

# Para além do laudo e da literatura: as contribuições da arte e dos jogos no trabalho educativo inclusivo

FLÁVIA LUCIANA APARECIDA CARDOSO DE AZEVEDO<sup>1</sup>

TAYRINE CRISTINA TELES DA CONCEIÇÃO<sup>2</sup>

RENATA SIEIRO FERNANDES<sup>3</sup>

## Resumo

Este relato de experiência é fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso e envolve ações educativas e interventivas realizadas como parte do currículo de formação em um curso de Pedagogia. Seu objetivo é refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, por meio de jogos e artes, de um jovem com duas deficiências associadas: paralisia cerebral moderada e deficiência intelectual leve. Congrega levantamento e estudo bibliográfico, bem como ações educativas interventivas. O embasamento teórico conta com Jemta *et al.* (2005), Arnaud *et al.* (2008), Read (1986), Cazeiro e Lomônaco (2011) e outros. Os dados analisados permitem dizer que houve avanço significativo nas habilidades cognitivas e motoras do jovem a partir do emprego das práticas em conjunto com as demais práticas assistidas de outras áreas. Também houve o reconhecimento das capacidades e potencialidades para além das supostas e afirmadas limitações, valorizando o sujeito da ação nas suas potências e superações. Por fim, este trabalho mostra a importância de se aliar a pesquisa teórica à prática interventiva como contribuição para a boa formação dos futuros professores.

Palavras-chave: Educação. Educação inclusiva. Artes. Jogos.

## Beyond the report and literature: the contributions of art and games in inclusive education

### Abstract

This experience report is the result of an End of Course Work and involves educational and interventional actions carried out as part of the training curriculum in

a Pedagogy course. It aims to present and reflect on the teaching-learning process with games and arts involving a young person who has two associated disabilities: moderate cerebral palsy and mild intellectual disability. It brings together a survey and bibliographic study as well as interventional educational actions. The theoretical foundation includes Jemta *et al.* (2005), Arnaud *et al.* (2008), Read (1986), Cazeiro and Lomônaco (2011) and others. The data analyzed allow us to say that there was a significant advance in the cognitive and motor skills of young people from the use of these practices in conjunction with other assisted practices from other areas. And, mainly, the recognition of capacities and potentials beyond the supposed and affirmed limitations, valuing the subject of the action in its potencies and overcomings. And it shows the importance of combining theoretical research with interventional practice as a contribution to the good training of future teachers.  
Keywords: Education. Inclusive education. Arts. Games.

## **Más allá del informe y la literatura: las contribuciones del arte y los juegos en la educación inclusiva**

### **Resumen**

Este relato de experiencia es el resultado de un Trabajo de Fin de Curso e implica acciones educativas e intervencionistas realizadas como parte del currículo formativo en un curso de Pedagogía. Tiene como objetivo presentar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje con juegos y artes que involucra a un joven que tiene dos discapacidades asociadas: parálisis cerebral moderada y discapacidad intelectual leve. Reúne una encuesta y estudio bibliográfico así como acciones educativas intervencionistas. La base teórica incluye a Jemta *et al.* (2005), Arnaud *et al.* (2008), Read (1986), Cazeiro y Lomônaco (2011) y otros. Los datos analizados permiten decir que hubo un avance significativo en las habilidades cognitivas y motoras del joven, basado en el uso de estas prácticas en conjunto con otras prácticas asistidas de otras áreas. Y, principalmente, el reconocimiento de capacidades y potenciales más allá de las supuestas y afirmadas limitaciones, valorando al sujeto de la acción en sus potencias y superaciones. Y muestra la importancia de combinar la investigación teórica con la práctica intervencionista como contribución a la buena formación de los futuros profesores.  
Palabras clave: Educación. Educación inclusiva. Arte. Juegos.

### **Introdução**

Este relato de experiência é fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido por uma dupla de estudantes e tem como objetivo

refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, por meio de jogos e artes, de um jovem com duas deficiências associadas: paralisia cerebral (PC) moderada e deficiência intelectual (DI) leve.

Por intermédio de um Projeto de Ação Educativa (PAE), que faz parte do currículo de um curso de Pedagogia de uma instituição privada no interior de São Paulo/SP, conjugamos um estudo bibliográfico com as ações educativas interventivas, tendo o jovem em foco.

O objetivo do PAE é mostrar a prática de todo o conteúdo estudado e aprofundado ao longo da graduação, capaz de formar pedagogas(os) com o intuito de implantar propostas de intervenção na área da educação, seja ela formal, seja ela não formal, criando competências e habilidades para pesquisar, estruturar, praticar e averiguar propostas educacionais, o que favorece avanços de grandes proporções no ensino e na aprendizagem.

O jovem que nos motivou a realizar nossa prática educativa tem um parentesco com uma das integrantes do grupo, o que mostra nossa motivação afetiva e a proximidade com o cotidiano e as experiências dele, permitindo perceber as reverberações das ações educativas.

O jovem chama-se Guilherme, tem 15 anos e foi diagnosticado, recentemente (em 2019), com PC (G80) e DI leve (F70) pelo laudo de um neurologista. Ele nasceu de um parto prematuro (5 meses), pesando apenas 800g e passou – e passa – por diversos tratamentos ao longo de sua vida.

Considerando que o número de indivíduos diagnosticados com PC e DI vem aumentando a cada dia, fazem-se necessárias algumas reflexões a respeito do cotidiano escolar desses jovens e como se dá o processo de ensino e aprendizagem deles em diferentes lócus de educação.

Como futuras professoras, nosso propósito está em elaborar ações educativas com artes e jogos a fim de colaborar para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras do jovem focalizado e contribuir teórica e metodologicamente com outros(as) pesquisadores(as) e professores(as) que se interessem e atuem no campo da educação inclusiva.

## Revisão de literatura

A PC ocorre na primeira infância quando o cérebro está em processo de maturação e possui grau leve, moderado ou grave, conforme a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial da Saúde.

São diversas as possibilidades de se desenvolver PC em uma criança em sua fase de formação, entre as quais podem ser citadas: a falta de conhecimento, a negligência médica ou as irregularidades no acompanhamento gestacional.

A PC é uma condição não progressiva caracterizada por alterações neurológicas permanentes que comprometem o desenvolvimento motor e/ou cognitivo do indivíduo, podendo gerar limitações nas atividades diárias. Tornou-se conhecida como “encefalopatia crônica não progressiva na infância”, e seu diagnóstico aponta características como: desordem motora e dificuldade na comunicação e no sistema sensorial. A principal particularidade de um portador de PC é o comprometimento motor em razão da desordem do tônus muscular pela extensão lesional no sistema nervoso central (SNC).

De acordo com a literatura, na forma discinética ou extrapiramidal, há o predomínio dos movimentos involuntários característicos, como a coreoatetose, e alterações do tônus muscular do tipo distonia durante a movimentação ou na manutenção da postura (ROTTA, 2002).

Nas formas atáxicas, encontram-se importantes alterações do equilíbrio e da coordenação motora, associadas à hipotonia muscular, em consequência da lesão do cerebelo (ROTTA, 2002). Assim, os portadores de PC possuem limitações nos movimentos motores, dificultando a realização de exercícios como pular corda, correr, andar de bicicleta etc.

O portador da PC também pode ter outras deficiências ou sintomas associados, tais como: convulsões, deficiência cognitiva, deficiência visual, surdez etc. As sequelas deixadas em decorrência da PC podem atrapalhar ou dificultar o processo de desenvolvimento integral da criança. Por isso, são importantes as ações educativas e a quantidade e qualidade de oportunidades ambientais e sociais tornadas disponíveis.

Há estudos como os de Jemta *et al.* (2005) e Arnaud *et al.* (2008) que afirmam haver discordância sobre a qualidade de vida dos portadores de PC, pois ela varia de acordo com o desenvolvimento motor, e apontam também que os sintomas físicos são mais intensos e mais afetados do que os relativos ao emocional e/ou psicossocial. Portanto, a brincadeira e o jogo, por serem também uma linguagem corporal, são de suma importância no desenvolvimento de crianças com PC, visto que permitem superar desafios, desenvolver autonomia, responsabilidade e segurança e

compreender física e socialmente o mundo. Isso permite que a criança tenha evolução em seus processos e aprendizados essenciais para a vida.

As experiências que a criança tem por meio da brincadeira e do jogo articulam os aspectos motores, sensoriais e cognitivos e, especialmente, nesse quesito, facilitam a formação de conceitos, isto é, a criança aprende enquanto brinca e joga.

Cavalcante e Nascimento (2015) apresentam os conceitos espontâneos e científicos, identificados por Vygotsky a partir de Schroeder (2007):

O conceito espontâneo é desenvolvido pela criança de forma natural por meio de suas experiências concretas imediatas. É elaborado de forma indutiva, a partir de propriedades perceptivas, funcionais ou contextuais, sem relações consistentes ou sistemáticas. Tal conceito é formado por representações do sujeito, não é conscientizado e é construído fora do ambiente escolar. Já o conceito científico origina-se nos processos de ensino, através de atividades estruturadas, mediadas pelos professores, que fornecerão aos alunos conceitos mais definidos. Ou seja, esse conceito é adquirido através de processos de instrução em que se requer do estudante uma operação consciente e arbitrária com os conceitos espontâneos, de maneira a realizar abstrações mais formais. (SCHROEDER, 2007 apud CAVALCANTE; NASCIMENTO, 2015, p. 3).

Cazeiro e Lomônaco (2011) também tratam da formação de conceitos e evidenciam o contato da criança com objetos e pessoas no cotidiano como colaboradores para a superação de dificuldades e ampliação de aprendizados. Por exemplo, ao colocar-se “debaixo” da mesa ou “em cima” da cadeira, a criança experimenta algumas relações espaciais entre seu próprio corpo e os objetos. Entretanto, no cotidiano de crianças com deficiência, como no caso daquelas com PC, nota-se que pode haver restrição de oportunidades para vivenciarem algumas atividades cotidianas e lúdicas que visem exercitar tanto o físico quanto o social. Por isso, ressalta-se a necessidade de se criarem situações que combatam essas restrições.

Kishimoto (1999), quando trata dos jogos e brincadeiras, evidencia os aprendizados possíveis, como: socialização, concentração, atenção, presença, entrega, conhecimento (de si e do outro), criatividade, raciocínio, solução de problemas, (des)prazer e controle de si. Portanto, percebe-se a importância de oferecer oportunidades lúdicas para crianças, incluindo

as que têm necessidades especiais, e para jovens também, no intuito de despertar consciência para aspectos pessoais, para o aprender pela relação social e como estímulo ao pensar sobre problemas e busca de soluções.

O brincar é uma atividade importante e essencial no desenvolvimento sensorio-motor, cognitivo, afetivo e social de qualquer criança (e também de jovens), entretanto é preciso elaborar brincadeiras adequadas para incluir os que possuem deficiência, com objetivos claros para que haja estímulo e prazer, proporcionando o convívio com outras crianças e jovens e aproximando-os socialmente.

Ao lado da PC, pode-se focalizar também os casos de DI, que atinge 1% da população, situação que compromete o desenvolvimento cognitivo (QI), ou seja, este será um tanto lento na fala e no aspecto neuropsicomotor, tendo dificuldades com conceitos abstratos; portanto, a aprendizagem fica comprometida (DUARTE, 2018).

Essa deficiência já foi classificada como uma doença hereditária (degenerescência da especial humana), mas hoje sabe-se que pode ter causa ambiental ou em decorrência de problemas durante a gravidez, como infecções virais ou bacterianas, complicações no parto, meningite, sarampo ou tosse convulsa, desnutrição, traumas etc.

A Organização Mundial da Saúde (1968) subclassificou a deficiência em quatro tipos em relação ao quociente de inteligência (QI): leve, 70-50; moderada, 50-35; severa, 35-20; e profunda, abaixo de 20 (OMS, 1976).

Apesar das características limitadoras que a literatura apresenta, Vygotsky (1997) afirma que existem potencialidades e capacidades em todas as deficiências, mas que para elas acontecerem é necessário haver recursos materiais para começar o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Todo aquele que não segue o padrão preestabelecido é visto como alguém que incomoda e que é anormal. As características e singularidades tanto físicas quanto intelectuais foram utilizadas, ao longo dos anos, para hierarquizar socialmente as pessoas, tendo como referência hegemônica o padrão europeu. Assim, toda pessoa que não segue ou possui esse padrão é considerada inferior.

Um dos desafios para efetuar a inclusão efetiva de todos na sociedade, mas especialmente de quem tem alguma deficiência, encontra-se na escola, uma vez que o mais comum é haver a integração, isto é, estão todos juntos, mas não necessariamente respeitados, valorizados e aceitos. Por isso, o educador necessita buscar soluções para auxiliar no desenvolvi-

mento dessas pessoas e é peça-chave para iniciar o processo de inclusão na escola e contribuir para que ela ocorra também fora do ambiente escolar.

O processo de inclusão nas escolas com os alunos que possuem síndromes e/ou deficiências também se efetiva por meio do atendimento especializado, em que são utilizados os recursos multifuncionais, auxiliando na melhora da defasagem escolar, bem como de metodologias que contribuem para aprendizados, por meio de trabalhos ativos, de recursos tecnológicos e de experimentações artísticas.

Apesar de muitos verem a arte como atividade de passatempo ou com objetivo curativo para as pessoas com deficiência, tanto na escola como fora dela, ela visa desenvolver as habilidades e aptidões cognitivas relativas à percepção, coordenação motora, expressão e criação. Portanto, essa área do conhecimento permite a ampliação da capacidade de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento.

Efland (2005) diz que a arte tem potência cognitiva e inclusiva e, a partir dessa afirmação, desenvolve a teoria da cognição imaginativa (CI).

Ele afirma que:

O ensino-aprendizagem da Arte pode também ser pensado a partir das Teorias Cognitivas que apontam uma mudança de concepção de arte, como forma de linguagem, para outra, como resultado de um nível de operações cognitivas de esquemas mentais constituídos pela imagem, ou seja, de imagens esquemáticas. (EFLAND, 2005, p. 493).

Herbert Read (1986) defende uma educação estética em que todas as linguagens artísticas seriam abordadas: a plástica/visual, a literária/poética, a musical/auditiva e a cênica. Desta forma, ele traz contribuições para a área da educação pela via dos sentidos, por meio dos quais se tem acesso às percepções do ambiente e que dão origem às sensações e às construções mentais mais ou menos complexas e abstratas com o uso da memória.

Ute Craemer (2011), em “A mão humana”, uma base teórica antropológica para a pedagogia Waldorf, reforça o papel fundamental, criativo e transformador das mãos. As mãos expressam a singularidade e a sensibilidade de cada um.

Nas palavras dela:

A densidade dos terminais nervosos na ponta dos dedos é enorme. A sua capacidade de discriminação é igual à dos nossos olhos. Se não usarmos os nossos dedos, na infância e na juventude, nós nos tornamos “cegos dos dedos”, esta

rica teia nervosa fica empobrecida, o que representa uma enorme perda para o cérebro e lesa o desenvolvimento do indivíduo como um todo. (CRAEMER, 2011, s/p).

Em razão disso é que as artes são fundamentais na pedagogia Waldorf e fazem parte de exercícios cotidianos, pois nisso o pensar e o agir estão em conexão, como se lê no trecho a seguir: “Vamos deixar a criança tocar, brincar, acariciar, pegar na areia, na água e madeira, vamos desenvolver sua inteligência manual deixando-a pintar, tocar um instrumento, mexer com argila” (CRAEMER, 2011, s/p).

Essa proposição é válida também para jovens com ou sem deficiência, haja vista a contribuição que o trabalho manual oferece em termos sensíveis e cognitivos.

Portanto, com base no estudo da literatura, foram desenvolvidas ações educativas interventivas que contemplassem as linguagens artística e corporal pela via do brincar e sua dimensão lúdica, em um trabalho pedagógico que pudesse auxiliar no desenvolvimento e na aprendizagem do jovem Guilherme, focalizado no estudo que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Desta forma, nós, futuras pedagogas, pudemos elaborar e pôr em prática, fora do espaço escolar, situações de aprendizagem a partir de desafios que instigassem o jovem em suas condições particulares de portador de PC e com DI.

## **Descrição e análise dos dados**

Este relato de experiência se baseia em uma estrutura teórica e pedagógica e contou com levantamento e estudo bibliográfico e com campo prático, por meio de elaboração e realização de ações educativas interventivas.

As ações foram desenvolvidas na “Praça dos Amigos”, que é cultivada pelos(as) moradores(as) que moram no entorno dela. Essa praça apresenta um ambiente agradável, com bastante verde e desafios físicos. Diariamente, os responsáveis pelo cuidado e pela transformação desse ambiente público frequentam a praça para realizar seus rituais diários, limpá-la, “aguar” as flores e plantas etc. O ambiente conta também com mesas e bancos redondos com cores vivas e diversificadas e possui decorações feitas a partir de materiais recicláveis, o que mostra o uso da criatividade e da invenção.

As ações educativas interventivas desenvolvidas partiram dos elementos e desafios que a praça oferece, por exemplo: amarelinha pintada no chão, balanço de árvore, corda para pular, linhas com espessuras grossas e curvadas para a coordenação motora e outras possibilidades que, a partir da visita e do uso do local, puderam acontecer.

Participaram dos encontros o jovem e a dupla de propositoras. Todos os procedimentos éticos necessários para um trabalho científico e pedagógico foram atendidos, por exemplo: apresentamos a proposta de encontros e de ações, e o jovem, de imediato, achou interessante e aceitou participar voluntariamente; os resultados do trabalho foram apresentados a ele, que também participou do momento de apresentação final para a banca avaliadora.

Foram realizados sete encontros, sendo um por semana, variando entre 60 e 120 minutos, em que se tomou como ponto de partida algum interesse do jovem em relação a jogos e artes, tais como: xadrez, dama, amarelinha, pular corda e outros que ajudam na movimentação do corpo e contribuem para o desenvolvimento intelectual, da coordenação motora grossa, da lateralidade e da noção de espaço; e também pinturas em tela, pintura a lápis, *spray* e outras técnicas e materiais que desenvolvem a coordenação motora fina, contribuindo para o processo de expressão e de sensibilidade emocional. Ao final do processo, organizamos uma roda de conversa avaliadora e formativa.

No decorrer das práticas, além de registros com fotografias e desenhos, foram efetuadas anotações em diário de campo de cada integrante da dupla a fim de descrever o que foi observado e percebido durante a realização das atividades.

O trabalho educativo se estruturou e aconteceu da seguinte forma: no primeiro encontro, falamos brevemente sobre a importância da arte, sua presença na Europa, alguns artistas famosos e influentes para o reconhecimento da arte etc. Observamos que o jovem possuía um conhecimento razoável em relação à história da arte, pintores e técnicas. Foi feita, então, uma adaptação do conteúdo em termos de vocabulário para que o jovem pudesse se inteirar mais facilmente.

Começamos a apresentar alguns dos pintores mais conhecidos para perceber se ele conhecia o trabalho de algum ou reconheceria algumas de suas pinturas, e Van Gogh foi o artista com o qual se identificou por saber um pouco de sua história de vida e por identificar algumas obras, inclusive nomeando-as.

Em seguida, entregamos ao Guilherme folhas e lápis coloridos e o deixamos à vontade para fazer seu(s) desenho(s) enquanto observávamos seu processo criativo e nos focávamos no desenvolvimento da coordenação motora fina.

Além de boa memória, o jovem tinha boa habilidade motora grossa e fina e criatividade para realizar os desafios das tarefas artísticas. Após as orientações para dar início à prática, o jovem sentiu-se envergonhado e com bloqueio, mas, após dialogar com ele e ajudá-lo com incentivo e favorecendo a autoestima, começou a esboçar seus desenhos, transformando-os em releituras e obras autênticas.

Notamos algumas dificuldades na coordenação motora fina ao pegar o pincel, e, para tanto, foi necessário orientá-lo sobre como segurar adequadamente o instrumento de modo a facilitar o manuseio e o traçado. Assim como Van Gogh, por meio da pintura, expressava-se e dava vazão aos seus sentimentos, também foi proposto ao jovem que experimentasse expor seus sentimentos por meio da pintura, desenhando o que se relacionava ao cotidiano vivido ou simplesmente se deixasse levar por ideias e imaginação, transmitindo emoções de maneira positiva ou negativa.

No segundo encontro, já com uma proximidade e confiança maior entre todos, conduzimos os jogos de dama e xadrez, tendo como finalidade estimular a capacidade intelectual, respeito às regras, estratégia e aspectos relacionados à relação interpessoal. O jogo de xadrez começou com uma das integrantes, e o jovem, a todo instante, estava concentrado e guardou muito bem as regras. Pudemos perceber a habilidade motora durante o jogo de tabuleiro e a clareza com relação aos procedimentos táticos para explicar as jogadas feitas a fim de ganhar do jogador oponente. Ele se valeu de alguns recursos mnemônicos para poder fazer jogadas, como o cavalo sendo a única peça a andar em L. Como o jovem tinha dificuldade em reconhecer letras, valeu-se do seguinte esquema: ele aprendeu a contar “1, 2, 3 L” enquanto mexia a peça no quadriculado do tabuleiro, para poder concluir sua jogada e derrotar o adversário. Essa solução surpreendeu o grupo.

No jogo de dama, as habilidades necessárias eram a memória, a agilidade, a concentração e o planejamento estratégico. O jogador oponente iniciou o jogo, e o jovem, de maneira mediada pela outra integrante da dupla, conseguiu se sair muito bem. Isso mostra como a ajuda de outra pessoa favorece a compreensão e a resolução de problemas, ou seja, o aprendizado é melhorado e qualificado, especialmente, com a ajuda do outro, como mostra Vygotsky (1997).

No jogo de xadrez, foi feita analogia entre os movimentos e alguns comportamentos encontrados no dia a dia do jovem, ou seja, as peças de cores diferentes são rivais, e assim acontece na vida, pois alguns são amigos e outros não, e é necessário saber identificá-los; também nem todos são de confiança, por isso é preciso perceber essas situações e comportamentos para poder viver melhor socialmente, saber em quem confiar, pressentir quando estão discriminando-o.

Assim, como apontam Cazeiro e Lomônaco (2011), é importante o brincar para o desenvolvimento motor e cognitivo dos portadores de PC, e isso fica claro no exemplo dos jogos de tabuleiro e – como mais à frente – nos desafios corporais de equilíbrio e coordenação.

No terceiro encontro, iniciamos com uma conversa sobre a autoconfiança e os impactos positivos ou negativos causados na vida social do jovem. Andamos pelo local para procurar algo que pudesse ser “transformado” por ele. Depois de algum tempo, encontramos uma tábua de madeira reta, larga e com algumas imperfeições e, juntos, concluímos que era perfeita para a ocasião.

Guilherme sentou-se no chão em cima da lona, próximo à tábua, e colocamos ao seu lado duas latas de tinta *spray* nas cores azul e vermelho e pedimos que ele usasse a criatividade e desse “vida” ao material fornecido da forma que ele achasse melhor. Iniciou com movimentos ora lineares, ora circulares e, em seguida, reclamou estar com o braço cansado, então uma das integrantes da dupla sugeriu suspender e segurar a tábua no ar para que ele a pintasse verticalmente, como se fosse em um cavalete.

Enquanto a tábua secava, pensamos que poderia transformá-la em uma “placa” com um símbolo que definisse não somente ele, mas todos nós. Colorimos de preto a mão direita dele e a carimbamos na tábua juntamente com nossos dedos da mesma mão e, auxiliando-o, escrevemos a seguinte frase: “que isso nunca te limite”. Essa frase tem um significado importante e fundamental para vivermos, ou seja, que nada nos limite, seja uma deficiência, dificuldade, medo etc. O intuito foi incentivar a autoestima do jovem. Isso mostra como podemos construir e transformar com as mãos, criativamente, qualquer coisa ao nosso redor, dando novos significados e sentidos, como afirma Craemer (2011).

A autora afirma que existem estudos que mostram como uma ativação dos dedos, por exemplo, nos trabalhos manuais, forma sinapses que ajudam no desenvolvimento intelectual. Existem também estudos da interli-

gação estreita da agilidade das mãos com o aprendizado da linguagem. Portanto, tanto as artes como os jogos e brincadeiras, por usarem as mãos e o corpo todo, são colaboradores para o desenvolvimento mental e emocional.

No quarto encontro, o foco foi o desenvolvimento da coordenação motora, a noção de espaço e a lateralidade para o bom funcionamento do corpo humano, fazendo uso de circuitos por meio da amarelinha e da corda como elementos desafiadores.

Explicamos como seria o desenrolar da atividade, e Guilherme ficou animado e motivado. Iniciamos dando uma corda para que pulasse, e ele mostrou, primeiramente, como pulava antes de fazer as aulas de Pilates, ou seja, usando do recurso da memória, representou como pulava com uma perna de cada vez e com muita dificuldade; depois, mostrou perceber sua evolução no aprendizado, e foi uma surpresa ver como ele conseguia unir as pernas e pular com sincronia e perfeição, com movimentos soltos, equilíbrio, ritmo e saltos. Isso mostra destreza e coordenação motora desenvolvida.

Em seguida, sugerimos que ele partisse para a amarelinha. Então o ensinamos como jogar, fizemos uma demonstração e pulamos os quadradinhos desenhados no chão com ele. Posteriormente, Guilherme começou a pular, mas teve dificuldade ao fazer isso em uma perna só, trocar os movimentos (ora com duas pernas, ora com uma), abaixar para lançar a pedra na casinha contendo o número etc. Jogamos um pouco, mas logo ele se cansou em razão do calor e da dificuldade envolvida, embora ele tenha se disposto a tentar administrar os movimentos e a concatenação deles. Neste caso, o grau de complexidade estava para além do que ele podia naquele momento e ficou para uma próxima ocasião.

Aqui também se percebe como o jogo e a brincadeira são propiciadores de aprendizado, como afirma Kishimoto (1999), pois o próprio reconhecimento da complexidade exigida e do repertório necessário a ser construído é percebido pelo jovem.

Por fim, propusemos que ele andasse sobre a guia da calçada com o intuito de trabalhar o equilíbrio e a coordenação motora. A dificuldade do jovem para andar em linha reta é por causa de sua pisada ser voltada para fora, com os pés virados em um ângulo de, aproximadamente, 90°. Para poder realizar o exercício até o final, ele precisou de auxílio para continuar andando na linha definida. Mais uma vez isso mostra como o aprendizado mediado acontece e é reforçador de confiança alheia e de autoconfiança.

No jogo de xadrez, na amarelinha e na caminhada na guia da calçada, o jovem aceitou os desafios, reconheceu algumas dificuldades naquele momento e, contando com o auxílio e mediação das integrantes, participou do começo ao fim, o que mostra seu empenho e vontade de se superar.

Depois, pedimos que ele andasse em cima de um banco de concreto para trabalhar, novamente, o equilíbrio e a coordenação. Ele tentou, mas, como estava com medo da altura, tivemos que ajudá-lo a descer. Entretanto, ao se balançar no balanço de madeira pendurado no tronco da árvore, ele pode ir lidando melhor com o medo da altura. Isso mostra a vontade de superação de algo que pode ser um limitador, e, dependendo da situação, do exercício e do grau de desafio, o medo pode ser ultrapassado.

O jovem se sentiu incomodado neste encontro, pois seu irmão quis participar. Os dois possuem uma relação boa, porém, em alguns momentos, seu irmão o depreciava durante a realização das atividades com frases desmotivadoras, como: “você não vai conseguir, está com medinho!”, entre outras frases que acabaram por deixar o jovem triste e ressentido.

Ele começou a chorar, e uma das integrantes da dupla pediu para que ele descesse do balanço e se sentasse no banco para conversar e se acalmar; mesmo chorando, ele disse que queria continuar. Nesse caso, a cada balançada, ele colocava os pés no chão, por isso foi necessário que uma das integrantes se balançasse junto dele para que tivesse confiança e coragem para superar o medo e continuar. Então, ele tentou novamente e se balançou, demonstrando sensação de liberdade e felicidade. Foi uma atitude incrível e corajosa dele.

No quinto encontro, oferecemos a pintura em tela para que pudesse expressar as emoções percebidas ao longo dos encontros, bem como as relações sentidas no âmbito familiar/escolar.

No sexto encontro, trabalhamos questões voltadas à memória e recordação com a finalidade de lembrar tudo que vivenciamos. Houve momentos de diálogos e de evocação de sentimentos bons e ruins, mas, ao final, tudo se concretizou de forma positiva.

No sétimo encontro, conversamos com o jovem sobre suas percepções acerca de novos aprendizados, dos desafios com os jogos e artes, das experiências novas e de como isso tudo o estava ajudando em termos de autonomia, autoconfiança, autoestima, resiliência, na coordenação motora e melhora no contato social, ou seja, como ele percebia seus avanços em termos de desenvolvimento e aprendizado.

Para iniciarmos essa ação, conversamos com o jovem a respeito do que ele aprendia e do que ele poderia vir a aprender durante sua trajetória de vida. Gravamos um vídeo em que Guilherme contou, brevemente e com um pouco de timidez, o que aprende – aprendeu – até agora, conteúdos apresentados em escolas regulares, jogos digitais, conversas com amigos, entre outras possibilidades de aprendizado. Ao final do vídeo, sugerimos que ele pensasse em uma frase que gostaria de anunciar ao mundo com relação à sua vida, suas experiências e seus aprendizados, e a escolhida foi a seguinte: “Tudo não tem limites para essa vida!”.

Essa frase foi aproveitada em uma outra placa. A princípio, como não estávamos na praça, precisamos nos adaptar ao que tínhamos em casa para a confecção da nova placa. Então, encontramos duas capas duras de caderno espiral e as encapamos com ajuda do jovem. Passamos fita preta para uni-las e depois colamos EVA, uma placa de borracha não tóxica, verde na parte da frente e preto na parte de trás para dar acabamento. Também colamos palito de churrasco para dar firmeza e sustentação.

Depois de tudo encapado, o jovem fez um esboço das letras para ver se o espaço seria suficiente para contemplar todas elas e serem transcritas do papel para o EVA. Depois do esboço pronto, o jovem começou a contornar as letras com canetinhas coloridas aleatórias. Ao finalizar o contorno das letras, ele olhou a placa e disse: “Uau! Ficou bem legal! Melhor que a outra”.

Tanto a frase quanto a vivacidade das cores mostram como o jovem se modificou de forma positiva no decorrer dos encontros, tanto na superação de desafios quanto na melhora da autoestima e autoconfiança. Isso mostra a importância e a validade da brincadeira, dos jogos e da arte no desenvolvimento e aprendizado. Por esses meios, o jovem uniu corpo, mãos e mente, isto é, percepções, sensações e pensamentos.

Read (1986) mostra que uma educação estética se dá por meio das linguagens artísticas e Efland (2005) diz sobre a CI acontecendo por meio da arte; daí, nota-se que, ao se valer de técnicas e materiais para poder se expressar, o jovem exercita sua criatividade, constrói conceitos (ligados aos afetos) sobre o belo e a representação, lida com a criação e faz apreciação de obras de pintores renomados, inspirando-se neles e fazendo releituras pertinentes. E, assim, tanto a parte motora, envolvendo desde as mãos até o corpo todo, quanto a artística, com a criação e a criatividade, são aliadas no desenvolvimento cognitivo, no entendimento do mundo e na expressão e na construção de significado de si e de inserção no mundo social.

Em todos os encontros, ficaram evidentes o interesse e a motivação do jovem em participar, falar de si e das aprendizagens e da percepção de seu desenvolvimento, e isso é um retorno positivo sobre as ações educativas e interventivas pensadas e postas em prática neste trabalho. Tentamos nos valer, especialmente, de ações educativas que fugissem ao modelo escolarizado, ou seja, focalizando-se no aprendizado, e não no ensino, como indica Kishimoto (1999), além de haver o incentivo do espaço aberto e público da praça, que também foge ao ambiente escolar, mostrando como a educação pode acontecer em qualquer tempo e lugar.

Estudar os(as) autores(as), elaborar e pôr em prática as ações educativas interventivas e fazer as observações e os registros nos auxiliou a estar mais perto do caso do jovem com PC e DI e entender melhor seu diagnóstico, suas características e peculiaridades. A partir disso, deu-nos embasamento para elaborar as ações de modo pedagógico e para arriscar as análises que funcionam como avaliação do processo e replanejamento de possíveis ações futuras.

A cada encontro, Guilherme nos surpreendeu de forma positiva, pois suas qualidades se sobressaíram e os aprendizados aconteceram. Cada encontro fortaleceu em nós o entendimento de que é preciso criar oportunidades, situações desafiantes para que o jovem possa se desenvolver em sua totalidade. Percebemos que uma dimensão colaborava e ajudava a outra (a motora, a afetiva, a cognitiva), contribuindo para superar medos, ampliar a confiança, desenvolver a autonomia, rever conceitos, ressignificar a vida, as relações e o entendimento de si.

As artes, os jogos e as brincadeiras foram essenciais para o desenvolvimento do jovem, pois o tornou alguém com um senso crítico mais amplo e confiante para lidar com situações-problema do cotidiano e solucioná-las. Também colaboraram para a dimensão corporal, lateralidade, equilíbrio e coordenação motora fina e grossa, permitindo-o resolver as situações sem desistir no percurso.

É importante mencionar que outros serviços e recursos – como o Pilates – já utilizados pelo jovem deram suporte e ancoragem para os desenvolvimentos e aprendizados posteriores.

A prática e a teoria se entrelaçaram, entretanto o jovem nos demonstrou saltos enormes em termos de conquistas e realizações, para além dos limites e restrições descritos na literatura estudada. Isso mostra a importância de enxergar e focalizar as conquistas e ampliações possíveis no campo de potencialidades que cada um tem, de suas especificidades, ainda que dentro de algum diagnóstico ou lado padronizado.

O que observamos foi a mudança significativa e simbólica de uma fase para outra, pois tem ligação com a mudança do jovem em se superar, em realizar as atividades, em acreditar ainda mais em suas potencialidades, em saber sempre do que é capaz e que os seus sonhos podem se concretizar. Sempre haverá barreiras, obstáculos e dificuldades, mas nada pode ser um limite prévio em sua vida.

## Considerações finais

Para nós, pesquisadoras, o PAE proporcionou uma ampla reflexão sobre a inclusão e a compreensão dos anseios de crianças e jovens diagnosticados com a PC e a DI. Este estudo mostra uma possível relação entre o desenvolvimento motor e cognitivo do jovem com síndrome e deficiência, mas que, dependendo do ambiente em que ele se insere, dos desafios, das interações afetivas, pode avançar ou regredir na sua independência funcional.

Como afirma o título deste relato de experiência, em vez de fixar o olhar para a deficiência apontada nos laudos a partir das limitações que ela provoca nas crianças e nos jovens, a experiência desse PAE mostra que é possível atentar para as potências que eles trazem por meio de desafios, de estímulo, de trabalho multidisciplinar, de desenvolvimento global e integrado e de como aprendemos com eles as superações diárias, especialmente de ordem emocional. Com ajuda e mediação, avanços são visíveis. Com o lúdico e as artes, pode-se desenvolver raciocínio lógico, testar hipóteses, aprender com os erros, buscar modos de expressar o que se sente, inspirando-se em artistas, que também passaram por dificuldades emocionais.

Desta forma, este trabalho se inclui nos esforços ativistas de enfrentamento de uma sociedade capacitista e de interpretações que naturaliza a ideia de inadequação de pessoas com deficiência, o que reforça a invisibilidade, a exclusão, a violência e a discriminação contra elas.

Uma sociedade capacitista é aquela que não enxerga uma pessoa com deficiência, ou, abreviando, uma PCD, como um ser humano “normal”. Nela, esses indivíduos são vistos como seres inferiores, de menor valor e que não devem ser tratados da mesma forma. (DIAZ, 2021, s/p).

Compreende-se ainda que trabalhar com a educação é sempre desafiador, é ser resistente e resiliente todos os dias, especialmente para quem tem alguma deficiência, assim como para os professores que lidam com ela.

Por fim, ter desenvolvido um PAE com essa temática e nesse formato, ao longo da graduação, mostra a importância de se aliar a pesquisa teórica à prática interventiva como contribuição para a boa formação dos(as) futuros(as) professores(as), sendo essencial que faça parte do currículo do curso de Pedagogia, visando a uma educação mais inclusiva e de melhor qualidade para todos.

Submissão: 30/11/2020

Aprovação: 05/06/2021

## Notas

1 Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), *campus* Americana/SP. E-mail: cardoso.flaah@gmail.com.

2 Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), *campus* Americana/SP. E-mail: tayrinetelles@outlook.com.

3 Graduação em Pedagogia. Mestre, doutora e pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do curso de Mestrado em Educação e Pedagogia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), *campus* Americana/SP. E-mail: rsieirof@hotmail.com

## Referências

ARNAUD, Catherine *et al.* Parent-Reported Quality of Life of Children With Cerebral Palsy in Europe. **Pediatrics**, v. 121, n. 1, p. 54-64, 2008.

CAVALCANTE, Érica Raquel de Castro; NASCIMENTO, Angilene Santos. A brincadeira e a formação de conceitos linguísticos: os estudos de Vigotski na educação infantil. In: CONEDU, 2., 2015, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA17\\_ID4984\\_26082015224615.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA17_ID4984_26082015224615.pdf). Acesso em: 11 out. 2020.

CAZEIRO, Ana Paula Martins; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. Formação de conceitos por crianças com paralisia cerebral: um estudo exploratório sobre a influência de atividades lúdicas. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 40-50, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722011000100006-&lng=pt&nrmiso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722011000100006-&lng=pt&nrmiso). Acesso em: 11 out. 2020.

CRAEMER, Ute. **A mão humana**. São Paulo: Antroposófica, 2011.

DUARTE, Regina Célia Beltrão. Deficiência intelectual na criança. **Revista Pediátrica**, v. 8, supl 1, p. 17-25, 2018. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/residenciapediatrica.com.br/pdf/v8s1a04.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

DIAZ, Luccas. O que é capacitismo e por que todos deveriam saber. **Guia do Estudante**, 8 mar. 2021. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/o-que-e-capacitismo-e-por-que-todos-deveriam-saber/>. Acesso em: 11 out. 2020.

EFLAND, Arthur D. **Arte y cognición: la integración de las artes en el currículum**. Barcelona: Octaedro EUB, 2005.

JEMTA, Lena *et al.* Well-being among children and adolescents with mobility impairment in relation to demographic data and disability characteristics. **Acta Paediatrica**, v. 94, n. 5, p. 616-623, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OMS – Organização Mundial da Saúde. **CID – IX**. Revisão da classificação internacional de doenças. Porto Alegre: Sagra, 1976.

READ, Herbert. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte**. São Paulo: Summus, 1986.

ROTTA, Newra Tellechea. Paralisia cerebral, novas perspectivas terapêuticas. **Jornal de Pediatria** [online], 2002, v. 78, suppl 1, p. S48-S54, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/5y8zVb5V4bmT-4jN5sP57CXh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

SCHROEDER, Edson. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 2, n. 2, p. 293-318, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/569/517>. Acesso em: 11 out. 2020.

VYGOTSKY, Lev. **Obras completas V: Fundamentos de defectologia**. 3 ed. Tradução de Maria Del Carmen Ponce Fernández. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.