



SALA DE AULA, JOGO E INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE ARTES NO ENSINO INCLUSIVO EM TURMAS DE SEXTOS ANOS

CLASSROOM, PLAY, AND INCLUSION: THE EXPERIENCE OF TEACHING ARTS IN INCLUSIVE EDUCATION WITH SIXTH-GRADE CLASSES

Clayson Saldanha Lima¹

UFC

Resumo: Este artigo discute o ensino de Artes no contexto inclusivo, com foco na linguagem teatral e no jogo como ferramenta para promover a interação entre alunos neurodivergentes e neurotípicos. O estudo fundamenta-se na concepção de criação inventiva de Kastrup (1997), no princípio da autopoiese de Maturana e Varela (1997) e no conceito de jogo em Huizinga (2004). Esses referenciais sustentam a ideia de que a prática artística teatral constitui um espaço de transformação e co-construção do conhecimento, no qual as subjetividades são reconhecidas e potencializadas. A pesquisa configura-se como estudo de caso de abordagem qualitativa, orientado pela pesquisa participante (Thiollent, 2011; Brandão, 1984). Foram utilizados diário de bordo e registros fotográficos das atividades realizadas. A análise foi conduzida sob enfoque descritivo-exploratório, buscando compreender os sentidos produzidos nas interações entre os estudantes. Os resultados indicam que o jogo contribuiu para o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e expressivas, favorecendo o aprendizado colaborativo e a integração do grupo. A experiência evidenciou a importância de práticas artísticas que rompam com modelos pedagógicos tradicionais, estimulando processos inclusivos de ensino das Artes. O principal impacto da pesquisa foi demonstrar o potencial do jogo como dispositivo de inclusão escolar, ampliando tanto o desenvolvimento individual quanto a convivência coletiva em contextos de diversidade.

Palavras-chave: Ensino de Artes. Educação Inclusiva. Jogo. Criação Inventiva. Autopoiese.

Abstract: This article discusses the teaching of Arts in an inclusive context, focusing on theatrical language and play as tools to promote interaction between neurodivergent and neurotypical students. The study is grounded in Kastrup's (1997) concept of inventive creation, Maturana and Varela's (1997) principle of autopoiesis, and Huizinga's (2004) notion of play. These theoretical frameworks support the idea that theatrical artistic practice constitutes a space of transformation and co-construction of knowledge, in which individual subjectivities are acknowledged and enhanced. The research is designed as a qualitative case study, guided by the principles of participatory research (Thiollent, 2011; Brandão, 1984). A field journal and photographic records of the activities were used as data collection instruments. The analysis followed a descriptive-exploratory approach, aiming to understand the meanings produced through student interactions. The results indicate that play contributed to the development of social, communicative, and expressive skills, fostering collaborative learning and group integration. The experience highlighted the importance of artistic practices that challenge traditional pedagogical models, stimulating inclusive processes in Arts education. The main

¹ Mestrando do Curso de Pós-Graduação Profissional em Artes – UFC. Graduado em Licenciatura-Teatro pela UFC. Professor efetivo de Artes da Rede Municipal de Fortaleza.



impact of the research was to demonstrate the potential of play as a device for school inclusion, enhancing both individual development and collective coexistence in diverse contexts.

Keywords: Arts Education. Inclusive Education. Play. Inventive Creation. Autopoiesis.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Artes no contexto inclusivo busca garantir a participação ativa e igualitária de todos os alunos, valorizando a diversidade como oportunidade de descobertas de si e do outro. Nesse cenário, a expressão artística surge como caminho para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional, além de favorecer a construção de relações interpessoais pautadas no respeito e na cooperação.

A inserção da educação especial no ensino regular possibilitou que alunos neurotípicos e neurodivergentes compartilhassem a mesma sala de aula, representando avanço para uma sociedade mais justa. No entanto, a falta de recursos, estratégias e condições adequadas ainda limita a efetivação da inclusão, revelando contradições entre o discurso e a prática escolar. Assim, torna-se urgente pensar metodologias que rompam com modelos tradicionais e ofereçam experiências criativas, colaborativas e autênticas.

Parte-se do pressuposto de que a arte, especialmente por meio do jogo, constitui-se como ferramenta potente de inclusão, pois transforma a diversidade de habilidades em oportunidades de aprendizado mútuo. O objetivo geral da pesquisa é investigar como o jogo pode favorecer práticas inclusivas no ensino de Artes, analisando suas contribuições para o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e expressivas, bem como para a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem. A hipótese é que o jogo teatral, ao estimular processos inventivos e coletivos, amplia as condições reais de participação de estudantes neurodivergentes no ensino regular.

2 DESENVOLVIMENTO

Escutar o silêncio surge da percepção de um professor de Artes dentro de um contexto escolar, onde tudo é caos quando se desloca de um ambiente em que a



normalidade se resume ao silêncio, ao “domínio” de sala, nos moldes de uma pedagogia bancária em que a relação com o saber se dá pela transmissão de conhecimento, se opondo ao protagonismo estudantil e à criação inventiva.

Numa visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação de que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1987, p.33).

O próprio formato da escola, quadrada, com a quadra no centro, impede, por exemplo, a imposição do caos nas aulas práticas de educação física, que só acontecem uma vez ao mês, pois a expressividade dos alunos, que podemos chamar de barulho para facilitar a comunicação, converge com os sons da sala de aula. Aqui, abre-se o debate para repensarmos os espaços escolares e como os ocupamos, assumindo que, em tomadas de decisões sobre qual disciplina deve ser priorizada, aquelas em que o foco é a expressividade e a criação são sufocadas a favor de um silêncio que implode o caos.

No contexto escolar, o silêncio deve ser construído coletivamente como espaço de escuta e concentração, e não imposto de forma autoritária. A imposição do silêncio é ainda o caminho mais comum para a busca de resultados cognitivos satisfatórios. É preciso romper os pressupostos herdados de uma educação bancária e permitir, inclusive, a caótica bagunça ao empurrar cadeiras e abrir uma roda na sala de aula. Também fazem parte do processo de ensino-aprendizagem os círculos de diálogo e as partilhas de experiências em espaços abertos, flexíveis e experimentais.

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 1987, p.34).

Larrosa (2009, p. 11) diz que:

O importante, desde o ponto de vista da experiência, é que (...) pode ajudar-me a formar ou transformar minha própria sensibilidade, a sentir por mim mesmo, na primeira pessoa, com minha própria sensibilidade, com meus próprios sentimentos.

Uma educação que é experiência não se limita à mera transmissão de informações, sendo um ato sensível de formar, trans-formar, de-formar, colocar a



forma em ação. Não é apenas sobre compreender a obra, o exercício ou o texto, mas de permitir que essa obra, exercício ou texto nos atravesse, nos forme, nos transforme, nos toque em camadas profundas. Falar de educação é falar de encontro: encontro com o mundo, com o outro e, inevitavelmente, consigo mesmo. Na escola, essa travessia ganha sonoridades outras para além do silêncio, especialmente quando pensamos a partir da perspectiva da alteridade.

O cotidiano escolar é marcado pelo imprevisível e pelo novo. Cada aula oferece novos encontros, descobertas e aprendizagens. Mesmo com planejamento prévio, o novo se apresenta nos questionamentos dos alunos, quando relacionam conteúdos a experiências vividas. Kastrup (1999) discute a abertura ao novo ao explorar a ideia de cognição inventiva como processo que rompe paradigmas educacionais existentes e valoriza a originalidade. A cognição inventiva vai além da reprodução de saberes preexistentes, envolvendo a criação de novos modos de perceber e pensar. A aprendizagem torna-se, assim, inventiva, e a atenção do professor e dos alunos passa a se dirigir para a possibilidade do novo, reconhecendo a complexidade da neurodivergência na sala de aula.

Buscar entender a complexidade que é o pulsar desse organismo/escola pode nos levar a novas formas de ver e estar com o outro. Vivemos em uma rede de encontros. Somos plurais no olhar, no sorrir, no escrever. Plural em rabiscos e gritos. Somos todos correntes, fluidos, passantes que, mesmo ao deixar-se ir, permanecemos em cheiros, memórias e cicatrizes. A cada novo dia, o que deveria ser “mesmo”, transmuta-se para “novo”. Esse novo que não se apresenta como um conteúdo a ser memorizado e respostas prontas, mas como um território que pode ser explorado cheio de perguntas férteis. Na seara da educação inclusiva, o “novo” convida a escutar o que antes era silenciado, a enxergar o que antes era invisível, a acolher o que antes era descartado como ruído.

A criatividade do aluno emerge quando ele se vê autorizado a ser quem é. Quando o currículo se dobra, se molda e se reinventa para acomodar diferentes formas de aprender e expressar, ele deixa de ser uma estrutura rígida e passa a operar como um organismo vivo, sensível às singularidades dos sujeitos que o habitam. Nesse processo, o aluno deixa de ser espectador e passa a ser autor: de



ideias, de sentidos, de trajetórias. Ele não apenas participa do conhecimento, mas o reinventa a partir de sua própria experiência, linguagem e modos de estar no mundo. Esse deslocamento de posição promove um ambiente educacional mais inclusivo, em que a escuta, a criatividade e a presença ativa de cada estudante são elementos constitutivos do fazer pedagógico.

Passei a relacionar a noção de cognição inventiva da Virgínia Kastrup com o conceito de autopoiese dos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela, que descreve os sistemas vivos como capazes de se autogerar, enfatizando a autonomia e a criatividade intrínseca. Encontrei a possibilidade de diálogo entre esses dois conceitos e o ensino inclusivo, pois, enquanto a cognição inventiva valoriza a aprendizagem como um processo de criação, e não apenas de reprodução de conhecimentos preexistentes, rompendo com modelos rígidos e favorecendo um ambiente educacional mais flexível e aberto às diferenças, a teoria da autopoiese reforça que o ensino inclusivo não é um modelo fixo, mas um processo vivo e dinâmico, que respeita a singularidade de cada aluno enquanto promove a construção de um sistema educacional integrado e transformador.

Assim como um sistema autopoietico é dinâmico, relacional e auto-organizado, a educação inclusiva deve respeitar a autonomia e a subjetividade de cada aluno, permitindo que o aluno neurodivergente participe ativamente de sua aprendizagem. O ensino inclusivo valoriza a personalidade, criando oportunidades para que os alunos aprendam de formas que respeitem suas habilidades, ritmos e necessidades específicas. É o exemplo dos alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista), cuja comunicação oral com seus pares influencia diretamente a relação social. Na autopoiese, sistemas vivos se relacionam e interferem no ambiente em diálogo com sua singularidade. Fazendo uma analogia à educação inclusiva, esta deve criar ambientes que acolham as necessidades dos alunos, mas que também os ajudem a se desenvolver e se integrar.

Maturana e Varela explicam:

Já que todo sistema autopoietico é uma unidade de múltiplas interdependências, quando há uma dimensão nela que é afetada, é como se arrastasse atrás de si todo o organismo a experimentar mudanças correlativas em muitas dimensões ao mesmo tempo" (MATURANA; VARELA, 1986, p. 98, apud KASTRUP, 1999, p. 160).



Marlon Miguel (2015), no artigo Os Dois Lados da Inquisição: Fernand Deligny, Ensaio de uma Tentativa Pedagógica, traz relatos de experiências educativas do educador francês Fernand Deligny que, ao trabalhar com crianças consideradas "inadaptadas", buscava criar essas brechas em sua função de professor para pensar uma pedagogia que valorizasse a originalidade e a coletividade. Deligny propunha uma crítica à imaginação convencional e enfatizava a importância de práticas que não se limitassem a interpretar as ações das crianças através de códigos predefinidos, mas que permitissem a expressão de modos de ser fora da linguagem tradicional. Marlon explora o conceito de "brecha" como uma abertura deliberada nas práticas tradicionais. Essa brecha representa a criação de espaços que desafiam e rompem com os paradigmas educacionais estabelecidos, permitindo a emergência de formas de aprendizagem mais inclusivas, emancipatórias e inventivas.

O jogo, segundo Huizinga (1999), é uma atividade voluntária, livre, marcada pela criação de um espaço-tempo próprio, com regras e significados compartilhados que fogem da vida ordinária. Ele não é "inútil" ou apenas recreativo: é por meio do jogo que o ser humano se expressa, experimenta o mundo, cria sentidos e se desenvolve. Na sala de aula inclusiva, o jogo deixa de ser apenas uma ferramenta lúdica e passa a ser um modo de presença e expressão.

Nas práticas de teatro na aula de Artes, percebo uma ruptura da sala de aula tradicional, onde os corpos são desconstruídos, e os alunos postos em um novo lugar, comum a todos. Um lugar em que não se compara quem faz mais ou menos atividades, quem sabe ler ou não, quem é considerado um "bom" ou "mau" aluno. Durante o jogo, seja qual for, percebe-se um diálogo relacional que conecta todos em experiências coletivas, reforçando a ideia de sistema autopoietico vivo dentro da sala de aula.

A partir da vivência do jogo na aula de Artes, observa-se uma ruptura em relação à sala de aula tradicional, em que os corpos são desconstruídos e os alunos colocados em um novo lugar comum a todos. Nesse espaço, não há comparação sobre quem realiza mais atividades, quem sabe ler ou quem é considerado "bom" ou "mau" aluno. Percebe-se, durante o jogo, um diálogo relacional, em que a interação



emerge do encontro entre os sujeitos, reforçando o conceito de espaço vazio, proposto por Soares (2009).

O espaço vazio funciona como um entre-lugar, em que normas, identidades fixas e hierarquias da pedagogia tradicional são suspensas. Nele, o objetivo não é o domínio de um conteúdo, mas a abertura para novas formas de expressão e convivência. Este ambiente acolhe gestos, silêncios, ritmos e expressões singulares, sobretudo de alunos neurodivergentes, sem forçá-los à adaptação.

Segundo Vigotski (1991), a aprendizagem ocorre primeiro no plano social e, posteriormente, no individual. É nesse entre — entre o eu e o outro, entre o saber e o não saber — que o novo emerge. O jogo, nesse contexto, funciona como um espaço de desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e afetivas, permitindo que os alunos mobilizem a Zona de Desenvolvimento Proximal e internalizem a cultura por meio da simulação de papéis sociais. Complementando essa perspectiva, Huizinga (2004) enfatiza o caráter formador e criador do jogo, que sustenta e antecede a cultura.

Nos registros de campo, observamos como o jogo transforma a experiência escolar. Ao propor que os alunos formassem um grande emaranhado de mãos e desatassem o nó sem soltar as mãos, verificou-se inicialmente resistência, especialmente entre os meninos. O medo de se expor e a vergonha do brincar manifestaram-se em gritos, gargalhadas e puxões, uma reação conhecida como anti-jogo. Com a repetição da atividade, os alunos passaram a engajar-se coletivamente, descobrindo caminhos e soluções juntos. O objetivo do coletivo sobrepôs-se ao individual, evidenciando um comportamento autopoietico, no qual o grupo se organiza de forma autônoma e criativa.

Foto 1 – Alunos e professor de mãos dadas formando um grande emaranhado de mãos dentro da sala de aula, no início de um jogo chamado “nó”.



Fonte: 2025, arquivo pessoal do autor.

Outro jogo proposto foi o de contar de 1 a 20. O jogo iniciou sendo apresentado as regras. O grupo de alunos deveria contar de 1 a 20, em ordem numérica, sem que dois ou mais alunos falassem o mesmo numeral. Caso isso ocorresse, deveriam recomeçar a contagem. Foi um caos. O primeiro dia desse jogo é frustrante para os alunos. Eles não conseguem lidar de uma forma tranquila com o erro. Gritos. E mais gritos. Reduzo a quantidade de alunos no jogo e explico a importância em deixar o outro falar. Silêncio. Eles avançam um pouco mais. Encerro a atividade e dou um tempo de 5 minutos livres para conversarem. É a última aula do dia e estamos aguardando o toque para sair. Percebo quatro alunos ainda no jogo de contar do número 1 ao 20. Dentre eles está um aluno neurodivergente que não costuma participar das atividades. Ele entende os comandos, se diverte. O grupo inteiro se diverte. Colocam as mãos sobre os olhos para focar apenas na audição e, assim, ouvir o outro. Davi está sendo ouvido. A experiência evidenciou que a aprendizagem coletiva permite a integração de diferentes perfis e habilidades, alinhando-se ao conceito de aprendizagem social de Vigotski.

Foto 2 - Alunos, sentados em carteiras, permanecem jogando após o término da aula, de olhos tampados evidenciando engajamento e autonomia.



Fonte: 2025, arquivo pessoal do autor.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscou-se evidenciar como o jogo teatral, inserido na aula de Artes da escola pública, transcende sua função lúdica para se configurar como um potente catalisador da inclusão escolar. Compreendemos que, no espaço do jogo, a inventividade não se restringe à produção artística, mas se expande para a reinvenção de si e do outro, em um ciclo contínuo de autonomia e transformação que reflete intrinsecamente a capacidade autopoietica dos indivíduos. É nesse entrelaçamento que a experiência, no sentido larrosiano, ganha corpo: um acontecimento que nos atravessa, nos interpela e nos modifica, permitindo que a subjetividade se constitua na abertura ao que nos acontece no ato de jogar.

A escola, de um ponto de vista autopoietico, deve ser capaz de se reorganizar de forma a incluir todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Isso implica adaptar e revisar constantemente práticas pedagógicas, currículos e atitudes em direção à inclusão. Assim como um sistema autopoietico se mantém pela interação



e regeneração de suas partes, o ensino inclusivo reconhece que a diversidade é essencial para o desenvolvimento da comunidade escolar. A inclusão não é uma adição externa ao sistema, como se não estivesse dentro do espaço escolar, mas uma característica fundamental para sua sobrevivência e evolução.

Nesse cenário, o jogo teatral oferece um ambiente fértil para a emergência de novas relações e a desconstrução de barreiras pré-estabelecidas. A liberdade de experimentação, a valorização da expressão individual e a necessidade de colaboração inerentes à prática teatral criam um contexto em que as diferenças são percebidas não como obstáculos, mas como elementos enriquecedores da tessitura coletiva. O corpo em ação, a voz em ressonância e a imaginação em efervescência tornam-se ferramentas para a construção de pontes comunicativas e afetivas, permitindo que cada aluno encontre seu lugar de fala e de escuta. Essa vivência compartilhada é, em essência, uma experiência que se dá na interrupção do habitual, na pausa reflexiva sobre o que nos constitui e na sensibilidade para o que o outro nos comunica, forjando uma comunidade de aprendizagem verdadeiramente diversa e acolhedora.

Diante do exposto, reitera-se que o jogo se configura como um instrumento de inestimável valor para a promoção de uma educação inclusiva e transformadora na escola pública. Ao acolher a diversidade de existências e modos de operar no mundo, ele não apenas acolhe, mas celebra a singularidade de cada estudante, fomentando a empatia, o respeito e a compreensão mútua. Mais do que uma estratégia pedagógica, o jogo emerge como uma filosofia de ensino que reconhece o potencial criativo e subjetivo de todos os seres humanos, especialmente quando se permite que a experiência irrompa, convidando à reflexão sobre o que nos forma e nos interpela. Assim, pavimenta-se o caminho para uma escola onde a diferença é a própria condição para a riqueza da experiência educacional.

REFERÊNCIAS

- BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, pp. 20-28, jan./abr. 2009.
BRANDÃO, C. R. Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KASTRUP, Virgínia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 49, n. 4, p. 108-122, 1997.

KASTRUP, V. A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999.

MARLON, M. Os dois lados da inquisição: Fernand Deligny, ensaios de uma tentativa pedagógica. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25314/25314.PDF>. Acesso em: 23 maio 2025. Maxwell+2Ciência Vitae+2Ciência Vitae+2

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *De Máquinas e Seres Vivos: Autopoiese – a organização do vivo*. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SOARES, Carmela Correa. *Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero*. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (Org.). *Cartografias do ensino do teatro*. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 49-59.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.