

YASMIN CAMPANHA FARIA DE SOUZA

**Encontros entre Arte e o Transtorno do Espectro Autista (TEA):
Construindo Vivências Significativas**

UBERLÂNDIA

2023

YASMIN CAMPANHA FARIA DE SOUZA

**Encontros entre Arte e o Transtorno do Espectro Autista (TEA):
Construindo Vivências Significativas**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial à obtenção do Título de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dr^a. Viviane Prado Buiatti

UBERLÂNDIA

2023

YASMIN CAMPANHA FARIA DE SOUZA

**Encontros entre Arte e o Transtorno do Espectro Autista (TEA):
Construindo Vivências Significativas**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dr^a. Viviane Prado Buiatti

Banca Examinadora

Uberlândia, 24 de outubro de 2023

Profa. Dr^a. Viviane Prado Buiatti

Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Mônica Rodrigues Cardoso

Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Profa. Dr^a. Paula Cristina Medeiros Rezende

Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Uberlândia

2023

AGRADECIMENTOS

A realização deste Trabalho de Conclusão de Curso representa o culminar de uma jornada intensa, transformadora e desafiadora em minha vida. Neste momento especial gostaria de expressar minha profunda gratidão a todas as pessoas que estiveram ao meu lado e que possibilitaram que esse caminhar fosse realizado de forma leve e significativa.

Primeiramente agradeço à Universidade Federal de Uberlândia, e ao curso de Bacharel em Psicologia pelas oportunidades, pela estrutura e competência de seu corpo docente que influencia diretamente a qualidade da entrega de ensino.

Um especial agradecimento à minha orientadora. Nosso encontro se deu a partir de um estágio profissionalizante em Psicologia Escolar e, de forma muito agraciada, se estendeu até os dias atuais. Sem dúvidas, sua dedicação, orientação, críticas e disposição foram cruciais para que eu começasse a me dedicar à área escolar. Desde o início ficou claro que a senhora não é apenas uma mentora experiente, mas também alguém que se preocupa genuinamente com o desenvolvimento de seus alunos e orientandos. A sua paciência em esclarecer minhas dúvidas, mesmo as mais aparentemente simples, fizeram com que eu me sentisse apoiada para seguir adiante. Dentre tantas outras características, tornou este processo e minha formação mais enriquecedora e tranquila.

À minha família, em especial minha mãe, pois quando olho para minha trajetória nos últimos cinco anos, não posso deixar de pensar em todo o amor e apoio que ela me deu. É impossível expressar com palavras o quanto sua presença foi fundamental para que eu entrasse no curso e chegasse até aqui. Mãe, você esteve ao meu lado em momentos de dúvidas, incertezas, alegrias e tristezas, sempre me encorajando a seguir em frente. O seu colo, palavras de incentivo, e seu amor, foram a âncora que me manteve firme durante todo este tempo. Essa conquista também é sua! Obrigada por ser a minha maior incentivadora e a mulher excepcional que você é.

Ao meu parceiro de coração e estrada, por ter aturado, respeitado e incentivado esse processo de escrita deste trabalho. Obrigada pelas tantas vezes que trocou a saída a um restaurante por uma biblioteca até tarde. Sua paciência em ouvir minhas preocupações e desafios foi um verdadeiro presente. Além disso, a sua compreensão dos altos e baixos desta jornada acadêmica me tranquilizou e me fez sentir amparada em todos os momentos. Você foi incrível e eu aprecio muito sua presença em minha vida.

Obrigada às minhas amigas que ficaram ao meu lado durante todos esses anos, por entenderem as minhas frequentes ausências e por fazerem do tempo juntas leve e descontraído.

A todos vocês, o meu mais sincero apreço e agradecimento.

Resumo

Este trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica que explora a relação entre a arte, desenvolvimento humano, Psicologia e o Transtorno do Espectro Autista (TEA), sob a perspectiva da abordagem histórico-cultural. Além da pesquisa bibliográfica, o texto descreve um relato de experiência de um estágio profissionalizante em Psicologia Escolar, no projeto "Autismo, Arte e Cultura". Com enfoque particular nas teorias de Vigotski, o trabalho compreende que as manifestações do TEA são diversas, pois trata-se de um espectro e, alicerçado à abordagem histórico-cultural, destaca a importância de compreender o homem como um ser social e a deficiência como uma condição humana. Ele questiona as estruturas sociais e leva em consideração que o desenvolvimento e aprendizagem ocorrem por meio da interação social, da mediação de signos e da internalização de significados. A partir da perspectiva em que desenvolvimento e a educação se entrelaçam, compreender a deficiência como condição humana significa questionar a forma como os ambientes sociais são estruturados, organizados e projetados para acolher e lidar com diferentes especificidades. Desse modo, discute-se, neste trabalho, diversos conceitos da teoria estudada e como os profissionais da área escolar e educacional devem considerá-la ao planejar sua atuação junto a essa população. O trabalho também explora as legislações que vigoram sob os direitos das pessoas com TEA e, por fim, explora a arte como objeto cultural e instrumento mediador no atendimento psicológico de crianças com TEA. Busca responder como e o porquê que esse instrumento pode ser uma ferramenta eficaz, explorando os encontros entre arte(s) e deficiência(s), compreendendo ainda a construção de vivências, desenvolvimento de potências, interação e comunicação, questões importantes para as pessoas que apresentam o transtorno.

Palavras Chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Cultura. Histórico-Cultural

Abstract

This study was conducted based on a literature review that examines the relationship between art, human development, psychology and autism spectrum disorder (ASD) from the perspective of the historical-cultural approach. In addition to the literature review, the text describes an experience report from a professional internship in school psychology as part of the project "Autism, Art and Culture". With a particular focus on Vigotski's theories, the work recognizes that the manifestations of ASD are diverse, as it is a spectrum. Based on the historical-cultural approach, it emphasizes the importance of understanding the human being as a social being and disability as a human condition and questioning social structures. It takes into account that development and learning take place by means of social interaction, the transmission of signs and the internalization of meanings. From the perspective that development and education are intertwined, understanding disability as a human condition means questioning how social environments are structured, organized, and designed to accommodate and deal with different specificities. Thus, this work discusses various concepts from the studied theory and how professionals in the educational field should consider them when planning their interventions with this population. The work also explores the laws governing the rights of people with ASD. Finally, the research explores art as a cultural object and a mediating tool in the psychological care of children with ASD. It seeks to answer how and why this tool can be an effective instrument, exploring the intersections between art and disabilities and understanding the construction of experiences, development of skills, interaction, and communication – crucial issues for individuals with the disorder.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD). Culture. Historical-Cultural Approach.

SUMÁRIO

I.	Introdução	1
II.	Metodologia	6
III.	Pesquisa bibliográfica	7
	III.a) Autismo e Legislação: políticas públicas de inclusão e acessibilidade	7
	III.b) Teoria Histórico-cultural, Desenvolvimento Humano e Pessoas com TEA .	15
	III.c) Arte, teoria histórico-cultural e atendimento a pessoas com TEA	25
IV.	Explorando a Interseção da Arte e do TEA: Estágio no Projeto "Autismo, Arte e Cultura"	30
V.	Conclusões finais	37
VI.	Referências	39

I. Introdução

O interesse por estudos sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi despertado em meados do ano de 1911, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, referindo-se ao transtorno como uma fuga da realidade e um movimento de isolamento no mundo interior. Ele o classificou como um caso de esquizofrenia (*esquizo*, divisão e *phrenia*, mente), ressaltando que haveria um rompimento entre pensamento, moção e comportamento (Côrtes e Albuquerque, 2020). Anos depois, em 1943, Leo Kanner apresentou, para uma gama de médicos, uma outra visão do TEA que mudaria o rumo das investigações. Naquela época deram-lhe o nome de Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, cujos sintomas se resumiam em: relacionamento emocional prejudicado com o ambiente; solidão autista extrema; dificuldade de usar a linguagem para comunicação; presença de potencialidades cognitivas; aparência física normal; e comportamento repetitivo. Um ano depois o mesmo profissional propôs uma modificação e em suas pesquisas inseriu um novo transtorno denominado Psicopatia Autista e, segundo ele, esse transtorno manifesta-se como grave comprometimento na interação social, uso prejudicado da fala, bem como falta de coordenação motora. O autor se fundamentou nos casos clínicos que atendia, realizando análises do histórico familiar, dos aspectos físicos e comportamentais e do desempenho em testes de inteligência (Tamanaha, Perissinoto e Chiari, 2008).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado como um transtorno do desenvolvimento que geralmente apresenta sintomas relacionados a: déficits na comunicação e interação social; padrões restritos e repetitivos de comportamento; e interesses e atividades (Côrtes e Albuquerque, 2020). Nos dias atuais o diagnóstico do TEA é, acima de tudo, clínico e baseado em critérios estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5 (DSM-5), da Associação Psiquiátrica Estadounidense e pela Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - 10 (CID 10), da Associação Mundial da saúde (Côrtes e Albuquerque, 2020). O diagnóstico nem sempre

consegue ser feito nos primeiros anos de vida, fazendo com que pais, familiares e cuidadores observem e questionem o curso do desenvolvimento da criança com base em parâmetros adquiridos em experiências, leituras e informações disponíveis.

O CID-10 classifica o TEA nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), sob o código F84 que, por sua vez, inclui mudanças qualitativas nas interações sociais recíprocas e nos estilos de comunicação e uma lista limitada, fixa e repetitiva de interesses e atividades. Já o DMS-5, de forma generalizada, descreve-o como um Transtorno do Neurodesenvolvimento caracterizado pelas dificuldades de comunicação e interação social e também por comportamentos restritos e repetitivos. Contudo, pesquisadores não encontraram suficientes evidências para separar os diagnósticos de Autismo, Síndrome de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) e Transtorno Global do Desenvolvimento-Sem Outras Especificações (PGD-SOE), colocando-os todos sob a mesma classificação de Transtorno do Espectro Autista (TEA), a fim de melhorar a concordância diagnóstica entre os diferentes centros clínicos e de investigação (Côrtes e Albuquerque, 2020).

O fato de o TEA possuir diversas manifestações dificulta o processo de diagnóstico. Não existem biomarcadores que possam assinalar o que é específico ou patognomônico, como em algumas outras síndromes, e também não pode ser detectado por meio de exame de sangue ou coleta de material da bochecha. Inclusive, por se tratar de um transtorno que apresenta dificuldades na interação da criança, adolescente e adulto com o mundo interior e exterior, as intervenções nos casos com TEA exigem o conhecimento e participação de um grupo multiprofissional, de maneira a fornecer atenção integral às demandas do indivíduo (Côrtes e Albuquerque, 2020).

No que diz respeito à área de Psicologia Educacional, sob a perspectiva histórico-cultural, o foco está em estudar os processos apresentados como típicos e atípicos, num processo de desenvolvimento que se entende como único e pessoal (Dainez e Débora, 2017).

O impacto da deficiência no desenvolvimento humano é abordado e a possibilidade de abertura à humanização pode ser pautada, ou não, pela prática educativa ao teorizar como o nível cultural se insere no biológico e como a história da produção e das relações interpessoais afeta as condições de vida.

A partir dessa perspectiva em que o desenvolvimento e a educação se entrelaçam, compreender a deficiência como condição humana significa questionar a forma como os ambientes sociais são estruturados, organizados e projetados para acolher e lidar com as especificidades pessoais.

Ressalta-se, portanto, que a deficiência é um conceito dialético em que as dificuldades podem se materializar, dependendo das circunstâncias e relações sociais, seja como deficiências ou como potencialidades abertas para criar novos olhares e possibilidades no desenvolvimento infantil (Dainez e Débora, 2017).

Para Vigotski (1991), a determinação histórico-cultural no desenvolvimento é o eixo fundamental que permite uma melhor compreensão do desenvolvimento social e que, neste contexto, se estende ao estudo da defectologia e, segundo o autor:

Desta forma, o defeito torna-se o ponto de partida e é a principal força motriz do desenvolvimento psíquico da personalidade. O defeito estabelece o ponto do objetivo final para o qual tende o desenvolvimento de todas as forças psíquicas e oferece uma orientação ao processo de crescimento e formação da personalidade. (Vigotski, 1995, p.9).

Esse conceito é substituído por outro que examina a dinâmica do desenvolvimento de crianças com deficiência, a partir da posição básica de que o "defeito" tem dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, é uma deficiência e, agindo diretamente dessa forma, cria obstáculos e dificuldades no desenvolvimento da criança. Por outro, justamente porque causa os obstáculos e dificuldades no crescimento, ele estimula a busca de caminhos alternativos de adaptação. Assim, o novo ponto de vista visa levar em conta não apenas as particularidades da criança, mas também suas qualidades e, sobretudo, um retrato positivo de sua personalidade.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores só vai ser possível através das formas de desenvolvimento cultural, seja no sentido do domínio dos meios tradicionais da cultura (escrita e fala), seja no sentido do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (atenção, memória, raciocínio lógico, pensamento abstrato, formação de conceitos, livre arbítrio, etc.) (Vigotski, 1995).

Segundo Vigotski (1999), a arte mantém uma conexão profunda com a realidade material, uma percepção que o levou a considerar o potencial de desenvolvimento humano nos primeiros anos do século XX na medida em que a sociedade se direcionava rumo à criação de novos formatos sociais e novos indivíduos após a Revolução Russa de 1917.

A arte, enquanto manifestação cultural, possui a capacidade de evocar emoções contraditórias, as quais, quando superadas, possibilitam um avanço qualitativo na estrutura psicológica (Barroco e Superati, 2014). Seu propósito central envolve os sentimentos e outras aptidões humanas e é por meio da função psicológica superior que Vigotski (1999), argumenta que os seres humanos reinterpretem e combinam suas experiências passadas, gerando novas maneiras de agir.

Sob essa ótica a arte está intrinsecamente relacionada à vida e às suas complexas relações culturais e históricas. Portanto, podemos compreender que o conteúdo de uma obra, bem como a escolha de um estilo artístico, representam interpretações da realidade (Barroco, 2014). Contudo, é importante ressaltar que uma criação artística não consegue ser uma reprodução exata da realidade objetiva; ela é, na verdade, uma representação do que foi percebido, assimilado e internalizado pelo indivíduo criador.

Nesse contexto, compreende-se que a arte oferece uma nova estrutura psicológica ao reinterpretar o conteúdo percebido pelos sentidos, abrindo caminho para uma transformação em direção à individualidade. Ela facilita a convergência entre o aspecto biológico e o aspecto

cultural, combinando características que são distintamente humanas e que se desenvolvem ao longo do tempo por meio da atividade e do trabalho (Barroco, 2014).

A partir dessa perspectiva, Vigotski (1999) destaca a importância de estabelecer uma conexão estreita entre a Psicologia e a arte, argumentando que ambos refletem a sociedade que gerou e representa traços psicológicos complexos da diversidade cultural. Simultaneamente essa relação permite que os indivíduos assimilem esses traços humanos. Portanto, compreendemos que a natureza social da arte está intrinsecamente ligada à Psicologia, uma vez que a sociedade e toda a realidade humana são moldadas pelos indivíduos por meio de interações sociais. Dessa forma, ao se criar e se apropriar da arte, as funções psicológicas superiores são desenvolvidas, o que significa que elas transcendem seu simples caráter biológico, adquirindo dimensões sociais e culturais que são importantes para o desenvolvimento do ser humano.

Sendo assim, o presente trabalho tem como alicerce a abordagem histórico-cultural e objetiva apresentar a arte como um objeto cultural e instrumento mediador para o atendimento de crianças com TEA, que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e desencadeia um salto qualitativo na consciência. Por meio de uma revisão bibliográfica, buscou-se responder às seguintes indagações: Como e por que o psicólogo poderia utilizar a arte como ferramenta em seus atendimentos com crianças com TEA? Quais são os possíveis encontros entre arte(s) e deficiência(s)? E, como a abordagem histórico-cultural compreende esse movimento: arte como instrumento de mediação.

A escolha desta temática foi substancialmente influenciada pela minha trajetória de vida. Minha mãe, uma forte figura no meu crescimento, sempre trouxe para dentro de casa a sua formação artística; Ao passo que, meu pai, preenchia os meus dias com seus dotes musicais. Cada obra de arte que ela criava e cada nota que ele soprava no saxofone, construía fragmentos de um quebra-cabeça que formava a paisagem sonora e visual da minha infância.

Assim como o ateliê dela e o estúdio dele eram espaços sagrados onde a magia acontecia, inspirando-me a explorar as vastas possibilidades do expressionismo artístico. Essa colaboração entre as artes visuais e a música tornou-se mais do que uma herança; é um presente que abre os meus olhos para uma apreciação profunda das várias maneiras de ser e estar no mundo.

Além disso, fui especialmente inspirada por uma vivência no meu primeiro estágio profissionalizante. Tive a oportunidade de participar do projeto "Autismo, Arte e Cultura", cuja experiência descreverei com detalhes no final deste trabalho. Contudo, adianto que foi graças ao tempo em que estive com as crianças com TEA que pude perceber a arte como um forte instrumento de mediação e comunicação.

II. Metodología

Além da pesquisa bibliográfica, realizada em capítulos de livros, artigos científicos, dentre outros apresentados nos tópicos que se seguem, será desenvolvido um relato de experiência do meu estágio profissionalizante no projeto "Autismo, Arte e Cultura", realizado no ano de 2022.

A pesquisa bibliográfica insere-se, prioritariamente, no meio acadêmico com o objetivo de aprimorar e atualizar o conhecimento por meio do estudo científico de trabalhos publicados. Sendo assim, usufrui-se de livros, artigos científicos, teses, revistas, leis e outros tipos de pesquisas já publicadas, para fundamentar e embasar as ideias e argumentos que serão expostos ao longo da dissertação (Sousa, Oliveira, e Alves, 2021). Segundo Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica tem por objetivo investigar e analisar criticamente a literatura publicada sobre o tema em estudo, a fim de desenvolver conhecimentos e contribuir com a pesquisa.

De acordo com Casarin e Porto (2021), os relatos de experiência constituem uma narrativa que descreve uma ação, geralmente extraída de vivências individuais, ou de um grupo particular de profissionais, em relação a uma situação específica. Embora não se configurem

como pesquisa original, é fundamental que esses relatos apresentem características exploratórias, justificando teoricamente a experiência relatada, o motivo da realização, quando e onde ocorreu, como foi conduzida e quem participou. Dado o caráter descritivo é importante que todos os detalhes da vivência sejam minuciosamente delineados, possibilitando que outras pessoas possam reproduzi-la em suas próprias práticas ou que possam servir de fonte de inspiração para outros profissionais da mesma área. Vale ressaltar que os relatos de experiência não requerem aprovação por parte de Comitês de Ética em pesquisa, mas, ainda assim, devem estar em conformidade com as normas éticas vigentes estabelecidas pela legislação aplicável.

Os tópicos que seguem, foram categorizados, a partir da revisão bibliográfica, sendo realizada uma leitura criteriosa e análise de artigos científicos sobre a temática, utilizando os seguintes descritores: Vigotski, Arte e teoria histórico-cultural. Por fim, será apresentada a descrição do relato de experiência.

III. Pesquisa bibliográfica

Imagine all the people
Sharing all the world
You
You may say I'm a dreamer
But I'm not the only one
I hope someday you'll join us
And the world will live as one
John Winston Lennon (1971)

IIIa. Autismo e Legislação: políticas públicas de inclusão e acessibilidade

No que tange às pessoas com TEA, ao longo do tempo o termo “autismo” sofreu muitas alterações. Atualmente o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5 (DSM-V) refere-se a ele como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Caracterizado pelo comprometimento persistente na comunicação e interação social, bem como comportamentos que podem incluir padrões de interesses e atividades, e sintomas existentes que limitam ou prejudicam o funcionamento diário de um indivíduo desde a infância (APA, 2014).

As subcategorias foram criadas com o intuito de classificar o prejuízo, que pode ocorrer em três níveis de suporte. No primeiro nível, o indivíduo pode ou não precisar de apoio; no segundo nível é necessário um apoio substancial; e no terceiro nível, requer um maior apoio substancial (APA, 2014).

Até o ano de 2008 pesquisas sugeriam que a causa do TEA poderia estar relacionada a alterações neuroanatômicas, ou seja, um modelo neuroanatômico (Tamanaha, Perissinoto e Chiari, 2008). Com o passar do tempo o aumento de informações das investigações nos campos da neurociência, genética e neuroimagem sugerem que as diretrizes existentes ficam muito aquém de diagnosticar este espectro e as suas complexidades com maior precisão. Além disso, há uma nova onda de pesquisas prospectivas nas áreas da psicobiologia e da neurociência social, que busca desvendar o mistério da etiologia e patogênese desse transtorno (Cortês e Albuquerque, 2020). Sendo assim, o atual Ministério da Saúde¹ alega à população que a causa do TEA ainda é desconhecida e que evidências científicas mostram que não existe uma causa única, mas, sim, a interação de fatores genéticos e ambientais.

No campo legislativo tem-se que desde 1990, com a Declaração de Jomtien, também reconhecida como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) , a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNESCO, 1988), e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), todos, crianças, adolescentes e adultos, devem aproveitar oportunidades educacionais adaptadas às suas necessidades de aprendizagem. Portanto, as pessoas com deficiência requerem uma maior atenção e devem ser tomadas medidas para garantir a sua igualdade de acesso à educação como parte integrante do sistema educativo (Cabral e Marin, 2017).

¹ <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>

Na legislação brasileira o TEA é regido por uma lei específica, que expõe, em seu texto, as principais características do transtorno com o objetivo de determinar quem tem os direitos ali previstos. De acordo com o artigo 1º, § 1º, incisos 1 e 2 da Lei Federal nº 12.764:

Art. 1 [...] §1o. Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais (Lei Federal nº 12.764 de 2012).

Essa lei instituiu a "Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo", reconhecendo oficialmente as pessoas com TEA como pessoas com deficiência e com direito às políticas de inclusão do país, o que determina, dentre outras coisas: o direito de acesso a tratamentos, terapias e medicamentos por meio do Sistema Único de Saúde (SUS); o acesso à educação no ensino regular e à proteção social; o trabalho e serviços que propiciem a igualdade de oportunidades e equidade. E, assim como descrito no art. 1º, parágrafo 2º, da Lei Lei Federal Berenice, “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”, sendo-lhes garantidos todos os direitos previstos pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei Federal nº 13.146/2015.

Isso é importante porque permite a inclusão de pessoas com TEA em leis específicas para deficiência, como a Lei da Pessoa com Deficiência (13.146/15), bem como em normas internacionais das quais o Brasil faz parte, como a Lei Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Pessoa e Pessoas com Deficiência (6.949/2000). Contudo, cabe ressaltar que as pessoas com TEA têm os mesmos direitos que todos os cidadãos do país garantidos pela Constituição Federal de 1988 e demais legislações nacionais. Portanto, as crianças e adolescentes que estão no espectro gozam de todos os direitos previstos na Lei da Criança e do

Adolescente (Lei nº 8.069/90), e as pessoas com mais de 60 anos são protegidas pela Lei do Idoso (Lei nº 10.741/2003).

A Lei nº 13.977 foi aprovada em 8 de janeiro de 2020 e reconhecida como Lei Romeo Mion, que apresentou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). Esta legislação destina-se a abordar a incapacidade de identificar visualmente o TEA, o que muitas vezes cria barreiras ao acesso a cuidados e serviços prioritários para pessoas com autismo, tais como estacionar em lugares reservados para pessoas com deficiência.

Além dessas políticas públicas mais abrangentes, é válido destacar algumas legislações que regulamentam questões mais específicas do dia a dia, tais como: a Lei nº 13.370/2016, que reduz a jornada de trabalho dos servidores públicos com filhos com TEA; a Lei nº 8.899/94, que garante transporte interestadual gratuito às pessoas com autismo que comprovem renda igual a dois salários mínimos; e o Decreto nº 7.611, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de apoio cuja principal função reside na identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando a eliminação das barreiras que possam dificultar a plena participação dos alunos em atividades educacionais, levando em consideração suas necessidades individuais e específicas. Esse atendimento é prioritariamente conduzido na sala de recursos multifuncionais da própria escola, ou, alternativamente, em outra escola de ensino regular durante o turno inverso da escolarização. Também é possível que seja realizado em um centro de atendimento educacional especializado, seja público ou privado sem fins lucrativos, desde que haja convênio com a Secretaria de Educação (Presidência da República, 2011).

Esse atendimento desempenha o papel de complementar e/ou suplementar a formação dos alunos, com o propósito de promover sua autonomia e independência tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Nesse contexto, o público-alvo é composto por três grupos distintos:

alunos com deficiência (aqueles que apresentam implicações de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial); alunos com transtornos globais do desenvolvimento (aqueles que exibem alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras); e alunos com altas habilidades/superdotação (aqueles que demonstram um potencial excepcional e elevado interesse em áreas do conhecimento humano, que podem ser intelectuais, acadêmicas, de liderança, psicomotoras, artísticas ou criativas) (Presidência da República, 2011).

Trazendo um enfoque maior no direito à educação básica e, em particular, no direito à educação profissional, conforme preconiza no parágrafo único da seção nº 3 da Lei nº 12.764/2012, o sistema de ensino deve matricular os alunos com TEA nas turmas do ensino regular geral, garantir o acesso e prestar serviços de educação especial, incluindo o AEE e apoio profissional. Quando for demonstrada a necessidade de apoiar atividades de comunicação, interação social e auxiliar na realização de atividades curriculares, a escola deve propiciar um acompanhante especializado para trabalhar com o professor em todas as atividades escolares.

O sistema educativo deve fornecer serviços de apoio organizados de tal forma que os alunos com TEA tenham oportunidades de desenvolvimento pessoal e social que levem em consideração o seu potencial e não limitem a sua participação em determinados ambientes e atividades devido à sua deficiência. Nesse processo de inclusão escolar, é fundamental a coordenação entre o ensino comum, outros serviços e atividades escolares e o AEE (Andrighetto e Gomes, 2020).

É, portanto, responsabilidade do Estado, em parte fazer os ajustes necessários no seu sistema educativo para que não haja discriminação no direito à educação inclusiva (Andrighetto e Gomes, 2020). Pelo menos é isso que está destacado no artigo 24, parágrafo 2, do Decreto nº 6.949 de 2009:

Art 24(2) – Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que: A. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; B. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; C. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; D. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; E. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (Brasil, 2009).

Este documento deixa claro, portanto, que todas as pessoas com deficiência têm direito a uma educação inclusiva de qualidade e a uma integração plena e digna na sociedade.

Ao abordar a acessibilidade sob a ótica da educação inclusiva, é necessária uma análise profunda do conceito, uma vez que a efetiva garantia de acesso deve abranger todo o percurso, desde a saída da residência do aluno até o ambiente escolar, como destaca a lei de acessibilidade de 2004 no Artigo 8 em seu parágrafo I:

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2004).

Buiatti (2013), divide o conceito de acessibilidade em seis dimensões: arquitetônica; comunicacional; instrumental; metodológica; pragmática; e atitudinal. A primeira dimensão, a arquitetônica, refere-se ao acesso a todos os espaços, seja em ambientes urbanos, locais de trabalho ou escolas. Exemplos de elementos que pertencem a essa dimensão incluem sanitários apropriados, rampas de acesso, corrimãos, torneiras de fácil utilização, corredores com faixas indicativas, mesas, equipamentos seguros, entre outros. Inclusive o Decreto nº 5.296/2004 prevê, no art. 24, especificamente sobre o ambiente escolar:

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (Brasil, 2004, p. 8).

A segunda dimensão aborda a necessidade de adequação nas sinalizações de locais para garantir acessibilidade a todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência auditiva, visual ou baixa visão. Ou seja, a acessibilidade na comunicação está principalmente na escrita, abrangendo jornais, livros e apostilas utilizados na educação, bem como em outros contextos como o ambiente de trabalho e atividades de lazer. No contexto escolar vale destacar o Decreto nº 7.611 de 2011, que especifica, em seu artigo 4º, sobre o AEE: "A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo".

Dessa forma, a autora enfatiza que a acessibilidade comunicacional abrange os sistemas de comunicação e informação de todos os estudantes, especialmente daqueles que fazem parte do público-alvo do AEE, que devem poder utilizar instrumentos e ferramentas essenciais para garantir o acesso ao seu conhecimento e sua ampliação.

Em relação à dimensão instrumental, Buiatti (2013) destaca o valor dos materiais técnicos desenvolvidos para melhorar a funcionalidade das pessoas com deficiência. Esses materiais podem variar amplamente, incluindo desde aplicações simples como lápis e régua até adaptações de mobiliário, como o design de gavetas e prateleiras, bem como tecnologias assistivas como computadores, livros em Braille e impressão em Braille, dentre outros recursos.

No que se refere à dimensão metodológica, a autora postula que é necessário adotar uma abordagem de ensino que representa uma substituição das abordagens tradicionais. Essa mudança deve visar a superação do modelo escolar conservador, que vai de encontro aos desafios da inclusão, uma vez que pressupõe que todos os alunos devem aderir a um único modelo e padrão de aprendizagem e comportamento. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), “[...] as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a

aprendizagem, esta deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 4). Nesse contexto, a dimensão metodológica exige uma reflexão sobre os parâmetros da educação inclusiva para todos. Isso implica em considerar que essa perspectiva requer uma transformação do paradigma excludente. O desafio inclui discutir questões cruciais sobre preconceito, acessibilidade, flexibilidade curricular, convivência com as diferenças e a reorganização da estrutura escolar, dentre outros aspectos fundamentais (Buiatti, 2013).

A dimensão programática, por sua vez, está relacionada às políticas públicas externas para a inclusão, integrando leis, decretos, portarias e normativas. Conforme observado por Buiatti (2013), embora essas políticas garantam diversos direitos, muitas vezes enfrentam a escassez de recursos para efetivar práticas concretas como a realização de reformas na infraestrutura física, a aquisição de materiais adequados e a oferta de formação continuada para os professores.

Por fim, a dimensão atitudinal, que está intrinsecamente ligada a outras dimensões, é identificada pela pesquisadora como o maior desafio para se tornar inovadora, uma vez que implica uma mudança de concepção e de crença. "Diz respeito à atitude em relação ao outro, o quanto se acredita na capacidade deste “outro”, ou seja, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento" (Buiatti, 2023, p. 112). Essa dimensão aborda as barreiras do preconceito, estigma e estereótipo, que também está relacionada à formação acadêmica das pessoas.

Nesse contexto, uma educação que adere aos princípios da equidade precisa se concentrar na questão da acessibilidade em um sentido muito mais abrangente do que geralmente é focado nas práticas pedagógicas que se limitam à sala de aula. É certamente crucial garantir que os alunos tenham à sua disposição todos os instrumentos previstos pelas

legislações mencionadas anteriormente, como reforçado no artigo 59, segundo o qual "os sistemas de ensino assegurem aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e organização específicos, para atender às suas necessidades" (Brasil, 1996). Além disso, a educação inclusiva deve ter em vista a definição de metas específicas para atender às necessidades individuais dos alunos e preocupar-se com a formação inicial e contínua dos educadores. Portanto, a acessibilidade na educação não deve se restringir apenas a aspectos isolados, mas deve ser abordada de forma holística, reconhecendo a necessidade de uma abordagem mais ampla (Buiatti, 2013).

IIIb. Teoria Histórico-cultural, Desenvolvimento Humano e Pessoas com TEA

A Psicologia, ciência que se concentra no estudo da psique e do comportamento humano por meio de várias abordagens teóricas, tem buscado identificar, refletir e esclarecer momentos e etapas do desenvolvimento humano desde o nascimento até a fase adulta. Não serão discutidas, neste texto, as várias abordagens dentro do campo da Psicologia que ainda existem nos dias atuais, mas, sim, a compreensão da Psicologia histórico-cultural acerca do desenvolvimento humano que será analisada detalhadamente.

Considerando a teoria histórico-cultural como fundamentação teórica deste trabalho, compreende-se que o homem é um ser social, cujo desenvolvimento é construído pelo trabalho social e a conexão com a própria natureza. Um ser que, por princípio, não possui propriedades que assegurem, por si só, o alcance daquilo que o qualifica como ser humano (Martins, Abrantes, Facci, 2020). Quando Leontiev (1978) afirmou que a propagação das habilidades e capacidades humanas se impõem entre gerações como característica fundamental da humanidade, explicou que o movimento de tornar-se homem sintetiza-se num longo e complexo processo histórico-social de apropriação.

Assim, o processo de apropriação de traços exclusivamente humanos requer a aquisição do patrimônio materializado na prática histórico-social. A assimilação, por sua vez, se entrelaça

entre os níveis das relações interpessoais (interpsíquica) e intrapsíquicas, ou seja, se estabelece a partir do fato de que as objetivações humanas estão à disposição de cada indivíduo por meio da mediação de outra pessoa através de processos educativos (Martins, Abrantes, Facci, 2020).

Vigotski (1995) foi pioneiro ao tentar explicar a origem dessas mudanças. Primeiro identificou uma diferença qualitativa entre traços mentais herdados e transferidos filogeneticamente pela natureza, e aqueles edificados pela vida social. Ele chamou as primeiras de funções psíquicas elementares, as quais dizem respeito às reações mais espontâneas e instintivas a estímulos. Delas fluem reflexos imediatos que, em seu nível, não diferenciam significativamente o comportamento humano do comportamento de outros animais. As segundas, por outro lado, foram caracterizadas como funções mentais superiores. Estas não são formadas como cálculo de dispositivos biológicos herdados, mas, por transformações dependentes da atividade que mantém a relação do indivíduo com seu meio físico e social, ou seja, surgem a partir do trabalho social, e são elas as responsáveis de tornar um indivíduo, um ser humano, diferenciando-o dos animais (Martins, Abrantes, Facci, 2020). Entretanto, a transformação das funções mentais elementares em funções mentais superiores, acaba por ser um processo dependente e Vigotski (1997) reconheceu o signo como a condição básica para que isso ocorra.

Segundo Vigotski e Luria (2007), as operações simbólicas criam um campo psíquico que possui uma composição completamente nova e é independente da experiência material imediata. Ambos os autores reconhecem que esse processo de inclusão desenrola-se numa longa jornada do desenvolvimento semiótico infantil:

Se reconhecermos o papel dos signos no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, será uma consequência lógica incorporar ao sistema funcional formas simbólicas externas, como são a comunicação verbal, a leitura, a escrita, o cálculo ou o desenho. Esses processos têm sido considerados tradicionalmente como auxiliares em relação aos processos psíquicos internos, e alheios a eles. No entanto, da nossa perspectiva, pensamos que eles devem ser incluídos com a mesma classificação que os

demais, no sistema de funções psíquicas superiores. Nossa posição é considerá-las fundamentalmente como formas específicas de comportamento construídas no processo de desenvolvimento sociocultural da criança, que compõem a linha externa de desenvolvimento da atividade simbólica, que coexiste com a linha interna, representada pelo desenvolvimento cultural de construções tais como a inteligência prática, a percepção e a memória. (Vigostki e Luria, 2007, p. 48)

Segundo Pino (2005), Vigotski procurava uma explicação sobre a natureza social e cultural das funções psicológicas superiores, fundamentando-se no materialismo histórico e dialético, e acabou encontrando-a na mediação semiótica, dando aos símbolos um valor psicológico instrumental correspondente ao que as ferramentas desempenham na relação entre o homem e natureza.

Deve-se ter ambas as funções psicológicas por fato: as elementares, de origem biológica, caracterizadas pelo imediatismo que esboça, por si só, uma reação imediata à situação, mecanismo natural do homem, total e exclusivamente determinado por uma estimulação ambiental-externa, ou seja, funções realizadas através da percepção; e as superiores, particularizadas pela presença mediadora do signo que, fazendo o caminho inverso do imediatismo, volta-se para o próprio sujeito, agindo sobre a sua consciência (Vigotski, 2002). O autor elucida o processo das funções psicológicas superiores e utiliza o exemplo do gesto de apontar. Em seu princípio, o gesto é para ele uma tentativa mal sucedida de agarrar algo, que surge do entendimento de que a postura gestual do bebê, ou da criança, com as mãos erguidas e direcionadas a um objeto, no esforço de apanhá-lo, pode lembrar o gesto de apontar (Oliveira, 1992). Dessa forma, quando o adulto se aproxima para ajudar o bebê ou a criança, e repara que esse movimento tem um significado, então, a situação muda fundamentalmente: o ato de apontar se converte de um gesto para o outro. Ou seja, a experiência mal sucedida do indivíduo movimenta uma reação, não do objeto que mirava, mas na outra pessoa que o interpreta (Vigotski, 2002).

Conforme Vigotski (2002), desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social. Ou seja, já ao nascer a criança é inserida em um mundo cheio de significados simbólicos e afetivos que variam muito conforme o grupo social e a cultura da qual faz parte. Em concordância com o autor, Oliveira (1992) afirma que a vivência em sociedade faz com que a criança reconheça e conceba significados distintos às suas experiências, o que, posteriormente, vai lhe permitir movimentar-se e interagir de diversas formas com o ambiente que lhe rodeia, desenvolvendo, assim, várias funções e habilidades sociais.

Palangana (2001) postula que para Vigotski a natureza humana é essencialmente social desde o seu início, pois é na interação em atividades práticas comuns que as pessoas criam e recriam símbolos como a linguagem, constituindo-se e se desenvolvendo como sujeitos.

Vigotski pensou os signos como "instrumentos psicológicos", norteados para o próprio indivíduo, para dentro de si, organizando as operações psicológicas:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (Vigotski, 1999, p.70)

Portanto, a linguagem, sistemas de contagem, esquemas, desenhos, mapas, gestos, dentre outros tipos de comunicação existentes nos diferentes grupos sociais, são considerados signos (Kretzschmar, 2007), ou seja, são elementos intermediários para que as pessoas organizem pensamentos e comportamentos e são usados para compreender o mundo. É a partir desses meios que o ser humano amplia sua compreensão de mundo e difunde a cultura. Eles permitem atividades psíquicas como compreensão, comparação e representação, entre outras (Oliveira, 1992). A linguagem é a base para o uso de signos, pois a língua carrega em si o maior número de símbolos nas formas mais complexas, assim como descreve M. K. Oliveira:

Ao longo da história da espécie humana — onde o surgimento do trabalho propicia o desenvolvimento da atividade coletiva, das relações sociais e do uso de instrumentos

— as representações da realidade têm se articulado em sistemas simbólicos. Isto é, os signos não se mantêm como marcas externas isoladas, referentes a objetos avulsos, nem como símbolos usados por indivíduos particulares. Passam a ser signos compartilhados pelo conjunto dos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e o aprimoramento da interação social. Quando um indivíduo aprende, por exemplo, o significado de “cavalo”, esse conceito, internalizado pelo indivíduo e compartilhado pelos outros usuários da língua portuguesa, passa a ser uma representação mental que serve como signo mediador na sua compreensão do mundo. Se alguém lhe contar uma história sobre um cavalo, o indivíduo não necessitará do contato direto com esse animal para lidar mentalmente com ele, para compreender a história (Oliveira, 1992, p. 36).

Nesse sentido, considera-se a internalização de signos intermediados como um pilar fundamental na Psicologia histórico-cultural, uma vez que a teoria coloca a disseminação de um universo simbólico culturalmente formado como princípio fundamental de sua abordagem do desenvolvimento humano (Martins, Abrantes, Facci, 2020).

Não obstante, o desenvolvimento do pensamento exige a criação de mediações cada vez mais abstratas entre impressões concretas produzidas por uma captação sensível da realidade. Necessita-se do estabelecimento de relações e generalizações entre diferentes objetivos para sequenciar e sistematizar as experiências pessoais e as imagens subjetivas resultantes. Este processo está enraizado tanto no material fornecido pela captação sensorial como na sua extensão, pois é a tensão entre o concreto e o abstrato que estimula as operações lógicas do raciocínio.

A mediação, por sua vez, carrega as expectativas de relações recíprocas entre os indivíduos e a possibilidade de conhecer e aprender (Duarte, 2000). Vigotski (1999) não abandonou o processo de aprendizagem baseado no conceito de mediação para aquisição de funções superiores. Dentro desse princípio, há uma consistência teórica que comprova que o interacionismo social é um desdobramento do materialismo histórico dialético, uma vez que a mediação cria a possibilidade de rearticulação (recriação) da realidade. Segundo o próprio autor, a realidade se estabelece como um elo de ligação entre símbolos, atividades e consciência interagindo na sociedade. As mediações são fundamentais para alcançar as funções superiores.

As ferramentas são elementos intermediários externos que permitem às pessoas interagirem com o mundo concreto através do trabalho, ao passo que os símbolos, por sua vez, são elementos da linguagem e os meios pelos quais os indivíduos podem se comunicar uns com os outros. Resumidamente, os instrumentos são operações externas e os símbolos são operações internas. Conforme explica Vigotski (1991):

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (Vigostki, 1991, p. 38).

Portanto, segundo o autor, a mediação é uma atividade indireta na qual os seres interagem com o ambiente utilizando de instrumentos e símbolos. Os instrumentos são elementos intermediários entre o homem e o ambiente natural e são válidos para transformar o mundo externo (Costa, 2023).

Vale salientar que os animais também produzem instrumentos; porém, a diferença dos deles para os do ser humano é que eles são criados para uma finalidade específica, carregando consigo a função para a qual foram feitos, além da forma de uso desenvolvida na história do trabalho e, portanto, tornando-se um objeto social e mediador das relações entre os indivíduos e o mundo (Oliveira,1993).

Desse modo, o conceito de mediação como intervenção que promove mudança e edifica ganhou destaque na teoria histórico-cultural, sendo um processo que acontece em uma atividade específica e utiliza suas características básicas para permitir que seus membros se influenciem reciprocamente para atingir os objetivos de suas respectivas atividades (Costa, 2023).

Por meio das interações com outros humanos, estes se modificam e se constituem porque quando compreendem um símbolo e as demais atividades culturais, começam a agir através desses no seu meio social (Palangana, 2001). Dessa forma, ocorre o processo de

internalização, a internalização de marcas externas, ou seja, símbolos. Sendo assim, é correto afirmar que as funções psíquicas superiores do ser humano só se fazem possível a partir da mediação, ou seja, a partir dessa internalização de signos e ferramentas, quando se é capaz de estreitar ligações entre a realidade material e o pensamento (Tosta, 2012).

Quanto ao campo da Psicologia escolar e educacional, considera-se que Lev S. Vigotski estudou os processos que emergem como típicos e atípicos, recorrentes e idiossincráticos durante o desenvolvimento, a fim de compreender os aspectos específicos dos seres humanos (Dainez, 2017). Em seus textos, Vigotski propôs outra possibilidade de trabalho com pessoas com deficiência que se distanciasse das diretrizes biomédicas da época, baseada na comparação, na recuperação pessoal e na crença na incapacidade (Barroco, 2007), a partir de cinco princípios básicos:

A integralidade da pessoa, as dimensões social-cultural-orgânica-biológica-afetiva-cognitiva entretecidas, aspecto esse que nos leva a considerar a deficiência como não determinante do desenvolvimento. 2) A complexidade do funcionamento do psiquismo humano, que se configura pela multiplicidade de relações entre as funções psicológicas, pelo caráter plástico, dinâmico e flexível do cérebro, o qual apresenta modos alternativos para atender os objetivos produzidos socialmente. Vigotski (1997) destaca o problema da plasticidade cerebral como capacidade que se evidencia na disposição orgânica da espécie para (trans)formação da vivência significada em novas formações psicológicas. 3) A heterogeneidade dos processos, ou seja, os diversos modos e vias de constituição do humano. Pensar que o desenvolvimento é heterogêneo por sua estrutura, dinâmica, possibilidades e condições, contribui para descaracterizar a criança de uma categorização generalizada pautada nas incapacidades. Realça-se, assim, uma das leis gerais que rege o desenvolvimento humano: a singularidade dos processos. 4) A especificidade, isso quer dizer ter em vista o conhecimento da deficiência para estabelecer caminhos educacionais, com foco na criação e disponibilização de: diversos recursos / instrumentos, variadas formas de suportes; novas ações e mediações humanas, investindo na atividade de instrução. 5) A orientação prospectiva, que incita a pensar em novos projetos de organização e acolhimento social, sustentando formas potenciais de participação da criança com deficiência na cultura, na atividade escolar e laboral (Dainez, 2017, p.2-3).

Dessa forma, destaca-se que a deficiência é um conceito dialético no qual, dependendo das condições e das relações sociais que surgem, os déficits podem se materializar como incapacidades ou como possibilidades de criação de algo novo no decorrer da educação e do desenvolvimento de uma criança (Dainez, 2017).

Diante disso, Rodina (2006) postulou sobre a importância da implementação de uma abordagem diferencial positiva na educação inclusiva nas escolas, ou seja, organizar um ambiente educacional baseado na positividade do desenvolvimento para fornecer condições suficientes e adequadas para que as pessoas com deficiência se integrem no ambiente sócio cultural inerente à humanidade.

Vigotski (1995) argumentou que os problemas nos estudos sobre deficiência concentram-se em métodos quantitativos e baseados em normas, o que limita a criação de uma escola eficaz para ensinar. O enfoque quantitativo da pesquisa da época supervalorizava os testes estatísticos que apresentavam relações comparativas dos processos cognitivos entre os sujeitos e produziam classificações dos níveis de deficiência (Dainez, 2017).

Dessa forma, padrões operacionais eram criados com base apenas no produto inferido do teste, ignorando o processo e as diferentes formas de obtenção dos resultados. Além disso, ao focar apenas nas tarefas que o sujeito consegue realizar sozinho, esses testes ignoram aspectos do desenvolvimento que estariam na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP, que ficou conhecida pelo trabalho de Vigotski, identifica o espaço entre o desenvolvimento real (o que uma pessoa pode fazer sozinha) e o desenvolvimento potencial (o que uma pessoa pode fazer com a ajuda de outros) (Dainez, 2017). Quando estimulados dentro da ZDP, os sujeitos tenderão a internalizar a atividade realizada com auxílio e não necessitar mais dela, e mudanças neste nível indicarão desenvolvimento (Valsiner e Veer, 1993). Isso mostra aos professores e profissionais de apoio que o interessante não é focar no que o aluno sabe fazer, mas na fase próxima, naquela que este consegue realizar com ajuda.

O modelo social da deficiência surgiu de reuniões e pesquisas críticas de organizações de pessoas com deficiência, que se opunham ao modelo biomédico hegemônico e lutavam pelos direitos das pessoas com deficiência como cidadãos e pelo reconhecimento de suas necessidades (Diniz, 2007). Vigotski chamou esse aspecto de deficiência secundária,

diferentemente da deficiência primária, que se caracteriza por limitações orgânicas. A secundária surge dos obstáculos acrescentados pelo ambiente diante da deficiência primária. Essa distinção é importante porque o autor reconhece que a sociedade se baseia em um tipo ideal de sujeito com determinadas capacidades físicas, intelectuais, sensoriais e sociais, o que cria barreiras para quem transcende esses limites (Santos e Tavares, 2022).

Até os dias atuais, ser um sujeito com TEA envolve crenças e mitos de que se vive em um mundo próprio, de ser uma pessoa agressiva e não interativa. Isso existe no imaginário social e afeta diretamente a forma como a sociedade encara as pessoas com autismo e seu desenvolvimento e aprendizagem. Tais percepções e ideias sobre a diferença contribuem para a existência de barreiras atitudinais em relação às pessoas com deficiência (PcDs). As barreiras atitudinais podem ser entendidas como um obstáculo à adoção de um comportamento inclusivo, representando uma relutância em mudar (Santos e Oliveira, 2015).

Nas escolas não é incomum encontrar profissionais imbuídos de ideias que levam à discriminação, ao preconceito e a práticas restritivas às diferenças, condições inerentes à diversidade humana. Portanto, para os profissionais da escola, compreender temas para além do diagnóstico e do comprometimento representa um desafio diário (Santos e Tavares, 2022). Desse modo, “o caminho da inclusão é feito também, e sobretudo, pela superação de interpretações pré concebidas e incoerentes, pois afetam a eficácia do agir pedagógico do professor” (Santos, 2017, p. 37).

Recomenda-se que o espaço escolar deve partir do conceito de ZDP, respeitando as necessidades desses alunos e garantindo que o significado dado pelo outro lado seja compreensível e estimulante para ingressar na cultura (Santos e Tavares, 2022). Cientes que o significado é criado através do uso de símbolos culturalmente compartilhados, Braga e Rossi (2016) mencionaram que os profissionais devem estar atentos a esse processo cognitivo. Contudo, ressaltam que embora nossa sociedade dê ênfase à comunicação verbal, o significado

permeia outras formas de linguagem como a visual, a gestual e a de sinais, possibilitando utilizá-las como base de compartilhamento com essa população. Na prática, recomenda-se fornecer aos sujeitos com TEA diferentes formas de significado, não apenas para memorizar palavras, mas também para facilitar o compartilhamento de símbolos (Santos e Tavares, 2022).

Tem que haver investimento em estratégias que permitam uma educação num sentido integral, tendo em conta que os processos cognitivos se desenvolvem de forma diferente em cada área do conhecimento e que a sua transformação ocorre através de processos de internalização. É fundamental adequar as atividades à ZDP associada a cada área do conhecimento. Lembrando que no entendimento da abordagem histórico-cultural, a aprendizagem ocorre de forma interativa, envolvendo relações interpessoais e, por isso, inclui os alunos com TEA em práticas inclusivas baseadas em atividades em grupo como jogos, é considerado crucial (Santos e Tavares, 2022).

Além disso, a compreensão da entrada na cultura através dos signos, a transformação dos processos básicos em processos de ordem superior, leva à adoção de práticas que incentivem a internalização deste signo e que sejam propícias à atividade psicológica do sujeito. Isto não se limita aos signos linguísticos verbais, mas também abrange diversas possibilidades de mediação. Isto posto, o planejamento de estratégias que elevem o significado das ações de pessoas com TEA, e incentivem a internalizar esses mecanismos, tanto dentro das escolas quanto fora, torna-se uma ação potente (Santos e Tavares, 2022).

Fornecer sugestões e estratégias educacionais que podem ser implementadas por meio de recursos utilizados com alunos autistas em salas de aula regulares, também beneficiam todo o grupo porque lhes é apresentada uma nova forma de aprender. Adotar tais propostas no ensino regular ajuda a flexibilizar a visão de aprendizagem, eliminando a necessidade de “dar todo o conteúdo” para seguir o programa do relógio hegemônico que domina o sistema educacional brasileiro. Em contrapartida, o modelo de inclusão exige uma mudança conceitual e processual

radical que leva os profissionais da educação a compreenderem que cada criança apresenta características únicas, história de vida, contexto específico, potencialidades, modo de ser e estar no mundo e, portanto, diferentes estilos de aprendizagem (Santos e Tavares, 2022).

IIIc) Arte, teoria histórico-cultural e atendimento a pessoas com TEA

Para Vigotski (1999), a arte tem uma forte ligação com a realidade material. Foi um *insight* que o levou a enxergar o potencial do desenvolvimento humano durante os primeiros anos do século XX, quando a sociedade caminhava para a criação de novas sociedades e novos indivíduos através da Revolução Russa de 1917. Algumas pessoas da época, como L. Tolstói (1828-1910), considerou que a função da arte estava exclusivamente relacionada a atingir o outro por meio do contágio, como, por exemplo, provocando tristeza e/ou alegria. Vigotski (1999) se opôs a essa ideia acreditando que a sua função vai além do simples alterar o humor imediato de seu espectador, dizendo que ela corporifica sentimentos e outros domínios humanos.

Antes das conferências e explicações de Vigotski, haviam diversas teorias que se esforçaram para compreender as emoções, suscitadas por meio da arte, concebendo-as como respostas instintivas, comparando-as às reações dos animais (Mendes, Frison e Superti, 2018). Além disso, os sentimentos eram considerados como originários exclusivamente do aparato biológico. Essa visão limitada tornava impossível a manifestação de outras emoções e o próprio desenvolvimento emocional.

Vigotski, no entanto, se afasta dessas interpretações, pois percebe os sentimentos e emoções como funções psicológicas superiores, construídas e transformadas pelo ambiente social e pela historicidade; conforme as épocas atravessam a existência humana, eles sofrem variações, se adaptam e evoluem de acordo com o desenvolvimento da cultura, da educação e das condições objetivas das classes sociais existentes (Machado; Facci; Barroco, 2011).

A arte, como um objeto cultural, tem o poder de evocar emoções contraditórias, que, quando superadas, permitem um avanço qualitativo na estrutura psicológica (Barroco; Superti, 2014). Sendo assim, é por meio dessa função superior que Vigotski (1999) acredita que o ser humano reinterpreta e combina experiências de vivências anteriores, resultando em novas possibilidades de atuação no mundo.

Sob essa perspectiva, a arte está intimamente ligada à vida e às suas implicações culturais e históricas, portanto, entende-se que o conteúdo da obra, assim como a escolha do estilo artístico, são interpretações da realidade (Barroco, 2014). Ainda assim, uma criação artística não consegue ser a impressão fiel da realidade objetiva. Ela é a amostra daquilo que foi percebido, absorvido e incorporado pelo sujeito. Nesse sentido, no livro *Psicologia da Arte* (1999), Vigotski apresentou a seguinte reflexão: "A arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão ao indicar, assim, que a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material" (Vigotski, 1999, p. 308).

Diante disso, compreende-se que ela tem o poder de alterar a mente humana, propondo uma nova forma de organização psíquica, ressignificando o material apreendido através dos sentidos, possibilitando a humanização e a condição de sujeito singular. A arte promove o encontro do biológico com o cultural, cujas características são exclusivamente humanas e foram construídas ao longo do tempo por meio do trabalho e da atividade (Barroco, 2014).

A partir desse ponto de vista Vigotski (1999) enfatiza a necessidade de uma estreita relação entre a Psicologia e a arte, afirmando que estes expressam a sociedade que lhes deu origem, e que representa um traço psicológico complexo da diversidade cultural, ao mesmo tempo que permite uma pessoa apropriar-se adequadamente de tais traços humanos.

Pode-se compreender, então, que o caráter social da arte carrega consigo uma relação com a Psicologia, pois a sociedade e toda a realidade humana é forjada pelos homens nos

vínculos sociais e no trabalho. Sendo assim, ao produzir arte e dela se apropriar, as funções psicológicas superiores são formadas e desenvolvidas, ou seja, deixam de ser simplesmente funções biológicas.

Visto isso, diante da necessidade de um diálogo entre Psicologia e arte, Vigotski (1999), a partir da apropriação de produções de ambos os campos, desenvolve um método de análise e compreensão da obra de arte que parte da sua estrutura, que postula ser composta da síntese entre forma e conteúdo, para atingir o que se propõe:

Achamos que a ideia central da arte é o reconhecimento da superação do material da forma artística ou, o que dá no mesmo, o reconhecimento da arte como técnica social do sentimento. Achamos que o método de estudo desse problema é o método analítico objetivo que parte da análise da arte para chegar à síntese psicológica: o método de análise dos sistemas artísticos dos estímulos. (Vigotski, 1999, p. 3).

Assim, a consciência se forma e se externaliza a partir de diferentes elaborações, sendo a arte um desses meios. Toassa (2006), ao se referir ao conceito de consciência na obra vigotskiana, a redige como um sistema psicológico constituído por funções psicológicas superiores, ou seja, uma estrutura formada por outras estruturas que retêm a relação dialética do todo e das partes. A consciência se desenvolve por meio de relações sociais que apresentam a linguagem para o sujeito e possibilitam a apropriação dos objetos culturais, condição que permite o desenvolvimento de funções superiores cuja transformação é o elo que liga uma função à outra. Dessa forma, cria-se uma mudança na consciência e a transformação da estrutura geral desta acarreta um novo arranjo das funções psicológicas. Portanto, o convite que Vigotski (2004) faz à sociedade é o de enxergar a arte como uma técnica social do sentimento que expressa cultura, concepções, valores e opiniões de determinada época e classe social, e, para além disso, é um meio que incorpora os rearranjos mais íntimos do sujeito.

No que diz respeito ao processo de apropriação e organização interna dos elementos culturais, é importante destacar que inicialmente a criança é introduzida no contexto social e reage principalmente por meio de reflexos (Mendes, Frison e Superti, 2018). No entanto, à

medida que ela estabelece interações com os outros e com o ambiente ao seu redor, começa a compreender essa realidade e a cultura que a envolve (Leontiev, 2004). É fundamental observar que essa relação é sempre intermediada, o que significa que a criança gradualmente incorpora essa cultura e desenvolve seu próprio psiquismo, generalizando e internalizando os significados que lhe são apresentados, passando do simples ao complexo, processo que está em constante transformação ao longo de sua vida (Mendes, Frison e Superti, 2018).

Nesse contexto é possível compreender a arte como um dos pilares para a objetivação das funções psicológicas superiores, uma vez que essas funções precisam ser mediadas, entendendo que esta pode ser utilizada como um instrumento que estrutura a síntese psicológica, facilitando o entendimento e o desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança (Mendes, Frison e Superti, 2018).

Conforme mencionado anteriormente, a arte tem demonstrado sua eficácia no fomento à expansão da consciência dos indivíduos em relação ao contexto em que estão inseridos. O conceito de ampliação de consciência refere-se ao desenvolvimento de modo ativo e criativo por parte dos sujeitos para interagir com a realidade, compreender seu papel na instigação de mudanças, refletir suas capacidades e limitações, e adotar uma ação intencional na autorreflexão e na integração com a comunidade como um meio de adquirir a força necessária para transformar suas condições de vida presentes e futuras (Souza, Dugnani e Reis, 2018).

Um aspecto de grande interesse nas práticas artísticas é enxergar a sua relação com a diferença, com a alteridade e com o outro. De modo geral, a arte contemporânea não só exaltou a vida cotidiana, mas se orientou para sua época, para a contemporaneidade, com o fim de extrair os elementos essenciais de sua expressão: o cotidiano e a transfiguração. Este é um tipo de arte política no sentido que está relacionado com as questões da polis, da vida em comunidade, e, em consequência, carrega as marcas de: ser dirigido para sua época, seus desafios, seu entorno, seu mundo e suas perspectivas sobre ele (Silva e Valle, 2021).

Além disso, a arte contemporânea experimentou uma transformação profunda nos padrões estéticos. Especialmente na segunda metade do século XX, com a irrupção da performance de “vanguarda da vanguarda” (Goldberg, 2006, p.VII), as práticas artísticas começaram a se concentrar muito mais na força da expressão do que em suas formas. Isso não implica que tenha sido deixado de lado a forma, mas o principal desafio na criação artística é descobrir essa força. Segundo Suely Rolnik (2004), essa força se divide entre a criação e a resistência:

As forças de criação e de resistência mobilizam-se na subjetividade em decorrência de um paradoxo irresolúvel entre dois modos de apreensão do mundo enquanto matéria – como desenho de uma forma ou como campo de forças -, os quais por sua vez dependem da ativação de diferentes potências da subjetividade em sua dimensão sensível. Conhecer o mundo como forma convoca a percepção, operada pela sensibilidade em seu exercício empírico; já conhecer o mundo como força convoca a sensação, operada pela sensibilidade em seu exercício intensivo e engendrada no encontro entre o corpo, como campo de forças, decorrentes das ondas nervosas que o percorre, e as forças do mundo que o afetam. Vou designar este exercício intensivo do sensível por “corpo vibrátil”, para distingui-lo do exercício empírico do sensível, pois é com ele que corremos mais facilmente o risco de confundi-lo. “Percepção” e “sensação” referem-se a potências distintas do corpo sensível: se a percepção do outro traz sua existência formal à subjetividade, existência que se traduz em representações visuais, auditivas, etc., já a sensação traz para a subjetividade a presença viva do outro, presença passível de expressão, mas não de representação. (Rolnik, 2004, P.232)

Quando se considera a relação entre arte e deficiência, destaca-se a presença do outro como um corpo sensível, capaz de se expressar (Silva e Valle, 2021). Dentro desse contexto a arte ilustra a possibilidade constante de transformação na existência, destacando a necessidade de adaptar referências a cada momento e demonstrando a importância da flexibilidade. Isso implica que a criação e o conhecimento estão intrinsecamente ligados e a flexibilidade é uma condição essencial para a produção. Ela fornece experiências sensoriais por meio de atividades que envolvem sons, texturas, cores, movimentos, entre outros, que podem contribuir para a inclusão de indivíduos com TEA em seu ambiente, oferecendo oportunidades para estimular seus cérebros e permitir que eles percebam o mundo ao seu redor de sua maneira singular.

Acredita-se, portanto, que ao possibilitar a introdução de novas possibilidades, as dificuldades podem eventualmente ser superadas (Borges e Probst, 2015).

Com crianças com TEA não se espera necessariamente um resultado específico nas produções artísticas. Em vez disso, o foco está em experimentar sem se apegar ao significado. O que se destaca são as observações atentas e as ações espontâneas, principalmente por meio do contato visual e das interações táteis. Através da arte é possível facilitar o desenvolvimento de experiências significativas, desencadeando uma nova compreensão do mundo, enaltecendo uma abordagem sensível e criativa que busca promover a construção pessoal sob essa perspectiva sensível. Além disso, ela possibilita a criação de novas ferramentas de aprendizagem que valorizam aspectos muitas vezes negligenciados pelas abordagens educacionais mais orientadas para a racionalidade (Borges e Probst, 2015).

IV. Explorando a Interseção da Arte e do TEA: Estágio no Projeto "Autismo, Arte e Cultura"²

“Que a arte me aponte uma resposta
mesmo que ela mesma não saiba
e que ninguém a tente complicar
pois é preciso simplicidade pra fazê-la florescer
pois metade de mim é platéia
a outra metade é canção.”
Oswaldo Montenegro (1997)

O Mundo Circo é o local onde realizei o meu primeiro estágio profissionalizante. Por ser um espaço próprio para experiências circenses, o objetivo deles é trabalhar com crianças, jovens e adultos, tanto a nível individual, quanto em grupo, procurando fomentar a criatividade, espontaneidade, educação completa e bem-estar, através da forma artística do circo. O projeto "Autismo, Arte e Cultura" é subsidiado pela Lei Federal nº 8.313/91 de incentivo à cultura - Lei Rouanet - e idealizado por um psicólogo e uma psicóloga. Ele é dono do espaço, portanto,

² Este item ficará na primeira pessoa por se tratar de um relato pessoal.

responsável majoritariamente por tudo o que diz respeito ao funcionamento físico e material, e ela ocupa o papel de supervisora do estágio.

A proposta do projeto é proporcionar um ambiente de caráter lúdico com a intenção de promover atividades que envolvam a experiência artística, permitindo que crianças com TEA tenham a oportunidade de explorar e potencializar-se por meio da interação com os elementos das diferentes expressões artísticas existentes, sem a estrita preocupação pedagógica de ensinar técnicas e conceitos. As oficinas são estruturadas e concebidas de forma a criar o envolvimento das crianças, estimulando a interação com os materiais de maneira lúdica e com significado. Ao terem contato com os componentes da cultura, elas podem ampliar suas funções psicológicas superiores (Buiatti et al., 2022).

A sua estrutura do local é colorida, com tetos altos e cheia de equipamentos que o projeto "Autismo, Arte e Cultura", em parceria com o espaço, utiliza para as suas práticas também. O que é próprio do projeto são os instrumentos utilizados nas oficinas de música e artes visuais como brinquedos, papéis, pincéis, lápis de colorir, tintas, fitas, jogos didáticos, livros, histórias, instrumentos de percussão e ainda alguns outros materiais que os próprios professores trazem. As demais oficinas são capoeira, circo e dança. Todas as cinco são ofertadas por arte educadores, profissionais extremamente competentes, próprios de cada área e com experiência com crianças. Para um melhor aproveitamento das atividades ofertadas, cada arte educador tem um lugar separado e reservado para tal dentro da instituição. Dessa forma, as crianças e estes educadores têm um espaço adequado para se movimentar.

A proposta do projeto é proporcionar um ambiente de caráter lúdico com a intenção de promover atividades que envolvam a experiência artística, permitindo que crianças com TEA tenham a oportunidade de explorar e potencializar-se por meio da interação com os elementos das diferentes expressões artísticas existentes, sem a estrita preocupação pedagógica de ensinar técnicas e conceitos. As oficinas são estruturadas e concebidas de forma a criar o envolvimento

das crianças, estimulando sua interação com os materiais de maneira lúdica e com significado. Ao terem contato com os componentes da cultura, elas podem ampliar suas funções psicológicas superiores (Buiatti *et al.*, 2022).

Os dias e horários em que o projeto acontece na instituição são: às segundas-feiras, das 13h às 17:50h no turno vespertino; às sextas-feiras das 8h às 11:30h no turno matutino; e das 13h às 17:50h no turno vespertino. Cada oficina tem a duração de cinquenta minutos, todas elas são realizadas em turmas, nunca individualmente, e cada uma com, no máximo, quatro/cinco crianças com idades próximas. O projeto é pensado para crianças e adolescentes de três a quatorze anos, e todas com o devido diagnóstico de TEA ou, pelo menos, com a avaliação em investigação.

A proposta para os(as) estagiários(as) de Psicologia visa promover intervenções entre a Psicologia e arte para crianças e adolescentes com TEA, assim como conhecer o contexto destes e de suas famílias por meio de atendimentos e acolhimentos. Dessa forma, espera-se agregar ao estudante o aprimoramento do processo de formação do trabalho profissional com pessoas com deficiência, tendo como alicerce a abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano e aprendizagem.

O estudo e pesquisa do autor Vigotski serviu como fundamentação principal de nossas discussões de caso, estudos em grupo e criação de planejamento de ação. As suas reflexões são pautadas na ideia de que o desenvolvimento psicológico e cognitivo do ser humano é resultante de um processo sócio-histórico que engloba, principalmente, a linguagem e a aprendizagem mediada. Dessa forma, acreditamos que a aquisição de conhecimentos e o amadurecimento das funções cognitivas superiores somente são possíveis a partir da interação do indivíduo com o meio e pessoas que o cercam, seja em uma inter-relação espontânea (amizades, família, vizinhança) ou mais sistemática, como acontece nas escolas (Vigotski, 1991). Seguindo essa linha de pensamento, entende-se que a criança compreende o mundo externo e, logo em

seguida, o internaliza, provocando um processo contínuo de criação de significados e sentidos, fortalecendo-o e formando-o como sujeito. Nessa fase, o adulto assume uma parte de suma importância no tipo de aprendizado que a criança adquirirá. O seu papel é, de certa forma, a de um educador, ou seja, a de um agente facilitador e promotor do processo pedagógico, que conduz os seus filhos/alunos/pacientes a desenvolverem potenciais que lhes possibilitem a apropriação dos conhecimentos científicos e abstratos.

Como estagiária, na parte prática do projeto, participei colaborando com os arte educadores dentro das oficinas de circo, musicalização e artes visuais, auxiliando-os a prepararem, cada vez mais, melhores aulas, acessíveis para as crianças com TEA. Com as crianças, fiz intervenções de forma a incentivar e promover o desenvolvimento da motricidade, raciocínio, criatividade e socialização. Logo cedo fui incentivada, pela minha orientadora, a pensar em práticas que fossem personalizadas para cada criança que eu estivesse acompanhando mais de perto.

O bom relacionamento entre os arte educadores facilitou e motivou a composição em conjunto de aulas mais assertivas. Contudo, o que refinou a minha conduta profissional foram os horários de supervisão. Nela as orientadoras auxiliam na compreensão dos casos, nos quais pude aprender a refletir criticamente, relacionando os sintomas, falas e comportamentos, podendo, assim, compreender melhor a criança que tinha à minha frente. As referências bibliográficas me ajudaram muito também, inclusive foi o artigo "(Trans)formações do professor no contexto da escola de educação especial: Contribuições da teoria histórico-cultural", de Novaes e Freitas (2021), e as discussões acerca dele no horário de supervisão que considero o pontapé nas minhas reflexões sobre como me dirigir a uma criança, principalmente com TEA. No artigo é abordado um relato de experiência de um professor com uma criança com TEA e sua metodologia de ensino que auxiliou a aproximação do aluno com o conteúdo. A cada dia ele foi construindo um vínculo que lhe ajudava a voltar a atenção da criança para si

e para o estudo. Deixou de passar a matéria de forma sem significado e começou a trazer instrumentos como o tablet, sentou-se ao lado da criança, a olhou nos olhos para estabelecer um diálogo e respeitou o tempo de reação para garantir que estivesse ouvindo e entendendo. Esse relato foi uma excelente experiência de aprendizagem pessoal.

Vigotski (1997) orienta que os professores reflitam no conhecimento a partir das significações concebidas nas práticas presentes nas relações sociais. O professor do artigo descrito acima descreveu esse processo na prática, pois, com o passar do tempo e das adaptações que fazia, percebeu que o aluno começou a corresponder melhor às suas atividades propostas quando deixou de lado a forma engessada e tradicional que conhecia, caracterizada por um método sistemático e de pouco contato e priorizou uma metodologia que fazia sentido para o aluno. Esse foi o tipo de reflexão que fundamentou a minha prática: ter uma intencionalidade por trás de cada atividade que precisa fazer sentido para mim e para a criança.

A partir de então, durante as oficinas comecei a questionar-me sobre os porquês. Por exemplo, no circo perguntei-me porque eles precisam executar tal circuito mais de três/quatro vezes. Qual o objetivo? Na musicalização, por que eles precisam seguir a fileira do trem direitinho enquanto toca a música? Não podem dançar fora da fila? Nas artes visuais, por que não deixar pintar fora das margens do desenho? Essas indagações me fizeram ficar mais atenta às ordens e instruções que eram passadas a eles. Além disso, ao enxergar que cada um tinha uma demanda específica, em conversas com a supervisora do estágio e a monitora do projeto, pude construir planejamentos de ações para cada um deles. Encarreguei-me de uma criança por oficina. Realizei atividades paralelas às dos professores para aquelas crianças que apresentavam dificuldades. Alguns casos foram mais desafiadores e as necessidades que apresentavam eram muito diferentes das propostas das oficinas que frequentavam. Estavam na aula certa mas em um ritmo pessoal diferente. Então, confeccionei materiais que tinham uma relação com a oficina, mas que auxiliavam nessas outras questões. Fiz, por exemplo: a "caixa

da raiva", nomeada assim porque a criança em questão apresentava vários episódios de irritação e, ao não ter noção da sua força, lançava objetos (bolas de malabarismo, em sua maioria) por todos os cantos com muita força. Contudo, percebia-se que ele não sabia que teria o efeito de danificar o material atingido, ou o de ferir a pessoa que passasse na frente. Além disso, em sua anamnese constava que não era alfabetizado, apesar de ter cerca de dez anos e isso justificava a dificuldade em entender os direcionamentos. Dessa forma, revesti duas caixas grandes de papelão com papel craft e coleí em cada lateral um círculo colorido de EVA (as mesmas cores que poderiam ser encontradas nas bolas de malabarismo da instituição). A ideia seria que ele lançasse as bolas nas caixas que tivessem aquela cor. As variações do jogo são infinitas, por exemplo, pode-se ir afastando a caixa do corpo da criança para que aprenda a ter noção da distância e da força necessária para fazer a bola entrar na caixa cada vez que houver um acerto. Entendi que essa caixa poderia ser útil para que ele pudesse começar a se familiarizar com conceitos básicos referentes a cores, formatos e orientações, além da força que deve empenhar chegando a autorregular-se com o tempo.

Vale ressaltar que as crianças que frequentam esse espaço são atendidas em diversos outros tipos de serviços públicos e/ou privados, auxiliando-os ainda mais no processo de formação e desenvolvimento. E, quando somada à experiência do projeto, todos atuamos como uma forte rede de apoio. Ao realizarmos uma anamnese e conversarmos entre uma oficina e outra com os responsáveis, fomos informados semanalmente sobre como estes estão sendo cuidados fora da instituição do mundo circo, e percebi que raramente havia algum caso que não estivesse sendo acompanhado em algum outro centro de atendimento como, por exemplo, no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), na Unidade Básica de Saúde (UBS), no Campus Municipal de Atendimento à Pessoa com Deficiência, no(a) fonoaudiólogo(a), no(a) fisioterapeuta, no(a) psicólogo(a), entre outros.

Inclusive visando o atendimento em rede, tive a experiência de acompanhar um caso no qual a criança tinha uma Acompanhante Terapêutica (AT) que participava, junto conosco, das oficinas. Logo no primeiro dia da criança na oficina de circo, ela foi acompanhada pela mãe e sua AT. Foi um movimento que a mãe acreditou ser necessário, tanto para ela conhecer o espaço quanto para ele ficar mais à vontade. Contudo, no final ela avisou a nós, estagiários, que nos próximos dias sua presença não seria dentro da oficina e para se atentar a ficar na sala de espera com as demais mães e pais, mas que a AT continuaria trabalhando conosco ativamente acompanhando-o nesses horários. Foi a primeira vez que tive a oportunidade de trabalhar com outro profissional da Psicologia diretamente em um mesmo caso e pude aprender muito com essa experiência. Como ela estava com ele há mais tempo, contava e nos mostrava a linguagem por meio da qual ele entenderia as orientações e atividades, os seus limites e potenciais. A partir de então, fomos trabalhando juntos em prol do seu desenvolvimento: a professora, a AT, o meu companheiro de estágio e eu.

O Mundo Circo se revela verdadeiramente como um mundo de possibilidades para os que têm a oportunidade de frequentá-lo. O espaço físico proporciona a capacidade de criar, transformar e experimentar as mais belas manifestações da arte e cultura. Dado que estive vinculada e envolvida diretamente a esta instituição, e às crianças e adolescentes, me comprometi com o universo lúdico e com o ato de brincar. Compreendi que a mediação e a ludicidade desempenham papéis fundamentais no processo de desenvolvimento e aprendizado infantil, o que reforça a relevância desse espaço de brincadeira para ampliar as habilidades desejadas como criatividade, expressão, diversão e imaginação.

Utilizar a arte como mediadora envolve um conjunto diversificado de conhecimentos, todos orientados para a criação de significados, exercitando a capacidade humana de evolução constante (Buiatti et al., 2022).

V. Considerações finais

A partir do estágio e das pesquisas, identifiquei alguns aspectos significativos que devem ser levados em consideração no processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA e, dentre eles, a aprendizagem com significado e linguagem adequada que desempenha um papel vital no trabalho com este público. Ela permite que as crianças se envolvam em experiências relevantes, personalizadas e práticas. Ao criar um ambiente de aprendizagem que atenda às necessidades individuais e incentive o envolvimento ativo, a aprendizagem significativa ajuda a maximizar o potencial de cada um, promovendo um desenvolvimento pessoal.

Aprender e vivenciar conteúdos que fazem sentido estimula a compreensão profunda do assunto a ser trabalhado. Ao invés de memorizar informações isoladas, as crianças com TEA são encorajadas a conectar novos conceitos com seu conhecimento prévio e experiências, o que ajuda a construir uma base sólida de conhecimento e a desenvolver habilidades de pensamento crítico. Contudo, entendo que essa ação de olhar para o aluno(a) e as suas particularidades, e pensar como será organizada essa aula (ou oficina), a partir das necessidades, é um movimento que foge do trabalho tradicional.

É necessário que o professor/a (ou arte educador(a) ou psicólogo /a) esteja disposto/a fazer com que todos aprendam, independentemente do diagnóstico, acreditando fielmente em uma educação para todos. A formação continuada pode ser um grande auxílio pois permite que os profissionais reflitam sobre como atuam, encontrando no estudo e discussões com os pares as mudanças constantes e necessárias para a efetivação das políticas públicas de educação inclusiva. Sabemos que não basta a matrícula de todas as pessoas na escola mas, sim, que seja trabalhada a acessibilidade (em todas as suas dimensões seja a metodológica, comunicacional, instrumental, arquitetônica, dentre outras) para sua permanência. Em um mundo em constante evolução, essa formação ajuda a se adaptar às mudanças no mercado de trabalho e às novas demandas profissionais. Sendo assim, a Psicologia escolar pode contribuir no espaço de

formação docente a fim de mediar as interlocuções grupais para que o conhecimento e as diversas experiências circulem e sejam também problematizadas.

Compreendemos também o papel que a arte pode ocupar no trabalho com crianças com TEA, considerando que o Espectro é uma condição neurodesenvolvimental que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento de indivíduos. Portanto, os desafios são complexos e, nesse contexto, a arte é um instrumento que pode desempenhar um papel diferenciador no desenvolvimento pessoal dessas crianças.

Neste trabalho a arte foi pontuada como uma forma de expressão intrinsecamente significativa. Ela oferece uma plataforma para a comunicação não verbal, permitindo que as crianças com TEA se expressem por meio das diferentes formas de comunicação. Sendo assim, esse público pode compartilhar seus pensamentos, emoções e percepções com o mundo de maneira livre e desprendida do engessamento tradicional de linguagem. Além disso, a criação artística envolve uma série de possibilidades cognitivas e motoras que podem ser benéficas para o desenvolvimento pessoal, como uma progressão motora fina, uma atenção aos detalhes e à criatividade.

No entanto, tive dificuldades para encontrar literaturas sobre o trabalho da arte com crianças com TEA, fato que ressalta a necessidade de explorar e entender melhor o potencial da arte no processo de ensino-aprendizagem para essas crianças.

VI. Referências

- American Psychiatric Association. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed; 2014.
- Andrighetto, A., Gomes, F. F. R. (2020). Direitos do Portador de Transtorno do Espectro Autista: políticas públicas de inclusão escolar sob a ótica da Lei nº 12.764/2012. *Revista*

Da Faculdade De Direito Da Universidade Federal De Uberlândia, 48(1), 339–365.

<https://doi.org/10.14393/RFADIR-v48n1a2020-52277>

- Barroco, S. M. S., & Superti, T. (2014). Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 22-31.
- Bocato V. R. C. (2006). Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo* 2006 set-dez; 18(3)265-74
- Braga, I. S., & Rossi, T. M. de F. (2016). Desenvolvimento da criança com o espectro de autismo na abordagem histórico-cultural de Vigotski. *Educação: Saberes e Prática*, 1(1), p. 32-52.
- Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.
- Brasil. Decreto no 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2 de dezembro de 2004. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>
- Brasil. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 2011.
- Brasil. (2012). Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Diário Oficial da União, 28 de dezembro de 2012.

- Buiatti, V. P. (2013). *Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais*. (Tese de mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, MG. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13659>
- Buiatti, V. P., Cardoso, M. R., Silva, D. V., Mueller, I. G., & Cunha, T. O. (2022). Arte, inclusão e o atendimento às pessoas com transtorno do espectro autista (TEA): relato de experiência. In *Formação e trabalho do docente: Políticas educacionais e práticas pedagógicas* (pp. 91 - 101). Regência e Arte.
- Cabral, C. S., & Marin, A. H. (2017). INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA. *Educação Em Revista*, 33, e142079. <https://doi.org/10.1590/0102-4698142079>
- Casarin, S. T., Porto, A. R. (2021). Relato de Experiência e Estudo de Caso: algumas considerações / Experience Report and Case Study: some considerations. *Journal of Nursing and Health*, 11(4). <https://doi.org/10.15210/jonah.v11i4.21998>
- Côrtes, M. do S. M., & Albuquerque, A. R. de. (2020). CONTRIBUIÇÕES PARA O DIAGNÓSTICO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DE KANNER AO DSM-V. *Revista JRG De Estudos Acadêmicos*, 3(7), 864–880. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4678838>
- Costa, L. P. *A mediação simbólica e o desenvolvimento do pensamento e da linguagem: um estudo inicial na obra de Vigotski*. 2023. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

Dainez, D. (2017). Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva. *Revista de psicologia (Santiago)*, 26(2), 151-160. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.47948>

Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2009/Decreto/D6949.ht.

Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Duarte, N. (2000). *Vygotski e o “aprender a aprender” : crítica às apropriações neoliberais de pós-modernos da teoria vigotskiana* (Col. Contemporânea). Campinas, SP: Autores associados.

Goldberg, R. L. *A Arte da Performance: do futurismo ao presente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Coleção a)

Kretzschmar, J. I. (2007). Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky. *Revista Linhas*, 3(1). <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1276>

Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Constituição Federal de 1988. Brasília: Senado Federal, 2000. BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

Lei no 8.899, de 29 de junho de 1994.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18899.htm

Lei nº 10.741, de 1 de outubro de 2003. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm

Lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm.

Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.

Lei nº 13.370 de 12 de dezembro de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113370.htm

Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Brasília: Diário Oficial da União. BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113977.htm

Leontiev, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

Leontiev, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

Machado, L. V., Facci, M. G. D., Barroco, S. M. S. Teoria das emoções em Vigotski. *Psicologia em Estudo*, em Maringá, v. 16, n. 4, p. 647- 657, out./dez. 2011.

Martins, L. M., Abrantes, A. A., Facci, M. G. D. (2020). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Brasil: Autores Associados.

Mendes, C., Frison, C. F., & Superti, T. (2018). A ARTE COMO TÉCNICA SOCIAL PARA A HUMANIZAÇÃO: OBJETO CULTURAL MEDIADOR PARA O DESENVOLVIMENTO E TRANSFORMAÇÃO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES (SENTIMENTO E EMOÇÃO). *Akrópolis - Revista De Ciências Humanas Da UNIPAR*, 25(2). <https://doi.org/10.25110/akropolis.v25i2.6415>

- Novaes, D., & Freitas, A. P. de. (TRANS)FORMAÇÕES DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: (2021). *Colloquium Humanarum*. ISSN: 1809-8207, 18(1), 32-48. <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3902>
- Oliveira, M. K. (1992). Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: *Y. La Taille, H. Dantas, M. K. Oliveira. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial.
- Oliveira, M. K. *Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993. OUTING, Steve.
- Palangana, I. C. (2001). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky*. São Paulo: Summus Editorial.
- Pino, A. (2005) *As Marcas do Humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Presidência da República (Brasil). (nd). Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991. Planalto.gov.br. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8313compilada.htm
- Rodina, K. A. (June, 2006). *Vygotsky's social constructionist view on disability: A methodology for inclusive education*. Trabalho apresentado no 11th Annual Conference of the European Learning styles Information Network, Oslo, Norway. Recuperado de <https://goo.gl/4WTuYV>
- Rolnik, S. "Fale com ele" ou como tratar o corpo vibrátil em coma. In: FONSECA. Tânia Galli; ENGELMAN, Suelda (orgs.). *Corpo, Arte e Clínica*. Porto Alegre: UFRGS, 2004

- Silva, J. S. da, & Valle, J. (2021). Arte e deficiência: potências do (in)visível. In *Atenção Interdisciplinar ao Autismo* (pp.19-31). AMPLA.
- Santos, V. N. F. (2017). *Apego e Autismo: Uma análise sobre a relação de Apego de uma criança com TEA, seus pares e professoras no contexto inclusivo da educação infantil*. 180 f. Departamento de Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.
- Santos, V. N. F. e Oliveira, G. F. (2015). *Um olhar sobre o Transtorno do Espectro Autista a partir da Transdisciplinaridade, da Psicogênese da Pessoa Completa e da Perspectiva Histórico-Cultural*. Anais do XII Congresso Nacional de Educação EDUCERE.
- Santos, V. N. F. e Tavares, P. R. (2017). *A Inclusão de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Perspectiva Histórico-Cultural*. IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 6(4).
- Souza, V. L. T. de, Dugnani, L. A. C., & Reis, E. de C. G. dos. (2018). Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estudos De Psicologia (Campinas)*, 35(4), 375–388. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400005>
- Sousa, A. S. de, Oliveira, G. S., & Alves, L. H. (2021). A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da FUCAMP*, 20(43).
- Tamanaha, A. C., Perissinoto, J., & Chiari, B. M. (2008). Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. *Revista Da Sociedade Brasileira De Fonoaudiologia*, 13(3), 296–299. <https://doi.org/10.1590/S1516-80342008000300015>
- Toassa, G. (2006). Conceito de consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, 17(2), 59-83.

- Tosta, C. G. (2006). *Autoscopia e Desenho: a mediação em uma sala de educação infantil*. Dissertação. (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Tosta, C. G. (2012). VIGOTSKI E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES. *Perspectivas Em Psicologia*, 16(1). Recuperado de <https://seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/27548>
- Unesco. (1988). Convenção de Direito da Criança. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>
- Unesco. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtiem. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- Unesco. (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>
- Valsiner, J., & Veer, R. V. der. (1993). The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development and its interpretations. In R. R. Cocking & K. A. Renninger (Eds.), *The development and meaning of psychological distance* (pp. 35-62). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vigostki, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- Vigotski, LS (1995). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal: tradução Sales, D. R., Oliveira, M.K. e Marques, P. N. - *Educação e Pesquisa*

[online]. 2011, v. 37, n. 4, pp. 863-869. ISSN 1678-4634.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>.

Vigotski, L.S. (1997). *Fundamentos de defectologia* - Obras Escogidas, V. Madrid, España:
Visor Distribuciones

Vigotski, L. S. 1896-1934. *Psicologia da arte/L.S.Vigotski*: tradução Paulo Bezerra - São
Paulo: Martins Fontes, 1999

Vigotski, L. S. (1999). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2002). *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigostki, L. S.; Luria, A. R. *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madri:
Fundacionais Infancia y Aprendizage, 2007.