, para que o estudante não encontrasse meios de deixar de realizá-lo.

Imagem 5 – Quebra-cabeça sobre Paisagem rural



Fonte: Arquivo Pessoal, (2019).

Imagem 6 – Quebra-cabeça sobre Paisagem urbana



Fonte: Arquivo Pessoal, (2019).

Notei que durante as montagens dos quebra-cabeça, Pietro sempre buscava referências nas imagens inteiras que ficavam localizadas próximas a ele. No entanto, em nenhum dos casos, o estudante solicitou por ajuda.

Kishimoto (2011) descreve que o processo de aprendizagem de uma criança é compreendido como pluricausal e abrangente. Para a autora, é fundamental que no dia a dia, sejam criadas oportunidades e situações em que a criança possa exercitar a tomada de decisões, manifestar sua autonomia, conviver com o ganhar e o perder, entre outros aprendizados, o que vai ao encontro do objetivo de se utilizar os jogos.

Dessa forma, ao se resgatar o lúdico no ambiente escolar, através do uso dos jogos, se conduz esse estudante a novas descobertas e experiências, enriquecendo assim, o seu processo de ensino-aprendizagem. Kishimoto ainda reforça que:

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou

seja, a ação intencional da criança para o brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem (KISHIMOTO, 2011, p.41).

Corroborando com Kishimoto, Pereira *et al* (2015), acrescentam que o uso dessa ferramenta para ensinar conteúdos, é necessária intencionalidade educativa e planejamento, visando alcançar objetivos, para que não seja confundida unicamente com o ato de brincar.

Seguindo esse ponto de vista apontado pelos autores, no início dos atendimentos Individualizados de Artes Visuais com o Pietro, procurei utilizar esse recurso como estratégia para facilitar o seu aprendizado, buscando construir a confiança que ele tanto necessita e a proporcionar momentos de reflexão na prática sobre como jogá-los.

Observei que a criança apresentava preferência pelo Jogo da Memória em que apareciam personagens do Toy Story, Carros e Frozen. Segundo levantamento realizado com a família, esses eram filmes e desenhos animados presentes em seu cotidiano. Tal informação foi levada em conta para a confecção dessa ferramenta. Para demonstrar o uso desse recurso, trago o registro²⁰ de um desses atendimentos:

Juiz de Fora, 13 de agosto de 2019

Fui a sala do 2ºA para buscar o Pietro que, acompanhado por seu bolsista, deveria ir para o atendimento individualizado de Artes Visuais. Ao chegar na sala de Artes, o aluno percorreu todo o espaço, como sempre fazia. Após os comandos para assentar, houve uma demonstração de resistência.

Quando ele avistou o jogo da memória sobre a mesa, se assentou em seu lugar. Ali estavam dispostas as cartas do Jogo da Memória do filme Toy Story, com personagens que a criança gostava e dos quais procuro sempre utilizar, a fim de se manter uma rotina para iniciar as aulas.

Prosegui colando os números em cada pessoa ali presente, para estimular visualmente o aluno sobre a ordem na qual os participantes deveriam jogar. Lembrei as regras rapidamente, de forma oral. A partida iniciou comigo virando duas cartas sem encontrar o par. Passei a vez para o Pietro e posteriormente ao seu bolsista. Porém, durante a 2ª rodada, ele deixou de respeitar as regras e começou a virar mais de duas cartas até encontrar o

²⁰ Os registros desses atendimentos eram realizados por meio de um Diário de Bordo, desenvolvido como instrumento de reflexão da prática docente durante a participação no Programa de Residência Docente em Artes Visuais e Música.

seu par. Nesse momento, o bolsista chamou sua atenção, para que esperasse novamente a sua vez. Pietro respondeu emitindo alguns sons de descontentamento e continuou a virar mais cartas até encontrar os pares que ainda restavam (SILVA, Diário de Bordo, 2019, Fonte Própria).

A experiência proporcionada pelo uso do jogo da memória nesse encontro com o estudante me fez perceber que apesar da atividade não ter se desenvolvida da forma que planejei, cumpriu seu papel, a medida em que despertou nele, o interesse em realizá-la.

Sobre o uso dos jogos no processo educativo, Pereira (2013) nos chama a atenção que estes, desenvolvem diversas competências, trabalhando a capacidade do estudante de relacionar, questionar e ainda construir repertório, podendo-se ser utilizado para despertar o interesse e a curiosidade, assim como a sua vontade de aprender. E por isso, o recurso é muito explorado no contexto em que há crianças que apresentam necessidades educativas, pois estimula esse público a aprender de forma lúdica.

No entanto, destaco que essa intervenção em nenhum momento, tomou o lugar das atividades específicas aos conteúdos de Artes Visuais. Pelo contrário: em paralelo com essas atividades, este recurso contribuiu para trabalharmos, sobretudo, a ampliação de uma cadeia de significantes, tendo como objetivo que futuramente o estudante possa em algum momento se responsabilizar por pequenas expressões.

Nesse contexto, Gonçalves (2011), apresenta que muitas crianças autistas por possuírem grande acuidade visual, a escolha em se trabalhar com elas o recurso visual, pode possibilitar a concretização da relação nome-objeto-ação e, conseqüentemente, dando significado para as palavras e para a comunicação, que acaba sendo um grande problema na vida desses estudantes.

Sendo assim, no campo das Artes, buscamos trabalhar com uma mescla de propostas adaptadas para tratar de questões do programa do 2º ano, ao mesmo tempo em estabelecermos uma rotina de atividades instrumentais que giravam em torno de diferentes materiais e experimentações. Partimos do princípio de que esta disciplina pode contribuir para o desenvolvimento de autistas, seja ampliando sua capacidade de abstração, trabalhando a coordenação motora, a imaginação, a

criatividade, a sensibilidade, a afetividade e a organização interna, para além de todas as possibilidades que a relação com a arte podem trazer às pessoas de uma forma geral.

No entanto, para ganharmos a confiança do estudante, tivemos que partir de atividades de colorir, sempre utilizando o giz de cera. Esta não é uma das atividades que frequentemente realizamos com as crianças, mas que, no caso do Pietro resolvemos trabalhar, por se tratar de algo que já era uma referência de seu contexto familiar.

Nessas atividades, escolhemos as imagens dentro daquilo que já havia ficado claro que o estudante demonstrava gostar, principalmente retratando personagens de desenhos animados e filmes, assim, como explorando outros personagens que ele não conhecia, ampliar o seu repertório.

Percebi que as atividades de colorir, eram as que o estudante mais gostava, porém, nem sempre ele as realizava de acordo com os comandos que eram passados, principalmente em se tratando de respeitar as delimitações do desenho, o que pode nos apontar para o fato de que talvez, ele ainda não consiga perceber certos detalhes, que podem estar ligado a dificuldades motoras, como podemos verificar a seguir:

Imagens 7 e 8 – Atividade de Colorir



Fonte: Arquivo Pessoal, (2019).

Quando comparadas as duas atividades, poderíamos inferir que na segunda (imagem 8), a criança parece ter obtido avanço significativo com relação a respeitar melhor as delimitações da imagem, porém, no decorrer de todo o processo, identificamos, que este “avanço” na qualidade, dependia diretamente do nível de paciência e concentração do estudante naquele dia.

A partir dessas atividades de aproximação, começamos a trabalhar também, o desenvolvimento de seus próprios desenhos, colagem e algumas atividades de pintura orientada. Para o desenvolvimento dos desenhos, foi necessário inicialmente a adaptação no lápis, através da confecção do engrossador²¹, que contribuiu diretamente para a manipulação do objeto pela criança proporcionando maior estabilidade e segurança. Cabe ressaltar que muitas das vezes, o estudante solicitava ajuda para realizar algumas atividades, não pela dificuldade, mas sim, por insegurança, como descrito em diversos atendimentos.

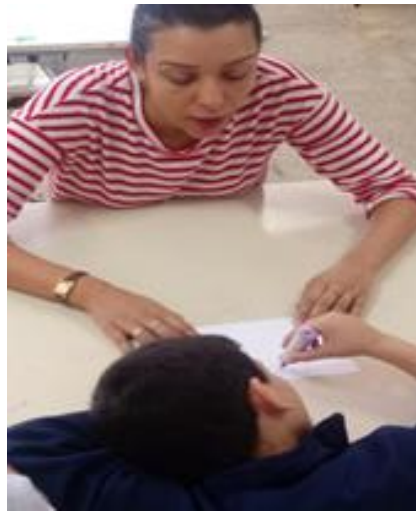
Imagem 9 – Adaptação realizada no lápis da criança: engrossador



Fonte: CAETANO, (2019).

²¹ Confeccionado pela professora de Artes Visuais (Renata Caetano), a partir de um pedaço retangular de E.V.A que foi enrolado várias vezes em torno do lápis, engrossando-o e permitindo ao aluno maior controle do material.

Imagem 10 – A criança utilizando o “engrossador de lápis” para a realização de atividade



Fonte: Arquivo pessoal, (2019).

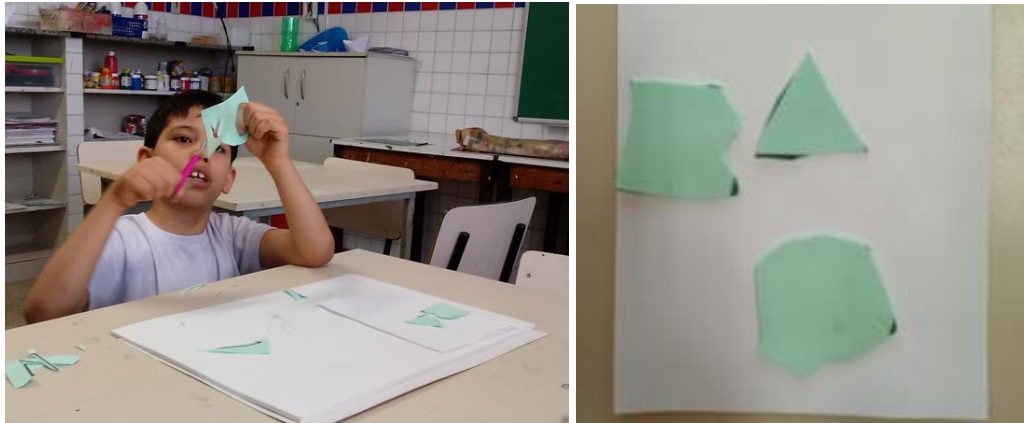
Notei que a partir da adaptação no lápis, Pietro demonstrou mais segurança ao usá-lo, não solicitando com tanta frequência o apoio da professora ou do bolsista, o que acreditamos ter sido um grande ganho para a realização das atividades de criação artística nos atendimentos.

Para tentar ampliar o controle motor, realizei alguns exercícios mais mecânicos. Isso é fundamental para a segurança com a qual o estudante poderia se expressar em cada proposta. Broun (2009), afirma que duas das principais dificuldades motoras apresentadas por autistas são: a hipotonia (baixo tônus muscular) e apraxia (prejuízo na habilidade de executar movimentos hábeis). A autora discute que essas condições afetam diretamente a habilidade do indivíduo em usar suas mãos e, tem impacto significativo sobre a habilidade de segurar e usar instrumentos de escrita.

Diante disso, buscamos trabalhar com atividades que estimulam diferentes tipos de movimentos manuais a partir de propostas de recorte e colagem. Nesse sentido, comecei oferecendo ao estudante papéis que apresentam gramaturas diferentes, tais como: sulfite, cartolina e canson, estimulando-o primeiramente a rasgá-los com as mãos. Posteriormente, comecei a trabalhar o recorte com a tesoura para diferentes tiras de papel (finas, médias e grossas). A ideia era que o

estudante ganhasse desenvoltura na manipulação do objeto. Em seguida, passamos para o exercício do recorte de formas geométricas retas e, por fim, as circulares.

Imagens 11 e 12 – Atividade: Formas Geométricas e resultado da atividade



Fonte: Arquivo Pessoal, (2019).

Na sequência, busquei trabalhar com a colagem desses materiais recortados. Iniciamos com o uso da cola líquida a partir de um espaço delimitado. Nos primeiros contatos que ele teve com o material, não havia ainda o domínio para controlar a força que deveria ser exercida para utilizá-lo, o que o fez perder significativo tempo na atividade.

Percebemos ainda, que ao utilizar a cola líquida para as atividades, o estudante acaba se distraindo com a viscosidade do material em seus dedos. Diante disso, optamos por substituí-la pela cola em bastão. Com o tempo e as atividades trabalhadas para este fim, se observou que o estudante já consegue utilizar esse material sozinho.

Imagem 13 – Colagem: Arte Figurativa



Fonte: Arquivo Pessoal, (2019).

Imagens 14 e 15 – Colagens



Fonte: Arquivo Pessoal, (2019).

Nas atividades de colagem (imagens 14 e 15), buscamos explorar a noção de compreensão do objeto. Na primeira atividade, a criança deveria montar o dinossauro a partir da imagem localizada para a sua orientação na parte inferior da folha. Já na segunda, o estudante deveria montar as partes que compõem o corpo do boneco articulado sem nenhum referencial. Essa atividade foi importante para se trabalhar a noção de desenho do corpo humano, pois, o estudante ao se

representar, inicialmente, não desenhava as suas pernas, o que passou a ser melhor explorado, após tal exercício de montagem.

Imagens 16 e 17 – Montagem e colagem: expressões

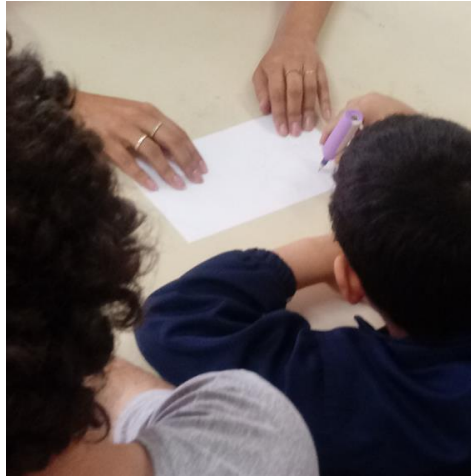


Fonte: Arquivo Pessoal, (2019).

A atividade de colagem com as expressões dos sentimentos (imagem 17), também foi bastante abordada durante as aulas, visto que o estudante tinha fala pouco desenvolvida, muita das vezes utilizava do exercício para demonstrar, por exemplo, alguma insatisfação.

Com o passar do tempo, começamos a perceber o interesse do Pietro pelo ato de desenhar. Para explorar isso, procuramos oferecer algumas propostas de desenhos e posteriormente explorar exercícios de pintura orientada. No 2º ano do Ensino Fundamental, um dos itens do currículo é a autorretratação. Nesse sentido, são desenvolvidas propostas teórico-práticas para que as crianças compreendam a representação de si como uma expressão artística e como isso faz parte de seu cotidiano. Com o Pietro ainda não foi possível explorar questões teóricas sobre o assunto, mas a partir da manifestação de interesse pelo desenho começamos a experimentar propostas de desenho como forma de representação dele e de seu contexto.

Imagem 18 – A criança durante atividade de desenho



Fonte: Arquivo Pessoal, (2019).

Nesses desenhos, o estudante demonstrava o que gostava de desenhar a família (pai, mãe e ele) e elementos presentes no seu cotidiano (a sua casa, o carro e a escola). Às vezes, se permitia a realizar outras formas, como árvores, plantas, seus avós e etc., embora se demonstrava muito inseguro sobre fazer os traços sozinhos.

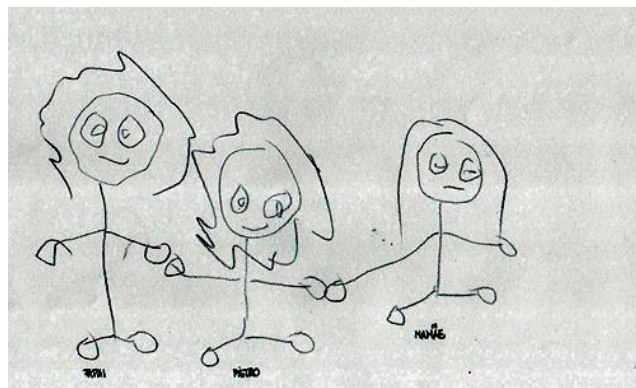
O processo de ampliação dos saberes artísticos de crianças que apresentam necessidades educativas especiais, segundo Silva (2008, p.8) são também produtos de sua relação social com o mundo, “seu processo de criação reflete outros elementos além da percepção da realidade”. Neste sentido, o desenho desenvolvido pela criança é uma importante ferramenta que configura o seu modo de olhar o outro e as relações que este estabelece com o contexto social.

Os conhecimentos da área de arte ampliam os processos de expressão, reflexão e interação social, das pessoas com necessidades especiais. Quando comparada a outras áreas de conhecimento na escola, a arte se diferencia pela sua natureza simbólica, bem como, pela sua não hierarquização ou padronização de conteúdos (SILVA, 2008, p.2).

Nesse sentido, trago o registro de alguns desenhos que Pietro desenvolveu em alguns atendimentos de Artes Visuais. Nota-se que ele representa a sua família

completa, composta pela figura da sua mãe, pai e ele próprio e geralmente de mãos dadas. Às vezes vemos a representação dos adultos maiores e dele menor, mas isso não era um padrão. Outro ponto importante, é a construção elementar do corpo, no formato de boneco palito, algo que foi apresentado ao estudante pelo bolsista que fazia o acompanhamento na época. Nesse sentido, nem sempre os traços são totalmente delimitados, como podemos observar pela tentativa de se representar as mãos e os pés usando círculos. Outro elemento que se destaca é o tronco longo e a falta de representação das pernas.

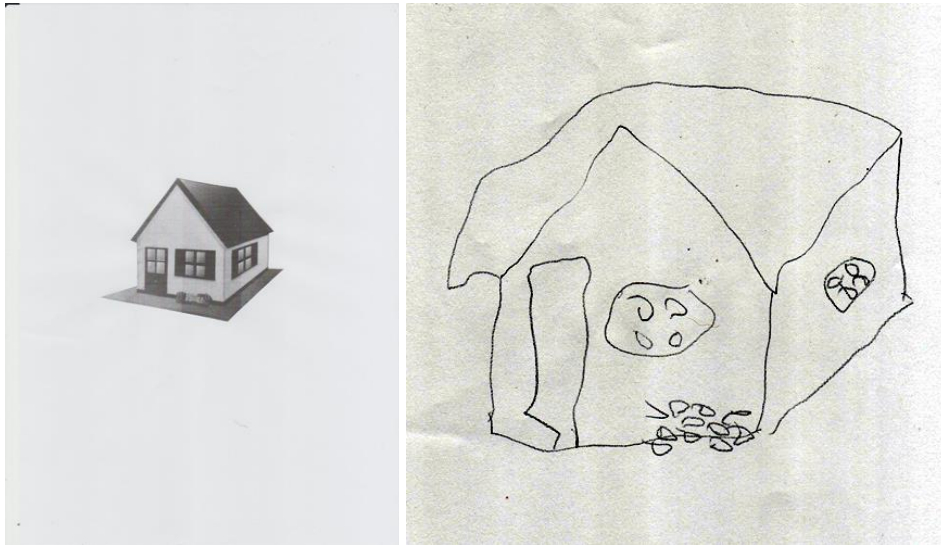
Imagem 19 – Representação da família realizada pelo estudante



Fonte: Arquivo Pessoal, (2019).

Outro desenho realizado pelo estudante que merece destaque é o da casa. Para esta atividade, partimos de imagens mais estereotipadas para auxiliar o Pietro na formulação de uma ideia de casa, como lugar onde ele fica com a família. É interessante ressaltar que essas representações sempre trazia o aspecto de transparência da casa, algo que mostra como ele formulou este pensamento, essa ideia de lugar, com seu grupo familiar sendo evidenciado em seu interior.

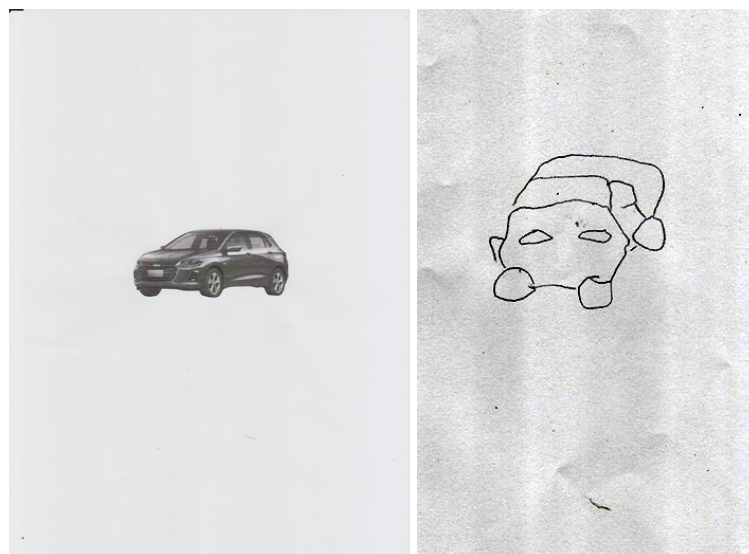
Imagens 20 e 21 – Representação da casa a partir de imagens



Fonte: CAETANO, (2019).

Outros elementos também se mostraram bastante presentes nos desenhos do Pietro, destacando-se: o carro, árvores, pássaros e nuvens. Estes por sua vez, eram desenhados a partir de formas mais elementares estabelecidas por nós. O carro é considerado um elemento muito importante, pois é algo sobre o qual ele demonstrava profundo interesse.

Imagens 22 e 23 - Representação do carro a partir de imagens.



Fonte: CAETANO, (2019).

Até aquele momento, estávamos trabalhando a cor basicamente com lápis de cor e giz de cera. Nas primeiras aulas com o Pietro, logo no começo do ano, a professora Renata testou o uso de aquarela e percebeu que ele passava a aula inteira girando o pincel na água. Sabe-se que alguns autistas gostam desse movimento circular da água e da sua mistura com os pigmentos. Com os atendimentos individuais, apostamos estrategicamente no desenvolvimento de algumas rotinas com materiais secos para introduzir a pintura de forma mais direcionada.

Imagem 24 – Experimentação: grafite e guache.



Fonte: CAETANO, (2019).

Nesse sentido, a proposta foi pensada como recurso de estimulação sensorial a partir do uso de tintas. De início, comecei a trabalhar com o estudante a partir do uso de cotonetes, restringindo a experimentação a apenas duas cores de tinta guache. Nas conversas com a fonoaudióloga dele, uma das orientações dadas era evitar o oferecimento de muitos materiais, pois isso poderia confundir e desorganizar o estudante. De fato, no começo do ano a professora Renata já havia observado que quando haviam muitas possibilidades de escolha, a desorganização era inevitável. Por isso ele contava com um kit para o atendimento, composto por alguns gizes de cera, o lápis de escrever, alguns recortes de papel crepom, entre outros materiais que eram oferecidos de acordo com a necessidade.

Com o passar do tempo fui observando o aumento do domínio no desenvolvimento das propostas. Com isso, foi possível a inserção do pincel, ao mesmo tempo em que aumentei as possibilidades de cores de duas para quatro para que ele realizasse as atividades. Diante dessa proposta, observei que inicialmente, o estudante procurava misturar todas as tintas para só depois ir para o suporte e pintar e, então, como forma de explorar essa atitude independente da criança, comecei a chamar a sua atenção para as cores que se formariam se ele as misturasse duas a duas. Nesse momento, notei que ele se interessou bastante pela sugestão dele mesmo ser capaz de criar as cores que precisava para concluir a sua pintura.

Imagens 25 e 26 - Atividades de Pintura orientada.



Fonte: Arquivo Pessoal, (2019).

É importante destacar que ainda estamos distantes do desenvolvimento da pintura de forma autônoma e expressiva. Para chegar a esse lugar de produção ainda será necessário percorrer um longo caminho. No entanto, esse exercício contribuiu para trabalharmos a ideia de sequência de construção visual de um raciocínio, mesmo que involuntário, onde se visualizava começo, meio e fim, para se chegar ao resultado que se esperava. Isso instrumentaliza os próximos passos e cria uma organização para a realização da pintura de forma mais funcional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto neste trabalho, conclui-se que não existem fórmulas prontas para ensinar as Artes, assim como, acredito que não existe para nenhuma outra área. Não será um método ou outro que levará a criança a aprender os conteúdos das linguagens artísticas, e sim, a integração de várias práticas.

A formação de professores de Artes é algo que ainda, precisa ser muito discutido, principalmente em relação a inserção destes profissionais, no cenário escolar inclusivo. Isso se dá pelo fato dos currículos das licenciaturas ainda não abrangerem de forma significativa, conteúdos voltados a inclusão de estudantes que apresentam necessidades educativas.

Embora o ensino de Artes tenha evoluído bastante nas últimas décadas, ainda se faz necessário subsídios para se trabalhar conteúdos específicos da área em uma dimensão cultural, de linguagens e de representação visual no campo da inclusão. Os conhecimentos sobre o Ensino de Artes na escola inclusiva estão em permanente construção e desta forma, necessitam cada vez mais que professores já inseridos no espaço escolar, venham contribuir com suas práticas.

Durante a escrita deste relato de experiência pude observar um reflexo dessa carência curricular do professor, que é a falta de publicações de práticas pedagógicas inclusivas na área de Artes. A questão não é que não existem trabalhos desenvolvidos nesse campo, e sim, a pequena disposição destes para um acesso mais amplo. De fato, se houvesse uma diversidade de experiências disponíveis, me ajudariam a pensar diferentes propostas de intervenção para com o trabalho com o Pietro.

O espaço escolar é intenso e plural e, nele circulam sujeitos carregados de vivências, portanto, é inconcebível um ensino pautado na homogeneidade que desconsidera as particularidades de cada pessoa. A mudança de perspectiva do ensino de Artes através da Proposta Triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa na década de 1980, trouxe inúmeras contribuições para essa área no Brasil, direcionando o ensino de Artes de maneira profunda.

Os embates envolvendo o Ensino de Artes no Brasil sempre ocorreram em prol do reconhecimento da importância deste campo de conhecimento na formação de sujeitos plurais. No entanto, embora tenha-se avançado em alguns aspectos ainda há muito no que se avançar, principalmente no âmbito da inclusão. Ainda percebemos certa resistência em algumas instituições naquilo que tange à inclusão escolar, porém muito já foi conquistado, não só perante as leis, mas também em forma de conscientização da sociedade para com essas pessoas.

Acredito que o Programa de Residência Docente seja um grande destaque nesse sentido, visto que, permite ao professor recém-formado vivenciar práticas reais que contemplam o ensino inclusivo em suas várias facetas. Nessa mesma linha, destaco ainda, a importância que teve para minha vida, a participação nesse processo, onde pude vivenciar a cada dia, diferentes formas de incluir crianças ao contexto escolar; ensinamentos e vivências estas, que levarei por toda minha vida profissional. Com relação ao trabalho desenvolvido com o Pietro, acredito que este, contribuiu de forma bastante positiva para o desenvolvimento do estudante, assim como o permitiu experimentar diferentes formas de se aprender as Artes.

Dessa forma, espero que esse trabalho seja uma das muitas contribuições para as reflexões nesse campo de pesquisa e que seja capaz de suscitar o interesse de outros profissionais da área, para que novas pesquisas sejam realizadas corroborando para a disseminação de informações acerca da temática, onde é algo que está em constante desenvolvimento no campo da educação e na sociedade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. **Formação docente em Arte**: percurso e expectativas a partir da Lei 13.278/16. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n3/2175-6236-edreal-2175-623674153.pdf>>. Acesso em: 21 de jun.2020.

ALVES, Rubens. **Por uma educação romântica**. 8ª Ed. Campinas: Papyrus, 2009, p.29-32.

BARBOSA, Ana Mae. Arte educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *In: Estudos Avançados*, v.3, n.7, 1989, p.170-182. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

_____. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempo. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte,1998.

_____. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras. *In: Revista Polyphonia*, v.27/2, jul./dez., 2016.

BATTISTI, Aline Vasconcelo; HECK, Giomar Maria Poletto. **A inclusão escolar de crianças com autismo na Educação Básica**: teoria e prática. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Faculdade de Pedagogia, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, Santa Catarina, 2015.

BERNARDES, Janaína Antônia Ponciano; OLIVÉRIO, Lucia Oliveira. Uma breve história do ensino de Arte no Brasil. *In: Batatais*, v.1, n. 1, p.25-36, jan./dez., 2011.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, 2017.

BOCKS, Eduarda da Silva. **Como podemos criar jogos que incluem alunos com e sem autismo dentro de uma classe regular?**. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Faculdade de Pedagogia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – Arte**. Brasília: MEC/SEF. v. 6, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/>>

arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 18 Dez. 2019.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 23 mar. 2020.

_____. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 06 de julho de 2015. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso dia:03 de Set. 2020.

BROUN, L.. **Take de pencil out of the process.** Teaching Exceptional Children, 2009, pp. 14-21.

CAETANO, Renata Oliveira. **Registros de Atividades das Aulas de Artes Visuais.** Juiz de Fora: 2019.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII. **Plano de Desenvolvimento Individual.** Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora, 2017.

CONCLUSÕES do encontro das escolinhas de arte. *In: Arte & Educação: Escolinha de Arte do Brasil*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 12,1972.

COSTA, Fabiola Cirimbelli Búrigo. **A contribuição do movimento Escolinhas de Arte no Ensino de Arte em Santa Catarina.** Revista Nupeart, Vol. 8, Santa Catarina, 2010.

FONTES, Layne Chaves Domingos. **Significado da Arte Visual no Ensino Fundamental:** um estudo sobre o desenho em sala de aula. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Arte e Educação (Monografia) – Faculdade Integrada da Grande Fortaleza, Fortaleza, 2011.

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

FUSARI, Maria Felisminda de Resende e; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 2001.

GIKOVATE, Carla Gruber. **Autismo:** compreendendo para melhor incluir. Rio de Janeiro: 2009. Disponível em:< <https://docero.com.br/doc/1excev> >. Acesso em: 20 de Fev de 2020.

GONÇALVES, Alinea D'Ascensão. **Os modelos de intervenção são eficazes para melhorar a inclusão de crianças com autismo.** Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação). Programa de pós-graduação da Escola Superior de Educação Almeida Garret. Lisboa, 2011.

IDE, Sahda Marta. O jogo e o fracasso escolar. *In: KISHIMOTO, Tsisuko M.. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação***. São Paulo: Cortez, 2008, p.89-107.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, E. O exercício da autonomia. *In: **Coleção Memória da Pedagogia***, Rio de Janeiro: Ediouro, v, 3, n.3, p. 70, 2005.

LOWENFELD, Victor. **A criança e sua arte: um guia para os pais**. São Paulo: Mestre, 1977.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Ana Soledade Graraeff; PREUSSELER, Cintia Medeiros; ZAVSCHI, Maria Lucrécia Scherre. A psiquiatria da infância e da adolescência e o autismo. *In: BAPTISTA, Claudio; BOSA, Cleonice (org.). **Autismo e Educação: atuais desafios***. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 41-49.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira**. *In: Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n.93, p. 157 - 173, maio-ago. 2014.*

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

PEREIRA, Drielle Rodrigues; SOUSA, Benedita Severiana. A contribuição dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem de crianças de um CMEI na cidade de Teresina. *In: **Revista Fundamentos**, v.3, n. 2, 2015. Revista de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí, 2015.*

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: é preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte?. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v.5, nº 2, p.220-231, maio-ago. 2018.

PORTELA, Yeda, M. A. **.Os Parâmetros Curriculares Nacionais no cenário das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras**. *Ciência Atual, vol. 1, nº 1. Rio de Janeiro, 2013.*

RAFANTE, Heulalia Charalo; LOPES, Roseli Esquerdo. Helena Antipoff e o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil (1929-1961). *In: **Revista HISTEDBR On-line**, nº 53, p.331-356, out-2013. Disponível em:< https://www.researchgate.net/publication/312643823_Helena_Antipoff_e_o_desenvolvimento_da_educacao_especial_no_Brasil_1929-1961>. Acesso em: 03 de Set. de 2020. Universidade Federal de São Carlos.*

REILY, Lúcia. **Atividades de artes plásticas na escola**. São Paulo: Pioneira, 1986.

_____. O ensino de Artes Visuais na escola no contexto da Inclusão. *In: Revista Educação, Artes e Inclusão*, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Cadernos CEDES, Vol.30, nº 80, 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000100007. Acesso em: 20 de Mar. de 2020.

SCHWARTZIMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO, F. B. **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

SILVA, Gislene Santos de Paula e. **A importância do ensino de Arte no contexto escolar em uma Escola de Ensino Fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso – Especialização em Ensino de Artes Visuais – Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. A inclusão na formação do professor de Arte. *In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*, 17., 2008, Florianópolis. *In: Anais eletrônico Panorama da Pesquisa em Artes Visuais*. Florianópolis, 2008. p.1259-1270. Disponível em:<<http://anpap.org.br/anais/2008/artigos/115.pdf>>. Acesso em: 20 de Mar de 2020.

SILVA, M. Ensino de arte nos Estados Unidos e no Brasil. *In: Comunicação & Educação*, n. 14, p. 49-52, 30 abr. 1999.

SILVA, Marlúcia Pereira da. **Diário de Bordo**. Juiz de Fora: 2019.

SOUZA, Cleyde Anne de Almeida. Arte na escola: uma possibilidade de humanização. *In: Domínio público*, 2007. Disponível em:<www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000870.pdf>. Acesso em

VARELA, Noêmia de Araújo. **Movimento escolinhas de arte: imagens e ideias**. Fazendo Artes: Rio de Janeiro, n. 13, 1988.