

## **ARTE E INCLUSÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM UMA TURMA DE PROGRESSÃO**

Ana Paula Sandes Araujo; Ana Paula dos Santos; Silvan dos Santos; Geovania Graça da Silva

*Universidade Federal de Alagoas; ana.araujo@delmiro.ufal.br; apaulaufal@gmail.com,  
silvan.santos@ufal.delmiro.br; geovania15@live.com*

**Resumo:** o presente trabalho é um relato de experiência vivenciado por meio do estágio supervisionado em gestão, ofertado pelo curso de pedagogia na Universidade Federal de Alagoas. Para a realização deste estágio foi desenvolvido um projeto de intervenção sobre artes, contemplando a sua importância para o processo de desenvolvimento dos sujeitos. Por meio desse projeto, objetivamos criar um espaço de participação e interação dos discentes, estimulando práticas e relações inclusivas, uma vez que as crianças participantes faziam parte de uma turma do 3º ano do ensino fundamental I, sendo esta, uma turma de progressão. Por serem repetentes ou terem dificuldades de aprendizagem, esses educandos estão mais sujeitos a exclusão escolar. São crianças com um grande problema de baixa autoestima, que se denominavam incapazes e impotentes, não reconheciam suas habilidades e potencialidades. Por meio da dança e do desenho livre (linguagens artísticas por elas escolhidas) pudemos estimular a subjetividade de cada uma delas, percebendo no decorrer dos encontros o aumento do entusiasmo, da autoestima e espírito de liderança. Trabalhar arte naquela turma favoreceu o processo de inclusão educacional, levando as crianças a perceberem que na escola existem coisas boas, prazerosas, que só ganham sentido com a participação, doação e habilidades de cada uma.

**Palavras-chave:** Linguagem artística, inclusão escolar, estágio, ensino fundamental.

### **1. INTRODUÇÃO**

O Ensino fundamental, assim como toda educação básica, não se desenvolve dentro de uma perfeita relação entre métodos, políticas, normatizações, educandos, docentes, pais e comunidade. No espaço da sala de aula as dificuldades de lidar com os discentes e de como didatizar o conhecimento científico de forma que aguce a curiosidade dos alunos e que instigue a sua participação ativa nas atividades, constitui uma das maiores dificuldades e queixas de muitos professores.

Os currículos das instituições de ensino devem contemplar as necessidades e interesses das crianças, devem estar a favor do desenvolvimento das suas diversas linguagens. É por meio dessas linguagens que as crianças se comunicam, expressando suas emoções, sentimentos, ideias, questionamentos e hipóteses por meio de várias manifestações, dentre elas, os gestos, a postura e o movimento corporal. Sendo a arte uma das mais expressivas linguagens, o seu desenvolvimento no âmbito escolar torna-se muito relevante, corroborando

para o desenvolvimento integral do ser, uma vez que ela se constitui como fonte de conhecimento, de desenvolvimento cultural, identitário, político e corporal, possibilitando a descoberta de si e do mundo.

Neste trabalho, objetivamos apresentar os resultados provenientes do estágio em gestão, ofertado pelo curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, com intuito de ampliar o olhar sobre a arte, contemplando-a como um instrumento promotor de inclusão e imprescindível para o desenvolvimento dos sujeitos. Para que isso fosse possível, desenvolvemos um projeto sobre arte, aplicando-o a uma turma do 3º ano do ensino fundamental I, uma sala aula de progressão, na qual os alunos eram taxados como problemáticos, difíceis de lidar.

Com base nas observações realizadas no estágio, identificamos que aquelas crianças tinham uma ampla capacidade de criar e inovar, mas faziam aquilo sem nenhuma mediação, e muitas vezes eram reprimidas ao manifestarem-se artisticamente. Por isso, esse trabalho justifica-se na necessidade de ampliar os espaços de interação e desenvolvimento de atividades artísticas orientadas, onde as crianças (principalmente aquelas que vivem em um processo maior de marginalização), possam estabelecer uma melhor relação com o professor e com os seus pares, tendo o direito de expressar-se livremente, de criar, recriar e intervir. Buscamos também despertar o olhar positivo para com a instituição, mostrando a eles que a escola é um espaço de prazeres, de acolhimento e representação real da cultura. Ou seja, um espaço de inclusão.

## **2. METODOLOGIA**

O campo de estágio constitui-se não apenas como um espaço de aprendizagens, mas de construção de possibilidades e modificações. Mesmo sendo um estágio em gestão, não nos apegamos apenas a questões políticas e/ou administrativas, interessávamos conhecer os principais aspectos e assuntos pelos quais lidam a gestão escolar, visibilizando mais as questões humanísticas, as necessidades reais dos educandos que fazem essa gestão acontecer.

Por isso, esse trabalho desenvolve-se dentro de uma perspectiva qualitativa, que para Oliveira (2010), é um processo que nos permite refletir sobre a realidade através de métodos e técnicas que auxiliem na compreensão detalhada do objeto e campo de estudo. Seguindo esta vertente, foi desenvolvido um projeto de intervenção intitulado “Atividades artísticas na escola: um instrumento que instiga a participação e interação dos discentes na sala de aula”, com o intuito de despertar um novo olhar para os saberes artísticos que os discentes já tinham,

bem como apresentar outras formas e fazeres artísticos a estes, com a perspectiva de que se reconhecessem dentro desse processo de construção.

Assim, foram alocadas duas etapas de investigação para o seu desenvolvimento. A primeira, refere-se a uma observação do meio escolar, em acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos membros da gestão, os quais nos encaminharam para o locus de pesquisa, uma turma de progressão do 3º ano do ensino fundamental I. Tendo certo os sujeitos pelos quais iríamos trabalhar, começamos a desenvolver a segunda etapa do campo, no qual foram realizados três encontros com os educandos. Divididos em rodas de conversas, oficinas (momentos de ensaios) e por fim, um festival de atividades artísticas. Os encontros tiveram a perspectiva de desenvolver a autoestima e habilidades das crianças, ampliando o seu interesse e prazer pela aprendizagem, possibilitando aos estudantes a interação e participação de atividades tanto em sala de aula quanto extraclasse.

### **3. A ARTE E SUAS LINGUAGENS**

De acordo com a LDB Art. 26, parágrafo 2º “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. A partir disso, podemos entender a arte como uma forma de aproximar a criança/aluno da sua cultura, do seu eu, do seu povo e da sua identidade. Isso está sendo um problema nas instituições, pois esses são pontos pouco trabalhados e incentivados nas escolas, a arte não pode ser trabalhada apenas como uma disciplina da grade curricular, mas sim, como algo vívido, presenciado, um objeto de prazer e diálogo, é isso que precisamos resgatar nas instituições.

Tocar, ou contribuir para a formação dos docentes para que eles atualizem a sua prática e o seu olhar para a criança, é reconhecer e enxergá-lo como ponte, como transmissor, orientador e como um mediador de caminhos da criança no mundo simbólico da arte. Ele é capaz de despertar o prazer, a busca de significados, de sentidos e apresentar um mundo de possibilidades e caminhos para o desenvolvimento do ser. Como afirma Silvestre, o professor tem como objetivo desenvolver uma educação em arte, que busque inserir o aluno como ser ativo, dando oportunidades para conhecimentos, de forma diversificada, permitindo a participação do aluno de forma integral onde ele possa analisar, interagir, planejar, executar e refletir sobre seus trabalhos (SILVESTRE, 2010).

Diante do que foi dito, pode-se compreender que o professor deve desenvolver e ativar o eu-poético existente nas crianças, podendo fazer isso das mais variadas formas, seja pelo

estímulo ao imaginar, ao brincar, ao interpretar, ou pela música, ampliando a sensibilidade, o conhecimento dos gêneros e da própria cultura.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (BRASIL, 1997, p. 48).

Assim, existem uma diversidade de atividades e experiências a apresentar. Dentro da música, por exemplo, pode-se conhecer, explorar, questionar. A exemplo da brincadeira, em uma só brincadeira os movimentos estão presentes, a música está presente, o sorrir, o cantar e o imaginar entrelaçam-se. Sendo assim, coisas simples podem ser trabalhadas em uma perspectiva de construção da identidade artística para a criança, para a escola. Sendo que, o professor é o mediador e ponte fundamental para que esse trabalho possa acontecer.

A arte tem suas linguagens que possibilitam melhor compreender seu sentido e sua profundidade, podemos considerar assim que a através da arte é possível comunicar muitas coisas e de diversos modos, mediante suas diversas formas de expressão. É preciso pensar em linguagens para além da fala, pois a fala é apenas um modo de linguagem, como Gobbi aborda, a escola e os adultos estão (2010, p. 2) “Condicionados a pensar nas linguagens sempre relacionadas à fala deixa-se de pensar nelas associadas ao movimento, ao desenho, a dramatização, a brincadeira, a fotografia, a música, a dança, ao gesto, ao choro[...]”.

Dentro do campo educacional, no que se refere a disciplina de arte como podemos ver nos PCN (Parâmetro Curricular Nacional, 1997) e a BNCC (Base Nacional Curricular Comum, 2017) tem no componente curricular quatro linguagens, Artes visuais, Dança, Música e Teatro, no intuito de reconhecer e explorar a diversidade de saberes e experiências artísticas dos discentes, como apresentar outras formas de arte de outras culturas.

Em se tratar dessas linguagens o PCN de Artes aborda:

Artes Visuais:

[...] além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance) (BRASIL, 1997, p.45).

Dança:

A atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade (BRASIL, 1997, P.49).

Música:

Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros (BRASIL, 1997, P. 53).

Teatro:

Levar para o aluno textos dramáticos e fatos da evolução do teatro são importantes para que ele adquira uma visão histórica e contextualizada em que possa referenciar o seu próprio fazer. É preciso estar consciente da qualidade estética e cultural da sua ação no teatro. Os textos devem ser lidos ou recontados para os alunos como estímulo na criação de situações e palavras (BRASIL, 1997, p. 58).

Percebe-se na complexidade dessas linguagens o quão é imprescindível que os alunos tenham conhecimento delas, não apenas para o desenvolvimento de múltiplas habilidades, mas como um meio de expressão de sentimentos e afetos, bem como um meio de interação com os outros discentes e com o mundo.

### **3.1 Arte como perspectiva de inclusão**

Existe atualmente um grande debate acerca da inclusão escolar. Os métodos, os discursos, as propostas pedagógicas e institucionais parecem preocupar-se com a construção de políticas inclusivas no espaço educacional. Fala-se sempre no respeito, no direito de todos a educação, no acesso igualitário de jovens e crianças à escola, fala-se também em salas de recursos e nas instalações de rampas e barras de apoio para os deficientes. Um discurso que parece limitar a noção de “diferença” a “deficiência”, como se a inclusão fosse apenas para os deficientes. Antun (2013) nos ajuda a pensar esta problemática. Vejamos:

[...] educação inclusiva pressupõe o reconhecimento da diversidade e o direito de cada um ser como é (RICHARDS; ARMSTRONG, 2011 *apud* ANTUN, 2013, p. 37).

Ela também:

[...]requer a transformação dos mecanismos estruturais que geram ou legitimam a exclusão no contexto educacional “incluindo a base social das definições dominantes de sucesso, fracasso e capacidade” (BARTON, 2003 *apud* ANTUN, 2013, p. 37).

Antun nos permite compreender a inclusão como uma política de reconhecimento e respeito a “diversidade”. Uma diversidade que não é estranha, mas algo inerente e indispensável a cada ser, que tem o direito de escolher, participar, demonstrar e ser respeitado pela sua subjetividade. Somos muitos, somos brancos, negros, gordos, magros, com etnias e raças diferentes, gostos e atitudes que convergem e divergem. Somos diferentes porque pensamos de forma desigual, temos histórias distintas e viemos de realidades culturais diversas. A diferença é algo natural do ser (SILVA, 2007 *apud* VENCATO, 2014), mesmo que a escola a enxergue como algo desnaturalizado.

Uma outra abordagem a ser discutida nas palavras da autora é o reconhecimento da inclusão como possibilidade para a redução da exclusão que se perpetua nas instituições de ensino por meio do fracasso escolar. É grande o número de educandos que adentram na escola com expectativas e sonhos, educandos que veem nessa instituição a esperança de crescer e mudar de vida. Ao depararem-se com um ensino descontextualizado, metodologias que os inviabilizam e as dificuldades de acessar e permanecer no espaço educacional, muitas crianças e jovens evadem, frustram-se e culpabilizam-se por um fracasso que não é seu, e tomando para si o peso da culpa, acabam silenciando ou apagando a responsabilidade que o Estado tem sobre ela (SPOZATI, 2000).

Nosso compromisso em desenvolver um projeto de estágio sobre artes em uma escola pública, e especificamente em uma turma de progressão, foi minimizar as possibilidades e ideias de fracasso que adentram e ganham força nesse espaço. Trabalhar com atividades artísticas foi a possibilidade mais viável que encontramos de adentar em um ambiente que não é nosso, e tentar promover em pouco tempo uma mudança na autoestima daquelas crianças, sujeitos que não conseguiam enxergar as suas potencialidades. O fato de serem de uma turma de progressão contribui muito com essa perspectiva, uma vez que a maior parte das crianças tinham internalizadas em si a noção de incapacidade, impotência, como se fossem merecedores do insucesso, os únicos culpados por estarem em uma turma de progressão. Para Andrade et al (2000)

Turmas de progressão: são utilizadas como espaço alternativo à classe de “anociclo” e possuem um número reduzido de alunos (máximo de 20). Destaca-se, ainda, o caráter transitório e o trabalho pedagógico que prioriza a individualização. Tais características permitem que haja uma preparação para a enturmação futura do aluno no “ano-ciclo” relativo à sua idade cronológica. As turmas de progressão têm sido utilizadas para o processo de transformação série/ciclos, pois há alunos multirepetentes que teriam dificuldades com a inserção imediata em uma classe com colegas de idade similar. Além disso, este espaço presta-se também para o recebimento de alunos de outras redes de ensino não cicladas (p. 4).

Como podemos perceber, as salas ou turmas de progressão não são espaços necessariamente negativos, o que inferioriza essa ideia são as medidas tomadas pela própria instituição de ensino (deixando essas crianças em salas afastadas- como percebemos no ambiente de estágio), ou pelas metodologias adotadas, que priorizam uma perspectiva de ensino individualizado, negando muitas vezes as relações reais entre as crianças e a construção de práticas equânimes, as quais se fazem necessárias para o desenvolvimento da inclusão. São nessas salas que estão a maior parte das crianças repetentes ou com dificuldades de aprendizagem, tentando “recuperar o tempo “perdido”, para que possam acompanhar as crianças da sua idade em salas similares. Essas turmas geralmente recebem aquelas crianças denominadas “anormais”, “atrasadas”, “burras”, “incompetentes”. São crianças, que sem dúvida nenhuma, sofrem um processo de marginalização. É por isso que a ideia de trabalhar arte com aqueles educandos constitui-se algo tão significativo.

O primeiro contato com aquelas crianças foi o mais impactante, e sem dúvidas, o que marcou e impulsionou o desenvolvimento deste trabalho. A primeira pergunta lançada para elas, foi: “*quem aqui é artista?*”, nenhuma criança se reconheceu como tal. Um garoto no fundo da sala, respondeu: “*aqui é tudo burro tia!*”. A intenção em lançar a pergunta desta forma, quem é “artista”, teve a pretensão de verificar o que eles compreendiam por arte, e por aquele que produz a arte (o artista). Por meio da resposta do garoto compreendemos que o nosso trabalho com aquelas crianças seria mais importante do que poderíamos imaginar.

Trabalhamos então por meio de rodas de conversas, abrindo diálogos calorosos onde apresentamos para as crianças (com base na BNCC) as quatro principais linguagens artísticas: o teatro, a música, artes visuais e dança. Buscamos reconstruir a ideia do que é arte, e quem são os artistas. O intuito foi possibilitar que eles se reconhecessem como tais, sentindo-se capazes, criando e recriando algo que lhes dessem prazer. Objetivamos também estimular a professora, mostrando ideias e possibilidades de impulsionar a criatividade daqueles

educandos, tentando afastá-los das desatenções e desprazeres que levam ao do fracasso escolar.

Um documento recente da UNICEF (2017, p.3) relata que “no Brasil, 2.802.258 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos estão fora da escola” e dentre os mais diversos fatores (econômicos, políticos, socioculturais e educacionais) que contribuem para esse acontecimento, destaca-se o problema da oferta educacional. Temos uma escola que não se preocupa em contemplar a realidade cultural e social das crianças, não valoriza o que elas sabem ou utilizam desse saber para tornar o processo de ensino e aprendizagem prazeroso. As crianças vão aos poucos frustrando-se e afastando-se de uma educação que não parece ter sido feita para ela.

O que nós buscamos foi levar aqueles educandos a sentirem-se parte, desde a escolha de quais atividades artísticas eles iriam desenvolver, até os ensaios e execução dessas atividades. Para Nunes (2014, p.10) “não há como desenvolver uma atividade artística sem falar em diversidade, vivenciar, sentir, provar todos os dias a diferença que está inserida no cotidiano [...]”. Por isso, deixamos que elas falassem o que mais gostavam de fazer, e que expressões artísticas gostariam de explorar. Destacou-se então, a dança e o desenho. O hip hop, o carimbó e a capoeira foram os ritmos musicais por eles escolhidos. Os que não se identificaram com a dança optaram por desenvolver atividades com desenhos. Para Coletto:

Por volta dos 09 e 10 anos a criança entra na fase do “eu não sei desenhar”. O professor precisa estar atento à autocrítica que está sendo desenvolvida por ela, ao comparar o real ao que foi produzido, “é comum um número grande de alunos perguntar ao professor se o seu trabalho de Arte está certo ou errado. A noção de aprovação e reprovação é tão forte, que eles se sentem tolhidos e inseguros para se expressar” (BUORO, 2000 *apud* COLETO, 2010, p. 114)

Essa noção de estabelecer a arte como como princípio de avaliação foi desconstruída naquele momento. Lá, as crianças só precisavam fazer o que gostavam, da forma que queriam e como sabiam. Na realização dessas atividades não existiam distinções entre danças de homens e de mulheres, cada um dançaria o que quisesse. Algumas crianças dançaram mais de um ritmo, outras sentiram-se liderança, planejando passos e orientando os colegas de classe, articularam as entradas e saídas dentro da dança, tudo feito com muita autoria.

A empolgação das crianças foi a representação real do prazer e gosto em participar. Sem muitos detalhes combinados, eles vieram caracterizados no dia da apresentação. Saias longas e estampadas, calças folgadas e dobradas nas bordas, shorts e camisetas. As próprias crianças produziram-se para o momento, supervalorizando tudo o que estava para acontecer.



Os desenhos expostos por eles representaram a sensibilidade, espontaneidade e vontade de criar de cada um. As danças tornaram-se momento de exposição de potencialidades, crianças que sobre o chão áspero da sala vídeo (o espaço para nós ofertado) faziam de tudo para mostrar o seu melhor, o que de mais belo conseguiam e tinham capacidade de fazer.

Tudo que aconteceu se encaixou nas palavras de Nunes (2014, p.8) ao afirmar que “[...] reconhecer e valorizar esse conhecimento [artístico] é o caminho para a socialização e inclusão dos alunos no ambiente escolar, contextualizando o saber e suas experiências do cotidiano, ao mesmo tempo ampliando seu repertório cultural”. A arte chegou naquele momento não apenas como uma forma de incluir os educandos, mas como possibilidade de contextualizar os conhecimentos, sensações e sentimentos atribuídos a dança e a livre expressão do desenho.

Vale ressaltar, que as crianças as quais trabalhamos são de classe média baixa, sujeitas a sentirem de uma forma mais densa a exclusão social e educacional. Trabalhar artes com esses educandos foi contemplar a criatividade e subjetividade de cada um, contribuindo para o seu desenvolvimento, dando a elas a possibilidade do fazer e do poder. Foi criar um espaço de inclusão, atribuindo possibilidades contrárias ao fracasso que gera e promove a exclusão escolar.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O processo de ensino e aprendizagem não necessita de muitos instrumentos e artefatos para desenvolver-se positivamente. A educação só funciona integralmente quando acontece dentro de uma perspectiva inclusiva, direcionando os métodos e experiências para os seus atores (os educandos). Se não contemplamos o que já é próprio deles, a sua cultura, talentos, habilidades e pensamentos, estamos automaticamente rejeitando as subjetividades e promovendo um ensino descontextualizado, que não pensa e reflete a realidade, transformando-se em algo mecanicista, o que gera automaticamente o desinteresse, o afastamento e fracasso escolar.

Trabalhar arte com uma turma de progressão foi evocar o que existe de mais especial em cada uma daquelas crianças, os seus sentimentos, a sensibilidade, os movimentos e a livre expressão. Com a música e o desenho pudemos vivenciar uma experiência nova, aproximá-las delas mesmas, dos seus sonhos, desejos, do acreditar-se e do sentir-se capaz. As instituições educacionais devem explorar, aproveitar cada vez mais as riquezas presentes na própria instituição, valorizando as habilidades e talento dos educandos, compreendendo suas

linguagens e querereres. Sem isso, a educação nunca se constituirá significativa, inclusiva, pensada para os educandos.

Dessa forma, entendemos que o ensino de artes nos espaços escolares são ferramentas fundamentais para o empoderamento das crianças, podendo contemplar aspectos sociais, culturais e políticos em que elas estão inseridas. Ou seja, através da arte podemos colocar as crianças como protagonistas de sua própria aprendizagem. Mas, vale ressaltar que o professor tem um grande papel em meio a esse processo, pois ele é o mediador, aquele que impulsiona e encoraja os educandos a doar-se, a descobrir-se e a experimentar cada experiência.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. G.; BAPTISTA, C. R. ; MULLER, L. I. . **As diferenças vão à escola. Interatividade, individualização e formação de professores.** In: 23º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd, 2000, Caxambu. Anais do evento -CD ROOM. São Paulo, 2000.

ANTUN, Raquel. **A dialética inclusão/exclusão na escola do novo milênio.** In: Mantoan, Maria Teresa. Para uma escola do século XXI. Campinas: UNICAMP, 2013, p. 34-46.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Terceira versão revista.** Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** – 11. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação ; n. 159)

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

COLETO, Daniela. A IMPORTÂNCIA DA ARTE PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.3, jan./jul. 2010.

GOBBI, Márcia. **MÚLTIPLAS LINGUAGENS DE MENINOS MENINAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.** I seminário Nacional Currículo em Movimento. 2010.

NUNES, Maria; Ferrari, Beatriz. Arte como meio de socialização e inclusão do indivíduo. **Cadernos PDE**, Jacarezinho, v. 1. 2013

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa/ 4º ed.-** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, 232p.

SILVESTRE. Juliana. **Arte na educação infantil:** UNESC, 2010.



SPOZATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escolar. **Em aberto**, Brasília, v.17, n.71, p. 21-32, jan. 2000.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**. 2017. P. 3-15

VENCATO, Anna Paula. **Diferenças na Escola**. In: Richard Miskolci; Jorge Leite Júnior. (Org.). **Diferenças na Educação: outros aprendizados**. 1ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014, v. 1, p. 19-56.