



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
IFCE *CAMPUS* FORTALEZA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES
VALÉRIA RAMALHO DA SILVA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA NAS INTERAÇÕES ESCOLARES DAS
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

FORTALEZA

2025

VALÉRIA RAMALHO DA SILVA

AS CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA NAS INTERAÇÕES ESCOLARES DAS CRIANÇAS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus* Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre. Área de concentração: Artes

Orientador: Prof. Dra. Mônica Braga Marçal Domine

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586c Silva, Valéria.
AS CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA NAS INTERAÇÕES ESCOLARES DAS CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) / Valéria Silva. - 2025.
88 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Artes, Campus
Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Monica Braga Marçal Domine.

1. Educação Infantil. 2. Dança. 3. Autismo. 4. Arte. 5. Interações. I. Título.

CDD 700

VALÉRIA RAMALHO DA SILVA

AS CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA NAS INTERAÇÕES ESCOLARES DAS
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus* Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre. Área de concentração: Artes.

Aprovado (a) em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mônica Braga Marçal Domine
(Orientador)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Fortaleza

Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Peixoto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus* Fortaleza

Profa. Dra. Rosa Cristina Primo Gadelha
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Expressar-se corporalmente não significa uma catarse de gestos, mas sim expressar algo a alguém, transmitir ao outro uma mensagem com início, meio e fim. É aprender a exteriorizar uma linguagem corporal e se comunicar por meio dela
(TOLEDO, 2010)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo. Pela força invisível que guia os meus passos, ilumina meu caminho e enche meu coração de gratidão.

À minha mãe, minha base, meu porto seguro, minha inspiração maior. Sua força, amor e fé são as raízes que sustentam a árvore da minha vida.

Aos meus filhos, Gabriel e Alice, minha fonte inesgotável de inspiração e ternura. Vocês são o combustível que me impulsiona a sonhar, acreditar e lutar todos os dias. Obrigada por me mostrarem que o amor verdadeiro transforma qualquer jornada em algo extraordinário.

Aos amigos e colegas de estudo, em especial aqueles que estiveram ao meu lado durante o mestrado, enfrentando comigo os desafios e celebrando as vitórias. A vocês, deixo minha eterna gratidão pelo carinho, pelo apoio nas horas difíceis, pela paciência em meio ao caos, pelos conselhos que aquecem minha alma e pelas palavras que renovaram minha coragem.

Às minhas amigas de trabalho, obrigada pela compreensão, pela escuta generosa e pela leveza com que tornaram os dias mais fáceis.

Aos professores, verdadeiros mestres que vão além dos livros, minha eterna gratidão pelos ensinamentos que ampliaram minha visão, pelas orientações que abriram caminhos e pelas lições de vida que inspiraram. Obrigada por tornarem as jornadas mais leves e por transformarem cada dúvida em aprendizado. Suas marcas serão eternas.

À minha orientadora, Profa. Dra. Mônica Braga Marçal Domine, um exemplo de alegria contagiante, competência admirável e exigência que inspira crescimento. Sua energia vibrante e sorriso constante fizeram deste caminho mais leve, enquanto sua dedicação e excelência me motivaram a ir além. Obrigada por acreditar em mim, por suas orientações precisas e por ser, ao mesmo tempo, firme e acolhedora. Sua orientação não apenas enriqueceu esta dissertação, mas também marcou profundamente minha jornada como profissional e como pessoa. Levo comigo não apenas o aprendizado, mas também o carinho e o respeito por uma verdadeira mentora.

Cada um de vocês faz parte dessa conquista. Levo comigo os fragmentos de amor, aprendizado e coragem que compartilharam comigo. Sem vocês, este sonho não teria se tornado realidade.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar como a dança acontece na interação com crianças com Transtorno do Espectro Autista-TEA, no contexto da Educação Infantil. No sentido da construção de movimentos corporais, sempre levando em consideração a valorização e o respeito pelos ritmos das crianças enquanto protagonistas do processo de interação e aprendizado. A dança possibilita que os corpos se reinventem e criem movimentos que sejam capazes de se relacionarem de tal forma, que a linguagem oral fique em segundo plano enquanto os corpos por si conversam. Aqui a pesquisa bibliográfica estabelece um diálogo entre diferentes autores que discutem o autismo, o corpo, a dança; além das legislações relacionadas à educação infantil e à inserção da dança no ambiente escolar. A metodologia utilizada é a Pesquisa-ação com abordagem qualitativa, a qual combina investigação e ação prática por meio do uso de materialidades, neste caso tecidos inspirados nos Parangolés do artista plástico Hélio Oiticica, e as possibilidades de interações por meio da dança. Será alinhado os materiais das experiências e elaborada uma proposta pedagógica, apresentada em formato de ebook, que descreve a vivência da experiência por meio da dança com o uso de tecidos, funcionando como um relato dessas práticas. Tais experiências são realizadas pela professora-artista em uma sala de educação infantil III, dentro de um Centro de Educação Infantil do Município de Fortaleza.

Palavras-chave: Autismo. Dança. Interações. Educação Infantil.

ABSTRACT

This study aims to investigate how dance occurs in the interaction with children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the context of Early Childhood Education. It focuses on the construction of bodily movements, always considering the appreciation and respect for the children's rhythms as protagonists of the interaction and learning process. Dance enables bodies to reinvent themselves and create movements that relate in such a way that oral language takes a secondary role while the bodies communicate independently. In this context, the bibliographic research establishes a dialogue between different authors who discuss autism, the body, and dance, as well as the legislation related to early childhood education and the inclusion of dance in the school environment. The methodology used is Action Research with a qualitative approach, combining investigation and practical action through the use of materiality, specifically fabrics inspired by the Parangolés of visual artist Hélio Oiticica, and the possibilities of interactions through dance. The materials from the experiences will be aligned and a pedagogical proposal will be developed, presented in the form of an ebook, which describes the experience of engaging in dance using fabrics, functioning as a report of these practices. These experiences are carried out by the teacher-artist in an Early Childhood Education III classroom within a Child Education Center in the Municipality of Fortaleza.

Keywords: Autism. Dance. Early Childhood Education. Interactions

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Zonas de Desenvolvimento Proximal.....	37
Figura 2	- QR code dançando com os tecidos.....	53
Figura 3	- QR code Pela dança e pelo corpo, a professora se descobre artista.....	72
Figura 4	- QR code Vista-se de movimento você também.....	77
Figura 5	- QR code E-book Vista-se de movimento.....	83

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Experiências de interação através do tecido	23
Imagem 2	Dinâmica: Eu sou o meu corpo	42
Imagem 3	Aulas com vivência em dança/alongamento	44
Imagem 4	Aulas com dança e tecidos.....	50
Imagem 5	Experimentação com tecidos	55
Imagem 6	A magia do cinema: O olhar das crianças.....	64
Imagem 7	Explorando Oiticica: A arte que se vive	65
Imagem 8	A pintura dos tecidos: Cores que dançam	67
Imagem 9	Tecendo a criatividade	68
Imagem 10	O fascínio das interações adornadas pelos tecidos.....	70
Imagem 11	O fascínio das interações adornadas pelos tecidos.....	71
Imagem 12	Dançando juntos: O corpo em diálogo	73
Imagem 13	O fascínio das interações adornadas pelos tecidos.....	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Documentos principais da política da educação infantil no Brasil	33
---	----

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centro de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PCD	Pessoa com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PPP	Projeto Político Pedagógico
QI	Quociente de Inteligência
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TDI	Transtorno Degenerativo da Infância
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UVA	Universidade Vale do Acaraú
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO E CAMINHOS TRILHADOS	13
1.0	QUANDO DANÇAR É MAIS QUE UM VERBO DE AÇÃO	19
2.0	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA -TEA	24
2.1	<i>Um breve olhar para o passado</i>	<i>25</i>
2.2	<i>Primeiros movimentos em direção à inclusão</i>	<i>28</i>
2.3	<i>A Educação Infantil e as interações para as crianças com TEA.....</i>	<i>32</i>
3.0	A DANÇA E A LINGUAGEM CORPORAL.....	38
3.1	<i>O corpo da criança que dança na educação infantil</i>	<i>41</i>
3.2	<i>A dança e a criança-performer: O que surge do gesto?.....</i>	<i>51</i>
4.0	O TEMPO NOS ENCONTROS E REENCONTROS.....	56
4.1	<i>Memórias de uma instituição viva.....</i>	<i>56</i>
4.2	<i>Procedimentos metodológicos</i>	<i>58</i>
5.0	UMA PONTE ENTRE O PASSADO E O PRESENTE.....	59
5.1	<i>Vista-se de movimento.....</i>	<i>61</i>
5.2	<i>Movimentos entrelaçados: O processo Vista-se de movimento</i>	<i>63</i>
5.3	<i>A descoberta da professora-artista através do Vista-se de movimento</i>	<i>71</i>
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERENCIAS	78
	APÊNDICE 1 – TÍTULO E DESCRIÇÃO DO PRODUTO: Resultado da Investigação	
	ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM	
	ANEXO 2 – TERMO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA/GESTÃO	
	ANEXO 3 –TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA	

INTRODUÇÃO E CAMINHOS TRILHADOS

As interações sociais exercem um papel fundamental para a promoção de um ambiente acolhedor e saudável dentro da educação infantil numa perspectiva inclusiva. O estudo em questão dialoga sobre a investigação das interações entre crianças de três e quatro anos de idade, com Transtorno do Espectro Autista¹ (TEA), através da dança e do movimento, em um Centro de Educação Infantil (CEI) no município de Fortaleza-Ce. Dentro da minha experiência como professora, as interações por meio da dança oportunizam as crianças com TEA a se relacionarem com as demais crianças dentro da instituição de ensino, tornando-se um ambiente de trocas e aprendizados mútuos, desenvolvendo e/ou aprimorando as habilidades na comunicação verbal e não verbal através dos movimentos corporais.

A possibilidade de se perceber no lugar do outro, sendo afetada direta ou indiretamente pelas diferentes compreensões de como podem acontecer as interações, têm me permitido entender melhor sobre o tempo, os corpos e os comportamentos. Tempo esse, que pode se refletir em sons ou deslocamentos, esses limites onde um grita, outro chora ou fica em silêncio; enquanto um corre, outro anda. Essas relações em um lugar em que esses corpos conversam sem palavras. Esses mesmos corpos conseguem falar com os olhos e compreender com os gestos, resultando assim em interações, as quais geram desenvolvimento e aprendizagem no ambiente escolar.

É importante ressaltar, que o interesse em expandir meus conhecimentos sobre a inclusão social nasceu bem antes de minha entrada no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Durante minha vida estudantil, estudei em escolas que sempre me possibilitaram ter contato com pessoas com algum tipo de deficiência, o que me despertou bastante curiosidade e inquietude voltada para estudos da área.

Deste modo, essas conexões ajudaram-me a formar uma opinião crítica e atenta às questões de acessibilidade desde cedo. Sendo assim, trago em minha memória a história de uma colega da época de escola que devido a um incêndio que queimou parte do seu braço, tornou-se uma pessoa com deficiência (PCD). Pude acompanhar diariamente os desafios de sua adaptação à nova realidade, sempre estive nesse papel de apoiar e incentivar para que não desistisse dos estudos. Porém, devido à falta de estrutura física e profissional da instituição

¹ As crianças pesquisadas são alunas de uma turma do infantil III do Cei M^a do Socorro Ferreira Virino, escola onde sou professora desde 2016. A turma é composta por vinte crianças, três delas com diagnóstico para Transtorno do Espectro Autista e quatro em investigação clínica para o mesmo Transtorno.

somadas ao capacitismo² diário, foi ocasionado a desistência da sua vida estudantil, o que me causou imensa sensação de impotência.

Diante dessa vivência, passei a me questionar sobre o papel da escola no enfrentamento da evasão de alunos com deficiência e que medidas eram tomadas para que todos os corpos, independentemente de sua condição, pudessem ter seu direito ao aprendizado respeitados. Motivada pelo fato da colega, citada anteriormente, ter desistido dos estudos e nada ter sido feito para reverter a situação.

Além dessa vivência pessoal, minha trajetória como pesquisadora graduada em Pedagogia e especializada em Psicopedagogia Institucional e Clínica, ambas pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), sempre esteve interligada a ações voltadas para as práticas de inclusão. Como por exemplo, a experiência que vivenciei ao passar quatro anos trabalhando em uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde tive a oportunidade de extrair conhecimentos e experiências que atravessam minha trajetória, como artista, docente e pesquisadora.

Nesse período, pude ter contato com diversas crianças com os mais variados diagnósticos, o que me fez sentir a necessidade de aprimorar meus conhecimentos na área com cursos, voltados para as práticas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o curso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Entretanto, a verdadeira necessidade de compreender melhor o universo da inclusão ainda estava por vir e eu ainda não fazia ideia.

No ano de 2010 realizei o sonho da maternidade, essa seria a principal razão que me faria vivenciar as questões da inclusão de uma maneira diferente, afinal saí da posição de colega de escola, passei pela sala de aula e parei na maternidade.

Do nascimento ao desenvolvimento do meu filho, não percebia alguns sinais claros relacionados à oralidade, coordenação motora e interações, os quais estavam implícitos principalmente no comportamento, nas birras, no choro “desenfreado” e resistência em determinadas situações. Por muito tempo, enquanto mãe, tais comportamentos me faziam acreditar ser algo comum da própria idade (afinal ele tinha apenas dois ou três anos) e que aquela fase iria passar.

² Considerada uma das mais recorrentes formas de preconceito contra pessoas com deficiência, o capacitismo é a discriminação ocorrida por meio de determinados tratamentos, formas de comunicação, práticas, barreiras físicas e arquitetônicas que impedem o pleno exercício da cidadania dessas pessoas. Ele é caracterizado, principalmente, quando se pressupõe que alguém é incapaz apenas pelo fato de possuir alguma deficiência.

Aos cinco anos, era perceptível que ele tinha um déficit na oralidade, uma voz afônica. Sendo assim, fui orientada pela escola a procurar um acompanhamento com um fonoaudiologista, que fez toda a diferença no desenvolvimento do meu filho. A fonoaudióloga sugeriu um encaminhamento para a psicoterapia, ao qual nos foi comunicado um possível Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ou, quem sabe, o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nesse período eu entrei em um luto materno. O Blog Autismo e realidade, explica que essa sensação materna está relacionada aos sonhos e perspectivas que os pais alimentam em relação ao futuro dos seus filhos e que quando se descobre a possibilidade, ou mesmo o laudo fechado de autismo, esses pais se sentem frustrados entrando em um luto. Essa possibilidade de ter um filho autista me fez desistir de qualquer acompanhamento pois não queria aceitar tal diagnóstico.

Passados sete anos, eu não pude mais escapar do irremediável, o meu filho claramente necessitava de um acompanhamento específico e eu finalmente aceitei o inelutável, confirmou-se laudo de TEA e TDAH por meio de uma Equipe Multidisciplinar formada por Psicólogo, Pediatra, Fonoaudiólogo e Terapeuta Ocupacional.

A partir daí passei a me questionar sobre o meu papel como mãe, essa culpa me remeteu ao termo “mães geladeira” utilizado pelo psicanalista Leo Kanner (1943) para relacionar a causa do autismo à falta de afetividade das mães em relação aos seus filhos. Então comecei a pensar de que forma poderia reverter a situação e como poderia exercer a maternidade atípica³, buscando apoio em atividades que pudessem proporcionar uma melhor qualidade de vida para mim e para o meu filho. A dança fez parte desse processo de redescoberta e aceitação. Fiz aulas de forró e dança do ventre. Essas aulas e as relações que nasceram a partir dos corpos e suas histórias me fizeram mais forte.

Hoje eu sei que para mães atípicas, sejam elas artistas, educadoras ou especialistas da saúde, o medo do amanhã transcende o conhecimento e experiência profissional quando se trata dos seus filhos. Sei que o olhar materno, cheio de amor e sonhos para o futuro, algumas vezes nos impede de aceitar as diferenças. Hoje, para mim, o autismo não é mais visto como uma doença ou um obstáculo, é uma condição em que o outro tem tanto amor que não sabe externar da mesma forma que as demais pessoas, e por isso são incompreendidos, eles têm uma maneira única de perceber, de sentir e de se comunicar com o mundo.

³ A expressão "mãe atípica TEA" refere-se a uma mulher que é mãe de uma criança com autismo. O termo "atípica" é usado para enfatizar que a maternidade de uma criança com autismo é diferente da maternidade de uma criança neurotípica. (Br Terapeutas)

O autismo na minha vida é combustível para buscar novas possibilidades, tanto para meu filho quanto para os filhos dos outros (meus alunos), e no fim das contas ninguém é igual, cada pessoa tem suas singularidades, o que torna cada ser humano único e especial.

Nos últimos oito anos estou como professora da Educação Infantil na Rede Pública de Fortaleza, onde procuro trabalhar sempre na perspectiva inclusiva, trazendo como inspiração as possibilidades do fazer pedagógico, valendo-se da dança como expressão potente para mediar as interações entre crianças com TEA. Isso representa uma dentre as múltiplas formas de se vivenciar a educação inclusiva na Educação Infantil.

Em vista disso, percorri novos caminhos percebendo elementos que venham contribuir com o meu trabalho, um exemplo é a dança como estratégia para proporcionar aprendizados significativos. Considerando na minha experiência docente, que a linguagem da dança quando aplicada ao ensino, tem contribuído significativamente para a melhoria dos aspectos educacionais, principalmente para crianças com TEA.

A argumentação que apoia essa pesquisa está na oportunidade de experimentar o corpo através da dança, “corpos que, dançando, criam vínculos, tornam-se corpos *relacionais*” (Marques, 2011), ou seja, corpos que exploram espaços, objetos e a si mesmos. Cabe aqui algumas indagações: Será que através dessas expressões corporais provocadas pelos movimentos da dança, esses corpos dialogam e interagem? E será possível conhecer e se deixar conhecer apenas com movimentos corporais? Essas relações através da dança podem favorecer as interações sociais das crianças autistas na educação infantil? Como a dança pode potencializar a diversidade e as experiências singulares das crianças?

Como base na minha prática docente, na educação infantil, tenho percebido que as crianças autistas têm que lidar com diferentes desafios relacionados às interações sociais, que variam desde experiências sensoriais relacionadas aos sons, cheiros, texturas, gostos até às comunicações verbais e não verbais, elas também apresentam pouca compreensão das emoções e/ou empatia (capacidade de se colocar no lugar do outro). E a dança como ampliação da percepção de mundo destas crianças pois ela enriquece a interpretação de mundo ao oferecer novas maneiras de interagir e experimentar o ambiente ao seu redor, proporcionando a essas crianças a liberdade de se expressarem de maneiras que ultrapassam as limitações da linguagem.

Nessa perspectiva, experimentar a dança durante as aulas têm contribuído para desenvolver e aprimorar as habilidades sociais dessas crianças de maneira lúdica. “(...) E por isso, dependendo de como for ensinada, a dança pode abrir espaços para que corpos se relacionam consigo mesmos, entre si e com o mundo.” (MARQUES, 2011).

Diante do exposto, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar de que maneira as vivências em dança podem favorecer as interações das crianças autistas com as demais crianças na Educação Infantil. Sendo assim, os objetivos específicos desta pesquisa desdobram-se em ações fundamentais para o desenvolvimento do trabalho. Primeiramente, busca-se propor oficinas que estimulem a investigação do corpo, utilizando materialidades diversas, como tecidos, para potencializar o diálogo entre sensações e movimentos. Em seguida, pretende-se promover a criação de partituras corporais, explorando a espontaneidade, os gestos e a imitação como formas de expressão e aprendizagem. Por fim, almeja-se coletar e analisar esses materiais com o intuito de identificar práticas artísticas e pedagógicas capazes de favorecer interações fluidas e significativas. Essas ações culminarão na elaboração de um material pedagógico voltado para a educação infantil, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem através da arte e do movimento.

Para tanto, a metodologia a ser utilizada neste trabalho é a Pesquisa-ação com abordagem qualitativa, levando em consideração a constante intervenção no decorrer da investigação, tendo em vista não somente aspectos pragmáticos, mas também éticos. E pelas possíveis intercorrências pode-se entender, portanto, que “o planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível” (Thiollent, 2011, p.55). Posso comparar o planejamento de uma pesquisa-ação ao planejamento das atividades de um professor já que, tanto um quanto o outro, estão abrindo pressupostos para alterações a depender da necessidade da ação.

Este tipo de pesquisa permite ao pesquisador e seus colaboradores idas e vindas durante a execução e o processo. Desta forma, irei estar sempre dialogando entre teoria e prática durante a construção dos capítulos I e II, como forma de situar o leitor quanto ao entendimento de cada etapa do processo de pesquisa.

Esta pesquisa está subdividida em cinco capítulos: No primeiro capítulo desta dissertação, compartilho minha jornada pessoal com a dança, que começou na infância, quando o desejo de dançar já pulsava em mim, mesmo "sem saber dançar". Esse desejo inicial, tão espontâneo e instintivo, reflete a essência da dança como uma forma de comunicação universal e ancestral, como destacado por Franco e Ferreira (2016). Traço, então, um breve panorama sobre o surgimento da dança, entendida como a primeira linguagem do corpo, um meio primitivo de expressão e conexão humana.

No segundo capítulo faço uma breve linha do tempo conceituando o Autismo fundamentado nos registros do psiquiatra suíço Eugene Bleuler (2012), do psiquiatra austríaco Leo Kanner (2019), do pediatra austríaco Hans Asperger (2012) e da psiquiatra inglesa Lorna Wing (2016). Onde é apresentado, ainda, a definição e mudanças de nomenclaturas segundo o

Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais-DSM (1980-2022), documento criado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) com o intuito de estabelecer critérios comuns para os diagnósticos das desordens que afetam a mente e as emoções. Destacam-se ainda, neste capítulo, as leis mais relevantes relacionadas à inclusão e a importância das interações sociais na Educação Infantil.

No terceiro capítulo, relaciono o autismo com uma abordagem em dança, passando pela linguagem corporal no ambiente escolar, numa perspectiva voltada para as interações sociais, buscando resposta para algumas questões: De que forma essas interações entre crianças com TEA e seu meio acontecem com a dança? De que maneira o professor pode mediar as relações sociais das crianças no ambiente escolar junto a dança? Que contribuições a criação/realização de práticas artísticas em dança podem trazer para o desenvolvimento das interações de crianças com TEA?

No mesmo capítulo, faço uma explanação sobre o corpo, estabelecendo uma conexão entre o corpo na educação infantil e o corpo na concepção da arte. Ainda falando sobre corpo, trago a criança como protagonista da criação e das interações e, para isso, uso o termo criança performer para trazer ao leitor a compreensão dos rumos da minha pesquisa. Enquanto professora artista, através da dança entro com meu corpo como objeto de interação juntamente com as crianças autistas.

No quarto capítulo, apresento a instituição onde esta pesquisa ganha vida, um espaço repleto de história e significado. O CEI Maria do Socorro Ferreira Virino, que antigamente era uma maternidade — foi ali que meu irmão nasceu — e hoje transformada em creche, abriga os encontros e reencontros que a vida tece. As paredes dessa escola não são apenas testemunhas silenciosas, mas guardiãs de memórias, histórias e afeições que agora se entrelaçam com minha trajetória acadêmica e afetiva.

Nesse cenário, mergulho nos procedimentos metodológicos em diálogo com Thiollent (2011), construindo um caminho que respeita a flexibilidade e a intervenção constante da pesquisa-ação.

No quinto e último capítulo, conecto o passado ao presente por meio de uma ponte onde criatividade e movimento dançam juntos, inspirada pela arte eterna dos Parangolés de Hélio Oiticica. Sua obra, tão viva e pulsante, ecoa nas minhas aulas interativas, onde tecidos ganham voz e as crianças autistas encontram na dança a liberdade de expressão. Aqui, arte e educação se fundem, mostrando que a inclusão se tece nos gestos, nos encontros e na fluidez do tempo.

Relato, então, a oficina nomeada “Vista-se de Movimento”, que convida à experimentação com materialidades — os tecidos — como extensão do corpo e da expressão,

inspirados nos Parangolés. Gonzaga (2020) aponta que o "Parangolé" é uma performance onde elementos se integram para formar estruturas móveis, esvoaçantes e efêmeras, reflexo da liberdade criativa. Neste capítulo, exploro essa arte em diálogo com minha prática, entrelaçando os processos do “Vista-se de Movimento” e minha jornada como professora-artista, que se revelou e floresceu ao longo deste percurso.

O resultado do “Vista-se de Movimento” se materializa na criação de um e-book, um livro digital que transcende o formato informativo para se tornar uma celebração da experiência vivida. Organizado em tópicos, ele reunirá o relato sensível da oficina planejada e conduzida ao longo desta pesquisa, permitindo que cada página conte histórias de movimento, descoberta e inclusão. Esse processo foi pensado para ser realizado em sala, a fim de promover encontros, olhares e gestos compartilhados, onde o processo criativo transforma as crianças em performers de suas próprias narrativas. Mais do que um material informativo, será um convite à experimentação, à expressão e à magia da dança como linguagem universal e inclusiva.

1.0. QUANDO DANÇAR É MAIS QUE UM VERBO DE AÇÃO

A arte da dança curvou-se sobre ela mesma, construiu-se a partir da imaginação, da individualidade, dos processos capazes de adentrar a alma humana a comunicar-se com o universo transcendente (MARQUES, 2012, p.64).

A citação de Marques (2012) destaca a transformação da dança em uma forma de expressão profundamente ligada à imaginação e à individualidade, permitindo que o corpo se conecte com dimensões mais profundas da experiência humana. Ao afirmar que a dança "construiu-se a partir da imaginação", a autora sugere que ela vai além de uma simples técnica ou performance física, tornando-se um meio capaz de explorar e revelar aspectos internos da alma humana. Essa abordagem coloca a dança como uma linguagem capaz de transcender o material e se comunicar com o universo espiritual, proporcionando uma conexão entre o ser humano e o sublime. Dessa forma, a dança se transforma não apenas em uma arte de movimento, mas em um portal de introspecção e transcendência, um caminho para a expressão das emoções e das verdades mais íntimas.

Assim, a dança surgiu em minha vida aos sete anos quando uma professora da educação infantil se propôs a ensinar e ensaiar com aquela turma, uma coreografia para uma apresentação alusiva a uma data comemorativa na escola. No começo, eu não entendia por que todos tinham

que aprender a mesma coreografia e dançar exatamente igual, quando cada um poderia usar sua criatividade para compor coletivamente. Parecia estranho seguir passos rígidos e pré-determinados, enquanto havia tanto potencial para que cada um contribuísse com seu próprio estilo e expressão na dança. Durante os ensaios costumava pensar “...e se meu corpo fosse para o outro lado, o que será que a tia ia fazer/dizer?” Eu me imaginava criando minha própria dança a partir dos meus pensamentos e movimentos, porém não me atrevia a tal coisa. Nos anos seguintes a dança era sempre igual e sempre em razão das datas comemorativas, sendo que a *tia* não nos deixava dançar durante a aula para não “fazer bagunça”. Mudaram-se as professoras e os anos, porém a ideia de dança enquanto coreografia pré-estabelecida continuava a mesma.

Com o passar do tempo, o desejo de dançar e de me envolver com a dança permaneceu vivo em mim. Essa dança, é mais que uma forma de expressão, ela vai além do movimento físico; na minha opinião ela chega como uma linguagem universal, capaz de comunicar emoções, contar histórias e criar um sentido de pertencimento. Tudo isso eu consigo perceber ao participar de um grupo de danças populares, aos 15 anos, quando me conecto com uma tradição cultural brasileira que combina dança, música, e teatro para celebrar e reviver as festas populares, especialmente as Festas Juninas, típicas do mês de junho.

De acordo com Santos e Sales (2010), a quadrilha junina é mais do que uma simples manifestação festiva; ela é uma expressão cultural que reforça valores comunitários e preserva aspectos da identidade brasileira, especialmente a nordestina. Ao participar de uma quadrilha junina, meu corpo e espírito se integraram a essa tradição que simboliza a vida rural, com dançarinos vestidos em trajes inspirados no campo e guiados por um marcador. A quadrilha não apenas homenageia o passado e a cultura rural, mas também atua como uma vivência de pertencimento, onde eu enquanto participante pude colaborar na recriação de um cenário cultural que une elementos de teatro, música e dança.

A experiência mencionada anteriormente é única devido à grande quantidade de integrantes e à atmosfera de glamour e rigor dos festivais. Essa experiência, para mim, não é apenas uma dança; é uma vivência cultural que desperta felicidade, nostalgia e um sentimento de conexão com as raízes e tradições brasileiras, me proporcionando uma expressão autêntica e coletiva de alegria e pertencimento.

Diferente de antes, meu corpo agora não ansiava por se destacar. Nos festivais em que dancei, a arte despertava em mim uma tempestade de emoções: frio na barriga, pernas trêmulas, coração disparado, e uma vontade profunda de me doar por inteiro. A antiga rebeldia de querer fazer algo diferente se dissolveu. Naquele instante, compreendi o valor daquela dança

estruturada e das instruções que guiavam cada movimento. Eu me rendi à força dessa sincronia, onde cada gesto tinha um propósito, e a dança, mesmo colaborativa, nos unia como um só corpo em harmonia. Percebi que a coreografia pronta não limitava minha expressão; ao contrário, ela me oferecia uma base sólida para explorar a união entre técnica e emoção, permitindo que o individual se dissolvesse no coletivo. Cada passo tinha um propósito maior, e a disciplina dessa estrutura coreografada criava um espaço onde a criatividade e a sintonia grupal podiam florescer de forma ainda mais autêntica.

No entanto, apesar do meu entusiasmo pela dança, meu corpo apresentava rigidez e muitas dificuldades. Percebi que não tinha vocação para dançar, pois aprender as coreografias e seguir o ritmo sempre foi um desafio.

Assim, decidi encerrar ali minha breve trajetória na dança. Apesar dessa decisão, a dança sempre insistia em cruzar meu caminho, e anos depois, conheci um grupo de dança do ventre e novamente me senti muito atraída pelas músicas e pelos movimentos corporais. Passei alguns anos nessa companhia e aprendi muito sobre meu corpo e suas infinitas possibilidades de movimentos e relações com outros corpos. Aprendi muitas coreografias assim como participei de apresentações em teatros. Nesse período resolvi aprofundar meus conhecimentos teóricos sobre a dança, queria entender o surgimento das danças e principalmente compreender quais relações existem entre as danças, seus movimentos e as emoções que me invadiam.

Que danças eram aquelas que mesmo sem “saber dançar” me faziam dançar? Será que existe esse “saber dançar”? Por que eu sempre queria dançar sem seguir aquelas coreografias e acima de tudo porque os movimentos corporais me faziam sentir tão completa?

Não quero desvalorizar as coreografias tampouco aos grupos de dança, estou expondo meus pensamentos de uma época da minha vida onde a dança seria mais que um verbo, de forma que a dança transcende sua definição literal como uma ação ou movimento físico — é essa/aquela dança que atravessava meus pensamentos (ou) meu corpo.

Segundo Campbell (1969), a dança surgiu nos primórdios da sociedade como uma forma ancestral de expressão e comunicação, ligada às necessidades sociais e espirituais dos primeiros grupos humanos. Inicialmente, movimentos rítmicos e corporais eram usados para celebrar momentos importantes, como colheitas, nascimentos, rituais de passagem e celebrações religiosas. Em muitas culturas, a dança era um meio de conexão com o sagrado, de invocação de forças da natureza ou de espíritos ancestrais, sendo integrada a cerimônias tribais e rituais de cura. Além disso, ela servia como uma linguagem universal, permitindo a comunicação entre diferentes comunidades e fortalecendo os laços sociais, além de promover o sentido de identidade coletiva.

Ao lembrar da dança nos primórdios da humanidade, sendo ela uma das primeiras formas de comunicação, Franco e Ferreira (2016, p.267) apontam que “o movimento e o gesto são as formas elementares e primitivas da dança e constituem assim a primeira forma de manifestação de emoções do homem e, conseqüentemente, de sua exteriorização.” Talvez seja essa a explicação quanto às minhas inquietações relacionadas à dança, pois inconscientemente essa seria uma resposta natural às emoções e às necessidades de expressão do meu corpo. Visto que de acordo com o artigo escrito por Franco e Ferreira, antes da criação da linguagem verbal, o ser humano utilizava seu corpo como meio de comunicar suas emoções e experiências, onde o movimento e o gesto tornaram-se signos essenciais dessa comunicação.

Quando me tornei professora de crianças pequenas, passei a observar de outra forma os movimentos, pensando eles enquanto meio de interação e comunicação, principalmente quando temos em sala de aula crianças com Transtorno do Espectro Autista. As minhas investigações partiram de observações relacionadas ao movimento com as crianças, buscando refletir a noção de dança a partir de gestos do cotidiano na visão do artista-pesquisador-educador, Rudolf Laban, que também permite ao artista e ao leigo compreender, desconstruir e transformar a arte da dança em seus aspectos coreográficos, técnicos e de fruição. Laban formulou uma metodologia que buscava compreender o movimento humano, ressaltando que a nossa percepção do mundo acontece a partir de como sentimos o corpo em movimento e:

Embora o movimento seja universal e esteja em todas as coisas, a perspectiva de Laban centrou-se exclusivamente no movimento humano e, por conseguinte, no corpo, seu agente realizador. É a partir do corpo, e de seus movimentos, que somos capazes de nos relacionarmos com o mundo que nos cerca, e dessa forma obter o seu entendimento. (MOTA, 2012, P. 58-70)

Para Laban, tais movimentos têm a capacidade de se expressar por meio do corpo e da dança, sendo assim é uma forma de investigação que pode manifestar ideias e emoções que vão além da cultura de cada povo. Nesse sentido, para o autor, a dança é mais que uma técnica ou forma, é uma maneira de conexão com o mundo.

Podemos perceber que, para Laban, o movimento humano não se limita à sua execução técnica, mas é uma linguagem universal que transcende as barreiras culturais, proporcionando uma conexão mais profunda com o mundo. A dança, portanto, não se restringe a uma simples sequência de gestos ou movimentos; ela se torna uma expressão do corpo, um veículo através do qual o ser humano é capaz de entender e interagir com o ambiente que o cerca. Ao investir na dança como forma de investigação, Laban a apresenta como uma prática capaz de revelar

emoções e ideias que muitas vezes não encontram expressão em palavras, ampliando a nossa capacidade de compreender o que é inconsciente, subjetivo e universal. Essa perspectiva enriquece a compreensão da dança como um meio de reflexão e transcendência, em que o corpo não apenas se movimenta, mas se conecta com algo além de si, ampliando o entendimento humano de sua própria existência e de seu papel no mundo.

Para mim, a dança é tão essencial quanto a fala e o olhar. Isso fica evidente nas interações apresentadas a seguir, onde movimentos expressam compreensão, amor e curiosidade sem a necessidade de palavras. Esse aspecto é particularmente notório nas atividades de dança em sala de aula, onde os corpos das crianças autistas, em constante movimento, conversam, ensinam e aprendem através da expressão corporal.

A fotografia abaixo foi captada em um momento de dança em que crianças autistas interagem, nesse momento elas utilizam-se de tecidos, já que “a dança não é só feita com o corpo[...]” (RANGEL, 2020, p. 04).



Imagem 1: Experiências de interação através do tecido. Fonte: Arquivo da autora

Rangel afirma que, quando os alunos compreendem que cada corpo é diferente, eles tornam-se mais empáticos pois ao “respeitar as diferenças existentes nos corpos, ele cuidará e

aceitará o seu corpo, com a sua própria peculiaridade e individualidade. Inexiste um modelo de corpo. O que existe é um diálogo do/com o corpo e outros corpos.” (Rangel, 2020, p.08). Falo em corpo por ser — talvez — o principal meio para que a dança aconteça. Então o corpo, os movimentos e a música estão indiretamente ligados.

Rangel (2020) fala sobre a importância de respeitar as diferenças nos corpos, e a construção de empatia entre os alunos ressalta a ideia de que a dança, ao ser vivenciada de forma inclusiva, permite uma reflexão sobre a singularidade de cada indivíduo. Quando os alunos reconhecem que cada corpo possui suas peculiaridades e individualidades, eles são incentivados a respeitar não apenas as diferenças dos outros, mas também as suas próprias, criando um espaço de aceitação e cuidado. A dança, como prática corporal, torna-se, então, um meio de conexão, onde os movimentos, a música e o corpo interagem de forma integrada. O corpo não é apenas um instrumento de execução, mas um veículo de comunicação e expressão, que dialoga com outros corpos e com o mundo ao seu redor. Dessa forma, a prática da dança se transforma em uma experiência de troca, onde a diversidade corporal é reconhecida e valorizada, fortalecendo o processo de empatia e compreensão mútua.

Trago nos próximos tópicos algumas abordagens relacionadas ao Autismo, alguns conceitos e sua evolução histórica, assim como uma breve explanação dos principais pesquisadores e suas teorias as quais contribuíram para o atual panorama na educação infantil sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas, onde faço um paralelo com a importância da dança para as interações dentro das salas de aula.

2.0. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Entender e dominar o mundo singular dos indivíduos com autismo é ter a oportunidade de participar de um milagre diário: a redescoberta do que há de mais humano em nós e neles (Silva, 2012, p. 10).

Ao deparar-me com as singularidades de cada indivíduo com a qual convivo, imagino que seria mais fácil compreender o pensamento de cada um — se pelo menos, por um momento, pudesse ter acesso às suas ideias e pensamentos. Desta forma, teria mais propriedade para entender de fato o que se passa na cabeça do outro. Isso pode parecer um devaneio, porém a criança autista tem uma forma de ver e entender o mundo muito diferente das outras pessoas, o que as torna praticamente um enigma. Não existe em minha sala de aula um padrão para as crianças autistas. Cada uma tem sua forma de ver e experimentar o mundo com seus corpinhos tão pequenos e tão curiosos. Por essa razão, enquanto professora gostaria de poder investigar

suas mentes, pois certamente conseguiria entendê-las melhor. Para tanto, acredito que é importante compreender a descrição sobre o autismo de uma forma mais científica a partir das leituras que realizei ao longo da pesquisa sobre este transtorno.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por disfunções sociais, sobretudo relacionados a comunicação e interação. De acordo com o DSM-5, as características do TEA apresentam-se desde o início da infância, prejudicando ou limitando a comunicação, determinando déficits na comunicação social recíproca, necessária para a interação social (MONTEIRO, 2019). A pessoa com autismo costuma apresentar comportamentos e interesses restritos, repetitivos e estereotipados (como alinhar brinquedos, balançar o tronco para frente e para trás, bater palmas, andar na ponta dos pés). Elas trazem um nível de funcionamento mental mais complexo, têm um jeito próprio de perceber o mundo, com perspectivas singulares sobre interação e socialização, comportamentos que irão acompanhá-las pela vida inteira. Para Barros (2022, p. 11), “a má compreensão acerca do que é ser autista e do que é o autismo está para além da falta de informação, está enraizada na sua questão histórica”.

Sendo assim, torna-se fundamental compreender o que é o Autismo, e por essa razão apresento a seguir um breve histórico dos primeiros estudos a respeito do autismo, citando os principais pesquisadores e suas teorias. Em seguida, realizo alguns apontamentos sobre a construção das políticas públicas voltadas à educação infantil e a inclusão de crianças com TEA nas escolas, considerando essencial entender de que maneira essas crianças chegaram às instituições de ensino.

2.1. Um breve olhar para o passado

Essas são as primeiras etapas para que ela seja resgatada do seu mundo singular e estabeleça vínculos com as pessoas ao seu redor. Uma pessoa com autismo sente, olha e percebe o mundo de maneira muito diferente da nossa. Pais, professores, profissionais e a sociedade como um todo precisam mergulhar em seu universo particular e perceber da mesma forma que ele o vê. Imbuídos desse espírito, os resultados dessa empreitada são surpreendentes e transformadores (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 07).

Compreender o autismo está para além de aspectos formativos e técnicos que são ensinados em cursos de especialização, pois está diretamente ligada à vivência de quem convive na prática, seja no seio familiar ou educacional. Ao dividir o mesmo espaço com crianças autistas, iremos conseguir conhecê-las melhor em suas singularidades. Desta forma, devo concordar com a citação que dá início a este capítulo, posto que todos precisamos “mergulhar

em seu universo particular” para assim, em meio a convivência, construirmos laços de confiança. Sendo assim, essa escrita permeia o desejo de poder mergulhar a fundo no universo dessas crianças, como forma de compreender o mundo por sua óptica. Para tanto, é necessário apresentar e entender alguns termos a seguir.

Etimologicamente, a palavra Autismo vem do grego *autós*, significa “de si mesmo”, referindo-se a uma condição introspectiva em que a pessoa, na maioria das vezes, sente-se mais confortável sozinha, imersa no seu próprio mundo. Essa expressão foi utilizada pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler, em 1911. Bleuler tentou descrevê-lo como a “fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia” (Cunha, 2012, p. 20). Em 1943, o psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos, Leo Kanner publicou um artigo intitulado *Distúrbios autísticos do contato afetivo*, em que “descreve o comportamento de onze crianças com características similares de perturbações das relações afetivas com o meio, solidão autística extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, comportamentos repetitivos, início precoce dos sintomas e predominância no sexo masculino” (Pereira, 2019, p. 22).

Um ano após as pesquisas de Kanner serem publicadas, em 1944, o pediatra austríaco Hans Asperger, em sua tese de doutorado, demonstrou uma série de sinais semelhantes aos descritos por Kanner, porém mais leves, chamando de *Psicopatia Autística da Infância*. Contudo, as crianças estudadas por Asperger apresentavam uma inteligência superior e competências lógicas e de abstração mais aguçadas, apesar de interesses singulares. De acordo com Cunha (2012, p. 16-17), “a maioria dos indivíduos é de inteligência global normal, mas é comum que seja desarticulada com habilidades raras e dificuldades extremas”. O que, posteriormente, levaria o nome de Síndrome de Asperger.

Baseado nesses estudos, a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM I) elaborado em 1952 citou o Autismo como um tipo de manifestação do comportamento esquizofrênico (Braga, 2018). O DSM tem como objetivo oferecer fundamentações para a prática clínica, pesquisa e ensino da psicopatologia, bem como fornecer elementos para a coleta de dados estatísticos referentes à saúde pública. Posteriormente, a publicação do DSM II, em 1968, trouxe o autismo classificado como um tipo particular de esquizofrenia, a “Esquizofrenia Tipo Infantil” para descrever um conjunto de sintomas investigados em crianças que eram correspondentes aos da esquizofrenia em adultos.

Por conseguinte, a elaboração do DSM-III em 1980, incluiu nesta edição a nomenclatura de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), sendo um fato relevante na história do diagnóstico e entendimento do autismo, “[...] dando assim uma nova percepção acerca da

sintomatologia para o autismo, em que algumas áreas cerebrais são compreendidas como alteradas em termos de funcionamento” (Braga, 2018, p. 34).

A médica inglesa e psiquiatra especializada em infância e adolescência Lorna Wing, uma das pioneiras nos campos dos transtornos do desenvolvimento infantil, descreveu no início dos anos 80 sobre "a sintomatologia do transtorno do espectro do autismo como uma Tríade entre déficit de comunicação, interação social e padrões repetitivos e restritos do comportamento” (Pereira; Schmitt, 2016). Os três elementos descritos na Tríade de Wing passaram a representar os principais componentes para o diagnóstico do autismo.

Somente no ano de 1994 sucede ao DSM-IV, em que o autismo permanece como um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), porém com algumas subdivisões: Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e Transtorno Degenerativo da Infância (TDI), “[...] ampliando as possibilidades para o espectro do autismo, pois mais uma vez se percebem as múltiplas variações de situações para o mesmo quadro diagnóstico, desde que a tríade de Wing esteja presente para categorizá-lo como tal” (APA, 1994).

Entre os anos de 2012 e 2013, é publicado o DSM V, definindo o Autismo como um “Transtorno do Neurodesenvolvimento” que:

[...] caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (DSM V, 2014, p.75).

Nos dias atuais o manual utilizado é o DSM-5-TR, com texto revisado e publicado em 2022, o qual descreve três níveis de suporte necessários para o TEA levando em conta a necessidade de apoio relacionados à comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos descritos a seguir:

- Nível 1 de suporte - comumente, são pessoas que enfrentam desafios para seguir e/ou manter normas sociais, demonstram dificuldades nas interações sociais e comportamentos inflexíveis.
- Nível 2 de suporte - geralmente, demonstram conduta social atípica, inflexibilidade de comportamentos, rigidez a mudanças de rotina e hiperfoco (grande interesse por determinados assuntos/pessoas/objetos).

- Nível 3 de suporte - nestes casos, a pessoa apresenta fortes complicações para realizar atividades do cotidiano e déficit severo nas relações sociais com pouca resposta aos estímulos externos. Também podem apresentar extrema dificuldade e inflexibilidade com mudanças de rotina, além de comportamentos restritos e repetitivos.

Em consonância com o DSM-5-TR, Matos (2023, p.55), diz que “Esses quantificadores devem ser usados para especificar separadamente o nível de apoio necessário tendo em conta as características clínicas relativamente às áreas da socialização/comunicação e do comportamento” referindo-se aos níveis de suporte citados anteriormente.

Diante do exposto, percebe-se que desde os primeiros relatos feitos por Eugene Bleuler, os estudos sobre o autismo vem se desenhando há mais de um século, e apesar das convergências a respeito das teorias e suas características, observa-se que desde então muitos pesquisadores procuraram compreender o autismo, suas causas e possíveis tratamentos. Ainda, deram suas contribuições, as quais serviram/servem de recurso nas mais diferentes áreas de convivência onde a criança autista possa estar inserida.

Dentro desse contexto, para me apropriar da construção histórica sobre a pessoa com autismo, foi necessário conhecer os caminhos e as transformações nesse percurso para que dessa forma, eu, enquanto pesquisadora e professora possa dar minhas contribuições relacionadas à aceitação e acolhimento institucional das crianças com TEA.

Na próxima divisão é explorada a trajetória legislativa da educação infantil em paralelo com a educação inclusiva no Brasil, a fim de situar o leitor com relação aos documentos oficiais desde os mais antigos aos mais recentes.

2.2. Primeiros movimentos em direção à inclusão

Pensar na trajetória escolar das pessoas com deficiência na atualidade requer conhecer o contexto em que se deu a chegada desse público nas salas de aula. Por muito tempo, essas pessoas estiveram fora do ambiente escolar, por serem consideradas doentes, incapazes ou “ineducáveis”. Mas, às custas de muitas lutas e esforços, a sociedade avançou. A realidade de exclusão escolar e social das pessoas com deficiência tem se transformado, apesar dos desafios que permanecem (Guimarães, 2020, p. 22).

A educação brasileira tem percorrido um longo caminho em se tratando da estruturação legislativa. Por várias décadas, os governantes vêm tentando chegar ao ideal do que seria a educação e, principalmente, ainda há uma preocupação em incluir os grupos historicamente segregados de nossa sociedade. As pessoas com necessidades especiais não surgiram de

repente. Desde sempre elas existem, porém, ou não frequentavam escolas ou eram educadas em escolas especiais.

Há registros de que a primeira iniciativa para a educação de pessoas com necessidades especiais no Brasil ocorreu no final do século XIX, com a criação do Instituto de Meninos Cegos (1854), e sob a direção de Benjamin Constant, e nas próximas décadas foram criados outros equipamentos para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais como o Hospital Juliano Moreira (1874) na Bahia, e a Escola México (1887) no Rio de Janeiro.

Posteriormente, a psicóloga e educadora russa Helena Antipoff, precursora no campo da educação especial, “(...) cria em 1932, em Belo Horizonte, junto com um grupo de médicos, educadores e religiosos, a Sociedade Pestalozzi, com o objetivo de promover o ‘cuidado das crianças excepcionais’” (SALABERRY 2007). Excepcionais era o termo usado por Antipoff para remeter-se às crianças que após a realização de testes apresentavam resultados inadequados quando comparados à normalidade. É o que explica Salaberry, complementando que esse mesmo termo era usado para as pessoas com Quociente de Inteligência (QI) abaixo ou acima do padrão.

Anos depois, por volta de 1955, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi criada pelo casal de diplomatas Beatrice e George Bemis, pais de uma criança com Síndrome de Down. O casal que representava os Estados Unidos, percebeu que no Brasil não havia nenhuma entidade que contemplasse o atendimento às pessoas com deficiência intelectual. No entanto, a História das Apaes destaca que aliaram-se aos diplomatas, pais, amigos e médicos das pessoas com deficiência, e com o apoio e o espaço cedido pela Sociedade Pestalozzi, deu início aos seus trabalhos pedagógicos. Vale realçar que a APAE é uma organização não governamental que busca garantir o suporte necessário às pessoas com deficiência intelectual e múltipla, bem como sua inserção na sociedade.

Nesse cenário, as políticas para a inclusão no Brasil que já vinham se delineando desde a metade da década de 1940 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 10 de dezembro de 1948 pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, um marco fundamental que estabeleceu princípios universais de igualdade, liberdade e dignidade para os indivíduos. O Brasil, como subscritor da Declaração, ao longo dos anos, tem avançado na implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão social, como a criação de leis mais inclusivas, programas de acesso à educação e ao mercado de trabalho para grupos que, como já dito, foram historicamente marginalizados. Entretanto, torna-se necessário destacar que essas ações, embora em curso, ainda enfrentam desafios significativos e exigem

esforços contínuos do poder público e da sociedade civil para sua efetivação como política pública.

Porém, cabe salientar que o acesso à educação às pessoas historicamente marginalizadas, só veio a ser viabilizado com a Constituição Federal (1988) que declara no Art. 208 que o dever do Estado com a educação de todos será efetivado mediante a garantia de: "III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Ou seja, seria necessário a criação e implementação de salas adequadas para o atendimento a essas pessoas. Salas essas com profissionais qualificados, além de estrutura física adequada, o que abriu pressupostos para as leis seguintes.

Entre as leis subsequentes, posso destacar nessa trajetória, o plano para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, no ano de 1990, que destaca no artigo III a Universalizar o acesso à educação e promover a educação de qualidade descrito no inciso: "§ 5 Às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo." (Unesco, 1990).

Para Schaefer (2020; p.30), "estamos em constante processo de transformação do mundo e conseqüentemente transformação em todos os aspectos, incluindo a educação". Por essa razão, é indispensável que as leis sobre/para a educação sejam reformuladas de acordo com as demandas exigidas por determinado grupo/ época.

A exemplo disso é a Declaração de Salamanca (1994), que trata dos princípios, das políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, tem o propósito de equalização de oportunidades para pessoas com deficiência e vem reafirmando o compromisso para com a Educação para Todos. Desta forma, Guimarães (2020) contribuiu com esse documento ao mencionar que:

Essa Declaração, fruto da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, deu visibilidade a uma nova nomenclatura no campo da educação especial. O termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas pessoas cujas necessidades no contexto escolar se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (Guimarães, 2020, p. 27).

Isso quer dizer que a Declaração de Salamanca buscou proteger os direitos de igualdade para todas as pessoas com necessidades especiais que requerem uma atenção especializada no âmbito educacional. Ela aborda também as possibilidades de promover uma educação democrática, dando continuidade à luta pela educação inclusiva de forma acessível a todos.

No Brasil, a luta por uma educação onde o ensino e aprendizagem da pessoa com necessidades especiais dentro da escola regular, só veio se fortalecer através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando quando declara no Art. 4º "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)". A LDB aqui esteve alinhada com aquilo que a Constituição Federal havia declarado em 1988.

Até o presente momento não haviam debates sobre leis com ênfase na pessoa com TEA, até então, de acordo com levantamentos feitos através desta pesquisa, haviam leis que garantiam acesso à educação para as pessoas com necessidades especiais de um modo geral; não especificamente para pessoas com TEA. Porém, eis que em 2012 é aprovada uma lei direcionada para a proteção da pessoa com autismo, trata-se da Lei Federal nº 12.764 de 2012 conhecida por Lei Berenice Piana, a qual implementa a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em destaque o inciso segundo no tocante à pessoa com transtorno do espectro autista considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (BRASIL, 2012). Isso quer dizer que todos os direitos relacionados à pessoa com deficiência também são aplicados às pessoas autistas.

Essa lei foi um marco histórico e significativo no tocante aos direitos dos autistas, pois a legislação determina o acesso a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamentos pelo Sistema Único de Saúde, à educação e à proteção social, ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades.

Por sinal, vale ressaltar que o nome da Lei citada anteriormente não foi ao acaso, Pacheco (2023) explica que, Berenice Piana é uma militante ativista brasileira e co-autora da lei que leva o seu nome. Mãe de três filhos sendo o mais novo com autismo. Berenice tornou-se conhecida por sua luta pelos interesses dos direitos das pessoas com autismo e de seus familiares. Ela também teve destaque na educação por ser a fundadora da primeira escola clínica do Autismo brasileira implantada na cidade de Itaboraí no Rio de Janeiro. Essa instituição precursora foi essencial na oportunidade de pesquisas, na evolução de métodos de intervenção e na difusão de conhecimento sobre o autismo no Brasil.

Desta forma, a criação da lei Berenice Piana, pode servir de inspiração para que os municípios possam atualizar seus projetos de gestão, no que se trata de leis que possam fortalecer o ensino. Portanto, se faz importante conceituar que em 2018, a lei ordinária nº 10668,

consolida a legislação municipal de Fortaleza e dispõe sobre o Estatuto Municipal da pessoa com deficiência e dá outras providências no Título III, capítulo I sobre a educação, art. 23 que “Fica assegurada à pessoa com deficiência prioridade de vaga na escola pública mais próxima de sua residência” (Fortaleza, 2018).

Sendo assim, a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) estabelece por meio das diretrizes para a organização da rotina das instituições de educação infantil indicando caminhos para o fazer pedagógico, com a concepção de que a criança é sujeito histórico inserido em um determinado contexto social e possuidor de direitos.

Apesar de todos os esforços e das mais variadas ramificações de leis sancionadas no Brasil e no mundo, a inclusão ainda tem um longo caminho a percorrer. Ainda estamos longe do ideal, mas seguimos na luta por igualdade pois “a inclusão escolar não é uma moda passageira, mas fruto de um contexto histórico em que se resgata a educação como lugar da cidadania e da garantia de direitos.” (Diniz, 2012, p. 9).

Por meio da minha experiência enquanto professora, percebo que estamos caminhando, mesmo que a passos lentos, mas estamos caminhando! Quando olho para trás percebo que já foi feita muita coisa. É como um quebra-cabeça gigante que são necessárias muitas mãos para montá-lo, por essa razão todos precisam ajudar de alguma forma. Das mãos das leis criadas, sancionadas e publicadas até as mãos na consolidação do que diz tais leis. Portanto, não é um trabalho solitário e sim em conjunto.

A próxima divisão traz outras peças desse quebra-cabeça quando falo da educação infantil, suas principais legislações e trago partes para compor a compreensão sobre as interações sociais das crianças com transtorno do espectro autista.

2.3. A Educação Infantil e as interações para as crianças com TEA

Reitera-se nesses documentos e leis a necessidade de se compreender quem é a criança de zero a cinco anos e a especificidade do seu desenvolvimento. Os avanços legais são importantes, pois esta compreensão interfere diretamente no processo de organização do trabalho pedagógico (Amaral, 2020, p. 21).

É importante ressaltar a importância da apropriação do conhecimento sobre os documentos oficiais voltados para educação e inclusão, pois se trata não só da construção histórica do nosso país mas também da compreensão das leis de proteção aos brasileiros, com seus direitos e deveres. Também acho pertinente o entendimento sobre a estruturação da educação infantil neste país. Pretendo aqui dar continuidade a construção do quebra-cabeça a

fim de formar uma imagem compreensível sobre a estruturação legislativa para com a educação infantil.

No Brasil, e a implementação de espaços de uma forma regulamentada pela lei para atendimento de crianças pequenas só veio ser oficializada a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 que enfatiza, no art. 205, a educação como um direito de todos e dispõe a educação infantil como um dever do Estado, dando destaque ao artigo 208, inciso IV, o dever do Estado com a educação mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

O quadro abaixo aponta os principais documentos da construção política nacional da educação infantil no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988.

Quadro 1 - Documentos principais da política de Educação Infantil no Brasil

Ano	Documento
1988	Promulgação da Constituição Federal
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
1998	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI)
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)
2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Fonte: elaborado pela autora a partir de Amaral (2022).

Na minha experiência enquanto professora, a educação infantil desempenha um papel essencial no desenvolvimento das crianças, promovendo-lhes uma base segura para seu amadurecimento, autonomia e formação de laços afetivos, concordando com a LDB (Brasil, 1996), que estabelece no Art. 29 sobre “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Existe no sistema educativo a ideia de cumprir uma responsabilidade que proceda em uma educação de excelência, na etapa da educação infantil principalmente, tratando-se de um público que exige um olhar especial, atividades adaptadas às suas necessidades são essenciais.

Diante disso, cabe destacar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, que aponta a importância da inclusão das pessoas com deficiência na Educação Infantil. Esse documento compreende estratégias e orientações para o desenvolvimento da Educação Infantil com crianças que demonstram necessidades especiais.

É na escola que as crianças têm oportunidades para desenvolver habilidades sociais e trocar experiências que permitam aquisição de novas aprendizagens, tanto no aspecto cognitivo quanto nas interações, portanto:

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem (Brasil, 1998, p. 21).

É durante o processo de construção desse conhecimento que torna-se perceptível o quanto as interações podem favorecer o desenvolvimento das crianças. No caso, esta pesquisa toma a dança como vivência para proporcionar experiências enriquecedoras a fim de contribuir para melhores interações, levando em consideração o papel fundamental que o professor tem como mediador ao criador de oportunidades de aprendizado através do fazer artístico e pedagógico, respeitando a individualidade e as necessidades de cada criança, como bem afirma o RCNEI: “Propiciar a interação quer dizer, portanto, considerar que as diferentes formas de sentir, expressar e comunicar a realidade pelas crianças resultam em respostas diversas que são trocadas entre elas e que garantem parte significativa de suas aprendizagens” (Brasil, 1998, p.31).

Formando assim, boa parte daquele quebra-cabeça, a partir da união de elementos que somam a dança e as interações possibilitando um ambiente escolar mais inclusivo, cooperativo e fomentador para o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças.

As DCNEIS referem-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, destacando a importância do papel das interações sociais para as crianças. O art. 4º da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 apresenta a seguinte ideia de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constroi sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e elabora sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 12).

Essa concepção é de uma criança curiosa que explora os espaços e a partir das interações com o mesmo, construindo parte dos seus conhecimentos, ela também é protagonista nas competências e habilidades imprescindíveis para seu progresso cognitivo.

No documento mais atual da política educacional brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), encontram-se as competências, os saberes e as habilidades essenciais que todas as crianças brasileiras devem desenvolver ao longo do seu percurso escolar, são seis os direitos de aprendizagem para a Educação Infantil:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (Brasil, 2018, p. 34).

É importante pontuar que a BNCC oportuniza uma abordagem integrada, levando em consideração o desenvolvimento global da criança, respeitando suas características individuais, habilidades e cenário social. Nessa perspectiva, a interação a partir da dança não é apenas um momento isolado do cotidiano em minha prática enquanto professora, mas é um movimento constante da criança nas suas convivências sociais a partir de trocas, diálogos e ações. Marques (2011) relata que os corpos têm grande competência para a criação e a construção no cotidiano, diz também que os professores podem ter uma postura na qual a dança é experimentada sem o objetivo de cumprir uma função predeterminada, porém com o intuito de desenvolver potencialidades.

São os professores, dentro das instituições de ensino, que têm a oportunidade de proporcionar essas relações entre os corpos por meio das interações sociais. Tais interações que

fazem parte da construção do conhecimento na vida do ser humano, muitos pesquisadores escreveram a respeito. Por essa razão, neste trecho trago um breve relato sobre a trajetória do psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski e suas contribuições para a compreensão do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem por meio da interação com outros indivíduos e com o meio cultural.

Sobre Vigotski, Prestes (2010) relata que desde pequeno ele apresentou interesse pela filosofia, por essa razão um dos seus primeiros livros foi *Ética* de Espinoza (presente do seu pai), influenciando suas ideias em várias obras, desde as primeiras até o último livro *Michelinie e Retch*. Vigotski escreveu sua monografia sobre a tragédia *Hamlet* de Shakespeare e, anos depois, parte desse trabalho de curso seria utilizado no livro *Psicologia da Arte*. O autor também desenvolveu inúmeras atividades profissionais, uma delas foi a de professor de Teoria da Arte, entre outras disciplinas, ocupando também o cargo de diretor do sub-departamento teatral do Departamento de Gamel para Instrução. O envolvimento com a arte possibilitou conhecimentos sobre o teatro, onde participou de produções de peças e escreveu algumas resenhas teatrais. Como podemos perceber, Vigotski trilhou entre dois caminhos, o das artes e da educação, em boa parte da sua vida profissional e acadêmica.

Ainda como professor, anos à frente, na União Soviética “após realizar alguns estudos, Vigotski mergulha nos problemas da defectologia” (Prestes, 2010), sendo uma área de estudo criada por ele, estava ligada às dificuldades decorrentes das inúmeras crianças abandonadas e órfãs. Os estudos de Prestes (2010) afirmam, ainda, que para Vigotski o campo que ele considerava mais necessário era a educação das crianças com deficiência, assumindo grande compromisso nos seus estudos e pesquisas.

A teoria histórico-cultural, é uma abordagem desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores, tem como fundamento a concepção de que o desenvolvimento humano é resultado de uma interação dinâmica entre o indivíduo e o seu meio social e cultural

O qual defende que a aprendizagem da criança se dá a partir de um processo social, onde o desenvolvimento interno do indivíduo fica sujeito a modificações por consequências de suas interações sociais, partindo do coletivo para o individual, sendo que a capacidade de aprender de cada criança varia amplamente (Lopes, 2020, p. 37).

Esse conceito é o que Vigotski chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), para uma criança chegar à chamada ZDP, deve ser desafiada a atingir habilidades além de seu nível atual, em que o nível atual é chamado por Zona de Desenvolvimento Real, e está relacionada às aprendizagens consolidadas, ou seja, as ações que a criança consegue realizar

com autonomia. Já a Zona de Desenvolvimento Potencial, refere-se ao nível em que a criança ainda não consegue realizar determinada tarefa sozinha mas tem potencial para aprender, porém precisa da mediação de outra pessoa para consolidar tal habilidade.

A visualização da imagem abaixo nos dá uma melhor compreensão sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal e a importância dela nas interações sociais e no aprendizado colaborativo das crianças. Compreendo, portanto, que a ZDP proporciona à criança autista várias possibilidades, como as de aprimorar habilidades motoras, reconhecimento corporal e comunicação.

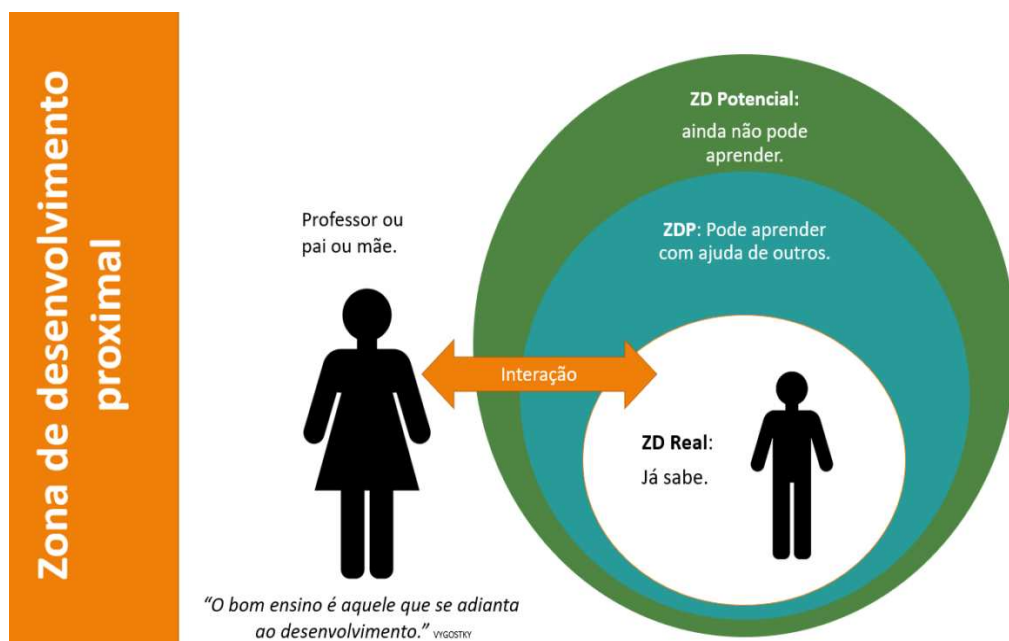


Figura 1: Zonas de Desenvolvimento Proximal. Fonte: Blog Reaprendentia (2024)

Também acho a ZDP de extrema importância no tocante às possibilidades de maior interação entre as crianças e adultos pertencentes a determinado grupo, nesse caso pertencentes às aulas envolvendo a dança, já que os movimentos do corpo por meio da dança podem dispensar diálogos. Nesse desenrolar, considero a citação anterior como uma forma de perceber as crianças em suas diferentes formas de aprender e ensinar, principalmente quando refere-se às interações partindo do coletivo para o individual, e acrescento ainda que essa aprendizagem pode ser considerada uma via de mão dupla, ou seja, pode partir do individual para o coletivo a depender dos caminhos que os corpos e dança se direcionam.

Quando experimento a dança junto às crianças autistas percebo que estou promovendo a socialização e interação com eles e entre eles. Me refiro não a dança tradicional com

coreografias prontas e sim a uma dança como performance⁴, os movimentos corporais que surgem a partir dos gestos, dos giros, dos pulos, dos rodopios e sempre levando em consideração a singularidade de cada uma. Além disso, quando necessário busco desenvolver intervenções e mediações na *zona de desenvolvimento proximal*, a fim de promover progressos que provavelmente essas crianças não conseguiriam alcançar sozinhas. Posso apontar alguns exemplos presentes nesses movimentos corporais, que são comuns no cotidiano e que as crianças utilizam para criar suas performances, tais movimentos corporais como pular, girar, rastejar, rodopiar etc.

Nesse panorama, chegamos à questão importante desta pesquisa, ou seja, falar da educação infantil numa perspectiva inclusiva das crianças com Transtorno do Espectro Autista por meio da dança. O que será explanado no capítulo seguinte.

3.0. A DANÇA E A LINGUAGEM CORPORAL

Corpos que dançam são potenciais fontes vivas de criação e de construção, de reconfiguração e de transformação dos cotidianos. Os corpos dos alunos que dançam e se presentificam em nossas salas de aula são pensamentos, percepções, sensações, atitudes, ideias, comportamentos e posicionamentos em constante diálogo com a arte e com o mundo (Marques, 2011, p.32).

Neste capítulo, abordarei de forma mais específica, o percurso trilhado por esta investigação acerca das interações que podem ser disparadas através da dança e do movimento estimulados por vivências provocadas pela professora-artista, para educação infantil com foco nas crianças com TEA.

A linguagem corporal e a dança têm entre si uma ligação muito íntima, tanto uma como a outra são formas de expressão que usam o corpo nas interações, assim torna-se interessante compreender que “O corpo da criança e o corpo do adulto se constituem de um mesmo lugar com formas diferentes de ser e estar no mundo, de percebê-lo.” (Tannús, 2018, p.48), ou seja, são corpos que possuem as mesmas estruturas mas que têm percepções distintas a respeito das interações sociais.

Enquanto professora da educação infantil, prefiro dar início às minhas aulas/vivências fazendo algumas explicações sobre a concepção de corpo. Aquele corpo que está em constante movimento, transformação e construindo conhecimentos através das interações. Ferreira (2012)

⁴ Para alguns, a performance se refere a arte performativa ou arte corporal ou arte viva ou arte da ação, termos que acentuam tanto a ancestralidade do artista vivo no ato de fazer como na dimensão estética, arte.

diz que o corpo produz linguagem, e ressalta a importância de entender o próprio corpo, pois ele é o que somos e onde estamos.

Isso pode soar redundante, mas essa reflexão nos leva ao reconhecimento de que o corpo não é apenas um instrumento físico, mas é também a base da nossa experiência sensorial e da nossa relação com o mundo. Por meio dele, vivenciamos sensações, emoções e impulsos que configuram a consciência do nosso eu. Esses corpos não são apenas corpos que produzem linguagem através da dança, são veículos de comunicação e expressão artística, portanto:

(...) corpo, significa algo que é parte independentemente do processo coevolutivo da natureza e da cultura, inserido num campo cultural historicamente datado e constituído por técnicas formativas. Por esse ponto de vista, o corpo é processo (de cognição e de produção), o qual se constitui na complexa rede de trocas de informações, de relações dinâmicas entre o sujeito com o meio e com outros sujeitos (Ferreira, 2012, p.60-61).

Ferreira nos remete a uma abordagem intrincada e integrada do corpo, trazendo uma visão que está ligada a análise e percepção, essas ideias estão atreladas à conceitos fundamentais da “Fenomenologia da Percepção”, do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Esse autor apresenta uma rica organização para compreender a percepção do próprio corpo, não apenas como um objeto físico, mas como um sujeito experiencial em constante interação com o mundo atravessado pelas relações entre o corpo e o mundo.

Nesse sentido, Marçal (2019) reflete acerca do fenômeno consciência que, para ela, é em sua essência corporal, isso quer dizer que meu corpo expressa a minha consciência tornando-me conhecedor do meu eu. Ela afirma que “essa compreensão gera o fenômeno da nossa interação com os outros.” (Marçal, p.33). Trazendo essa afirmação para o meu cotidiano, através das atividades que envolvem a dança com a finalidade de fazer as crianças com TEA interagirem, reverberam para além das paredes da escola pois essas crianças levam ao mundo e trazem em seus corpos aquilo que vivem e sentem, consequentemente o professor é mediador e construtor de conhecimentos dentro dessas ações.

Por essa razão, concordo com a Marçal pois, o fenômeno consciência resulta nas interações com o mundo, com as outras pessoas e conosco, o que pode nos tornar capazes de criar laços autênticos e empáticos. Dentro do ambiente escolar, por exemplo, percebo o reconhecimento das potencialidades individuais em cada criança assim como percebo o quanto as crianças autistas se tornam mais sensíveis e encorajadas a respeitar os limites dos seus corpos

e dos corpos que estão compartilhando o mesmo espaço, e vivenciando as mesmas interações por meio da dança.

A dança nos proporciona essa fluidez de conhecimento e interação interpessoal que geralmente reflete nos corpos que estão à nossa volta. Marques (2011) relata sobre corpos socialmente construídos numa concepção de que “nosso corpo é o amálgama, um fluxo de cruzamentos de nosso gênero, etnia, faixa etária, crença espiritual, classe social.”. Isso me lembra que os corpos são similares e complexos, influenciam fortemente nossas perspectivas de vida. Gostaria de refletir aqui sobre essa amálgama que Marques confronta a constituição de corpos, a qual está associada a combinação de várias histórias em que nossos corpos trazem e reproduzem por meio da dança como forma de expressão e interação.

Esse dançar permite-os fluírem pelo espaço, reconhecendo-se e conhecendo outros corpos, onde “a dança não é um privilégio de alguns, mas um meio a ser utilizado por todos, alunos e professores, pois oferece o desenvolvimento de capacidades que facilitam a consciência corporal enquanto sujeito transformador do tempo e do espaço” (Tannús, 2018, p.46).

A autora tem uma concepção que consegue definir o que quero dizer quando me refiro a dança com as crianças, trazendo um pensamento mais romântico sobre a dança, embora deixe claro que seu objetivo não seja parecer ingênua, nem que a dança seria a solução para todos os problemas, porém Tannús traz que:

(...) a dança envolve em uma magia, responsável pelas mais belas realizações, impossíveis em quase sua maioria para aqueles que não a sentem com o coração, não a olham com cuidado e sensibilidade, mas reais, palpáveis, para todos aqueles que a respeitam, que a vivem, que a englobam nas suas experiências de vida (Tannús, 2018, p.46).

São nessas interações entre o corpo e a dança, por meio das sensibilidades que os movimentos permitem, que venho entendendo que as crianças com TEA desenvolvem a comunicação num ambiente escolar. Quando falo em comunicação, me refiro aos movimentos performáticos da dança em que as crianças conversam através dos corpos, estabelecem conexões saudáveis umas com as outras.

A partir dessa ideia de movimento, dança e interação trago no próximo tópico, algumas compreensões de corpo da criança que dança, em uma visão de corpos completos que buscam consciência de sua existência.

3.1. O corpo da criança que dança na educação infantil

A vivência artística, o dançar promove inúmeras experiências do corpo que dança com o meio em que ele se encontra. Essas experiências se tornam construtivas e transformadoras à medida em que a relação construída com o corpo o faz perceber de forma crítica a si mesmo, ao outro e ao mundo (Tannús, 2018, p.44).

Compreendo que Tannús quis dizer que a dança, pode se revelar como uma prática que vai além dos movimentos corporais, visto que “as interações fazem parte do contexto humano” (2018, p.44); tais interações estão interligadas à dança e ao corpo. É na dança que a criança externa sentimentos e exala emoções. No meu ponto de vista, a dança não acontece de repente assim como não flui desprendidamente, um corpo precisa de uma motivação para que a dança aconteça, e na educação infantil essa motivação é a interação que esses corpos constroem por meio das relações.

Portanto, em cada movimento pode se ver uma pergunta ou uma resposta em meio aos múltiplos estímulos existentes no ambiente escolar. Contudo, nas minhas práticas cotidianas, para se falar em corpo com as crianças, principalmente aquelas com TEA, exige uma compreensão mais concreta, pois o subjetivo para elas está para além da consciência abstrata.

Então, elas precisam partir do visível e palpável para se chegar a compreensão do abstrato sensitivo. A imagem abaixo foi captada durante uma experiência intitulada: “Eu sou o meu corpo”, a qual eu realizo junto às crianças usando espelhos, com o objetivo de “promover o conhecimento de si e do mundo” (DCNEI, 2010). Através das observações refletidas no espelho, as crianças tocam em seus corpos ou tocam seus reflexos assim como falam/apontam as partes visíveis e palpáveis, além disso, deixá-las à vontade para experimentarem e/ou observarem outros corpos refletidos. É importante destacar que essa é uma forma lúdica e envolvente para garantir que essas crianças (que são meus alunos) se sintam motivadas e interessadas em participar, e principalmente, venham a reconhecer sua própria imagem no espelho, o que, na minha opinião, é uma estratégia para o desenvolvimento do fenômeno consciência.



Imagem 2: Experiência: Eu sou o meu corpo. Fonte: acervo pessoal da autora

Contudo, não se pode negar a influência cultural que os corpos trazem pois, “(...) nosso corpo manifesta as peculiaridades da cultura do seu povo, é por meio do corpo que o homem assimila e se apropria dos valores, normas e costumes sociais” (Lima, 2009, p.78). Essa afirmação aponta a relação entre o corpo e a cultura onde esse corpo está inserido. Quero dizer com isso que esse corpo é mais que físico, ele é constantemente influenciado pelas energias de outros corpos com quem se relacionam, afetam e são afetados através das interações e do meio social.

Na minha concepção, através da dança posso compreender as influências culturais e a heterogeneidade dos corpos das crianças. Dantas (2020) se refere aos corpos que dançam e exploram os movimentos como atividades concretas já que eles existem no corpo dançante “E o corpo dançante está sujeito a possibilidades e restrições de origem biológica, social e cultural” (p.32). Em outras palavras, os corpos extraem experiências do cotidiano, constroem e reconstróem culturas as quais transcendem ao corpo físico revelando a compreensão do seu lugar no espaço. Sobre esse corpo que não é estático e sim dinâmico em suas descobertas constantes, Dantas relata ainda que “Um corpo dançante é igual a um corpo em permanente construção.” (2020, p. 32)

Para tanto, trago em minhas práticas cotidianas experiências em que as crianças construam em seus corpos atividades, de forma que esse corpo seja a própria atividade, podendo elas, sentir-se ao observar-se fazendo suas descobertas diárias. É preciso ainda que a criança se perceba no mundo e percebam seu corpo inteiro e não fragmentado. Inclusive essa percepção de corpo inteiro é um dos objetivos para a dinâmica intitulada de “eu sou o meu corpo” (imagem 2), embora as crianças observem seus reflexos por partes, elas mesmas tendem a investigar o corpo, suas estruturas não somente o visível e sim, o todo não refletido, porém perceptível e palpável, pois são corpos inteiros.

Essas crianças estão em constante desenvolvimento pois “(...) desde muito pequenas, através da interação com o meio físico e social, as crianças realizam uma série de aprendizados. No seu cotidiano, observando, experimentando, imitando e recebendo instruções das outras mais experientes de sua cultura (...)” (Rego, 1995, p.76), isso significa que elas têm uma grande facilidade em compreender o mundo através de atividades práticas como a dança, me refiro às atividades às quais as crianças possam ver, tocar e experimentar por meio das interações entre os corpos e objetos.

Um questionamento que trago comigo quando penso nesses corpos e suas infinitas possibilidades é: de que maneira o professor pode mediar as relações sociais das crianças com autismo no ambiente escolar utilizando uma abordagem em dança?

Encontro respostas dentro das minhas práticas já que a dança pode proporcionar uma comunicação na qual não é necessário se utilizar da linguagem oral para que tal comunicação aconteça, sendo assim uma alternativa nas interações das crianças autistas, já que essas têm como principais características de acordo com o DSM-V déficits na comunicação e nas interações sociais.

Quando falo em dança, como já havia citado antes, não estou me referindo a coreografias prontas e músicas preestabelecidas, mas sim a propostas de atividades em que as crianças tenham a oportunidade de usar a criatividade. Marques (2012) destaca a importância da compreensão da dança como expressão das crianças e principalmente no protagonismo delas, e isso segundo a autora justificaria o conceito de expressão, ideia tão presente em documentos oficiais para a educação infantil. Marques, destaca a relevância da dança como expressão e fonte para criação pessoal quando frisa que a dança pode ser

(...) entendida primordialmente como “algo que vem de dentro”, sabemos que tudo aquilo que “vem de dentro” (sentimentos, sensações, percepções) só é perceptível se

traduzido de alguma maneira, em alguma “forma”- os sentimentos, as sensações, a percepção do corpo compõem movimentos visíveis, tornam-se “repertórios pessoais” de quem dança, podendo se tornar repertórios pessoais também das crianças (MARQUES, 2012, p.20).

A partir das ideias de sensações por meio do corpo, surge em mim a vontade de estimular essas expressões entre as crianças autistas. A imagem abaixo, mostra de forma concreta uma prática realizada por mim em um momento de alongamento no qual eu utilizo da exploração dos corpos para mediar as interações entre crianças, instigando-as a ampliar seu repertório de movimentos, utilizando das construções desses corpos, como bem diz Marques (2012) “pausar também é dançar, é perceber o corpo de outra forma, criando outras relações e sentidos nos tempos e espaços”.

Este alongamento antecede as aulas de dança e tem como objetivo o reconhecimento do corpo, e para que haja esse reconhecimento, estimulando às crianças a imitação a partir dos meus movimentos como: Pegar no pé, abraçar-se, pegar na cabeça, sacudir os braços e/ou rastejar. Isso para Marques “é uma possibilidade dentro do dançar”, pois é uma alternativa para explorar espaços e corpos.



Imagem 3: Aulas com vivência em dança/alongamento. Fonte: Arquivo pessoal da autora

Por diversas vezes me pego revisitando momentos do meu passado, tempos em que era uma criança e não conseguia entender aquelas danças que a “tia” mandava dançar, e sempre com tanto carinho ela nos ensinava as coreografias para as apresentações das datas comemorativas. Mesmo assim ela transmitia seus conhecimentos sobre a dança e eu e meus colegas copiamos as coreografias que aquela doce professora ensinava.

Nesse momento, o presente e o passado atravessam meus pensamentos, hora me sinto uma criança e as sensações corporais antes não experimentadas vêm à tona, então eu professora me investigo junto as crianças, me toco ao mesmo tempo que sou tocada por elas em uma troca de experiências e movimentos que só a dança é capaz de provocar. Essas interações trazem o corpo para o centro das experiências de aprendizado, mostrando que o corpo também pensa, sente e cria.

Ao revisitar minhas memórias corporais, reflito sobre como aquelas aulas de arte (dança) me trouxeram até aqui. Foram as curiosidades, as não-danças, a falta de ritmo que formaram um mapa dinâmico, carregado de histórias e emoções. Esse caminho me conduz a pensar sobre as ideias de Bell Hooks, que propõe uma educação que vai além da transmissão de conteúdos, defendendo práticas pedagógicas capazes de fomentar a criatividade, a liberdade e a transformação.

Para a autora, o ensino é um ato de amor, cuidado e emancipação. Professores que acreditam nesse poder transformador não apenas compartilham conhecimento, mas tocam vidas, ajudando seus alunos a se tornarem mais conscientes, críticos e livres. Como ela escreve: “Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (Hooks, 2013, p. 25). Respeitar e proteger a alma, como propõe Hooks, é reconhecer a subjetividade, as experiências e as potencialidades de cada aluno, criando um espaço onde o aprendizado se torna autêntico e profundo. É entender que o ensino não é apenas instrução, mas também um ato de cuidado e transformação, capaz de tocar a essência do ser.

Sendo assim, é através do meu cotidiano como professora-artista que encontro respostas em meio às práticas que envolvem a dança nas aulas que ministro, ou seja, o conhecimento da criança com relação a si e aos outros ocorre de forma gradual, à medida em que as crianças exploram e interagem com o mundo ao seu redor por meio de experiências e vivências relacionadas aos movimentos, de uma maneira que o ensino seja uma prática de amor e liberdade, onde meus alunos sejam respeitados em sua totalidade.

Além disso, quando percebo alguma dificuldade em descobrir e/ou explorar esses corpos, me utilizo da Zona de Desenvolvimento Proximal -ZDP (figura 1) a fim de criar pontes entre a proposta e a possibilidade de aprendizagem, afinal;

Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem nesse processo (Rego, 1995, p.74).

Trago essas investigações sobre o nível de desenvolvimento da criança para o meu cotidiano como suporte nas interações com a dança, pois é na ZDP que crianças autistas são capazes de passar de um nível de aprendizado para o outro (figura 1), com o apoio de outra criança ou de uma pessoa mais velha que já tenha mais experiência em determinada atividade, por exemplo para compreensão de conceitos como proximidade, distância, tamanho, direção e localização. Conceitos esses que consigo perceber através dos movimentos corporais e das trocas de experiências vivenciadas por meio da dança.

Em vista disso, posso afirmar que a improvisação em dança é uma ferramenta para o professor mediador, pois esses movimentos podem ampliar a compreensão de si e do mundo nas crianças. Em minha experiência com crianças autistas, tal improvisação pode ainda ser considerada de suma importância, principalmente quando percebo que elas conseguem interagir consigo, com as outras crianças e com o meio em que está inserida.

Falo de interação nesse momento, por ser um dos critérios diagnósticos do autismo, criados pela Dra. Lorna Wing. Sobre a importância dessas interações para a criança autista, gostaria de abrir um parêntese para falar da Tríade de Wing, que é um conjunto de três sinais clínicos que foram criados pela Dra. Lorna Wing, como elementos norteadores para o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, a tríade inclui: “dificuldades na fala e na comunicação, dificuldades na interação social e presença de comportamentos repetitivos e estereotipados” (Braga, 218, p.35).

Porque relatei a Tríade de Wing? Porque algumas crianças com autismo apresentam rigidez e resistência em participar de atividades em grupo, exatamente pela questão das dificuldades nas interações. Porém, eu percebo que através da dança essas crianças conseguem interagir. Quero dizer com isso que é a partir dessas perspectivas que elas se reconhecem e se

percebem no espaço, apresentam progressos relevantes em relações interpessoais dentro e fora do ambiente escolar.

Então a tríade de Wing além de ser um dos critérios diagnósticos do autismo, ela também é um caminho para o meu fazer pedagógico. Porém, de que forma essas interações entre crianças com TEA e seu meio acontecem através da dança?

Ao pensar em crianças com autismo também penso na maneira como minhas práticas com a dança podem reverberar em seus corpos e proporcionar aprendizados. A dança para mim é uma forma de fazê-las conviver, brincar e trocar experiências em um mesmo compasso e à medida que elas vão interagindo, penso em dança com ou sem música, penso em movimentos corporais livres, e quando penso nesses movimentos livres penso também no que Marques afirma sobre a concepção de dança pelo professor como forma de expressão, que

Historicamente, a dança “livre” vem sendo tomada como uma dança que não inclui a obrigatoriedade de aprendizados de códigos externos; será uma proposta de ensino em que os alunos podem se mover “a vontade”, “à sua moda”, sem orientação proposta ou retorno do professor (Marques, 2012, p.22).

É nesse movimento livre performático que percebo as troca de olhares, quando, por exemplo, uma criança que ainda não desenvolveu a oralidade quer compartilhar um tecido com outra, elas não precisam de palavras pois as interações e relações corporais falam sem precisar da oralidade para acontecer a comunicação. São gestos e olhares que se encontram, se cruzam, se comunicam e se percebem.

De fato, minhas aulas com dança, permitem às crianças com TEA se descobrirem explorando novas perspectivas sensoriais envolvendo movimentos corporais agregados a manipulação e experimentação de objetos, como tecidos, o que provoca nelas percepções dos seus corpos e dos espaços por meio da dança.

Busco Referências para minhas práticas em alguns documentos como, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), pois ele realça a significância das competências físicas para o desenvolvimento integral das crianças quando diz que “(...) a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.” (RCNEI, 1998, p.23).

E para a concretização do meu trabalho dentro dessa perspectiva de valorização emocional das crianças por meio da consciência corporal, o RCNEI entra com o objetivo de auxiliar os professores, e para tanto traz a definição de dois âmbitos de experiências para a formação pessoal, social e conhecimento de mundo levando em consideração as especificidades de cada criança afim de possibilitar aprendizados que possam contemplar as diferentes faixas etárias e a heterogeneidade. Um desses âmbitos está relacionado a diferentes aspectos de ordem física que “(...) estão associadas à possibilidade de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, ao autoconhecimento, ao uso do corpo na expressão das emoções, ao deslocamento com segurança.” (RCNEI, 1998, p.48).

Enquanto o RCNEI dá destaque às diretrizes com foco maior no ensino e nas práticas pedagógicas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) são firmadas sobre dois eixos norteadores com ênfase nas crianças por meio das interações e a brincadeira. Tais eixos contribuem para um ambiente educativo estimulante e devem garantir experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; e Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (Brasil 2010, p.25,26).

Essas orientações sobre os eixos norteadores favorecem as práticas pedagógicas no tocante às trocas de conhecimento entre as crianças e adultos, bem como na valorização de experiências significativas baseadas nas interações centradas no corpo. Vale ressaltar que esse ambiente estimulante sempre leva em consideração o ritmo das crianças e as mesmas como protagonistas do processo, e são os documentos norteadores que a Secretaria Municipal de Fortaleza (SME) utiliza para o trabalho desenvolvido dentro dos Centros de Educação Infantil-CEIs.

Em vista disso, a SME tem como base para fomentar o fazer pedagógico, também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a qual aborda os cinco campos de experiência para as práticas cotidianas dentro dos tempos pedagógicos a serem contemplados dentro dos CEIs. Esses cinco campos são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gesto e movimentos; Traços, sons, cores

e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os campos destacam vários aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças na educação infantil, entre eles vou me deter a explicar apenas ao que se refere ao corpo, gestos e movimentos pois é

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade (Brasil, p.36,37).

Não que os outros campos não tenham importância, pelo contrário, um complementa o outro, eu apenas quis trazer o campo Corpo, gesto e movimento como destaque pelo fato de que é imprescindível proporcionar às crianças vivências que as levem a explorar e compreender seu próprio corpo e suas competências motoras, tais competências são instrumentos que revelam ao professor oportunidades para mediar suas abordagens dentro da instituição de ensino a fim de ampliar “repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo” (DCNEI, 2010,p.37).

Portanto, no meu ponto de vista a dança para as crianças autistas é oportunidade para o desenvolvimento e para uma consciência corporal mais ampla, além do reconhecimento e da compreensão dos seus corpos, suas funções, potenciais de movimento, comunicação e socialização. Partindo dessa consciência que elas podem, respeitar os corpos e seus limites, reportando-o de um lugar desconhecido a um lugar de destaque e reconhecimento favorecendo a elas novas possibilidades para aprimorar suas habilidades motoras e melhores relações com seus pares.

Como foi citado aqui, vários documentos norteadores para a educação infantil trazem a ideia de que é indispensável, para as crianças, conhecerem o próprio corpo, também é de suma importância os caminhos oferecidos pelos professores para que as crianças possam ter essas percepções. Quero afirmar mais uma vez que é por meio da dança que as crianças autistas, da minha sala de aula, desenvolvem uma consciência corporal elevada, onde se percebem no mundo através dos seus próprios movimentos, sensações e relações.

Posso dizer ainda que através da dança com tecidos, essas crianças se envolvem e desenvolvem autopercepção, o que reverbera em uma consciência mais profunda de si e dos outros. Isso pode ser percebido na imagem abaixo, captada em uma dessas interações com a dança, nesse momento a criança está sentindo seu corpo imerso e envolto entre tecidos, silêncio e pensamentos.



Imagem 4: Aulas com dança e tecidos. Fonte: Arquivo pessoal da autora

Portanto é por meio dessas experiências com a dança em que os tecidos são agregados e se fundem como os principais elementos que afetam e transcendem o corpo físico, assim fazem com que as crianças autistas sejam capazes de interagir cada uma à sua maneira e ao seu tempo.

E para me referir às crianças enquanto protagonistas, tomo emprestado o termo *criança como performer*, expressão usada por Machado(2010) em um artigo intitulado *A criança é performer*, onde a autora investiga a concepção de que as crianças são espontaneamente dotadas de capacidades performativas, externando com criatividade e autenticidade suas emoções.

Para mim a criança como protagonista é performer e criadora do próprio gesto. É por essa razão que através dos movimentos com os tecidos as crianças conseguem “narrar o

intraduzível vivido no corpo” (PAASCHEN, 2012), é por essa razão também que trago no próximo tópico a criança como performer, pois essas relações desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e nas interações sociais das crianças com Transtorno do Espectro Autista.

3.2. A dança e a criança como performer: O que surge do gesto ?

(...) a corporalidade da criança pequena apresenta-se dinamicamente em seus modos de ser e de se relacionar, sem separação corpo-outro e corpo-mundo. Mergulhada no mundo, a criança pequena usufrui dele e com ele, inicialmente levada, certamente comandada pelo gesto e pela palavra do outro – por sua condição de dependência, especialmente dos pais e adultos cuidadores (Machado, 2010, p.125).

A partir da minha experiência como professora de crianças em fase de desenvolvimento, tenho presenciado situações bem curiosas e ao mesmo tempo gratificantes de se ver que são essas descobertas de um ser em fase de crescimento. Cada criança tem sua particularidade, algumas são mais tímidas e outras são cheias de desenvoltura. Porém, o que pode o gesto? O que pode o movimento?

Neste tópico eu me aproprio da linguagem da performance como forma de compreender como surgem os gestos que resultam nas interações das crianças *típicas e neurotípicas*. O termo *típicas*, de acordo com o Blog Autismo e Realidade, está relacionado a pessoas que não apresentam problemas ligados ao desenvolvimento neurológico, enquanto as pessoas *neurotípicas* (ou atípicas), apresentam diversas alterações relacionadas ao desenvolvimento neurológico, as pessoas com TEA pertencem a esse grupo de pessoas atípicas.

Ou seja, penso na performance partindo da perspectiva do movimento, que talvez seja um ponto em comum em trabalhos feitos dentro desta linguagem e refletindo sobre os movimentos e o corpo, trago outra provocação que diz: Que pontos em comum existem entre a criança e a performance? Por que criança como performer?

São essas duas questões que irão nortear o desenvolvimento deste ponto da pesquisa. Inicialmente, posso partir do pressuposto das próprias vivências em sala de aula, onde venho observando constantemente o comportamento de meus alunos, elencando algumas práticas recorrentes que permeiam o brincar e as interações, sendo elas: o brincar, o faz de conta, os diálogos que fazem todo sentido para eles, a forma como se movimentam no espaço e as narrativas que vão se criando ao longo de suas brincadeiras. É nítido o quanto a imaginação é fértil nessa fase da vida, imprimindo acontecimentos tão únicos.

Sendo assim, ao observar esses acontecimentos tão singulares das crianças, proponho uma compreensão, em linhas gerais, do que é performance. De acordo com o argentino Jorge Glusberg (2005), a palavra performance tem suas origens no francês antigo: *parformance*, de *parformer* — *accomplir* — (fazer, cumprir, conseguir, concluir) podendo significar ainda levar alguma tarefa ao seu sucesso, ou seja, a performance parte de uma ação proposta sobre determinada temática para que haja uma reflexão. Glusberg (2005, p.68) afirma que “(...) o aspecto fundamental é que a *performance* é um ato de comunicação(...)”

Porém, muito além de comunicar algo ou na grande maioria provocar uma reflexão acerca de alguma temática; a performance enquanto linguagem possui algumas características marcantes que a distingue das do teatro, da dança por exemplo, tais como a efemeridade, os acontecimentos inesperados, a não existência de personagens e falas previamente memorizadas. Glusberg (2005, pág.59) afirma ainda que “(...) a relação arte-corpo é, por essência, uma relação de fundamental importância(...)”. Para ele, essa relação entre o corpo e a arte é imprescindível, pois o corpo na performance é um veículo ativo para a expressão performática.

Na verdade, em uma performance é apresentada pelo performer um programa de ação; onde é proposto um conceito. Conceito esse que é exatamente o que irá ser feito durante a ação, tentando levar em consideração possíveis imprevistos, e mesmo assim eles podem ocorrer a depender da participação do público. Para Cohen (2009):

[Através da] eliminação de um discurso mais racional e a utilização mais elaborada de signos fazem com que o espetáculo de performance tenha leituras que é antes de tudo uma leitura emocional. Muitas vezes o espectador não “entende” (porque a emissão é cifrada), mas “sente” o que está sendo feito (Cohen, 2009, p.66).

Através da fala de Cohen (2009), podemos identificar em que ponto as crianças são performers, que é justamente nessa eliminação de um discurso mais racional e a utilização de signos, ou seja, elas por si próprias criam as regras do jogo, da brincadeira e a forma de agir que na maioria das vezes parte da imitação, da espontaneidade e da curiosidade em experimentar coisas diferentes. Ao interferir diretamente nessa prática cotidiana de criação das crianças, senti a necessidade incrementar aos poucos alguns elementos que pudessem estimular cada vez mais as interações entre eles, principalmente com as crianças atípicas.

Inicialmente, os deixei livres para experimentarem como preferirem para estrategicamente estimular a autonomia e a confiança, dada a largada nesta investigação. O segundo passo era fazer com que eles pudessem ampliar suas descobertas, partindo do contato com o outro.

Sendo assim, passei a inserir desde objetos cotidianos a objetos não tão comuns na sala de aula, para ver de que maneira iriam reagir. O elemento mais interessante para eles, foram os tecidos das mais variadas texturas e cores, onde se sentiram livres para criarem o que viesse na imaginação, tais como cabanas de lençol, capas de super-heróis, roupas diferentes, um lago imaginário, paraquedas, passarelas para desfilarmos etc. Quando menos imaginei, um simples tecido os levou para o lugar da constante criação e experimentação, dando espaço para o surgimento de sons e visualidades cheias de movimentos, semelhantes aos tecidos esvoaçantes dos Parangolés de Hélio Oiticica.

As crianças com toda a sua “eliminação da racionalidade” passaram a criar em conjunto suas próprias performances. Ao adicionar música nas vivências, eram como se executassem com maestria, partituras corporais. Para Machado, “a brincadeira performatiza a ideia de elos, cada um ia se ligando aos outros, formando uma corrente (..) um elo-territorial se faz presente” (Machado, 2010, p. 73).

Isso pode ser apreciado através do QR code abaixo que revela um instante de pura poesia em movimento: corpos entrelaçados em tecidos, alongando-se em gestos que dialogam com o espaço, costurando encontros e descobertas. Uma dança de interações, onde cada movimento tece novos caminhos para o sentir e o ser.



Figura 2: Dançando com tecidos
Fonte: Aladê Produções (2024)

A partir desse “elo-territorial” descrito pela autora, nasce o gesto, que está no caminhar, no pular, no correr ou na própria imitação de algo ou alguma coisa. É na simples ação, que surgem trocas de ideias, narrativas e brincadeiras. Os modos de pensar, agir e estar no mundo da criança ganham espaço a partir do momento que lhes é oferecido um ambiente composto por elementos sensíveis, inteligentes e vivos, no caso a experimentação de tecidos, se assemelhando muito daquilo que na arte contemporânea, chamam de instalação. É comum da criança ser

sensível e afetuosa principalmente quando é guiada pelo exemplo, fazendo com que não existam barreiras entre ser uma pessoa típica ou atípica, são crianças que não se preocupam com a execução de padrões e estereótipos, resultando nas interações naturais e genuínas.

Posto que “(...) A condução adulta é um convite, não uma tarefa a ser executada. A experiência estética é uma obra em andamento, não um resultado a ser ensaiado exaustivamente.” (Machado, 2023, p. 64). Ou seja, o meu papel neste processo está no lugar de mediar essas interações, dando foco total às crianças, algo bem característico da educação contemporânea, a autonomia. Além disso, também parte do meu desejo a vontade de proporcionar experiências significativas para as crianças, e o mais interessante de tudo isso é que ao elaborar esse processo de pesquisa, venho cada vez mais me descobrindo como professora-artista ao vivenciar tão intensamente esse processo de forma artística e pedagógica.

Desta forma, podemos compreender que o gesto de dançar surge nessas interações e/ou as interações surgem das vivências que buscam fazer com que a criança tenha uma noção corporal, não somente por meio de exercícios pré-elaborados, mas também por meio de sua própria autonomia ao ser instigada por meio de objetos disparadores da ação, como é o caso do tecido. Por se tratar de crianças na faixa etária de 3 e 4 anos, é possível que o gesto seja motivado pela fase oral, a qual “tem como característica básica à relação da criança com o mundo externo através da boca” (Moreira, 2011) como forma de experimentação, pois a partir da boca saem os sons causados pela sensação de se sentir adequado no mundo. Isso de alguma forma gera segurança e com ela chega a iniciativa de fazer, de propor.

A imagem a seguir representa exatamente essa experimentação que através da boca, as crianças exploram o mundo por meio dos sentidos, e afirmo isso por estar em constante interação com as mesmas e por perceber que elas veem com as mãos e sentem com a boca, isso pode causar estranheza, porém em uma sala de educação infantil é natural que os sentidos sejam utilizados em todas as lógicas.



Imagem 5: Experimentações com tecido. Fonte: Acervo pessoal da autora

Entretanto, é importante ressaltar que por se tratar de uma pesquisa no viés da dança, a dança que se pretende abordar, está no lugar das interações, da linguagem corporal, que é tão própria das crianças da idade mencionada anteriormente e dos movimentos que surgem dessa experiência. É importante ressaltar que a música é inserida apenas em um momento posterior à exploração dos tecidos, funcionando como um elemento de composição da experiência. Esse processo atravessa a professora, que, ao conduzir a vivência, percebe-se não apenas como educadora, mas também como artista. No fluxo do ensino e da aprendizagem, ela descobre que essas duas dimensões – a de professora e a artista – são indissociáveis, entrelaçando-se de forma orgânica e transformadora.

A experiência mencionada será abordada no próximo capítulo, onde relato de forma específica, de que maneira as interações entre os corpos presentes nesse espaço de ensino, aprendizagem e trocas de experiências mútuas. É também no próximo capítulo que relembro um pouco da arte e dos parangolés de Hélio Oiticica, assim como apresentando os tecidos que são inspiração para a criatividade performática das crianças de educação infantil III pertencentes ao CEI Maria do Socorro Ferreira Virino.

4.0. O TEMPO NOS ENCONTROS E REENCONTROS

O tempo, às vezes, não se reconcilia com o corpo. Pelo contrário: o induz a ser só um tempo que passa, um tempo que se desfigura ao ser tempo, um tempo que acaba, enfim, por desvanecer-se. Obriga o corpo a ser somente uma escrita reta: um tempo antes, um durante e um depois, onde alinhar o próprio corpo (Skliar, 2012, p. 124).

O tempo muitas vezes é percebido como algo linear, o que Skliar crítica pois esse modo de vista pode aprisionar os corpos, limitando-os a se moldarem às imposições temporais. O tempo pode ser percebido de várias concepções, aqui e para mim o tempo é um contador de história e esse tempo tem muitos caminhos aos quais os corpos da minha família percorreram e vieram de encontro ao meu. O tempo aqui moldou alguns acontecimentos no passado os quais entrelaçam minha vida profissional, familiar e emocional de hoje.

Neste capítulo, apresento a escola onde a pesquisa ganhou vida, o CEI M^a do Socorro Ferreira Virino. Aqui, também percorro os caminhos metodológicos que guiaram este trabalho, revelando a estruturação das atividades realizadas ao longo do processo, como quem desenha passos em uma coreografia de descobertas.

Os dados sobre a instituição aqui citada foram obtidos através do Projeto Político Pedagógico-PPP, que é um instrumento importante e norteador das atividades e ações que se pretendem desenvolver para a melhoria do processo ensino, aprendizagem e funcionamento da instituição como um todo. Segundo Libâneo (2001, p.125), o projeto pedagógico “deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola”.

A abordagem de Libâneo reforça a notoriedade de se pensar o projeto pedagógico de maneira dinâmica e interativa, de modo garantido que ele esteja alinhado aos valores e às metas da instituição, simultaneamente flexível para responder às mudanças e desafios educacionais. Desse modo, o projeto político pedagógico é um instrumento flexível que está em constante evolução alinhado às organizações e práticas educativas.

4.1. Memórias de uma instituição viva

Pois é um tempo ancorado no Princípio e é um tempo ancorado no Final. Tempo que começa e que, apenas iniciado, já termina. Tempo que nem sequer percorre o tempo. Assim, longe de ser ensaio, o tempo se faz laboratório hostil de seu próprio pêndulo: mede-se o tempo, estuda-se o tempo, vaticina-se o tempo, divide-se o tempo, ordena-se o tempo (Skliar, 2012, p. 124).

O CEI Maria do Socorro Ferreira Virino, localizado na Rua Marquês de Sapucaí, 30, no bairro Conjunto Palmeira, carrega em suas paredes uma história de transformação. Hoje, abriga uma escola de educação infantil, mas, nos anos 1980, era uma casa de parto comunitária, onde vidas davam seus primeiros passos e histórias começavam a ser escritas. Esse espaço carrega consigo a marca do tempo, um tempo que, como aponta Skliar, se ancora tanto no princípio quanto no fim, essa relação com o tempo se materializa na ressignificação do espaço: antes um lugar de nascimento, hoje um ambiente de formação e descobertas.

Minha mãe relata que meu irmão mais novo nasceu nesta casa de parto e que as mulheres ajudavam umas às outras, inclusive minha avó era uma dessas parteiras, visto que a maternidade mais próxima estava localizada a quase 20 km de distância e a população por ser muito carente não tinha acesso a transporte, a não ser a um ônibus que fazia duas viagens por dia: uma pela manhã para o centro de Fortaleza levando os trabalhadores e outra à noite para trazê-los, além disso, serviços básicos como água e luz eram precários.

A maternidade foi desativada pelo governo por volta do final dos anos 1980 segundo relato dos moradores, e no local, passou a funcionar uma escola de ensino fundamental que atendia crianças de 6 a 11 anos, a escola se chamava Irmã Estela. Somente em meados de 2000 passou por uma importante transformação, rebatizada como CEI Maria do Socorro Ferreira Virino em homenagem a uma educadora notável que dedicou sua vida à educação infantil na região. A escola torna-se, assim, um território onde os ciclos da vida se entrelaçam, e onde o passado e o presente e futuro coexistem no fluxo contínuo das existências vividas.

No ano de 2024, o CEI Maria do Socorro Ferreira Virino, popularmente conhecido como CEI Socorro Virino, funciona de segunda a sexta-feira, das 7h às 17h, atendendo crianças com idades entre 2 e 5 anos. A instituição acolhe um total de 320 crianças, incluindo 26 com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dentre elas, três estão matriculadas na turma do Infantil III A, no período da manhã, que é a minha sala de aula.

De acordo com o PPP, a concepção de conhecimento na Educação Infantil vai além da mera transmissão de informações e o CEI tem como principal inspiração a teoria do psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky: as noções de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa o espaço entre o que uma criança pode fazer de forma independente e o que pode fazer com ajuda de um adulto ou de seus pares mais experientes. Para Vygotsky, a interação social desempenha um papel crucial na aprendizagem, e a linguagem é uma ferramenta fundamental nesse processo. Para a Educação Infantil, isso implica em criar um ambiente de cooperação e interação, onde as crianças possam colaborar e se apoiar mutuamente na construção do conhecimento.

Dessa forma, ao considerar a criança como um ser ativo, social e emocionalmente envolvido no processo de construção do conhecimento, o CEI Socorro Virino busca criar as bases para uma Educação Infantil que respeite e potencialize as conquistas de cada indivíduo, preparando-os para um percurso educacional rico e significativo para as crianças da comunidade do Conjunto Palmeiras.

Essa escola que outrora foi a maternidade onde o meu irmão nasceu e a minha avó foi parteira é a mesma onde minha filha estudou e atualmente é o local onde eu trabalho como professora. Também é o local onde proponho interações que envolvam a dança, não penso em uma dança como instrumento didático e sim como uma forma de despertar e desenvolver aprendizagens de forma prazerosa onde a criança seja a protagonista durante as interações.

4.2. Procedimentos metodológicos

(...) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p.20).

A metodologia utilizada nesta dissertação é pesquisa-ação com abordagem qualitativa. Thiollent (2011) apoia a utilização da pesquisa-ação no campo da educação, pois não é suficiente somente acumular conhecimentos teóricos; é imprescindível que as pesquisas conversem com a realidade escolar, apoiando professores, gestores e demais agentes da educação a enfrentar os desafios cotidianos de maneira efetiva, nesse sentido, a pesquisa-ação apresentada por Thiollent é uma metodologia prática e participativa, que procura incluir pesquisa científica e transformação social, tendo como principal elementos a cooperação entre pesquisadores e participantes, com o objetivo de obter soluções apropriadas a determinadas comunidades escolares e de preferência que tenham sido elaboradas colaborativamente.

No que se refere a pesquisa qualitativa, Minayo (2009) relata que ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, em outras palavras “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas” (Minayo p.22). Isso quer dizer que essa abordagem busca investigar no caso desta pesquisa, por exemplo, a maneira como os alunos autistas se relacionam com os professores e as crianças da sua sala de aula através da dança e do movimento.

A pesquisa foi realizada no município de Fortaleza-CE, no Centro de Educação Infantil Socorro Virino, participaram da experiência crianças entre 2 e 3 anos e as professoras e assistente de sala de aula.

A coleta de dados desta pesquisa se deu na seguinte ordem como sugere Thiollent (2011): Diagnóstico, planejamento (ação) e avaliação. Na etapa inicial da pesquisa, o pesquisador analisa a problemática a ser investigada assim como procura compreender a realidade da instituição, no caso desta dissertação busca investigar como a dança acontece na interação com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto da Educação Infantil. Para tal propósito esquadrinhou-se nas observações.

Na etapa seguinte, a coleta de dados, Thiollent (2011) explica que “trata-se de procurar soluções para se chegar a alcançar um objetivo ou realizar uma possível transformação dentro da situação observada”. Aqui é implementada a proposta/planejamento e a ação. A proposta/planejamento no caso desta dissertação é nomeada de "Vista-se de movimento" a qual tem sido realizada no decorrer dos últimos 18 meses elaborando estratégias que possam responder às hipóteses levantadas na fase inicial. As ações contaram com algumas etapas (especificadas no capítulo seguinte), tais etapas contaram com a participação efetiva das crianças e dos adultos ali presentes. A pesquisadora também utilizou de um diário de bordo para auxiliar na objetividade das observações.

Na terceira etapa foi realizada a confecção e experimentação dos Parangolés e a dança com os tecidos, a partir das observações baseadas nas relações a partir das interações que aconteceram (ou não) durante as propostas realizadas.

5.0. UMA PONTE ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

(...) Hélio Oiticica acrescentou à sua escrita os termos: estrutura, corpo, música, dança, incorporação, comportamento e participação. Fios (termos) com os quais ele teceu suas novas teorizações artísticas, o que ampliou sua rede de relações e sentidos – até a arte/invenção das performances Parangolés (Gonzaga, 2010, p21).

Nos contextos educacionais contemporâneos, o conceito de "tecer" assume um papel de integração nas práticas pedagógicas, especialmente ao considerar a arte/dança como um campo que vai além do objeto físico, propondo uma interação experiencial e sensorial com as crianças, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Inspirado na obra de Hélio Oiticica, esse trabalho busca ligar o passado e o presente, criando uma ponte entre a prática artística e a educação inclusiva, um desafio que exige uma abordagem delicada e reflexiva, bem

como uma conexão emocional e sensível com os envolvidos.

Hélio Oiticica nasceu no Rio de Janeiro em 26 de julho de 1937, e faleceu em março de 1980 após sofrer um acidente vascular cerebral. Oiticica foi um artista essencial a sua época e indispensável à história da arte no Brasil, por ter sido um dos mais importantes e inovadores artistas brasileiros do século XX, deixou um legado conhecido por suas contribuições à arte contemporânea, especialmente nas áreas de pintura, escultura, instalação e performance. Galiuzzi (2007), explica que Oiticica alimentou sua criatividade no período em que trabalhou como etnógrafo dentro da comunidade do Morro da Mangueira e foi essa aproximação que resultou em seus primeiros Parangolés.

Conforme aponta Gonzaga (2010), Hélio Oiticica diversificou sua prática artística para o espaço tridimensional, criando obras que envolvem a participação ativa do espectador. Ao transitar de uma arte contemplativa para uma experiência imersiva, Oiticica propôs um novo conceito que explora a integração do corpo na obra, onde o público não apenas observa, mas vivencia e experimenta a arte. Entre suas obras envolvendo o corpo e a participação do espectador darei destaque aqui aos Parangolés por motivos óbvios que envolvem esta pesquisa, também procurei os conceitos para os parangolés e dentre os mais diversificados definições, apresento um que se funde com o objetivo dessa obra para esta pesquisa, em conformidade com Gonzaga quando fala sobre os Parangolés:

Como ação coletiva, a cor ganha um dinamismo no espaço por meio da associação com a dança e a música, com o ambiente e com os participantes. A obra só existe plenamente, portanto, no momento da participação corporal: a estrutura depende da ação, mas ação em uma cultura, um ambiente, não apenas corpo, mas corpo-relação, olhares em distintas perspectivas (Gonzaga, 2010, p.16)

Oiticica introduziu o conceito de arte como experiência sensorial e imersiva, na qual as formas e cores não se limitam à percepção visual, mas envolvem o corpo e o movimento, criando uma arte incorporada. Para as crianças com TEA, essa abordagem permite explorar outras formas de expressão e interação, promovendo a participação ativa e a valorização das experiências sensoriais.

Dessa forma, os Parangolés estabelecem uma ponte entre o presente e o passado, vivenciando a dança e a fluidez dos movimentos que permitem interações e relações para além

dos limites da linguagem oral. Essa expressão corporal proporciona uma experiência sensorial e performática, dando origem à vivência imersiva intitulada “Vista-se de movimento”, que será analisada/investigada/explorada no capítulo seguinte.

5.1. Vista-se de movimento

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (Vygotsky, 2018, p.25)

Vygotsky (2018) destaca que experiências sensoriais e cognitivas despertam a criatividade na criança e que essa criatividade não surge no vazio, mas é construída a partir do que a criança vivencia e assimila do mundo ao seu redor. As crianças tendem a ler e experimentar o mundo através dos sentidos, de forma mais física e tátil, ao contrário dos adultos, que possuem uma compreensão mais desenvolvida daquilo que observam.

Na teoria sociocultural de Vygotsky (2018), o contato sensorial e a ação direta com o ambiente são fundamentais para a internalização de experiências e a construção do conhecimento na infância. Vygotsky destaca que, por meio da exploração sensorial e da manipulação de objetos, as crianças são capazes de associar o mundo externo às suas experiências internas, o que facilita a formação de significados e a elaboração de estruturas cognitivas iniciais.

A partir dessas ideias o professor como mediador é capaz de promover atividades interativas as quais venham ampliar o repertório e as experiências sensoriais das crianças. Isso significa que quanto mais elas conviverem com diferentes situações, sons, texturas e imagens, maior será a sua capacidade de criar, imaginar e produzir.

Foi pensando em proporcionar às crianças tais experiências que surgiu a imersão *Vista-se de movimento*, carregando a ideia de (re)produzir atividades imaginativas pelas crianças. A priori, seria apenas uma experiência a ser executada no decorrer do primeiro semestre do ano de 2023 pelas crianças até então com idade de dois anos, com o objetivo de proporcionar uma imersão nas artes através da dança e da criação dos objetos de dança para aquela vivência.

Tudo começou após o período chamado de adaptação, que, na educação infantil,

conforme delineado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é frequentemente caracterizado como a primeira separação significativa das crianças de seus vínculos afetivos familiares. Este momento é crucial para o desenvolvimento emocional e social das crianças, pois pode provocar sentimento de insegurança e ansiedade. Portanto, é fundamental que os profissionais da educação infantil se concentrem em criar um ambiente de confiança, segurança e acolhimento.

Gostaria de enfatizar que não existe uma data exata para o fim desse período, pois tudo vai depender dos vínculos afetivos que as crianças vão criando junto aos profissionais da instituição, em especial com os professores no cotidiano. Portanto passado o período de adaptação, resolvi que era o momento propício para dar início a novas perspectivas para propor interações entre as crianças.

A proposta de dar vida à obra de Hélio Oiticica, especialmente por meio de seus Parangolés, surgiu durante as trocas e intercâmbios nas aulas do mestrado. Nesse diálogo, discutimos a importância da corporeidade e da interação na arte, levando à elaboração da imersão intitulada *Vista-se de movimento*, uma releitura inspirada nos Parangolés de Oiticica, que são conhecidos por sua capacidade de integrar a arte ao corpo e ao movimento. Esse processo de criação foi estruturado em quatro momentos distintos, permitindo uma experiência rica e interativa para as crianças:

1. O primeiro momento consistiu na apresentação de vídeos e na apreciação das imagens do artista e de sua obra que serviram como um referencial visual e conceitual;
2. O segundo momento, realizamos uma apresentação dos tecidos, materiais fundamentais na confecção dos Parangolés, destacando suas texturas e cores, que dialogam com o conceito de corpo como suporte da arte;
3. O terceiro momento envolveu a confecção dos Parangolés, onde as crianças puderam experimentar a criação prática e a materialização das ideias discutidas anteriormente;
4. No quarto momento, além da escolha da trilha sonora, as crianças foram protagonistas, performando com os Parangolés, o que não apenas evidenciou a interação entre corpo e arte, mas também proporcionou uma vivência única que estimulou a expressão individual e coletiva.

Com o objetivo de apoiar outros professores, esta pesquisa desenvolveu um material didático pensado para enriquecer as interações com crianças autistas. Tendo a dança com tecidos como caminho de mediação, o projeto valoriza o protagonismo infantil, destacando a criação dos gestos únicos das crianças. Assim, o *Vista-se de Movimento*, traz um relato sensível que agrega/une parangolés, performances, corpo e movimento.

Além de ser descrita aqui, a experiência também é apresentada em formato de e-book, que detalha, passo a passo, o processo vivido. O material busca inspirar práticas pedagógicas que valorizem a potência transformadora da arte no cotidiano escolar. Mais do que um guia, este livro digital é um convite à experimentação, abrindo caminhos para interações e diálogos corporais por meio da dança, criando espaços de expressão e descoberta tanto para crianças quanto para educadores.

O material didático convida o leitor a se envolver nos tecidos e se (re)descobrir na dança, despertando o desejo de experimentar a leveza dos movimentos e a riqueza das possibilidades. Nele, um QR code conduz a um vídeo que revela a magia da dança nas interações das crianças autistas, que, imersas nos tecidos, criam e recriam mundos gestuais. Nesse mesmo vídeo, o corpo da professora, em sua (re)descoberta, emerge como artista, encontrando nos tecidos e na dança uma nova expressão de si.

Essa imersão mostra como a dança preenche minhas aulas de encanto e diálogos de tal modo que a imersão vivida por mim e por meus alunos revelam que gestos e olhares se entrelaçam, criando um espaço fértil para aprendizado, trocas e experiências que vão além do previsto, convertendo o comum em extraordinário.

5.2. Movimentos Entrelaçados: O Processo Vista-se de Movimento

A criação da dança pelas próprias crianças é sem dúvida uma forma de sentir, de dizer e de significar quem são. Obviamente, os sentimentos e emoções das crianças estarão sempre presentes na fruição, na experiência e em suas composições se assim for permitido e incentivado (Marques, 2012, p.68).

Marques enfatiza a importância de incentivar as crianças na criação de suas próprias danças, compreendendo essa prática não apenas como movimento físico, mas como um processo de expressão emocional e de construção de conhecimento. A autora propõe que

atividades de criação autêntica favorecem o desenvolvimento de identidades tanto individuais quanto coletivas, uma vez que, ao compor e executar suas danças, as crianças compartilham sentimentos por meio do movimento. De tal forma que esse processo possa criar espaços significativos para interação e expressão, expandindo a comunicação para além das palavras.

Com o objetivo de promover experiências que favoreçam as interações das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com o ambiente ao seu redor, deu-se início a um processo criativo direcionado. Tal processo visa estimular o engajamento social e interativo dessas crianças por meio de atividades práticas que combinam estímulos visuais e sensoriais.

No início do projeto (ou processo), foi realizada uma conversa com as crianças sobre o conceito de Parangolé, seguindo-se a exibição do vídeo *Traçando Arte*⁵ – Hélio Oiticica (TV Cultura). Essa atividade teve como objetivo apresentar às crianças a história dos Parangolés e seu idealizador, Hélio Oiticica, de maneira acessível e envolvente. De acordo com a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as propostas de atividades devem respeitar o ritmo das crianças, e possibilita a utilização de recursos tecnológicos e midiáticos, o que justifica a exibição do vídeo mais de uma vez, permitindo uma assimilação gradual do conteúdo. Como ilustrado na imagem a seguir, em referência ao vídeo *Traçando Arte*:



Imagem 6: A magia do Cinema: O olhar das crianças. Fonte: Acervo pessoal da autora

⁵ Traçando Arte - Hélio Oiticica. **Youtube**. Acesso em: 26 de outubro de 2024. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=slbjsxikSjM>>

Após a exibição do vídeo, foram apresentadas imagens da obra de Oiticica, promovendo um espaço de apreciação estética e diálogo. Durante essa etapa, foram feitas perguntas relacionadas ao vídeo e às imagens, com o intuito de instigar a oralidade e o compartilhamento de pequenos relatos por parte das crianças. Embora, inicialmente, as crianças tenham demonstrado timidez, a estimulação e o encorajamento gradual facilitaram a expressão de suas ideias e experiências, promovendo um ambiente de interação e aprendizado significativo. As crianças fizeram as seguintes observações:

-“ *Tia ele parece com o vovô*” comparando a imagem de Oiticica ao seu avô.

-“*Ei, ele (o desenho do vídeo) parece o personagem do “Bob Esponja”* fazendo referência ao personagem Plankton⁶.”

A fotografia a seguir registra precisamente o momento da exposição das imagens de Hélio Oiticica, permitindo que as crianças as observem e interajam com a exposição:



Imagem 7: Explorando Oiticica: A Arte que se vive. Fonte: Acervo pessoal da autora

⁶ Bob Esponja - Episódio Completo. **YouTube**. Acesso em: 28 de outubro de 2024. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=FP55j6lWRtI>>

Essas ações refletem a importância da mediação artística na educação infantil e desempenham um papel significativo no desenvolvimento integral das crianças ao integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Segundo Vygotsky (1998), a arte permite que as crianças construam e compartilhem significados, desenvolvendo suas capacidades de comunicação e expressão por meio da criação e interpretação de narrativas pessoais. Esse processo está alinhado ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, onde a criança interage com elementos culturais e artísticos com a mediação de educadores, o que facilita o aprendizado de habilidades ainda em fase de desenvolvimento.

No segundo momento, a sala foi organizada com a disposição de tecidos de variadas cores e tamanhos, incluindo TNT, juntas, jeans, feltro, algodão e seda, com o objetivo de observar as reações e interações das crianças em relação às diferentes texturas. A proposta visa promover um ambiente de escolha autônoma, incentivando cada criança a selecionar um pedaço de tecido de acordo com suas preferências sensoriais e visuais. Vygotsky (1998) ao afirmar que “a criança resolve sua escolha não através de um processo direto de percepção visual, mas através do movimento”, ele está sugerindo que a interação com o meio social, por parte da criança ocorre de forma ativa e prática, em vez de passiva e puramente visual.

Por essa razão, ao propor experiências planejadas de interação com diferentes materiais, cores e texturas, busca-se ampliar as possibilidades de expressão e mediação sensorial, aspectos indispensáveis para favorecer o desenvolvimento das crianças com TEA, conforme Marques (2012) afirma que “No corpo, com o corpo e pelo corpo a criança pode construir suas próprias formas de dançar, construindo, assim outros sentidos, outras formas de ser/estar no mundo.” A escolha individual do seu tecido não deixa de ser uma forma de expressão corporal a qual auxilia na construção da identidade da criança.

A exploração da singularidade da criança promove novas “formas de ser/estar no mundo” por meio da expressão corporal na dança e no movimento. As minhas práticas permitem que as crianças autistas experimentem e interpretem o ambiente ao seu redor utilizando o próprio corpo, construindo significados e desenvolvendo uma percepção sensível e única de interação com as outras crianças.

Algumas crianças que se permitem utilizar os tecidos para criar estruturas, como pequenas “casinhas,” e envolveram-se com os mesmos tecidos em simulações de atividades cotidianas como dormir. Outras deixaram sua imaginação livre, expressando frases como: “Tia,

eu sou o super-homem, vou voar.” Essas atividades demonstram o uso espontâneo do imaginário infantil e da capacidade criativa na construção de narrativas próprias, podem estar relacionadas, na minha opinião ao “fenômeno consciência” Marçal (2019), o qual posso observar em sala de aula tal aspecto sobre a consciência como algo essencialmente corporal, o que significa que o corpo não é apenas um objeto físico, mas também uma expressão direta da consciência.

Dando continuidade na terceira etapa da atividade, foram disponibilizados tintas e pincéis para que as crianças personalizassem seus próprios tecidos, conforme ilustrado na fotografia abaixo.



Imagem 8: A Pintura dos Tecidos: Cores que dançam. Fonte: Acervo pessoal da autora

A prática da pintura sobre tecidos visa não só estimular a criatividade e a liberdade de expressão artística, que em consonância com as DCNEI (2010) são práticas que promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de artes plásticas e dança. Além disso, a exposição dos tecidos para secagem representa um aspecto de valorização

da produção individual, reforçando o sentimento de conquista e promovendo o envolvimento das crianças com o processo artístico.

Por fim, ainda no terceiro momento da atividade, foi realizada, junto às crianças, a etapa de finalização dos Parangolés. A confecção e decoração dos tecidos foram concluídas com a minha mediação ao conduzir o corte dos materiais. A aplicação de elementos decorativos, como fitas, laços e figuras, ficou sob responsabilidade das crianças, que receberam a minha mediação e apoio técnico ao longo do processo. Na escolha das figuras, foram dispostas revistas para que as crianças selecionassem suas preferências, promovendo a autonomia e a capacidade de tomada de decisão, elementos fundamentais no desenvolvimento infantil (Vygotsky, 1998).

A imagem abaixo revela um fragmento do processo de decoração dos tecidos para os parangolés. A concentração e a atenção das crianças capturam a profundidade com que mergulharam, permitindo que sua criatividade emergisse de forma única nesse instante do processo.



Imagem 9: Tecendo a criatividade. Fonte: Acervo pessoal da autora

Foi explicado para as crianças que os parangolés precisavam ser colocados no varal para que a cola e as imagens sequem bem. Essa espera é importante para garantir que todas as partes fiquem bem firmes e só depois poderemos usá-los sem que nada descole.

O quarto momento do processo foi marcado pela escolha das músicas, um ato cuidadosamente observado pela professora, que, atenta às reações das crianças, permitiu que o ritmo de cada melodia guiasse o direcionamento da atividade. As músicas foram apresentadas uma a uma, como convites à descoberta, e a professora, observando os movimentos e os olhares das crianças, percebeu quais melodias despertavam maior intensidade e alegria. Essas músicas, escolhidas pelo impacto que provocaram nos corpos em movimento, foram: *Canções de Palhaço* da Cia Carroça de Mamulengos⁷, que trazem uma leveza brincante como um convite ao lúdico; *Pula-Pula*⁸ de Aline Barros e Cia, com sua energia contagiante que incita a brincadeira e a dança como celebração; e as *Músicas Infantis Instrumentais*⁹ do álbum *Music for Good*, que, com sua suavidade, proporcionam um espaço de imaginação e liberdade de movimento. Juntas, essas músicas compõem uma trilha sonora que não apenas embala os gestos, mas também abre portas para novas expressões corporais e emocionais, estimulando a comunicação através do corpo e o prazer da dança.

Nesta fase do processo, as crianças tiveram a possibilidade de experimentar os seus Parangolés finalizados. Sob o estímulo musical, elas realizaram movimentos corporais e danças que evidenciaram a criação de suas próprias performances. Este momento se desdobrou como um exercício de protagonismo e expressão individual, onde cada criança teve a oportunidade de explorar sua conexão com o objeto artístico e com o espaço ao seu redor. Nesse ambiente, a criatividade e a autonomia floresceram, dentro de um contexto lúdico e colaborativo. A imagem abaixo captura justamente um desses momentos: a criação de partituras corporais, onde os Parangolés parecem se fundir aos corpos das crianças, transportando-as para um mundo sem barreiras, onde a imaginação e a interação se entrelaçam livremente.

⁷ Canções de Palhaço. **Spotify**. Acesso em: 21 de novembro de 2024. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/23OB003HW0LGAO7k7VfP3E?si=G2-jOPFwTrCcx_hKTMgz2w>

⁸ Pula-pula. **Spotify**. Acesso em: 21 de novembro de 2024. Disponível em: <<https://open.spotify.com/track/3TtZVm8TkYTGUH8UKerZvy?si=bVMJACR3SY-A02kUV-GPUA>>

⁹ Músicas Infantis Instrumentais. **YouTube Music**. Acesso em: 20 de novembro de 2014. Disponível em: <<https://music.youtube.com/watch?v=b0F4Ptxs1Oc>>



Imagem 10: O fascínio das interações adornadas pelos tecidos. Fonte: Acervo pessoal da autora

Essa prática ressoa com a abordagem performativa proposta por Hélio Oiticica, que concebia o Parangolé como uma obra de arte viva, um ato que ultrapassa a mera contemplação e se transforma em experiência coletiva e individual. Nesse contexto, as crianças não apenas interagem com seus trajes performáticos, mas também incorporaram a essência da performance como linguagem, onde "o corpo se torna a principal ferramenta de comunicação e expressão" (Galeazzi, *Seja Marginal Seja Herói*). Essa vivência permitiu a exploração de novos significados e possibilidades corporais, destacando a performance como um processo de autodescoberta e interação social.

A criança como performer é puro movimento. Isso se revela de forma clara e profunda no processo de elaboração dos Parangolés, e se concretiza quando elas vestem suas criações. A imagem abaixo, embora estática em sua fotografia, carrega consigo a possibilidade de uma imaginação em movimento. Ela transporta o olhar para uma sala de aula vibrante, colorida, sonora, silenciosa, onde todas as sensações possíveis se entrelaçam e se capturam em um único instante.

Minha pesquisa, como meus movimentos, é uma coreografia de encontros. Encontros com corpos, ideias, emoções. Encontros com crianças, que me ensinam a desaprender certezas e a descobrir novas formas de sentir. Cada passo dado neste percurso é também um passo rumo ao entendimento de mim mesma, como pessoa e como pesquisadora.

A dança, para mim, não é apenas expressão; é aprendizado profundo. Me mostrou que crescer não é uma linha reta, mas uma espiral que nos faz voltar ao ponto de partida, só que diferentes. E foi nessa volta, nesse revisitar de mim, que notei como a prática me revelou facetas que a teoria sozinha não explora e como a teoria me abre horizontes que meus pés ainda não ousaram pisar.

Viana me fez perceber que a pesquisa não é algo distante, frio, preso às páginas dos livros. É viva, pulsante, como uma dança coletiva. E nesse pulsar, reconheço que minha trajetória se entrelaça à de tantas outras dançarinas, pesquisadoras e mães que, como eu, descobrem no movimento a potência de criar, aprender e ensinar. O Qr code abaixo traz a fusão desse momento que de mim nasce pelos movimentos que só a dança é capaz de revelar.

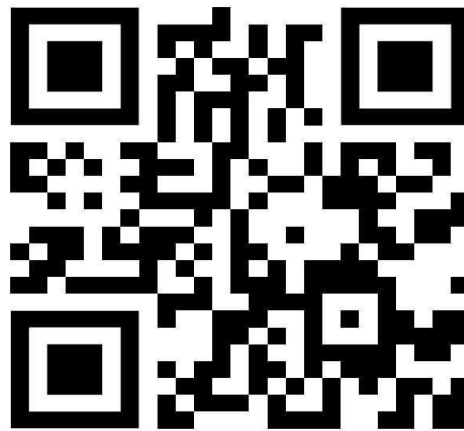


Figura 3: Pela dança e pelo corpo, a professora se descobre artista. Fonte: Aladê produções

É foi ao me permitir explorar esses novos horizontes que o "Vista-se de Movimento" nasceu como um convite, uma veste invisível que foi se bordando de intenções e significados. Ao idealizar e realizar essa experiência, eu me redescobri: não só como professora, mas como uma professora-artista. Esse é o espaço onde o corpo se reconhece como instrumento, onde as fronteiras entre ensinar e criar se dissolvem, e o que antes era uma aula estética se transforma em um encontro sensível, no qual a dança se revela como uma linguagem potente de descobertas e conexões.

A dança, aqui, não é somente movimento; é também o despertar de um olhar. Foi através dela que senti meu corpo como algo para além do espaço físico da sala de aula – meu corpo se tornou um lugar de invenção, um lugar de transgressão. E foi nesse lugar que a artista que havia em mim começou a tomar forma, inspirada nos tecidos e nos parangolés de Hélio Oiticica.

Como os parangolés, que se vestem e dançam em sintonia com o corpo, minha prática de ensino se tornou uma dança compartilhada, onde eu e meus alunos nos movemos, percebemos e nos transformamos mutuamente.

Na fotografia abaixo, há mais do que um instante congelado; há um eco de vivência. É possível sentir a energia que se tece entre nós, como um manto invisível, carregado de significados. O toque no rosto, o olhar que fala, o gesto que transcende palavras — tudo é movimento, tudo é dança.



Imagem 12: Dançando juntos: O corpo em diálogo. Fonte: Acervo pessoal da autora

A imagem, como os tecidos que nos provocam e nos envolvem, traz suas próprias traduções. Nela, está gravado o encontro, a troca, a potência do simples ato de estar junto. Cada fio desta interação é um convite a perceber que o aprendizado acontece no entrelaçar de mãos, no balé de olhares, na fluidez da vida que pulsa entre nossos corpos.

É uma sensação difícil de traduzir, pois minha identidade de artista emergiu de um espaço interno antes desconhecido. Reconhecer-me artista-professora através desses encontros me revelou o potencial de um corpo vivo, envolto e inspirado nos tecidos simbólicos dos parangolés – trajes que não só vestem, mas libertam. É uma experiência profunda, um convite para habitar o corpo e o mundo de forma mais inteira, mais livre.

Posso afirmar que essas visitas às memórias da infância, me fizeram perceber que a artista sempre esteve ali, silenciosa, esperando para ser reconhecida. Quando criança, eu acreditava que ser artista significava estar no palco das novelas ou dançar como os grandes profissionais. Mas foi esse percurso criativo do "*Vista-se de movimento*", aliado às leituras que me atravessaram, que me fez enxergar a verdade que sempre esteve comigo: a professora é artista, e a artista é professora. Elas coexistem em mim, como duas faces de um mesmo ser. Tudo o que eu precisava era me reconhecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil é uma realidade cada vez mais presente nos Centros de Educação em Fortaleza, um direito garantido por lei que precisa ser vivido em sua plenitude. Nesta pesquisa, trago à tona conceitos e trajetórias históricas do autismo, embasados nos principais estudos da área, ressaltando tanto a importância desse conhecimento quanto a força das legislações que asseguram a presença dessas crianças nas escolas.

Em minha investigação, a dança surge como uma ponte segura, um espaço de encontro e mediação entre os corpos das crianças autistas e o mundo ao seu redor. Não uma dança funcional, mas uma dança que simplesmente *é*. É ela quem permite que os corpos se comuniquem, interajam e se transformem mutuamente, transcendendo a linguagem oral e criando diálogos únicos por meio do movimento.

Quando iniciei este percurso, trazia comigo dúvidas inquietantes: Seria possível que essas interações acontecessem? Esses corpos conseguem dialogar através da dança? A linguagem corporal poderia ultrapassar a oral? As respostas vieram não em palavras, mas em vivências. Pude ver crianças mergulhadas em suas performances, os tecidos se transformando em extensões de suas emoções e pensamentos. Elas conversaram pelo toque, dialogaram com olhares, traduziram mundos internos em movimentos — e eu estive ali para testemunhar essa poesia viva.

Ao longo deste estudo, as leituras e os autores que investiguei ofereceram alicerces teóricos que embasaram as discussões apresentadas. Mas foram as crianças, como performers natas, que se revelaram protagonistas desta narrativa. Elas criaram suas próprias partituras corporais, exploraram o espaço e interagiram com os tecidos inspirados nos parangolés de Hélio Oiticica, transformando a sala em um palco de arte viva.

Reconhecer e identificar a força da dança, que atrai sentimentos e emana energias, tem sido uma realização na minha jornada de descoberta como professora-artista. Compreender que as crianças são movimentos e que a dança não requer justificativa para acontecer é libertador.

A vivência imersiva *Vista-se de movimento* representa essa interação e se configura como um caminho essencial para que crianças típicas e atípicas explorem e se reconheçam no mundo, descobrindo e se conectando com seus próprios corpos. O que pode ser percebido na imagem abaixo:



Imagem 13: O fascínio das interações adornadas pelos tecidos. Fonte: Acervo pessoal da autora

O fascínio que as interações provocam reflete uma linguagem multifacetada: que sussurra, brada, emociona e silencia. No contexto das crianças com TEA (da minha sala de aula), o movimento torna-se um veículo para a vivência plena dessas emoções, seja na expressão expansiva ou na quietude contemplativa. Esse fenômeno é palpável nas aulas, onde o gesto corporal se apresenta, não apenas como uma atividade, mas como uma presença viva e transformadora, que conecta e ressignifica o corpo e o ser de cada criança.

Nessas interações, a dança se revela como um campo de possibilidades sensoriais e afetivas, onde a comunicação extrapola a linguagem verbal e se insere no reino do sensível. A potência da dança, portanto, reside em seu poder de envolver, acolher e provocar uma liberdade interna que se manifesta de formas diversas, permitindo às crianças um encontro profundo consigo mesmas e com o outro, em um espaço em que os corpos dançam sem a necessidade de justificativa, apenas pela existência e pelo sentir.

Os resultados alcançados com a vivência imersiva *Vista-se de Movimento* revelaram mais do que uma simples proposta pedagógica: eles evidenciaram a força transformadora da

dança como arte viva e experiência sensível. Essa pesquisa servir como ponto de partida para investigações futuras, estimulando pesquisadores e educadores a explorarem abordagens artísticas em suas práticas diárias com a dança e outras linguagens expressivas para construir pontes entre os diferentes mundos que habitam as salas de aula.

A importância desta pesquisa reside em sua capacidade de oferecer uma base teórica e prática, que não apenas amplia o entendimento sobre o papel das artes no ensino, mas também inspira novas abordagens pedagógicas. Isso possibilita que futuras pesquisas aprofundem e expandam os benefícios da arte como ferramenta de aprendizagem, favorecendo um ensino mais integrador e transformador.

Assim, concluo que a inclusão não é uma prática estática ou normativa, mas um processo dinâmico que floresce na troca e na criação conjunta. Nesse movimento de encontros, mais do que ensinar, as crianças ensinaram-se umas às outras — e a mim — que todos os corpos carregam histórias únicas e têm muito a dizer, revelando que a verdadeira inclusão acontece quando reconhecemos e valorizamos a riqueza dessas singularidades.

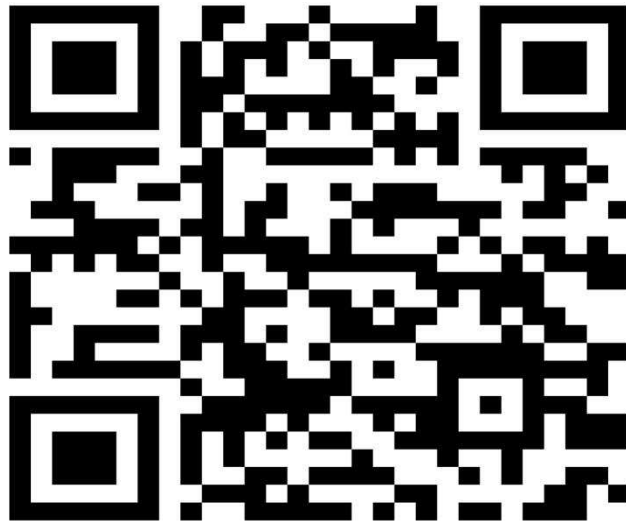


Figura 4: Vista-se de movimento você também.

Fonte: arquivo pessoal da autora.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mariana Cecília Cruz. **Inclusão de crianças com TEA na educação infantil: Reflexões sobre as infâncias**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

AMARAL, Cassiany Navas Leite. **A interação entre crianças na creche e o desenvolvimento do juízo moral: Práticas interventivas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020.

American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. **DSM-5-TR**. Fifth Edition, Text Revision. Washington, DC, American Psychiatric Association, 2022. ISBN 978-08-904-2577-0 (ebook).

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ARAÚJO, P. H.; DOS SANTOS, V. A.; BORGES, I. C. **O autismo e a inclusão na educação infantil: estudo e revisão** / The autism and inclusion in childhood education: study and review. *Brazilian Journal of Development*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 19775–19789, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n2-563. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/25279>>. Acesso em: 15 de agosto de 2024.

BARROS, Maressa Pinheiro. **O Dasein-Autista: um olhar através das filosofias de Ludwig Wittgenstein e Martin Heidegger**. 2022. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

BRAGA, Wilson Candido. **Autismo: Azul e de todas as cores: Guia básico para pais e profissionais**. São Paulo: Editora Paulinas, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 21 de março de 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 15 de agosto de 2024.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília: Corde, 1997. Resultado da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em junho de 1994.

BRASIL. **LEI nº 12.764/12**, de 20 de dezembro de 2012. Institui Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art.98 da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 15 de março de 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069compilado.htm>. Acesso em: 15 de agosto de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 de agosto de 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br>>. Acesso em: 02 de abril de 2024.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRTERAPEUTAS. **O que é a mãe atípica – TEA**. Disponível em:

<<https://www.brterapeutas.com.br/blog/o-que-e-mae-atipica-tea>>. Acesso em: 18 de abril de 2024.

CAPACITISMO: o que é, como combater e por que é tão importante falar sobre o tema.

Fundação Fio Cruz, 2024. Disponível em:

<<https://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/54855#:~:text=Considerada%20uma%20das%20mais%20recorrentes,exerc%C3%ADcio%20da%20cidadania%20dessas%20pessoas>>. Acesso em: 28 de junho de 2024.

COHEN, Renato. **Performance como Linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

DANTAS, Mônica Fagundes. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1999.

Declaração mundial sobre educação para todos. **UNESCO**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 05 de abril de 2024.

DIAS, Renan Italo Rodrigues. **A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades**. *EaD & Tecnologias Digitais na Educação*, [S. l.], v. 7, n. 9, p. 123–130, 2019. DOI: 10.30612/eadtde.v7i9.10745. Disponível em:

<<https://ojs.ufgd.edu.br/ead/article/view/10745>>. Acesso em: 14 de agosto de 2024.

Diretrizes pedagógicas na educação infantil. **Prefeitura Municipal de Fortaleza**, Secretaria Municipal da Educação. Fortaleza, 2020.

FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FORTALEZA. **Lei Ordinária nº 10.559**, de 24 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/235/text?#:~:text=A%20pessoa%20com%20transtorno%20do%20espectro%20autista%20n%C3%A3o%20ser%C3%A1%20submetida,28%20de%20maio%20de%202021.%20Acesso%20em%2028%20dez%202023>>. Acesso em: 18 de abril de 2024.

FORTALEZA. **Lei Ordinária nº 10.668**, de 02 de janeiro de 2018. Disponível em: <<https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/2160/text?#:~:text=CONSOLIDA%20A%20LEGISLA%C3%87%C3%83O%20MUNICIPAL%20E,DEFICI%C3%8ANCIA%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%8ANCIAS.&text=Vig%C3%Aancia%20a%20partir%20de%2028%20de%20Maio%20de%202021.%20Acesso%20em>>. Acesso em: 09 de abril de 2024.

FUENTES, Natalia. **Teorias de Aprendizagem**. Reaprendentia, 2021. Disponível em: <<https://www.reaprendentia.org/teorias-de-aprendizagem/>>. Acesso em: 15 de agosto de 2024.

FRANCO, N.; FERREIRA, N. V. C. **Evolução da dança no contexto histórico: Aproximações iniciais com o tema**. Repertório, Salvador, nº 26, p. 266-272, 2016.

GALEAZZI, Annelise Estrella. **Seja marginal, seja herói**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2017.

GARCIA, Sandra Denise dos Santos. **A formação de professores na perspectiva de processos educacionais inclusivos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação na área de Ciências da Natureza) – Universidade Federal do Pampa, 2020.

GONZAGA, Deusimar. **ARTE E VIDA os parangolés de Hélio Oiticica - performances a contrapelo**. Manuscrito, 2020.

GLUSBERG, Jorge. **A Arte da Performance**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GUIMARÃES, Maria Cecília Alvim. **Trajetórias escolares de pessoas com deficiência e as políticas de educação inclusiva 2008-2018: da educação básica ao ingresso por cotas na UFMG**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcos Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LIBÂNIO, J.C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Ruth Regina Melo. **DANÇA: linguagem do corpo na educação infantil**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

LOPES, Alana Dolmen. **A interação entre alunos com e sem deficiência na educação infantil na perspectiva do professor de educação física: Um modelo de intervenção na formação continuada.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.

MACHADO, Marina Marcondes. **A criança é performer.** Educ. Real. Porto Alegre, v. 35, n. 02, p. 115-137, ago. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432010000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 de maio de 2024.

MARÇAL, Mônica Braga. **Estudo de propriocepção-aplicado à formação do professor em artes.** Curitiba: CRV, 2019. 146 p.

MARQUES, Isabel A. **Notas sobre o corpo e o ensino de dança.** Caderno pedagógico, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011. Palestra proferida na aula inaugural do Curso de Educação Física e do 2º Curso de Especialização em Dança, Corpo e Arte da Univates, Lajeado, RS, em agosto de 2010.

MARQUES, Isabel A. **Interações: crianças, dança e escola / Isabel A. Marques; Josca Ailine Baroukh, coordenadora, Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora.** São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).

MATTOS, Franck Fonseca; REGO, Paula Alexandra Carvalho de Sousa. **Influência da realidade aumentada na socialização da criança com perturbação do espectro do autismo.** 2023. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação) – Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo (Portugal), 2023.

MOREIRA, Lília Maria de Azevedo. **Desenvolvimento e crescimento humano: da concepção à puberdade.** In: Algumas abordagens da educação sexual na deficiência intelectual [online]. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 113-123. Bahia de todos collection. ISBN 978-85-232-1157-8. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/7z56d/pdf/moreira-9788523211578-11.pdf>>. Acesso em: 15 de agosto de 2024.

O QUE É AUTISMO?. Autismo e Realidade. 2020. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/?gclid=Cj0KCQjwq_G1BhCSARIsACc7NxpQhNytZcixFpHV2e_Svp8ujiawon8HN17T6Sk2vGGW0D0o7INpIHMaAhBhEALw_wcB>. Acesso em: 17 de abril de 2024.

PAASCHEN, Liane Elisabeth Driemeyer. **Corpo e sentidos: uma possibilidade de ensino da arte para bebês.** In: SIE: Seminário Internacional de Educação, 13, 2012. Disponível em: <<https://www.feevale.br/Comum/midias/54509274-c1e3-4d0d-b974-3d9489e1858a/CORPO%20E%20SENTIDOS%20-%20UMA%20POSSIBILIDADE%20DE%20ENSINO%20DA%20ARTE%20PARA%20BEB%20C3%8AS.pdf>>. Acesso em: 08 de julho de 2024.

PEREIRA, Angelina Gabrielle Moreira Ornelas. **Inclusão Escolar e Autismo na Educação Infantil: A participação de alunos com autismo na construção de práticas pedagógicas em turmas de Educação Infantil.** 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAMALHO, Valéria da Silva. **Planejamento de aula do Infantil III.** Documento: Fortaleza-Ceará, 2024.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento).

RODRIGUES, Janine Marta C.; SPENCER, Eric. **A criança autista: um estudo psicopedagógico.** Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SCHAEFER, Juliana Gouvêa. **Perspectivas de famílias perante os desafios do processo de inclusão da criança com autismo e com seletividade alimentar na educação infantil.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2020.

SILVA, Ana Beatriz B.; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Tadeu. **Mundo Singular: entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SOUZA, Antônia Gonçalves; RUELA, Guilherme de Andrade. **O autismo infantil e a inclusão social na educação: revisão histórica e sistêmica atual.** Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, n. 19, 24 de maio de 2022. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/19/o-autismo-infantil-e-a-inclusao-social-na-educacao-revisao-historica-e-sistemica-atual>>. Acesso em: 08 de julho de 2024.

TANNÚS, Fernanda Machain Silva. **Corpo criança que dança, corporeidade que vive.** 2018. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2028.

TAYLOR, Diana. **O Arquivo e o Repertório: Performance e Memória Cultural nas Américas.** Tradução: Eliana Lourenço de Lima Reis. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023.

VECCHIA, Christiane Cordeiro Silvestre Dalla. **Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do professor.** 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico.** São Paulo: Expressão Popular, 2018. 128 p.

APÊNDICE 1 - TÍTULO E DESCRIÇÃO DO PRODUTO: Resultado da investigação.**TÍTULO DO PRODUTO:**

“AS CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA NAS INTERAÇÕES ESCOLARES DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA),”.

DESCRIÇÃO DO PRODUTO:

Esta pesquisa tem como produto a publicação de um livro digital (e-book) no formato EPUB (*Electronic Publication*), que será disponibilizado eletronicamente. O formato EPUB é um dos mais populares para e-book por sua adaptabilidade, ajustando o texto automaticamente ao tamanho da tela para uma leitura otimizada e acessível.

O e-book cujo título será: **AS CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA NAS INTERAÇÕES ESCOLARES DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**, aborda a pesquisa e o percurso de descoberta da professora-artista, dentro do contexto escolar. O livro digital apresenta a vivência imersiva *Vista-se de Movimento*, uma proposta pedagógica inspirada nos parangolés de Hélio Oiticica, onde a arte se torna experiência viva. A proposta explora o potencial expressivo do corpo, convidando as crianças a performarem em interação com os tecidos e o espaço. No QR code abaixo, um convite: mergulhe nesse instante e *Vista-se de movimento* você também!

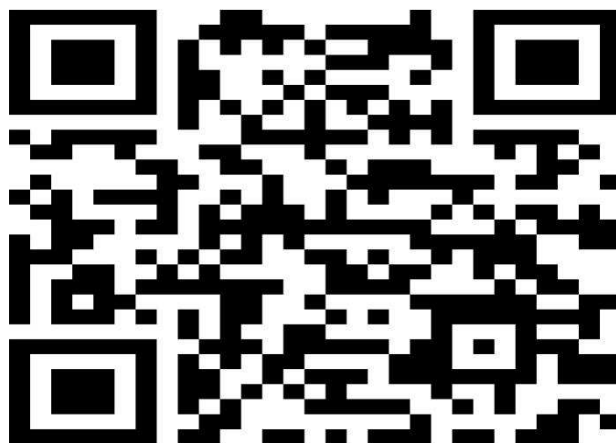


Figura 5: E-book Vista-se de movimento

Fonte: Acervo pessoal da autora

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
IFCE - DEPARTAMENTO DE ARTES
Mestrado Profissional em Artes



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM


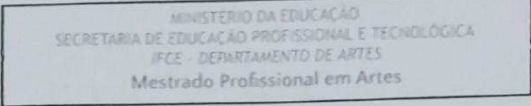

Nos termos legais da Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 e da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, _____, brasileira, portadora da célula de identidade nº _____, órgão expedidor _____, CPF nº _____, residente na _____ nº _____, bairro _____, cidade _____ - CE, lotada no Centro de Educação Infantil _____

AUTORIZO expressamente a título definitivo e gratuito o registro fotográfico, a filmagem e demais registros de áudio e/ou vídeo bem como sua divulgação ao público da participação da referida estudante na pesquisa _____

Autorizo também a reprodução, a distribuição e a divulgação das obras produzidas coletivamente, das quais a estudante participou, desde que essas imagens e obras sejam usadas e divulgadas exclusivamente com fins de pesquisa pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE no curso de Mestrado em Arte, sem qualquer utilização econômica ou exploração comercial do referido material.

Fortaleza, _____ de _____ de 2024.

ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA/GESTÃO ESCOLAR

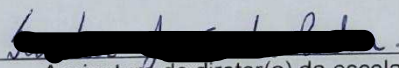
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE DE ESCLARECIDO PROPRIEDADE INTELLECTUAL PARA INOVAÇÃO EM FORTALEZA

ORIENTADORA: MÔNICA BRAGA MARÇAL DOMINE

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador, pois foi enviado um projeto de pesquisa, carta de apresentação e os documentos solicitados para o desenvolvimento desta pesquisa. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por mim rubricadas.


Assinatura do diretor(a) da escola

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA** que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada por seu Secretário, **Jefferson de Queiroz Maia**, brasileiro, casado, portador da Cédula de Identidade nº [REDACTED] SSP - CE, e CPF/MF nº [REDACTED], residente e domiciliado nesta capital, aqui denominada SME; e de outro lado o(a) pesquisador(a) **VALÉRIA RAMALHO DA SILVA**, aluno(a) do **MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES** no **INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ - IFCE**, requer autorização para realizar a pesquisa intitulada: **AS CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA NAS INTERAÇÕES ESCOLARES DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)** – fica estabelecido:

CLÁUSULA PRIMEIRA. A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) pesquisador(a) **VALÉRIA RAMALHO DA SILVA** a realizar a coleta de dados da pesquisa intitulada **AS CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA NAS INTERAÇÕES ESCOLARES DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**, conforme termo da Faculdade/Universidade.

CLÁUSULA SEGUNDA. A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

CLÁUSULA TERCEIRA. O aluno deve apresentar ao (à) professor (a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com a (s) criança (s) durante o seu trabalho acadêmico, se for o caso.

CLÁUSULA QUARTA. Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos, elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.



CLÁUSULA QUINTA. A SME não fornecerá nenhum material, sendo de responsabilidade do aluno adquiri-lo por conta própria.

CLÁUSULA SEXTA. A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para os alunos, sendo vedado o acesso a terceiros.

CLÁUSULA SÉTIMA. O aluno deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

SUBCLÁUSULA ÚNICA. O aluno deverá estar vestido adequadamente, e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos das unidades escolares.

CLÁUSULA OITAVA. O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do aluno acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

CLÁUSULA NONA. É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

Fortaleza-CE, data da assinatura digital.

Jefferson de Queiroz Maia
Secretário Municipal da Educação

Francisca Mônica Silva da Costa
Coordenadora da Diversidade e Inclusão

VALÉRIA RAMALHO DA SILVA

CPF nº [REDACTED]



Fortaleza
PREFEITURA



Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número EN5TWZKO
Para conferir o original, acesse o site <https://assineja.sepog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o malote 3274201 e código EN5TWZKO

ASSINADO POR:

Assinado por: FRANCISCA MONICA SILVA DA COSTA:66475139300 em 30/04/2024 Assinado por: JEFFERSON DE QUEIROZ MAIA:80407420304 em 02/05/2024