

# O PROCESSO DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA NO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM TEA

*Data de submissão: 08/03/2023*

*Data de aceite: 02/05/2023*

**Evelise Matveichuk da Silveira**

Universidade Estadual de Londrina  
Londrina – Paraná  
<http://lattes.cnpq.br/6777336647441706>

**RESUMO:** O subprojeto “O processo de Criação artística no desenvolvimento da pessoa com TEA” advém de um projeto maior denominado “Formação Docente: A importância do ensino de arte no desenvolvimento de pessoas com o transtorno do espectro autista”, o primeiro explorou com evidências como a arte contribui para o desenvolvimento da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com a pesquisa voltada para o campo da ação, foram propostas oficinas similares para duas crianças com TEA, assim, se deu dois estudos de caso. As oficinas realizadas, eram formuladas com práticas na área do saber da Arte visual, se utilizando da abordagem metodológica de Reggio Emília, com o intuito de proporcionar um espaço de valorização do processo criativo. A pesquisa aponta como processo criativo é fundamental para o acolhimento das diferenças na identidade do sujeito. Partindo das teorias do filósofo Gilles Deleuze e

contribuições da arte-educadora Fayga Ostrower, foi explorado conhecimentos provenientes das experiências nas oficinas, assim, a pesquisa busca reestruturar uma visão educacional, de como o processo criativo e o saber artístico contribuem para a valorização e respeito das diferenças dentro do ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** TEA, Arte visual, Identidade e Processo criativo.

### THE PROCESS OF ARTISTIC CREATION IN THE DEVELOPMENT OF THE PERSON WITH ASD

**ABSTRACT:** The subproject “ The Artistic Creation Process in the Development of Person with Autism Spectrum Disorder (ASD)” stems from a larger project entitled “Teacher Training: The Importance of Art Education in the Development of Individuals with Autism Spectrum Disorder.” The former project explored how art contributes to the development of individuals with ASD through evidence-based research. With a focus on action research, similar workshops were proposed for two children with ASD, resulting in two case studies. The workshops were formulated with practices in the field of visual arts, using the Reggio Emilia

methodology to provide a space for valuing the creative process. The research highlights how the creative process is fundamental to the acceptance of differences in an individual's identity. Building on the theories of philosopher Gilles Deleuze and contributions from art educator Fayga Ostrower, knowledge from the workshop experiences was explored, with the aim of restructuring an educational vision of how the creative process and artistic knowledge contribute to valuing and respecting differences within education.

**KEYWORDS:** ASD, Visual art, Identity and creative process.

## 1 | INTRODUÇÃO

O que possibilitou realizar este subprojeto sobre “O processo de criação artística no desenvolvimento da pessoa com TEA” foi um projeto maior sobre “Formação Docente: A importância do ensino de arte no desenvolvimento de pessoas com o transtorno do espectro autista” (cadastrado na PROPPG sob número 12802), neste grupo foi possível desenvolvermos a elaboração dos primeiros estudos, os quais ocasionaram a compreensão da importância da capacitação inclusiva para a formação docente de artes visuais.

Em vista disso, os estudos de casos foi a escolha efetiva visando a prática, a qual agregaria em um ensino inclusivo partido da experiência com base nos estudos desenvolvidos na Universidade. Logo, os estudos de casos se deram em função do apoio da Universidade Estadual de Londrina, do corpo docente do grupo de pesquisa, da APAE de Ibiporã que nos cedeu espaço e os profissionais colaborativos, e principalmente aos dois alunos, que não só participaram das oficinas, mas confiaram no esforço e dedicação como pesquisadora.

Portanto, compreendendo a relevância e necessidade dos estudos na arte-educação para um ensino mais inclusivo para alunos com TEA, investiguei caminhos bibliográficos que se faziam coerentes com o contexto educacional contemporâneo e que atendia as expectativas de ensino em relação às características do Transtorno do Espectro Autista. Deste modo, foram obtidas as ferramentas filosóficas e metodológicas necessárias para transcender a teoria em uma ação qualificada.

Sendo assim, foi percorrida a linha deleuziana em que se atestou a concepção de diferença e a dimensão dos afectos e perceptos (no âmbito de aprendizagem) do filósofo, e com Fayga Ostrower a artista educadora nos conduziu uma perspectiva de domínio central, sobre “o que é criatividade?” e a pertinência do transpassar do processo criativo no desenvolvimento humano. Por fim, foram feitas algumas conexões de conceitos dos dois estudiosos, que possibilitou construir pontes, as quais, efetuaram encargo expressivo, na prática das oficinas.

De acordo com Ostrower “a criatividade está no potencial de cada um”, deste modo podemos afirmar que o professor tem a responsabilidade de promover um espaço sensível e diversificado que auxilie o aluno a emanar seu potencial e não o restringi-lo, no entanto, em função de modelos de ensino lineares, ora restringem articulações no aprendizado,

ora não permitem uma diversidade de resultados, pois se é dado os mesmos conteúdos com as mesmas práticas pedagógicas, se esperando de alunos diferentes que deem as mesmas produções, algo um tanto paradoxal. Esta linearidade em que o aprendizado deve ser efetuado e ensinando a todos de forma idêntica é criticada por Deleuze, pois exclui a valorização das diferenças, assim quando o aluno comete um ponto fora da curva da proposta pedagógica exigida, infelizmente suas atitudes e sua forma de comunicar-se com o mundo é entendida como um erro a ser corrigido, enquanto, na verdade, os degraus de seu processo criativo são plurais, diversificados e até inovadores.

Com esta perspectiva, o processo criador é aquele que guia o aprendizado da criança. Pois, segundo os pensamentos de Deleuze, ao enfatizar a dinâmica, e os afetos em ação, assim, conseguiremos perceber que para criança aprender ela tende a representar e envolver-se com aquilo que é mais importante em seu próprio mundo, de modo que o afecto torna-se o pontapé inicial que nos impulsiona a deslocar-se da idealização e partir para a realidade de um processo artístico verdadeiramente livre, para aquilo que realmente importa, que neste caso é o despertar do potencial da criança. No livro “Acasos e Criação artística” Ostrower em um relato, elucida o olhar sensível que a criança tem para o mundo, nesta ocasião o objeto mesa, em que a desenha de modo singelo e instintivamente se recusa colocar perspectiva em seu desenho, pois para ela não faria o menor sentindo mutilar uma das pernas da mesa. O desenho abriga a intuição, o afeto, a sensibilidade e a experiência vivida com a mesa, e suas quatro pernas visivelmente inteiras, é um exemplo de ponto fora da curva, o qual o subprojeto buscou investigar e valorizar no contexto da educação.

Em suma, com alicerces nesta fundamentação teórica, será revelada a trajetória de uma pesquisa qualitativa composta por dois estudos de caso, em que foram efetuadas quatro oficinas de artes visuais com duas crianças com TEA de mesma idade. De modo, que optar pelo estudo de casos como um modo de gerar conhecimento através da pesquisa de campo voltada a experiência, assim, conseqüentemente as oficinas foram guiadas pela metodologia de Reggio Emilia.

## **2 | METODOLOGIA**

Os estudos de caso, foi elaborado apoiando-se na proposta metodológica de Reggio Emilia, baseada nas contribuições de Lóris Malaguzzi. Assim, a pesquisa se deu com o formato de professor observador e pesquisador, que constantemente busca estar atento às crianças, de forma que as auxilie em revelar suas potencialidades, possibilitando que elas façam suas escolhas e a partir delas possam discutir e refletir junto do professor. Pois, para Malaguzzi o professor é unido ao aluno e participa dos processos que levam os alunos a construir seu próprio conhecimento, a fim de que se enxerguem capazes de estabelecer relações e compreender o mundo, construindo assim sua própria narrativa:

Reconhecer o direito da criança de ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vistas, de modo a jamais termos certezas demasiada (MALAGUZZI, 1999, P.62).

Outro aspecto sobre ser professor em Reggio Emilia, é a prática da escuta, perceber outras formas de comunicação e não apenas o que a criança fala, mas os distintos modos que ela pode se expressar. “Escutar através da observação, da sensibilidade, da atenção, das diferentes linguagens” (Barbosa e Horn, 2008, p.118). Antes da realização das oficinas, houve contato com as crianças na participação de seu cotidiano escolar e/ou familiar, foi observado a forma que se relacionavam com crianças da mesma faixa etária, familiares e professores, seus maiores interesses na escolaridade, e como atendiam ao fato de ter uma pessoa nova que se dispunha a brincar, aprender e acompanhar uma parte de seu cotidiano. O momento da escuta foi crucial para estabelecer vínculo, pois somente com este, processualmente os alunos expressaram sua confiança e afeto no transcorrer das oficinas, assim mutuamente pudemos alcançar uma aprendizagem transbordada de sensibilidade.

### 3 | APRESENTAÇÃO DE ANA E PEDRO

Apresenta-se a imagem abaixo com características essenciais que elucidam melhor o contexto em que os alunos participantes vivenciavam e partindo disso pode fazer adaptações para a elaboração das oficinas.

Informações essenciais	Acompanhamentos	Espaço de realização das oficinas
 <ul style="list-style-type: none"> <li>Ana   nome fictício (5 anos);</li> <li>Dificuldades de socialização, possui estereótipos e atrasos na linguagem, e</li> <li>É afetuosa, e adora contato físico, abraços, beijos e colo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fonoaudióloga, e</li> <li>Psicóloga.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Todas as oficinas foram realizadas no espaço escolar da APAE de Ibitiporã;</li> <li>Realizamos as oficinas com ela e todos os alunos de sua sala, e</li> <li>Foi evidente o apoio da instituição e da pedagoga Flaviane professora regente da turma da Ana.</li> </ul>
 <ul style="list-style-type: none"> <li>Pedro   nome fictício (5 anos);</li> <li>É considerado autista de alto funcionamento;</li> <li>Laudo do autismo com três anos;</li> <li>Tem a fala comprometida, mas é funcional;</li> <li>É afetuoso mas evita contato físico com pessoas que não são da família, e</li> <li>Cursa Pré-II no ensino regular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fonoaudióloga;</li> <li>Psicóloga, e</li> <li>Terapia ocupacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Todas as oficinas foram realizadas na casa de sua avó materna;</li> <li>Utilizamos a área do quintal e foi satisfatória a liberdade que tivemos no espaço;</li> <li>Em duas oficinas Kalleby teve companhia de outras crianças, em uma foi sua irmã e outra seu primo, e</li> <li>Foi evidente o apoio familiar.</li> </ul>

F

igura 1 – Apresentação dos alunos

Fonte: da autora, 2022.

### 4 | OFICINAS

Em relação às oficinas, foram organizadas em quatro encontros e eram trabalhados os mesmos conteúdos com os dois alunos. Sua elaboração teórica é proveniente de um olhar deleuziano, com o intuito de possibilitar o maior número de experiências sensoriais, partindo do pressuposto do filósofo de que o:

O objetivo da arte, com os meios do material, é arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a um outro. Extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações. (Deleuze e Guatarri, 2010, pg.197)

Ao trabalhar os elementos cor, linha, forma e textura, é proposto explorar a amplitude sensorial da diversidade de material colocado a percorrer em cada dimensão desses elementos da linguagem visual. Deste modo, é visado que o âmago do processo de criação de cada aluno, possa expandir-se de experiências materiais, cognitivas e sensíveis, as quais estabeleçam conexões com seus perceptos e afectos, que são pertinentes, ao contribuir para o desenvolvimento de cada aluno.

Assim, visando um ensino específico que se enquadrasse nos interesses dos alunos participantes, as imagens abaixo expõe a dinâmica que foi perceptível as singularidades, desejos e necessidades de cada participante, foi trabalhado os mesmos conteúdos para os dois, porém, os abordei com uma aprendizagem personalizada para cada um.



### CORES

Recursos	Planejamento
 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro com imagens de obras do Wassily Kandinsky.</li> <li>• Tecido de algodão cru.</li> <li>• Tintas acrílicas de tecido de cores primárias, preto e branco, e</li> <li>• Pincéis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar as técnicas do abstracionismo.</li> <li>• Demonstrar como a cor e as formas na pintura podem ter significados que estão ligados aos sentimentos, sensações e símbolos, e</li> <li>• Produzir uma pintura com os entendimentos do abstracionismo, visando a demonstração de sentimentos a partir principalmente das cores.</li> </ul>
 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frutas (abacate, banana, morango e laranja);</li> <li>• Revistas diversas;</li> <li>• Cola;</li> <li>• Papel celofane de cores primárias;</li> <li>• Cartolina ou Kraft, e</li> <li>• Tesoura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar as cores das frutas nas revistas, ao encontrar, recortar e relacionar com as frutas;</li> <li>• Colar os recortes no Kraft ou Cartolina, e</li> <li>• Com o papel celofane mostrar a mistura de cores primárias: o azul e o amarelo sobrepostos tornam-se verde, a cor do abacate, o amarelo e o vermelho sobrepostos tornam-se laranja, a cor da fruta.</li> </ul>

Figura 2 – Elaboração oficina Cores

Fonte: da autora, 2022.



### LINHA

Recursos	Planejamento
 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Barbante, linha de costura, cordão, corda, fios plásticos (vários exemplos tridimensionais de de linhas);</li> <li>• Papel A3 Canson, e</li> <li>• Canetas variadas, grafite, giz pastel e carvão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar vários tipos de linhas para que explorem;</li> <li>• Identificar as linhas do cotidiano, investigando objetos e partes da casa, e</li> <li>• Partir da investigação, registrar no papel partes importantes da busca e praticar desenho de observação.</li> </ul>
 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cola;</li> <li>• Kraft;</li> <li>• Giz pastel e giz de lousa, e</li> <li>• Barbante, linha de costura, cordão, corda, fios plásticos (vários exemplos tridimensionais de de linhas).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar vários tipos de linhas para que explorem.</li> <li>• Usar giz pastel para fazer os desenhos no Kraft de estudo sobre linhas ou colar as linhas que foram levadas.</li> <li>• Com o giz de lousa, propor atividade ao ar livre, fazer desenhos no chão relacionando/representando as linhas que investigamos ao nosso redor e fazer brincadeiras que exercitem a prática do desenho como amarelinha.</li> </ul>

Figura 3 – Elaboração oficina Linha

Fonte: da autora, 2022.

FORMA	
Recursos	Planejamento
 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Argila;</li> <li>• Utensílios (palito, arame de artesanato, colherzinha, espátula, etc.); e</li> <li>• Imagens das obras "Torso do Filho de Ugolino" de A. Rodin, "Forma Únicas de Continuidade no Espaço" de Humberto Martins e "Homem Caminhando" de Giacometti.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar o assunto sobre tridimensionalidade, iniciando com o questionamento do conceito de estátua e escultura;</li> <li>• Instigar que compartilhem suas experiências anteriores com expressões tridimensionais cotidianas;</li> <li>• Mostrar as obras, e dialogar sobre o que veem e pensam sobre elas; e</li> <li>• Elaborar uma escultura com a argila que trabalhe a anatomia do corpo de perspectivas distintas.</li> </ul>
 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Argila;</li> <li>• Utensílios (palito, arame de artesanato, colherzinha, espátula, etc.); e</li> <li>• Formas geométricas (circunferência, pirâmide e cubo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilizar as formas geométricas no espaço para que explorem;</li> <li>• Elaborar diálogos que estimule os alunos a relacionarem as formas entre si e com o espaço;</li> <li>• Promover espaço livre para adquirirem afinidade com o material; e</li> <li>• Desafiar os alunos a produzir as formas aprendidas na argila.</li> </ul>

Figura 4 – Elaboração oficina Forma

Fonte: da autora, 2022.

TEXTURA	
Recursos	Planejamento
 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cola e tesoura;</li> <li>• Diversos tecidos e papéis;</li> <li>• Imagem da Obra "Objeto" de Mériet Oppenheim</li> <li>• Botões, missangas e palitos;</li> <li>• Tesoura; e</li> <li>• Uma embalagem de remédio (tipo pote).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar a imagem da obra, observar e questionar as características formais dela;</li> <li>• Explicar como o surrealismo é composto de obras artísticas que expressam o mundo dos sonhos; e</li> <li>• Propor a criação de sua própria obra surrealista, incentivando a usar a imaginação.</li> </ul>
 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caminho de textura composto por: folhas de árvores, cascalhos, areia, papel com textura espuma, tecido com pelos, quirela de milho, tintas e tecido de algodão cru.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Montar o caminho de texturas;</li> <li>• Incentivar os alunos a explorar diversas materialidades;</li> <li>• Após percorrerem o caminho de texturas, pisarem na tinta e registrarem no tecido a experiência da caminhada; e</li> <li>• Desfrutar e aprender com a experiência coletiva.</li> </ul>

Figura 5 – Elaboração oficina Textura

Fonte: da autora, 2022.

## 5 | RELATOS DAS EXPERIÊNCIAS NAS OFICINAS

Estão em exposição os relatos das experiências das oficinas em subcategorias a partir de cada encontro e o que nele foi desenvolvido.

### 5.1 Oficina de Linha

Neste encontro havia três disponíveis para participar da atividade, logo coloquei uma folha branca para cada um, e apresentei o giz pastel, assim, enquanto estavam desenhando fui oferecendo as diversas linhas que havia levado, deste modo, busquei que associassem as linhas dos desenhos que faziam com as tridimensionais que estavam expostas, com as observações voltadas para Ana, foi perceptível que inicialmente as linhas tridimensionais não foram tão convidativas para ela, no primeiro momento tocou em algumas, seu maior instante de concentração foi ao tentar desenrolar uma, mas logo em seguida preferiu continuar suas garatujas, sempre escolhendo tons de rosa escuro e vermelho. Inicialmente, um colega de turma adentrou no desafio, ficou concentrado e

passou objetos no meio do circuito (um circuito com fios de malha cruzado entre cadeiras), momentaneamente ao jogar uma bola através do circuito, Ana a recebeu do outro lado, em poucos minutos observamos sua reciprocidade em devolver a bola, mesmo com pouco contato visual, ainda sim socializou. Para explorar o circuito Ana pegou em minha mão para não ir sozinha, somente com companhia sentiu-se segura para explorar algo novo. Com os fios de malha, conseguimos construir diversos desafios a cada momento, colocamos um lençol em cima das linhas, então brincaram embaixo, depois penduramos uma bola para todos jogá-la um para o outro, e no final expomos as obras em um varal, Ana sentiu dificuldades com o prendedor e pediu que prendêssemos, mas sentiu-se satisfeita em segurar a folha enquanto era colocado os prendedores. Esta experiência com as linhas proporcionou a Ana momentos de socialização, expressão artística e nos demonstrou a importância do vínculo aluno e professor para encorajar o aluno a adentrar novos desafios.

Já na oficina com Pedro, neste encontro, havia uma companhia a mais e como de costume Pedro bisbilhota os objetos e matérias que trago em uma caixa, mas compartilha sua curiosidade com sua irmã (8 anos), começam a explorar as linhas quando as disponho no espaço. No entanto, Pedro não se interessa muito pelas linhas como sua irmã, que chega fazer observações: “Essa é maior”, “Essa é fina”. Em consequente, coloco no chão perto de onde estamos sentados, caneta, grafite, carvão e pape A3. E conversamos com eles, enquanto estão experimentando os materiais no papel, logo perguntamos sobre os materiais: “O que esses dois grupos têm em comum?” (em relação às linhas tridimensionais e para os materiais), “O que podem fazer ou ser?”, assim os dois respondem, que o primeiro grupo são linhas, e o segundo é lápis e canetinha, que são para desenhar e para escrever. Com isso, coloco sobre o papel uma linha que o cruza horizontalmente, e acima faço uma linha com cantão acima, e os perguntamos novamente, “O que os dois podem ser?” Logo, juntos chegam à conclusão de que são linhas que “são linhas que dá pra pegar e outro fazem linhas de desenhar.” Diante disso, juntos propomos uma investigação, uma busca de linhas pelo quintal e a casa, a irmã fica muito empolgada, o que percebo que de certa forma influencia o Pedro a estar mais animado e empolgado. Processualmente, começamos a enxergar as linhas nas janelas, na rampa do quintal e na mureta do jardim. Em seguida começamos a pensar em objetos, então Pedro levanta e começa trazer objetos e nos mostrar as linhas neles e deles. O primeiro objeto foi a régua, e as pequenas linhas que medem se destacam em seu olhar, então ao passar a mão em volta da régua, demonstro que existem linhas em volta dela, que a delimita, que a define no espaço, isso o encoraja a pegar outros objetos, que não necessariamente tenha grafismos em sua estética. Após a investigação, concluem que tudo há linhas. Assim, questiono se gostariam de explorar melhor os materiais, imediatamente buscam as canetas, o grafite mais grosso e o giz pastel, (Pedro sempre opta por usar o grafite para desenhar) percebo que desta vez escolheu a caneta grossa, ele diz “assim minhas linhas ficam mais fáceis de ver”. Para finalizar, resolvemos registrar a investigação de linhas dos objetos, escolheram

três objetos para desenhar. Após terminarem, compartilham um para o outro o que haviam feito. A experiência com linhas, proporcionou investigações em que o Pedro reconstruiu seu conceito de linha e precisou elaborar trocas de conhecimento com sua irmã no processo criativo e de aprendizagem.

## 5.2 Oficina de Cores

Ao preparar a sala, coloquei as frutas no meio das mesinhas dos alunos, e deixei em volta algumas revistas para que pudessem explorar. Quando a Ana chegou fui cumprimentá-la, em seguida apresentei as revistas e expliquei que poderíamos encontrar as cores das frutas nelas. Sinalizei onde as frutas estavam, depois de uns minutos, ela começa a olhar as revistas, mas ao colocar o Kraft no chão, o suporte onde até então colaríamos recortes, Ana foi direto sentar-se em cima do Kraft, logo peguei as revistas e as deixei perto dela e me sentei ao seu lado. Houve um momento que ela encontrou uma foto de morangos na revista, então a perguntamos: “Ana, você já viu essa fruta tão vermelha antes?”. Sua resposta foi com seus olhos direcionadas para a mesa, neste momento ela enxergou o morango que o tempo todo estava ali, assim, levantou-se e o pegou. Com o morango na mão, passou ao longo de uma hora, observando, cheirando, lambendo, e o experimentou vagorosamente. Após um tempo, o comeu, mas sempre observando cada parte do morango, indo pegar outro e repetindo o processo, a chamei para ver as outras frutas.

Apostamos na banana, “Ana quer um pedaço dessa banana tão amarela?” ela pegou, conseguiu abri-la, e a comeu fatiada, mas não era tão interessante como o morango. Percebemos alguns gestos de organizar e agrupar cores, enquanto havia um prato de acrílico com os poucos morangos no chão, havia um prato azul em cima da mesa com a maioria deles, Ana os pegou e os colocou todos no prato de acrílico, fez os mesmos com as cascas das bananas, sempre desprezando em um espaço específico do Kraft, ela não permitia modificações em sua organização. Conversei com ela sobre as outras frutas, ela olhava, mas sempre voltava sentar-se perto dos morangos. Havia casca de banana em uma parte do Kraft, assim rasgamos algumas partes amarelas da revista e dissemos: “então vamos colocar amarelo com amarelo”, em seguida ela percebeu que dispomos os papéis celofanes, em três cores primárias perto dela, de imediato ela pegou o celofane vermelho e colocou embaixo do prato de acrílico com os morangos. Ana não se interessou em colar os pedaços de revista e nem fazer a mistura de cor com o celofane como havia sido proposta, mas nesse caso ela preferiu usar o celofane para ver as coisas através dele. Nesta prática, Ana demonstrou diversas associações com as cores, principalmente o vermelho. Relacionar-se com a cor a possibilitou entender a alimentação de outro modo, antes Ana comia somente frutas claras (como a banana) e após as experiências com a cor do morango, ficou perceptível que há a se repensar sobre a seletividade alimentar.

Na oficina com Pedro, ele me recebe tímido, mas cheio de curiosidade para ver quais são os materiais que trago na caixa. Deixo a caixa no chão, e prendo um tecido de

algodão cru na parede com fita, enquanto ele observava, fui conversando se ele gostaria de fazer uma pintura, uma tela, igual à dos artistas. Então, sentamo-nos no chão do quintal e contamos a ele que iríamos conhecer abstracionismo e que é uma forma de pintura, fiz perguntas sobre o que ele identificava enquanto folhava um livro (com obras abstratas) muito concentrado e tranquilo. Ele reconhecia as formas geométricas e dizia sobre as cores delas, enxergava as formas abstratas como figurativas, apontava para as imagens e falava sobre olha animais marinhos, portas, janelas e objetos do cotidiano... Diante disso, pergunto se existiam cores tristes e felizes ou formas animadas, ou desanimadas, ele ficou pensativo, mas aos poucos foi apontando no livro e dizendo: “o amarelo é muito feliz”, “o preto é a noite, é cor de maldade também”, “o azul é frio (fazendo gestos de que estava com frio)”, “o verde é cor de certo, quando alguém concorda com você”, “O triângulo é animado” e “o círculo é parado, desanimado”. Pedro fez uma leitura visual vasta das obras de Kandinsky.

Conversamos sobre pintura e que através dela, poderíamos usar formas e cores para expressar os sentimentos e emoções. Após explorar as obras, Pedro demonstrou interesse de produzir uma pintura, abriu uma página de uma pintura específica e disse: “eu quero fazer esse”. Arrumamos a paleta de tintas no chão, pegou os pincéis e assim ele começou a pintar com muito ímpeto, ora ou outra olhava para atrás onde estava o livro aberto, e o entendia como referência. No processo da pintura ele dizia: “olha como o preto é escuro que nem a noite, vou colocar muito preto aqui”, “as manchinhas misturam rápido, será que devia pintar elas depois de colocar preto em tudo?” e “eu preciso colocar branco como círculo”. Estive presente, e alguns momentos ele entendia o apoio como necessário, mas sozinho foi descobrindo e buscando soluções, pintando com instinto, no processo da pintura seu vocabulário transformou-se, migrou do figurativo para apropriar-se no sensível e o abstrato.

### 5.3 Oficina de Forma

Nesta oficina coloquei as três formas tridimensionais (pirâmide, cubo e esfera) no centro das mesinhas, a Ana aproximou-se para fazer contato, mas ainda entretida com as bonecas que estava brincando, somente mais tarde soltou as bonecas e veio para perto. Assim, pediu para explorar as formas. O cubo e o triângulo não a tocou muito, observou por uns instantes, já a esfera vermelha pegou e jogou para os lados. Quando a lançava, eu a devolvia para ela e de imediato estabelecia diálogo, falava sobre a esfera e as outras formas, perguntava sobre o que a fazia pensar ou lembrar, de modo a se relacionar com outros objetos e cores da sala. Introduzi que poderíamos fazer algumas formas, como as que estávamos investigando, deste modo sentamos e apresentei a argila e a distribuí um tanto para cada aluno. Inicialmente a Ana tocava com as pontas dos dedos e fazia algumas caretas, conforme ia mostrando para os alunos alguns movimentos interessantes na massa, ela foi tentando movimentar a mão de outros modos, mas na maior parte do tempo,

quando não estava tão próxima, ela pegava pouquíssima argila e com dois dedos fazia bolinhas e após cheirar, tentava descobrir o sabor sem hesitar. Houve alguns momentos de concentração, em que ela fazia cobrinhas com a argila, então a incentivamos a colocar mais massas nas cobrinhas e deixá-las em posição vertical, fomos conversando em que formas poderíamos fazer, “um prédio, uma torre, uma árvore bem alta, até o céu”.

Esta experiência possibilitou que ela experimentasse uma nova materialidade, demonstrasse persistência, e revelar que em relação as outras materialidades trabalhadas, está não foi a que mais a conquistou.

Enquanto na oficina com o Pedro seu primo de mesma idade participou conosco. Sentei-me na varanda da casa de sua vó e iniciei a conversa com eles sobre estátua, que seria uma palavra mais próxima de seus vocabulários para então introduzir o conceito e formulação de escultura/expressão tridimensional. Em seguida, mostrei fotos de esculturas bem diferentes, eles ficaram animados, assim fomos discutindo uma de cada vez, em cada obra, sempre os instigava perguntando o que eles viam e o que achavam da obra. Fizeram observações interessantes sobre partes do corpo, a primeira imagem eles diziam “ele é magrinho”, “tem perna grande” a segunda houve dificuldades iniciais para afirmar se era de fato um corpo, assim, questionamos “como podemos identificar se é um corpo?”, “O que tem um corpo?” Em seguida responderam: “tem que ter cabeça”, “tem que ter braço” diziam isso apontando e analisando seus próprios corpos e comparando com a imagem. A última imagem, percebemos as feições de “Ops, não entendi!”, por ser um torso, notei que ficaram cheios de dúvidas, estavam procurando “as partes que faltavam”, até que Pedro disse: “Cadê os braços?”. Nesta deixa, foi possível dialogarmos sobre como os corpos das pessoas são diversos, e chegamos à conclusão que é algo bom ter corpos diferentes e fazê-los na argila. A princípio, Pedro fazia os corpos no plano horizontal, ao perguntar por que sua obra estava deitada, ele alegava estar de pé, logo, deitei-me no chão, e disse: “agora estou igual sua escultura”, ele responde: “nossa, vamos levantar” pegou a massa e começou a puxar, neste momento ele disse: “Me ajude a levantar”. Em outro pedaço de argila demonstrei como poderiam manusear a massa, para que a ascendesse no espaço.

Esta prática proporcionou a conceituação de proporção e desenvolvimento da forma no espaço, suas falas enquanto fazia a escultura do corpo: “vamos deixá-lo bem forte, posso pegar mais argila?” e “preciso tomar cuidado para não ficar tão forte quanto o Hulk” revelam esse processo de compreensão. E, houve uma abertura para aprender com outro, tanto com seu primo, quanto com a figura do professor, assim mesmo produzindo esculturas individuais foi possível desenvolvermos uma experiência conjunta.

## 5.4 Oficina de Textura

Antes da Ana chegar na sala, já havia deixado pronto um caminho de texturas, inicialmente ela entrou na sala e o caminho de texturas não a conquistou, mas com o passar do tempo, ela viu que alguns alunos o trilharam, mas ainda assim ela só passou a

mão quando ele estava em cima das mesas, e foi seletiva a explorar a quirela de milho, e a parte com pelos que era bem macia, na parte azul houve alguns toques bem sutis (um papel com relevos). Como alguns alunos finalizavam a trilha e preenchiam os pés de tintas para registrar no tecido e a Ana não havia interesse deste modo, coloquei o tecido na parede para que ela registrasse suas mãos. No momento que apresentamos as tintas, Ana escolheu o vermelho para colocar sua mão, aos poucos com auxílio quis carimbá-la, conseguinte deixamos o pincel para observar seu interesse em administrá-lo, no começo era dificultoso, mas após praticar alguns movimentos com ele, ficou claro momentos que ela permitiu-se expressar de forma livre. Nesta experiência foi possível explorar o ato coletivo, observamos os momentos em que ela precisou dividir o espaço no tecido e a tinta, em que necessitou fazer contato visual e organizar seu contexto social para proceder em sua pintura. O planejamento da experiência foi modificando-se gradualmente mediante ao modo que Ana explorava e aprendia, assim na função de professora precisei ser flexível e articulei estratégias de trabalhar o conteúdo de textura, respeitando a singularidade da aluna.

Nesta oficina de Pedro ele me recebe na porta, e juntos nos sentamos no quintal da casa de sua avó e tiramos os materiais da caixa, assim iniciamos a conversa sobre sonhos e imaginação. Logo, digo a ele que existiram muitos artistas que fizeram obras de arte pensando nos sonhos e nas coisas que não eram reais, que eram surreais. Perguntamos se ele tem interesse em conhecer uma obra de arte surrealista, ele diz sim, assim mostro a obra “objeto” da artista Meret Openhain. Sua reação foi dizer: “está com pelinho”, perguntamos a ele: “você consegue ver que coisa é essa?”, após pensar uns instantes responde: “é uma xícara, mas ela colocou pelos na xícara!?”, o respondo que sim, que tiveram muitos artistas que usaram coisas e objetos do cotidiano para fazer obras bem diferentes, inspiradas em sonhos e na imaginação. Em seguida o questiono: “você gostaria de fazer um objeto surrealista?” assim responde: “vou fazer algo bem da imaginação”.

Pedro aproxima-se da caixa e começa a escolher dentro da variedade de muitas materialidades que ali havia. Finalmente, escolhe um pote simples que vai ser a base da obra, logo me diz com o pote na mão: “Tive uma ideia”, proativo como sempre, recorta papel, cola tecido, tira tampa, coloca botão, põe a tampa, e no momento necessário me pede para que eu o ajude com a cola quente. Nesta prática, foi proveitoso observar seu ímpeto em se arriscar a usar todo tipo de material e textura, em utilizar a tesoura no tecido e nos papéis, usar cola para diferentes tipos de objeto, encaixar objetos (como os palitinhos), amarrar com as linhas, e expressar uma curadoria verídica de cores e texturas que para ele fazia sentindo em seu entendimento estético. Percebo que seu vocabulário tem se apropriado de expressões abstratas e metafóricas, e compreendo que isto é resultado do acúmulo das experiências artísticas.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi perceptível como o processo de criação conduziu novas perspectivas na aprendizagem das crianças com TEA que participaram das oficinas. As oficinas de Artes visuais atingiram seus objetivos com as práticas e investigações, as quais propiciaram distintas experiências, que resultaram em uma educação horizontal e mútua, na qual é apreciada a troca e o vínculo. O desenvolvimento cognitivo é possível ser reconhecido nos momentos em que os alunos de forma autônoma encontravam soluções para os desafios e se sentiam entusiasmados para as investigações dos conteúdos propostos. Em relação ao desenvolvimento emocional, foi explorado seus potenciais psíquicos em situações que precisaram lidar com as frustrações em função de não atingirem os ideais que haviam estabelecidos para seus trabalhos. Suas condições de socialização foram desenvolvidas em momentos de trabalhos coletivos e encontros que foram possíveis estabelecer outros modos de comunicação a partir do saber artístico.

Enquanto docente em formação, me foi transformado o olhar em relação à educação e a diferença, compreendi o valor da especialização e do professor pesquisador: aquele que não mede esforços em estruturar sua prática docente em um ensino singular, que se qualifica diante das especificidades de cada aluno, sejam elas cognitivas, físicas ou emocionais. A experiência do saber artístico na educação me atravessa, e me sensibiliza a valorizar as diferentes formas de conhecer e relacionar-se com o mundo, de modo que esta perspectiva se reflete na trama professor e aluno, em que a dimensão artística nos possibilitou atravessar os estereótipos e barreiras que ainda existem na visão educacional vigente.

Compreende-se que este subprojeto contribua para um novo entendimento da educação na diferença, tornando evidente a importância do processo de criação para aprendizagem e a constituição da identidade da criança.

## 7 | IMAGENS



Figura 6 – Ana participando do desafio de linha. | Figura 7 – Ana vendo o mundo através da cor vermelha  
| Figura 8 – Ana conhecendo a argila. | Figura 9 – Ana registrando o trajeto de texturas com a tinta.

Fonte de todas as imagens: da autora, 2022.



Figura 10 – Objetos escolhidos por Pedro em sua investigação de linhas. | Figura 11 – Pedro pintando inspirado em obras do Kandinsky. | Figura 12 – Pedro fazendo sua escultura com investigações do corpo humano. | Figura 13 – Pedro fazendo seu objeto surrealista.

Fonte de todas as imagens: da autora, 2022.

## REFERÊNCIAS

DELEUZE E GUATTARI, Gilles e Félix, **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**, Editora 34 Vol.1, 1995

DELEUZE E GUATTARI, Gilles e Félix, **O que é a filosofia?** 3ª edição. São Paulo: Editora 34, 2010.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofias básicas. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança; a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre; Artmed, 1999. P. 62

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. 15ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Editora Unicamp, 2013.