

Natalia Palmezano Ferreira

**Entre sons e afetos: a arte como mediadora no desenvolvimento de crianças com
Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

Uberlândia

2026

Natalia Palmezano Ferreira

**Entre sons e afetos: a arte como mediadora no desenvolvimento de crianças com
Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
ao Instituto de Psicologia da Universidade
Federal de Uberlândia (IPUFU), como
requisito parcial à obtenção do Título de
Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Prado Buiatti

Uberlândia

2026

Natalia Palmezano Ferreira

Entre sons e afetos: a arte como mediadora no desenvolvimento de crianças com

Transtorno do Espectro Autista (TEA)

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. Dra. Viviane Prado Buiatti

Banca Examinadora

Uberlândia, 16 de março de 2026

Profa. Dra. Viviane Prado Buiatti

Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof. Me Bruno Corrêa Sartini

Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Mônica Rodrigues Cardoso

Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Uberlândia

2026

Agradecimentos

Escrever esse trabalho foi revisitar encontros, afetos e transformação. Por isso, agradecer é reconhecer que nada disto foi construído sozinha.

A minha família, meu primeiro espaço de cuidado e incentivo. Obrigado por sempre apoiarem meus sonhos e por celebrarem cada pequena conquista. O amor de vocês me sustentou nos dias mais desafiadores. Sem vocês, nada disso seria possível.

Aos meus pais, por todo o amor, cuidado e educação. A minha mãe, por ser meu porto seguro e companheira de vida. Você é exemplo de força, resiliência e determinação. Ao meu pai, por ser base incondicional e exemplo de coragem. Sua perseverança me inspira a ser cada dia melhor. Ao meu padrasto por ser alegria e apoio nos momentos difíceis. Quando olho para a minha trajetória, vejo vocês em cada etapa.

Aos meus avós Ercy, Luzia e Gilberto, por serem colo e fonte inesgotável de afeto. Ao meu falecido avô João, essa conquista também é sua!

Aos meus tios (as) e primos (as), em especial à minha tia e madrinha Rachel, obrigada por se fazer presente e por me ensinar sobre amor.

Aos meus amigos que fiz durante a graduação, especialmente Bruna, Eduardo, Sofia, Kaique, Lais, Pedro, Anna Julia, Isadora, Estéfane, Gabi, Camilly, Granado, Amanda, Yasmin, obrigada por compartilharem tantas alegrias e momentos especiais durante esses anos. Vocês fizeram o caminho mais leve.

Às minhas amigas Layssa, Bruna, Cibelly, Duda e Yasmin, que mesmo à distância se fazem presentes.

Às minhas amigas Bruna Marques, Júlia Faria e Isadora Tavares, por sempre acreditarem em mim e por nunca soltarem a minha mão. Obrigada por estarem presentes em tantas fases da vida. À Nathalia Martins por sempre me apoiar e por me ajudar nos momentos mais difíceis. Obrigada por todo o carinho e cuidado.

Um agradecimento especial à minha orientadora Viviane. Minha eterna gratidão pela escuta generosa, pela confiança e pela paciência. A sua presença foi direção e acolhimento.

À equipe do projeto “Autismo, Arte e Cultura” - PAAC, por me ensinarem que a arte é encontro, é movimento e é possibilidade. Agradeço especialmente à Mônica, por proporcionar a oportunidade de estar nesse espaço tão potente e por todos os ensinamentos.

Às crianças e adolescentes com quem tive o privilégio de conviver no PAAC: vocês me ensinaram sobre potência e afeto, muito além de qualquer teoria. Este trabalho é atravessado por cada gesto, cada olhar e cada descoberta vivida ao lado de vocês.

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU) pela formação pública, gratuita e de qualidade.

A todos os professores e as professoras que fizeram parte da minha formação até aqui, obrigada por todo o trabalho competente, sensível e transformador.

À todos vocês, meu sincero apreço e gratidão.

“Suponho que entender não é uma questão de inteligência e sim de sentir,
de entrar em contato. Ou toca ou não toca. Renda-se, como eu me rendi.
Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe
em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento.”

- **Clarice Lispector**

Resumo

Este trabalho tem como objetivo relatar e analisar as vivências e aprendizados adquiridos durante a experiência como estagiária e extensionista no projeto “Autismo, Arte e Cultura” (PAAC), em especial nas oficinas de dança e música, articulando uma reflexão entre Psicologia, Arte, desenvolvimento infantil e Transtorno do Espectro Autista (TEA), fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural. A metodologia consistiu em pesquisa bibliográfica sobre a temática e relato de experiência das intervenções realizadas no espaço Mundo Circo, em Uberlândia-MG, onde são ofertadas oficinas artísticas gratuitas para crianças e adolescentes entre 3 e 14 anos, mediadas por arte-educadores e equipe de psicologia. Com base nos pressupostos de Vigotski, especialmente nos conceitos de mediação, funções psicológicas superiores e Zona de Desenvolvimento Proximal, compreende-se a arte como instrumento cultural capaz de potencializar processos de aprendizagem, regulação emocional, ampliação da comunicação e interação social de cada atendido (a) no projeto. As experiências relatadas evidenciam que, quando inseridas em contextos coletivos e intencionalmente mediados, as práticas artísticas favorecem o desenvolvimento para além de uma perspectiva patologizante do diagnóstico, destacando as potencialidades dos sujeitos. Discute-se, ainda, a importância da supervisão de estágio e da mediação da equipe como elementos fundamentais para a promoção do desenvolvimento potencial, reafirmando o compromisso da psicologia com práticas inclusivas, humanizadoras e orientadas pelas necessidades singulares e limites de cada criança.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; Arte; Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Abstract

This work aims to report and analyze the experiences and learnings acquired during the experience as an intern and extensionist in the project “Autism, Art, and Culture” (PAAC), especially in the dance and music workshops, articulating a reflection between Psychology, Art, child development, and Autism Spectrum Disorder (ASD), grounded in Historical-Cultural Psychology. The methodology consisted of a bibliographic research on the subject and an experience report of the interventions carried out at the Mundo Circo space in Uberlândia-MG, where free artistic workshops are offered for children and adolescents between 3 and 14 years old, mediated by art educators and a psychology team. Based on Vygotsky's assumptions, especially the concepts of mediation, higher psychological functions, and the Zone of Proximal Development, art is understood as a cultural tool capable of enhancing learning processes, emotional regulation, communication expansion, and social interaction of each participant in the project. The reported experiences show that when inserted into collective contexts and intentionally mediated, artistic practices favor development beyond a pathologizing perspective of diagnosis, highlighting the potential of the individuals. The importance of internship supervision and team mediation is also discussed as fundamental elements for promoting potential development, reaffirming psychology's commitment to inclusive, humanizing practices guided by the unique needs and limits of each child.

Keywords: Cultural-Historical Psychology; Art; Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Marcelo e Kaique caminhando pela calçada	29
FIGURA 2 – Leo e Sofia na oficina de música do Mundo Circo	30
FIGURA 3 – Leo e Fernando durante atividade no Mundo Circo.....	31
FIGURA 4 – Construindo vínculos com Fernando	34
FIGURA 5 – Fernando e o alfabeto	35
FIGURA 6 – Experimentação com tintas naturais em oficina de artes visuais	37
FIGURA 7 – Criança participando da oficina de música	38
FIGURA 8 – Criança desenhando com os dedos na oficina de artes visuais	38

SUMÁRIO

1. Introdução	1
2. Metodologia	7
3. O espaço de intervenção do PAAC: Mundo Circo	8
4. Para além do diagnóstico: as potencialidades da pessoa com TEA.....	11
4.1 O sujeito dentro do espectro	11
4.2 O olhar para o autismo a partir da experiência no PAAC: onde a teoria e os afetos se encontram	13
5. Psicologia Histórico-Cultural: uma percepção dos postulados de Vigotski	24
6. Encontro entre Psicologia, Arte e TEA: caminhos para o desenvolvimento humano	32
7. Supervisão de estágio: (re)significando a prática	39
8. Considerações Finais	42
Referências.....	44

1. Introdução

Antes de começar a minha proposta nesse estudo; acredito que seja importante contar brevemente sobre o meu interesse pela temática escolhida. Apesar do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) demonstrar o que foi aprendido e estudado em meus anos de faculdade, posso ver um pouco de mim enquanto pessoa, pois é impossível vivenciar tantos encontros sem me sentir atingida de alguma forma. Aqui, escrevo enquanto futura psicóloga, mas também tocada por outras tantas características que compõem a minha vida.

Como dissertarei sobre a importância da arte enquanto instrumento para o desenvolvimento humano, falarei um pouco do meu encontro prévio com ela. Durante muito tempo, questionei-me sobre o momento em que me interessei pelo seu estudo. Porém, ao iniciar a escrita deste trabalho, percebi que a arte fez parte de toda minha vida até aqui. Desde que nasci, estive muito ligada à música por influência do meu pai. Ela sempre esteve presente em momentos importantes da minha vida. Quando tinha 2 anos, mesmo em processo de aprender a falar, já cantava alguns trechos da música “Na moral”, do Jota Quest, quando andávamos de carro. Uma de minhas brincadeiras preferidas era reproduzir alguns shows - o meu preferido era do Rebeldes - ou cenas de filmes como *High School Musical* e *Camp Rock*. Nos finais de semana, eu e meus pais costumávamos assistir a vídeos ou concertos que gostávamos, enquanto baixávamos novos. Logo que ganhei meu primeiro celular, fiz *download* das músicas que gostava de escutar. Aos 16 anos, fiz minha primeira tatuagem junto com meu pai: um símbolo de infinito, em que uma das bases é um coração e a outra um símbolo musical, marcando o que mais amamos fazer. Em suma, desde muito nova, a música marcou diferentes fases da minha vida.

A vontade de trabalhar com crianças surgiu antes mesmo de me tornar discente do curso de Psicologia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Na minha infância e adolescência, me deparei com diversos desafios no âmbito pessoal e, por isso, iniciei meu

processo de psicoterapia desde muito nova, o que, de certa forma, despertou o desejo de ajudar o outro, assim como fui cuidada. A partir disso, e com um olhar curioso para o que o curso de graduação me apresentou, pude perceber que as aulas relacionadas à infância, ao desenvolvimento, à aprendizagem e à psicologia escolar sempre fizeram meus olhos brilharem de forma mais intensa. A cada aula e artigo lido, me apaixonava ainda mais por essa área. Com a chegada do processo de seleção de estágios, deparei-me com uma das escolhas mais importantes nos meus anos de faculdade, afinal, trata-se de uma experiência que nos leva a traçar diferentes caminhos profissionais. Com a leitura de todos os planos de estágios, o projeto “Atuação em Psicologia Escolar/ Educacional: Diálogos com Autismo, Arte e Inclusão” me chamou a atenção, pois na graduação somos pouco convidados(as) a olhar para as deficiências e para a inclusão, assunto que me despertava muito interesse.

Dessa forma, fui sensibilizada a aprofundar meus conhecimentos a partir da minha experiência enquanto estagiária num primeiro momento, e posteriormente, extensionista no projeto “Autismo, Arte e Cultura” (PAAC), que acontece no Mundo Circo, espaço localizado na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Nele são oferecidas oficinas artísticas, conduzidas por uma equipe de arte-educadores(as) e estagiários(as) de psicologia, para crianças e adolescentes entre 3 e 14 anos que apresentam o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou que estão em processo de avaliação.

Minha participação no projeto iniciou-se em janeiro do ano de 2024, e estendeu-se até abril de 2025, período que utilizei para a realização deste trabalho. Após o término das horas obrigatórias de estágio, continuei no PAAC por meio do Projeto de Extensão, orientado e sob a coordenação da mesma professora do estágio. O estágio e o projeto de extensão tiveram como objetivo geral promover intervenções em Psicologia Escolar e Arte para crianças de adolescentes com TEA. No Mundo Circo, me apaixonei pela profissão e pelas possibilidades que estar com uma criança pode apresentar.

Assim, a partir de minhas vivências e da experiência como estagiária e extensionista, alguns questionamentos começaram a surgir em minha atuação no PAAC: como a psicologia e o projeto têm contribuído para a inclusão das crianças com TEA? De que modo o trabalho conjunto entre arte-educadores(as) e estagiários(as) contribui para o desenvolvimento das potencialidades e das funções psicológicas superiores dos(as) atendidos(as)?

Diante dessas inquietações, aproximei-me das oficinas de música e de dança, passando a participar delas com o objetivo de auxiliar os(as) arte-educadores(as). Com o tempo, esses espaços tornaram-se fonte de muita admiração e carinho para mim. Interessei-me pela temática ao perceber o potencial da música e da dança no desenvolvimento de diversos processos, especialmente das funções psicológicas superiores, bem como sua capacidade de gerar afeto no sujeito.

Além disso, a impecável atuação da equipe de arte-educadores(as), marcada pela dedicação e por um olhar singular para cada criança, fortaleceu ainda mais minha busca por conhecimento. Nessa perspectiva, ao reconhecer as contribuições da arte, em especial, da música e da dança, para o desenvolvimento humano de crianças com TEA, direcionei meus estudos para a investigação dessa temática.

Para iniciar o diálogo acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA), é necessário entender melhor o que ele representa. O Código Internacional de Doenças (CID-11), situa o TEA da seguinte forma:

Transtorno do espectro autista é caracterizado por déficits persistentes na habilidade de iniciar e manter interações sociais e comunicação social recíprocas, e por uma gama de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos, repetitivos e inflexíveis, que são claramente atípicos ou excessivos para a idade e o contexto sociocultural do indivíduo. O início do transtorno ocorre durante o período do desenvolvimento, tipicamente na primeira infância, mas os sintomas podem não se manifestar plenamente

até mais tarde, quando as demandas sociais excedem as capacidades limitadas. Os déficits são suficientemente graves para causar comprometimento na funcionalidade pessoal, familiar, social, educacional, ocupacional ou outras áreas importantes da funcionalidade, e são, geralmente, uma característica generalizada da funcionalidade do indivíduo, observável em todas as situações, embora possam variar de acordo com o contexto social, educacional ou outro. Os indivíduos ao longo do espectro exibem toda uma gama de funcionalidade intelectual e habilidades de linguagem. (Organização Mundial de Saúde, 2018, s/p)

É possível observar uma crescente de diagnósticos nos últimos anos, o que pode ser atribuído a uma variedade de fatores, entre eles o avanço na identificação precoce, a maior conscientização e as mudanças dos critérios diagnósticos (Silva et al., 2024). Consideram-se também outras questões envolvidas no âmbito social, cultural e político que dizem respeito à medicalização, biologização e padronização de comportamentos e modos de pensar e agir. Essa concepção esbarra com o discurso fraturado sobre o fracasso escolar: a atribuição das dificuldades de aprendizagem relacionadas a distúrbio físicos e psíquicos localizados no aprendiz (Patto, 2017). Patto (2017) traz a reflexão sobre o uso de testes psicométricos e sobre os laudos psicológicos, que muitas vezes, desconsideram todo o arcabouço social, político e cultural do indivíduo a ser avaliado, o que acaba por legitimar a exclusão dos indivíduos em espaços escolares diversos.

A definição apresentada pelo CID-11 limita o olhar para o TEA de forma patologizante, desumaniza o sujeito e destaca uma ideia de falta constante, que não pode ser suprida. Essas definições podem ser responsáveis pela estigmatização e generalização dos diversos modos de ser dentro do espectro, que apresenta milhares de possibilidades e que exige uma abordagem sensível e individualizada, afinal, existe uma grande variedade da manifestação dos sintomas e do desenvolvimento de habilidades sociais, comportamentais e linguísticas, sendo necessária,

então, uma avaliação criteriosa para que haja um diagnóstico adequado (Silva et al., 2024; Silva & Mulick, 2009).

Sendo assim, apesar da importância diagnóstica, é necessário enxergar o indivíduo para além disso, pois muitas vezes ele é visto a partir da perspectiva de uma patologia que precisa ser curada, e não como uma pessoa que tem vontades, desejos, interesses e potenciais. Pensando nisso, a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski apresenta um olhar para além das limitações apresentadas pelas crianças com deficiência, atentando-se para as possibilidades e para a propulsão ao desenvolvimento, ampliando o olhar para a concepção de não fatalidade (Costa, 2006; Barroco & Tada, 2022).

Em sua obra *Fundamentos da Defectologia* (2022), Vigotski defende que, a partir do momento em que não há a possibilidade de apresentar um desenvolvimento orgânico visto como adequado, é necessário potencializar o desenvolvimento cultural, o qual se configura como uma das principais vias em que há a compensação da deficiência, afinal, o desenvolvimento não se limita às funções orgânicas. Assim, nota-se que, a partir da interação com o outro, com instrumentos, signos e a socialização, é possível o desenvolvimento potencial. No caso de crianças com alguma deficiência, é necessário avaliar as limitações e potencialidades individuais e, se necessário, construir meios alternativos e planejamentos para alcançar os objetivos.

Souza e Rosso (2011) irão pontuar que, para Vigotski, desde o nascimento o sujeito encontra-se em um mundo histórico e culturalmente construído e, assim, partilha e incorpora comportamentos, sentimentos e pensamentos que estão enraizados nessa cultura. Desse modo, com intermédio da interação com outros, o sujeito apropria-se de elementos culturais a partir do uso de instrumentos, ou seja, ferramentas que permitem com que o indivíduo refine a sua relação e seu entendimento do mundo. Então, é pela interação junto ao outro que o sujeito se

regula na sociedade, o que faz com que o processo de mediação se configure como função primordial para o desenvolvimento do ser humano.

Ainda, Vigotski (1999) postulou a importância da arte para o desenvolvimento pleno do sujeito, afinal, ela permanece em relação com a realidade subjetiva, mesmo que isso não signifique que seja totalmente fiel a ela. Sendo assim, a arte recolhe aquilo que é real e, junto ao processo de criatividade, cria algo totalmente novo, estando ligada à vida, à cultura e às relações sociais (Barroco & Superti, 2014). Então, de acordo com os autores, a arte pode ser entendida como uma síntese entre o biológico e o cultural, contendo em si o conjunto de características humanas mais complexas, construído ao longo da história por meio do trabalho e da atividade, e atuando como mediadora entre o indivíduo e o gênero humano.

Pensando no desenvolvimento e na aprendizagem infantil, é possível destacar a arte como humanizadora e potencializadora, capaz de afetar o sujeito, possibilitando a constituição de formas mais elaboradas de ser, agir, pensar e estar no mundo (Souza et al., 2018; Cardoso et al., 2021). A arte então é capaz de proporcionar experiências e oportunidades de construção sensorial, cognitiva e afetiva, o que está ligado às intervenções terapêuticas e pedagógicas na educação das crianças, aprimorando a capacidade de interação e comunicação social (Souza et al., 2021).

Dessa maneira, mostra-se necessário pensar em estratégias que promovam uma educação integral do sujeito, levando em conta as especificidades e potencialidades. Torna-se essencial a inserção das crianças e adolescentes com TEA em práticas inclusivas, com atividades grupais como as brincadeiras, afinal, de acordo com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o aprendizado e o desenvolvimento ocorrem na interação com o outro (Santos & Tavares, 2022).

Assim, esse trabalho tem como objetivo relatar as vivências e aprendizados adquiridos em minha experiência enquanto estagiária e extensionista, em especial nas oficinas de música

e dança, a fim de articular uma reflexão entre psicologia, arte, desenvolvimento infantil e TEA, alicerçada à teoria Histórico-Cultural. Além disso, pretende-se refletir acerca da importância da supervisão de estágio e da mediação realizada pela equipe do PAAC, para que os(as) atendidos(as) estejam cada vez mais próximos do seu desenvolvimento potencial, com a exclusão de uma visão limitante da deficiência e construindo ações de acordo com as necessidades de cada sujeito.

2. Metodologia

A metodologia deste trabalho constitui-se de pesquisa bibliográfica acerca da temática do Transtorno do Espectro Autista (TEA), do desenvolvimento infantil e da contribuição da arte nesse processo, bem como no relato de experiência das vivências pessoais como estagiária e extensionista no projeto “Autismo, Arte e Cultura” (PAAC), entre janeiro de 2024 e abril de 2025.

A pesquisa bibliográfica, também conhecida como revisão de literatura, tem como objetivos proporcionar o aprimoramento e atualização do conhecimento por meio da investigação de obras já publicadas acerca da área de pesquisa; auxiliar na identificação e seleção dos métodos e técnica utilizadas pelo pesquisador e pesquisadora; e oferecer material para a escrita da introdução e discussão do trabalho científico (Sousa et al., 2021; Pizzani et al., 2012). Nesta pesquisa, utilizaram-se os seguintes descritores: “Vigotski”, “Transtorno do Espectro Autista”; “Arte”, “Psicologia Histórico-Cultural”, “Desenvolvimento Humano”, “Música” e “Dança”, nas bases de dados da Biblioteca Virtual em Saúde - Brasil (BVS Brasil), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico.

É importante salientar que, em um primeiro momento, também se buscou na literatura escritos sobre a música e dança como recurso para psicologia e, em específico, tendo como base a Psicologia Histórico-Cultural. No entanto, não foi encontrada uma grande quantidade de artigos que estivessem próximos a essa temática e que dialogassem com os objetivos

propostos neste trabalho. Optou-se, então, por entender as oficinas como recorte aos pressupostos de Vigotski.

Assim, apresento o relato de experiência do estágio imbricado à teoria. De acordo com Casarin e Porto (2021), o relato de experiência configura-se como a descrição de uma vivência individual ou de determinado grupo a partir de um determinado fato ou acontecimento; desse modo, em geral, não provém de pesquisas realizadas anteriormente. Diante disso, por seu caráter descritivo, destaca-se a importância de uma narrativa detalhada das vivências tanto para possibilitar que outros pesquisadores e pesquisadoras possam replicar a experiência em suas práticas quanto para que possa servir como pesquisa para a realização de outros estudos na área.

A seguir, o texto organiza-se em tópicos e sub tópicos, estruturados a partir dos objetivos propostos neste estudo: “3. O espaço de intervenção do PAAC: Mundo Circo”; “4. Para além do diagnóstico: as potencialidades da pessoa com TEA”, subdividido em “4.1 O sujeito dentro do espectro” e “4.2 O olhar para o autismo a partir da experiência no PAAC: onde a teoria e os afetos se encontram”; “5. Psicologia Histórico-Cultural: uma percepção dos postulados de Vigotski”; “6. Encontro entre Psicologia, Arte e TEA: caminhos para o desenvolvimento humano”; “7. Supervisão de estágio: (re)significando a prática”; e “8. Considerações Finais”.

3. O espaço de intervenção do PAAC: Mundo Circo

As intervenções do Projeto “Autismo, Arte e Cultura” (PAAC) são realizadas no Mundo Circo, localizado em Uberlândia. A instituição, de natureza privada, oferece aulas circenses para todas as faixas etárias; por isso, o PAAC utiliza o espaço em dias e horários específicos. Ao todo, eram oferecidos cinco tipos de oficinas no projeto: artes visuais, capoeira, circo, dança e música, sendo que cada turma oferecia vagas para no máximo quatro crianças.

Os atendimentos aconteciam às segundas-feiras, das 14h às 17h, e às sextas-feiras, das 8h às 12h, e das 14h às 17h. Cada oficina tinha duração de 50 minutos, com intervalos de 10 minutos entre elas, e cada atendido(a) podia participar de, no máximo, duas modalidades. Destaca-se aqui a importância da realização das oficinas em grupo, pois alguns dos princípios-base do projeto são o incentivo à socialização e à autonomia das crianças e dos adolescentes que ali frequentam, sendo essencial essa interação e com a equipe no seu processo de desenvolvimento.

A proposta do projeto não é transformar os(as) participantes em conhecedores de arte, mas sim, proporcionar experiências artísticas com o intuito de que a criança explore e expresse aquilo que há de subjetivo em si. Aqui, a finalidade é potencializar afetos, imaginação, criatividade, motricidade, bem como fazer com que o sujeito se sinta seguro em interagir com o outro, de forma lúdica e sensível, sempre respeitando as singularidades e buscando o desenvolvimento do sujeito.

O ambiente do Mundo Circo conta com uma estrutura ampla, bastante colorida e equipada. No térreo, eram realizadas as oficinas de circo, que dispunham de diversos materiais necessários para os atendimentos, entre eles: tatames, argolas, colchonetes, trapézios, tecidos acrobáticos, liras, pula-pula, cones, além de outros equipamentos específicos da modalidade. O andar superior era dividido em dois espaços: um mezanino acima da área dos banheiros e outro ambiente com três salas e um escritório, local de trabalho da psicóloga da instituição.

No mezanino, eram realizadas as aulas de capoeira, que, além de toda estrutura, contava com alguns instrumentos como berimbau e pandeiros. Nas outras salas, eram realizadas as oficinas de musicalização, artes visuais e dança. Na primeira sala, ocorriam algumas aulas de dança e artes visuais; por isso, dispunha de mesas e cadeiras, bem como materiais de papelaria. Já na segunda, acontecia a oficina de música, e nela eram dispostos alguns instrumentos e materiais, como bola e bambolês. A última era a sala sensorial, local que apresentava aparelhos,

muitas vezes utilizados para a regulação emocional das crianças. Em algumas ocasiões, também eram realizadas as oficinas de música e dança nesse espaço. A organização das turmas e dos horários permitia que diferentes modalidades de oficina acontecessem simultaneamente, já que cada ambiente dispunha de materiais específicos, de acordo com o planejamento do(a) arte-educador(a).

As famílias tinham acesso ao projeto de forma gratuita, pois o PAAC¹ é subsidiado pela Lei Federal nº 8.313/91 de incentivo à cultura – Lei Rouanet (Brasil, 1991). A matrícula da criança ou do adolescente é realizada no Mundo Circo, com a equipe do projeto, conforme a quantidade de vagas disponíveis e de acordo com a faixa etária de cada turma, organizada da seguinte forma: entre 3 e 5 anos; entre 6 e 8 anos; entre 9 e 11 anos; e entre 12 e 14 anos. A participação da família é de extrema importância para a realização do PAAC, sendo sempre pensadas ações que promovam sua inclusão mais ativa no projeto, seja por meio de eventos abertos à comunidade, encontros lúdicos ou pela presença na sala de espera, que era obrigatória enquanto a criança ou adolescente estava na oficina.

A equipe do PAAC é composta por uma psicóloga, que também é coordenadora do projeto e supervisora de estágio²; pelo diretor do projeto; pela orientadora, docente do curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); pela equipe de recepção e de limpeza do espaço; pelo financeiro; por uma monitora e assistente de coordenação; por estagiários(as) e extensionistas em Psicologia de diferentes universidades de Uberlândia; e por uma equipe de dez arte-educadores(as), cujas formações condizem com as atividades desenvolvidas em cada tipo de oficina, tendo a equipe de psicologia como apoio para a realização do trabalho.

¹ Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC). Ano 3: PRONAC 232978.

² O estágio e o projeto de extensão são uma parceria entre a psicóloga, coordenadora do PAAC, com uma docente do curso de Psicologia da UFU. São oferecidas vagas em formato de estágio Profissionalizante e Projeto de Extensão aos discentes do curso e tem-se a configuração das atividades planejadas e coordenadas pela docente e coordenadora do projeto.

Quanto ao papel da psicologia nas oficinas ministradas, cabe aos estagiários(as) acolher os(as) atendidos(as); incentivar a criança a realizar o proposto nas aulas, sempre respeitando as singularidades e limites; e auxiliar na adaptação das atividades quando necessário. Para se pensar em um trabalho mais humanizador e com a finalidade de atingir o objetivo das oficinas, é realizada a supervisão semanal com a psicóloga da instituição e a docente orientadora. Nos encontros, além da apresentação de algum recurso artístico para o aquecimento dos debates, chamadas “Gotas de Arte”³, eram levadas as demandas da semana e realizadas discussões de casos em grupo, possibilitando um aprendizado coletivo e a reflexão acerca da prática da psicologia, bem como o estudo de textos e artigos científicos sobre a temática.

4. Para além do diagnóstico: as potencialidades da pessoa com TEA

4.1 O sujeito dentro do espectro

A história do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é marcada pela sua aproximação com as psicoses infantis, a deficiência intelectual e sintomas da esquizofrenia. Esse quadro começou a ser reconfigurado em 2013, com a publicação da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), que passou a classificar o autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento. A partir dessa mudança, estabeleceu-se, enfim, uma diferenciação e um afastamento do TEA em relação a esses quadros (Santos & Tavares, 2022).

Conforme descrito pela CID-11, o Transtorno do Espectro Autista é uma condição do neurodesenvolvimento que envolve desafios na comunicação, na socialização e no comportamento. Desde o nascimento, o ser humano torna-se um ser em desenvolvimento social, estabelecendo naturalmente interações com o outro. Os sinais ligados ao TEA geralmente aparecem nos primeiros três anos de vida, momento em que o desenvolvimento da

³ Nas Gotas de Arte, cada dia um (a) membro(a) do grupo leva algum recurso artístico (poesia, música, vídeo etc) para aquecer as discussões e o momento da supervisão.

linguagem, da aprendizagem e das interações sociais começa a se intensificar, o que pode gerar dificuldades perceptíveis ainda na infância (Gadia et al, 2013).

A partir da percepção do enfoque biológico da definição de TEA apresentada pela CID-11 e pelo DSM-5, é importante conhecer os diversos modos de ser que existem no espectro para compreender a sua complexidade e multiplicidade e, assim, possibilitar um olhar para além do diagnóstico, ou seja, para um sujeito que tem possibilidades e potencialidades a serem desenvolvidas.

O sujeito com TEA apresenta diversas formas de ser e estar no mundo, maneiras diferentes de interagir, brincar, estudar, sentir e agir sobre as suas relações e sobre o mundo (Santos & Tavares, 2022). De acordo com Vigotski (2011), o olhar tradicional da educação e do desenvolvimento da criança partia da ideia de deficiência enquanto falta e limite de alguma função fisiológica. A compreensão da deficiência como estímulo para o desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação e como forma de compensação da dificuldade vem para quebrar esse ponto de vista conservador, no qual as características negativas relacionadas à deficiência são exaltadas, propondo um olhar para os aspectos positivos da personalidade da criança. Além disso, o modelo social da deficiência compreende o autismo a partir de uma ótica baseada na variação humana, sendo então, entendido como uma diferença que constitui os indivíduos assim como outras características humanas (Silva et al., 2024).

Apesar de não falar do autismo diretamente, a visão proposta por Vigotski dialoga com a ideia de observar o TEA enquanto espectro, que compreende uma ampla gama de manifestações que não seguem um padrão único, refletindo diferentes formas de estar, perceber e interagir com o mundo. Diante dessa diversidade, surge o desafio: como descrever as características associadas ao TEA sem incorrer em uma visão reducionista ou generalizante?

Primeiramente, é fundamental reconhecer que nenhuma definição única é capaz de abranger plenamente a complexidade das pessoas autistas, afinal, cada sujeito apresenta

condições subjetivas, produz comportamentos e necessidades distintas que se manifestam de formas diferentes (Silva et al., 2024). A visão do senso comum sobre o TEA é marcada por estigmas e generalizações que limitam a compreensão sobre a condição. Muitas vezes, pessoas com autismo são vistas como indivíduos isolados, incapazes de sentir afeto, agressivos, que não se comunicam e vivem em seu próprio mundo, ou mesmo como gênios com habilidades extraordinárias, reforçando estereótipos que ignoram a diversidade presente no espectro. Por outro lado, a ciência e as pesquisas têm situado o TEA a partir de alguns aspectos relacionados à comunicação, ao comportamento e à interação social que tendem a se manifestar com certa frequência, possibilitando um olhar mais cuidadoso e embasado sobre o tema, sem desconsiderar a singularidade de cada pessoa.

4.2 O olhar para o autismo a partir da experiência no PAAC: onde a teoria e os afetos se encontram

Pensando nas possibilidades dentro do espectro, é possível observar que muitos indivíduos com TEA apresentam algumas particularidades no desenvolvimento da linguagem e da comunicação, podendo haver dificuldades em se comunicar, e utilizar da linguagem verbal. É essa dificuldade, que muitas vezes, preocupa os responsáveis e profissionais que cuidam da criança, afinal, a ausência de comunicação verbal, sem a presença de formas alternativas de expressão, torna-se desafiadora para entender as necessidades e desejos da criança (Braga & Rossi, 2012).

Na minha experiência de estágio, deparei-me com diversas crianças que não apresentavam a fala verbal como principal forma de comunicação, o que, inicialmente, foi um grande desafio em minha atuação. Porém, com o tempo e por meio das interações estabelecidas, passei a compreender novas formas de reconhecer e entender as suas necessidades, vontades, medos, dificuldades e alegrias - seja pelo toque, por um olhar, pela condução até um objeto ou local, por um choro, por alguma explosão de raiva, por uma gargalhada, por uma brincadeira,

por um abraço ou um pedido de colo. Por meio da relação vincular, cada criança me mostrou um pouco de cada afeto e sentimento que guardavam em si. Tal experiência evidencia a importância da busca por recursos e meios que permitam a apropriação da linguagem no trabalho com crianças com autismo, seja de forma verbal, seja por outros sistemas de comunicação (Braga & Rossi, 2012).

Alguns autistas não respondem quando são chamadas pelo nome, o que pode estar relacionado ao processamento sensorial ou à atenção seletiva, mas que pode ser interpretado de forma errônea como falta de atenção ou como uma deficiência auditiva. Em alguns casos, o comportamento do indivíduo com TEA é marcado por movimentos incoordenados e presença de estereotípias. Também é comum observar situações em que a linguagem verbal é desenvolvida, porém é representada pela ecolalia, ou seja, não há o objetivo de comunicar-se, mas configura-se como a repetição de frases e palavras aprendidas que, muitas vezes, não possuem sentido nenhum para o sujeito (Braga & Rossi, 2012).

As interações sociais também podem apresentar particularidades em indivíduos com TEA. Frequentemente, essas crianças possuem uma menor iniciativa para estabelecer relações com pares da mesma idade, o que reflete em uma preferência pela interação com adultos. Por vezes, a comunicação e a busca por contato com o outro se dá com a finalidade de satisfazer as necessidades ou explorar assuntos de interesse, e não para estabelecer vínculos sociais. O contato visual, por exemplo, pode ser reduzido ou evitado, o que não significa ausência de afeto, mas sim uma forma distinta de interação. Além disso, pode ser percebida uma dificuldade em regular as emoções devido às falhas nas habilidades sociais do indivíduo, o que dificulta ainda mais a manutenção de suas relações (Gadia et al., 2013; Portolese & Spalato, 2013).

No estágio, deparei-me com um exemplo muito claro de uma criança com dificuldade em regular suas emoções e em estabelecer relações com seus colegas⁴. O Tiago participava da

⁴ Todos os nomes utilizados aqui são fictícios.

oficina de música, e a sua capacidade cognitiva e desenvoltura impressionavam todos à sua volta. Sempre muito esperto, mostrava diversos conhecimentos de mundo e, apesar de muito novo, sabia falar a língua inglesa de forma fluente. Quando estava apenas com os adultos, demonstrava grande maturidade emocional e conseguia interagir muito bem. Entretanto, era desafiador estar com as crianças de sua turma, principalmente com Paulo.

Paulo era extremamente agitado, corria e gritava bastante durante as aulas, o que já gerava um certo incômodo em Tiago. Em praticamente todas as aulas, tínhamos que intervir na relação dos dois, afinal, muitas vezes, eles se batiam e reclamavam que o outro havia feito algo. Um dia, Tiago ficou muito bravo e, quando perguntei o que aconteceu, ele respondeu que Paulo o deixou com muita raiva, pois o estava “zoando”, então, acabou batendo nele. Com isso, expliquei para Tiago que entendia a sua raiva, mas que não podemos agredir as outras pessoas e que precisamos achar outras maneiras de demonstrar aquilo que estamos sentindo. Imediatamente, Tiago respondeu: “Mas tia, eu não sei regular minhas emoções. Eu fico muito bravo e triste”.

Esse momento me marcou muito enquanto futura profissional, pois mostrou o quanto a nossa relação se consolidou a partir da confiança e do respeito mútuo. A partir disso, conversamos um pouco sobre a importância do sentir, mas também sobre como precisamos respeitar os limites dos outros, assim como queremos que façam conosco. E com isso, pude ver uma mudança gigantesca na minha relação com Tiago e na dele com Paulo. Ele começou a ter mais paciência e iniciou uma interação de respeito e carinho com Paulo, e até começaram a brincar juntos. Também pude observar uma melhora em sua percepção acerca de seus sentimentos e suas vontades, bem como a sua comunicação com as outras crianças.

Além disso, pensando na questão da falta de contato visual ou da dificuldade na interação com o outro serem erroneamente confundidas com a ausência de afeto, recordo-me da experiência que tive com Sofia. Sem dúvidas, um dos casos mais desafiadores do PAAC,

pois além do diagnóstico de TEA, havia a hipótese da existência de outra questão psicológica importante. Sofia participa das oficinas de música e circo, e eu a acompanhava nas duas aulas. Ela sempre se mostrava uma garota carinhosa, esperta, curiosa e que, apesar de não se comunicar verbalmente, costumava pegar na minha mão e me guiar quando precisava ou queria alguma coisa. Ela gostava muito de explorar o Mundo Circo e costumava apresentar-se bastante agitada e sorridente. Quando faltava em alguma oficina de música, as outras crianças sempre perguntam o porquê da sua ausência naquele dia, afinal, em alguns momentos Sofia interagia com os seus três colegas.

Quando a conheci, no entanto, era possível observar que existia uma introspecção muito forte, na qual ela não parecia se reconhecer, e muito menos reconhecer o outro. No início, apesar de estar ao seu lado, muitas vezes me sentia sozinha, e parecia que ela não percebia a minha presença. Tentei diversos meios para acessá-la, e muitas vezes, frustrei-me, sem muitas respostas aparentes da parte dela.

Outro aspecto que sempre me preocupou é que Sofia apresentava comportamentos auto lesivos graves, nos quais se beliscava ou se mordida, causando feridas pelo seu corpo. Por isso, constantemente utilizava proteções nos braços, local de maior proximidade com a boca. Os protetores usados por ela sempre eram sinalizadores de seu estado naquele momento, já que, quando havia uma melhora significativa em seu quadro, ela não precisa usá-los. Esses momentos em que a buscava na recepção e a via “livre” dos protetores me causavam uma alegria genuína, pois era nessas melhoras que ela parecia mais presente, consciente e feliz.

Desde o meu primeiro contato com ela, sempre me senti muito insegura; pensava se eu realmente era a pessoa mais qualificada do projeto para estar com ela. Nos primeiros encontros, sentia-me muito frustrada com as tentativas de aproximação malsucedidas e acreditava que ela não havia se conectado comigo, o que explicaria a falta de qualquer tipo de demonstração de emoção frente à minha presença. Acreditava que nunca conseguiria fazer um bom trabalho com

ela, o que me desanimava e me fazia questionar acerca do meu papel no PAAC e enquanto futura psicóloga, afinal, não parecia capaz de trazê-la para o que era minimamente proposto na aula de música, e muitas vezes, pensava que estava ali apenas para segui-la de um lado para o outro.

Entretanto, no meio dessa dificuldade em achar “uma luz no fim do túnel”, recordo-me de um dos momentos mais marcantes que tive com Sofia, e que inclusive escrevi em um relatório enviado para a supervisora de estágio. Em uma das aulas de música, ela estava explorando o ambiente e bastante agitada como de costume, até que, sem nenhum motivo aparente, desregulou-se e começou a chorar. Nesse instante, eu e o arte-educador tivemos a ideia de colocá-la na piscina de bolinhas que havia na sala sensorial, local onde é ministrada essa oficina em específico. Com isso, a partir do toque das bolas em seu corpo e ao passar uma bolinha pelo seu rosto, braços e pernas, percebemos que ela finalmente conseguiu se acalmar, o que nos mostrou uma questão sensorial importante.

Para além da regulação, conseguimos inserir alguns aspectos da oficina naquele momento, e ali foi uma das primeiras vezes que senti uma conexão real com Sofia, que percebi meu trabalho com ela fazer sentido. A partir daí, quando notamos que ela estava confortável conosco, pegamos um tambor e jogamos as bolinhas nele, fazendo sons que chamaram a sua atenção. Imediatamente, observamos que prendemos sua atenção e que ela estava muito concentrada na nossa ação. Depois de um tempo, Sofia pegou uma bolinha e repetiu o nosso movimento de jogá-la no tambor, esboçando um sorriso gigante. O afeto e o carinho que percebi em seu olhar e em seu sorriso são inexplicáveis. Foi nesse momento que percebi realmente a psicologia na teoria, e mais especificamente a Histórico-Cultural, se comunicando com a prática.

A partir dessa vivência, fui de encontro ao conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) teorizada por Vigotski, visto que Sofia apresentou um novo conhecimento e

uma possibilidade de realizar uma nova atividade, que incidiu sobre a sua ZDP. Esse aprendizado mostra não apenas o desenvolvimento já produzido pela criança, mas também indica o que será produzido a partir do processo de sua maturação (Silva & Nunes, 2021). Pude visualizar melhor a importância da mediação, visto que a interação que a menina teve comigo e com o arte-educador, a partir do uso de instrumentos e signos, permitiu com que ela tivesse um novo aprendizado, bem como contribuiu para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (Rodrigues et al., 2021).

Nesse contexto, e no caso de Tiago, evidencia-se também a necessidade de respeitar os limites e conhecer as nuances de cada criança, uma vez que, para a aquisição de novos aprendizados, é importante que o ensino esteja situado dentro das possibilidades do aprendiz, ou seja, nem distante de suas capacidades, nem aquém delas, o que poderia gerar uma situação desmotivadora para a criança (Silva & Nunes, 2021).

É possível ver esse afeto de forma real para além de qualquer palavra. Seja por um sorriso, um olhar que diz mais que mil palavras, um aperto na mão. Como disse em meu relato produzido para o estágio: “Às vezes, esperamos por grandes feitos das crianças, e esquecemos o quanto os movimentos mais simples dizem muito”. Depois desse episódio, foi possível perceber a formação de um vínculo verdadeiro e de confiança entre nós, e comecei a entender sua forma de comunicação, sentindo na prática a importância do interesse em acessar a linguagem do outro. Percebi que, de uma forma ou de outra, ela sempre me deu pistas de como se sentia a cada dia, e isso facilitou o meu trabalho com Sofia.

Voltando à teoria, para algumas crianças com TEA, o brincar e a interação com os objetos podem se manifestar de formas diferentes, o que pode ser entendido como a dificuldade de se envolver em jogos e brincadeiras, principalmente a partir do momento em que estas englobam o outro (Braga & Rossi, 2012). Isso pode estar relacionado a uma capacidade reduzida no engajamento em jogos simbólicos ou de “faz de conta”, o que pode ser um

dificultador da exploração de aspectos como a imaginação, fantasia e criatividade da criança. Vale ressaltar que as formas distintas de brincar não são inválidas, mas mostram-se expressões autênticas de como o indivíduo percebe e se relaciona com o mundo (Gadia et al., 2013).

Esse menor engajamento em jogos simbólicos ou de “faz de conta” me fez pensar muito em Luiza, criança muito espontânea, carismática, divertida e que ama brincar com as outras crianças de sua turma de música. O arte-educador da oficina, depois de certo contato com ela, percebeu o seu gosto pela canção “Dona Aranha”, da Galinha Pintadinha. Como estratégia de aproximação, após cantarmos e tocarmos a música livremente com os instrumentos disponíveis, o professor resolveu apresentar uma versão em que, no lugar de “Aranha”, fosse colocado “Luiza”, sendo então cantado como “a Dona Luiza subiu pela parede”. Nesse momento, foi percebida uma mudança total no comportamento da menina, que estava bastante empolgada com a cantoria, mas logo se retraiu e balançou a cabeça como forma de negação daquela versão cantada por ele.

Ao longo dos nossos encontros semanais, foram feitas novas tentativas de troca de nomes em alguns momentos, e Luiza sempre se mostrou bastante relutante com o proposto. Porém, depois de muitas intervenções e conversas com a garota e seus colegas, foi possível observar uma maior flexibilidade por parte dela, até que, a partir de certo encontro, Luiza acostumou-se e aceitou a ideia da mudança na música, e foi cedendo em diversos outros aspectos em que existia dificuldade, como em brincadeiras em que havia a mudança de alguma regra, por exemplo. Nesse caso, observando a rigidez cognitiva apresentada por ela, percebemos a potência do contato e da troca de experiências com o outro, que trouxeram mudanças na estrutura psíquica e no aprendizado de Luiza. Isso mostra a importância não só da mediação, mas também da intervenção em grupo.

Assim como no caso de Luiza, outro aspecto fortemente presente no comportamento de pessoas com TEA é a rigidez cognitiva e comportamental, que pode manifestar-se por meio da

insistência em rotinas específicas, resistência a mudanças e do foco intenso em interesses restritos. Muitas vezes, esses interesses são altamente específicos e podem ser incompatíveis com a idade da criança, o que pode afetar sua capacidade de participação em interações sociais mais amplas. A previsibilidade das rotinas e dos temas de interesse torna-se essencial para algumas pessoas com autismo, pois oferece uma sensação de segurança, parte importante para estrutura emocional do indivíduo. Ademais, há casos em que a noção de perigo é pouco desenvolvida, exigindo atenção redobrada dos(as) cuidadores(as) e educadores(as) quanto à segurança do indivíduo e das pessoas ao seu redor, para que haja a intervenção adequada, caso necessária (Gadia et al., 2013).

Diante disso, na prática, pude observar diversas ocasiões em que a rigidez cognitiva e comportamental se manifestava claramente, mas duas me marcaram de formas diferentes. A primeira ocorreu com Ricardo, um menino muito inteligente, esperto e agitado. Quando chegou ao PAAC, mostrou-se muito relutante com relação às aulas e ao arte-educador de música, Leo. Desde o primeiro contato, não queria realizar o que era proposto na aula e insistia em contar a “história do Jonathan” em todos os encontros, sempre em inglês, o que dificultava o entendimento da história pela equipe e pelas outras crianças. Sempre que chegava, retomava a mesma história e demonstrava irritação quando seu pedido não era atendido, chegando a afirmar que odiava as aulas de música.

Após muito trabalho e com a estratégia de usar a narrativa trazida por Ricardo como parte da proposta, porém sempre de acordo com o que era pensado para o encontro, começamos a sentir uma maior facilidade em acessar o garoto. De início, ele sempre reclamava das aulas, dizendo que as odiava e que eram chatas, entretanto, após as inúmeras tentativas da equipe, o menino começou a envolver-se ativamente do proposto e ainda se mostrava muito animado em participar das dinâmicas com os colegas. Um recurso que funcionou bem nessa turma especificamente foi o uso da música para realizar um jogo de estátua, no qual eles só poderiam

se movimentar quando o som estivesse tocando e, quando ele parasse, era necessário ficar sem mexer até a sua retomada. Isso foi pensado pois era possível perceber uma certa dificuldade das crianças em realizar atividades em conjunto, principalmente por parte de Ricardo.

Essa turma me fez refletir sobre o papel do mediador em encontrar meios que possibilitem acessar o interesse de cada criança, que possuíam personalidades completamente diferentes. Nesse episódio e, em tantos outros momentos percebi uma dificuldade das crianças no engajamento dos jogos e brincadeiras propostas, principalmente quando envolvia o contato com outro colega. Aqui, observei o papel fundamental da nossa mediação para que aprendessem a brincar e a conviver, por meio de um jogo mediado, nesse caso, a brincadeira da estátua. É justamente esse o papel do mediador: apresentar as condições necessárias para o desempenho de determinada tarefa, favorecendo o aprendizado e, posteriormente, o desenvolvimento (Braga & Rossi, 2012).

O segundo caso foi a minha experiência com Laís, uma menina muito comunicativa, esperta, carinhosa e manhosa. Ela entrou para o projeto no final do ano de 2024, em uma turma que acabou sofrendo diversas modificações e que, portanto, tinha apenas ela e Fernando como alunos. Esse fator acabou por facilitar a criação de vínculo com Laís, que logo se apegou bastante a mim.

Desde sua primeira aula, Laís se mostrou muito interessada pelos instrumentos e pela música, e era muito cooperativa com tudo o que era apresentado no encontro. Porém, nesse primeiro contato, no final da aula, Leo, o arte-educador da música, resolveu mudar a dinâmica da atividade que estava sendo realizada. Nela, havia um circuito de bambolês no qual era necessário passar por eles e realizar algumas tarefas estabelecidas pelo professor durante o percurso, como tocar algum instrumento ou fazer algum movimento. Laís, por outro lado, desejava percorrer o caminho sem a efetivação do que fora estabelecido, realizando suas próprias ações. De início, Leo deixou que a menina mostrasse sua criatividade e

espontaneidade. Porém, em determinado momento, ele pediu para que ela seguisse as regras apresentadas no início, o que fez com que ela entrasse em crise e começasse a chorar desesperadamente, me pedindo colo.

Nos próximos encontros, Laís sempre era muito participativa, mas ficava muito zangada ou triste quando era contrariada pelo professor, querendo que suas vontades fossem realizadas. Sempre que algo acontecia diferente do que ela desejava, começava a chorar e pedir colo para mim. E por vários encontros isso se repetiu. Também pude observar que, quando era levada até a recepção para encontrar a sua mãe e ir embora, a menina realizava o mesmo movimento, até conseguir o que queria.

Desse modo, em diálogo com o arte-educador e nas supervisões, percebemos que a rigidez apresentada por Laís era uma das principais questões a serem trabalhadas naquela oficina. Embora, muitas vezes, me sentisse inclinada a ceder às suas vontades, uma vez que não era nada fácil vê-la chorar desesperadamente e me pedir colo, que funcionavam como fonte de conforto, continuei firme nesses momentos em que ela demonstrava dificuldade em lidar com a frustração. Depois de alguns encontros, Laís se mostrou mais flexível e mais aberta às regras estabelecidas pelo professor, e logo as suas crises se tornaram menos frequentes, o que contribuiu para aulas ainda mais fluidas e melhorou a nossa relação com a criança.

O trabalho com Laís mostrou a importância do uso da arte enquanto instrumento, mas principalmente me fez entender o seu efeito no desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores. Com o tempo, pudemos ver uma melhora significativa em relação à regulação emocional, ao planejamento e à sua interação com a equipe e com o seu colega Fernando.

Ainda, pessoas com TEA comumente possuem respostas atípicas a estímulos sensoriais, podendo apresentar hiper ou hipossensibilidade a sons, toques, cheiros ou luzes, o que pode resultar em incômodos intensos diante de ruídos cotidianos, ou o oposto, a busca por certos estímulos (Gadia et al., 2013). Essas reações, muitas vezes mal interpretadas pelo senso

comum, são formas de regulação sensorial e podem impactar diretamente na forma como a criança interage com o meio e com as pessoas ao seu redor.

Guilherme, aluno da oficina de música, apresentava alguns comportamentos que indicavam sua sensibilidade sensorial. Desde seu primeiro dia no projeto, mostrou-se incomodado com o ambiente e sensível aos barulhos das outras crianças. Seu pai, em nossas conversas, relatou a sua dificuldade em estar em locais com muitos sons e estímulos, e, por isso, o colocou na aula de música.

Com isso, a aproximação de Guilherme com os instrumentos foi realizada de forma gradual pela equipe. Inicialmente, dispúnhamos o violão ou algum tambor ao seu alcance, com o intuito de torná-lo familiar. Quando percebemos que ele se sentiu mais à vontade, incentivamos o toque, posicionando a sua mão por cima do material. De início, víamos o seu total incômodo, porém, com o tempo, percebemos que a primeira coisa que fazia ao chegar ao ambiente era rondar o instrumento.

No primeiro momento, começamos a produzir os sons com nossas mãos para que ele se acostumassem, e com isso, percebemos que a vibração da corda do violão ou da pele do tambor chamava a sua atenção, que colocava seu rosto próximo ao instrumento para visualizar melhor o movimento. Depois de um tempo, posicionávamos a sua mão para que o toque fosse menos difícil e, conseqüentemente, iniciamos o trabalho de tocar o instrumento, passando seus dedos e a palma da mão de forma suave.

Acredito que esse trabalho gradual e respeitoso permitiu com que Guilherme se mostrasse mais seguro conosco e com a música, bem como se sentisse confiante em reproduzir sons que antes estavam além de seu limite. Apesar de sempre demonstrar seu contentamento em estar ali, ele passou a ser um menino muito risonho e espontâneo, o que diminuiu os seus momentos de crise no projeto.

Analisando os relatos de experiência apresentados acima, como perceber essas crianças para além de seu diagnóstico, pensando em suas singularidades?

É necessário compreender que a criança precisa de vínculos afetivos e familiares que a apoiem e incentivem, com o intuito de tornar-se um sujeito autônomo (Gadia et al., 2013). Dessa maneira, é importante que ela seja vista como alguém que tem qualidades, que aprende, que brinca e que se desenvolve, ou seja, não limitar o olhar para os aspectos que acompanham o diagnóstico. E é justamente a partir dessas percepções e questionamentos que o estudo da Psicologia Histórico-Cultural se torna imprescindível.

5. Psicologia Histórico-Cultural: uma percepção dos postulados de Vigotski

Como apresentado anteriormente, este trabalho tem como base a Psicologia Histórico-Cultural, amplamente teorizada por Vigotski. Compreendo a importância desse embasamento teórico em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, por meio de uma perspectiva não estigmatizante da deficiência, que vai contra a percepção do indivíduo diagnosticado como alguém impossibilitado de simbolizar, representar ou generalizar. Afinal, essa percepção desconsidera a sua individualidade, além de ignorar a análise das interferências que o outro social exerce no seu desenvolvimento e comportamento (Braga & Rossi, 2012). Dessa forma, devido a esse pensamento e com o aprofundamento dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, apaixonei-me ainda mais pela infância e pelos processos que a envolvem.

A partir de suas investigações, Vigotski buscou superar a concepção limitada de desenvolvimento enquanto saltos lineares, na qual as mudanças se interligavam ao cunho biológico do indivíduo. Isso foi possível a partir da conceituação da Zona de Desenvolvimento Proximal, apresentada como a distância entre o desenvolvimento real e o potencial da criança, ou seja, aquilo que a criança é capaz de realizar sem ajuda e aquilo em que é necessário o auxílio de um mediador mais experiente. Com o entendimento de que a aprendizagem e

desenvolvimento são processos que estão interligados, mas que, por outro lado, não são sinônimos, pode-se pensar que:

o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (Vigotski, 2007, p. 60).

Dessa forma, a aprendizagem torna-se um aspecto essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e de tudo que faz cada um de nós, humanos. Sendo assim, Vigotski dedicou-se ao estudo do desenvolvimento dessas funções que se desenvolvem a partir das relações sociais e que fundamentam o comportamento consciente e autorregulado (Braga & Rossi, 2012). Ainda de acordo com o autor, esse desenvolvimento apoia-se nas funções elementares e, a partir do intermédio das interações sociais, torna possível a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, dentre outras funções.

Em razão das dificuldades na interação social, na comunicação e na imaginação, o indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode apresentar prejuízos na constituição e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que destaca ainda mais a importância da mediação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos. Afinal, como pontua Braga e Rossi:

Somente haverá o desenvolvimento do pensamento abstrato se houver a efetiva atuação de um elemento mediador, que impulse o aprendizado, o que se realiza através do desenvolvimento de signos, o que afeta e determina o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. (Braga & Rossi, 2012, p. 9).

Dessa forma, ao investigar acerca da aprendizagem, Vigotski (2001) argumenta que não há um momento específico e pré-determinado para o início desse processo, uma vez que ele se apoia em processos psíquicos não desenvolvidos. A partir dessa compreensão, ao se pensar na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças com autismo, deve-se deixar de lado a concepção de que elas nunca estariam prontas ou abertas a novas situações de aprendizagem, pois tal entendimento pode contribuir para a falta do investimento pedagógico por parte dos profissionais que com elas atuam. Além disso, é necessário questionar concepções conservadoras de que a aprendizagem, no caso de crianças com TEA, serviria apenas como um modo de condução para o desenvolvimento geral, ou seja, para as aptidões mentais (Braga & Rossi, 2012).

A partir do entendimento da criança com autismo como um ser capaz de aprender e de reconhecer o mundo ao seu redor, torna-se importante pensar sobre o papel da mediação realizada pelo adulto no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Sem a presença efetiva de um (a) mediador (a), o desenvolvimento do pensamento abstrato pode ser dificultado, sendo importante o uso de signos e instrumentos para essa interlocução. E é justamente o papel do intermediário proporcionar os recursos necessários para possibilitar o aprendizado e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Braga & Rossi, 2012). Desse modo, o elemento intermediário configura-se como mediador entre o sujeito e a sua relação com o mundo. Como apontado por Souza e Rosso:

A mediação, efetivada pelo “outro” mais experiente, viabiliza uma ação mais significativa do sujeito sobre o objeto e, desse modo, o indivíduo passa a transformar, dominar e internalizar conceitos, papéis e funções sociais presentes na sua realidade. Assim, os processos de mediação viabilizam os processos de aprendizagem. (Souza & Rosso, 2011, p. 5897)

Pude ver na prática diversos exemplos de como a mediação é imprescindível para o trabalho com crianças e adolescentes com TEA. Um deles foi a de uma das turmas de música do arte-educador George, da qual faziam parte Paulo, Renan, Tiago e Pedro. Por serem crianças entre 3 e 5 anos, era muito difícil manter a ordem e a concentração de cada um. Em minhas conversas com o professor, pensávamos em estratégias para fazer com que o trabalho naquela turma fluísse. De início, percebíamos que as crianças se engajavam no proposto, mas a partir de um momento da aula, dispersavam-se novamente. Com isso, começamos a utilizar a agitação dos meninos a nosso favor.

Nessa turma, o arte-educador propunha atividades com instrumentos musicais que favorecessem movimentos corporais, de forma criativa, com o intuito de promover harmonia no grupo, já que constantemente percebíamos alguns atritos entre as crianças. Algumas propostas que deram certo foram: a exploração de partes diferentes do corpo para tocar os instrumentos; jogos com bola e atividades de corrida; e a dança a partir de músicas de suas preferências. Observamos também que, para essa turma, 50 minutos de atividades pré-estabelecidas não funcionavam. Por isso, no início de cada aula, as crianças eram incentivadas a brincar livremente, a fim de mantê-los concentrados nas atividades planejadas para o encontro.

A partir disso, percebi diversas mudanças no comportamento das crianças enquanto grupo. Renan, que de início se incomodava com a falta de ritmo dos colegas ao tocarem algum instrumento, logo passou a conviver bem com as singularidades e tornou-se mais participativo nas atividades em grupo. Paulo, que tinha dificuldades em se comunicar com os amigos, passou a propor brincadeiras e a interagir mais. Tiago, que percebia as atividades em grupo como um desafio, começou a gostar de brincar com Paulo, que antes o incomodava, e as outras crianças. E Pedro, que passava quase todo o horário comigo, começou a se relacionar com o resto da turma.

Além da experiência vivenciada com George, a observação do trabalho dos(as) arte-educadores(as) com os(as) atendidos(as) no PAAC ampliou minha compreensão acerca das possibilidades de atuação com as crianças com quem tive contato. Sobre a influência desses profissionais, algumas atuações foram muito marcantes na minha experiência de estágio. Uma delas foi a minha experiência em parceria com o Marcelo, arte-educador da dança. A interação mais significativa em relação à importância da mediação, ocorreu com Kaique, uma criança muito agitada, curiosa e carinhosa, que apresentava crises em quase todos os encontros. Ele participava apenas dessa oficina, e o nosso trabalho já se iniciava na recepção do espaço, pois sempre ficava muito agitado e, às vezes, até agressivo ao se separar da mãe para nos acompanhar até a sala sensorial, onde aconteciam as aulas. O objetivo inicial era deixar com que ele se familiarizasse com o ambiente e com as pessoas, para que, com isso, pudesse se sentir mais seguro e confortável na presença da equipe.

Essa turma apresentava uma configuração particularmente desafiadora, e seus integrantes eram Kaique, Fernando e Gabriel. Entre os três, apenas Gabriel se comunicava verbalmente e demonstrava compreender o que era proposto. Entretanto, em diversos momentos se incomodava com o comportamento dos colegas, e necessitava de extrema atenção, o que, por vezes, o levava a provocar os(as) estagiários(as) e o arte-educador. Já Kaique e Fernando demandavam atenção por apresentarem grande agitação durante as oficinas. Isso fez com que fosse necessária uma maior quantidade de estagiários para acompanhar a turma, o que possibilitou um atendimento quase individualizado. Mesmo diante desses desafios, Marcelo mantinha a preocupação de atender igualmente cada criança.

Kaique era uma das nossas maiores preocupações dentre todos, afinal, devido às suas crises constantes, muitas vezes tornava-se agressivo, o que o levava a nos dar socos ou puxar nossos cabelos e roupas. Por esse motivo, sempre pensávamos em atividades que o engajassem, mas que ao mesmo tempo estivessem dentro de seus limites e vontades. Sempre achei a atuação

de Marcelo excepcional, pois demonstrava muito carinho, preocupação e paciência com todas as crianças atendidas. Porém, uma de suas intervenções me marcou bastante.

Em determinado encontro, apenas Kaique compareceu à oficina. Iniciamos o procedimento de buscá-lo na recepção, entretanto, ele se mostrou mais agitado que o normal e se encontrava em crise antes mesmo de subirmos à sala. Considerando que apenas ele tinha chegado, Marcelo permitiu que ele circulasse livremente pelo espaço, o que inicialmente não adiantou, porque Kaique continuou a demonstrar que não estava contente em estar ali.

Ao observarmos que Kaique estava esgotado e que não estava conseguindo lidar com os estímulos, na tentativa de acalmá-lo e se negando a deixá-lo sem o atendimento, Marcelo propôs sairmos do Mundo Circo para caminhar pela rua, juntamente com sua mãe. Assim que iniciamos a caminhada, de imediato vimos um outro Kaique: mostrou-se mais calmo, amoroso e com um grande sorriso no rosto (ver abaixo a Figura 1). Esse momento foi marcante pela sensibilidade da intervenção, pelos efeitos produzidos e pela felicidade que isso proporcionou a Kaique, que, sem dúvidas, sentiu-se ouvido.

Depois desse episódio, apesar de continuarmos com diversos desafios no processo de aproximação, percebi um menino mais alegre e mais presente e participativo nos encontros. A transformação dos choros e do “bater” em sorrisos, gargalhadas e abraços me levou a entender que, às vezes, o nosso papel enquanto mediador é simplesmente tornar o mundo um pouco menos difícil para cada um deles, ou mesmo parar por um minuto e escutar atentamente o que eles nos mostram.

Figura 1

Marcelo e Kaique caminhando pela calçada



Nota. Registro fotográfico realizado durante a intervenção no entorno do Mundo Circo (2024). A imagem ilustra o momento em que o arte-educador Marcelo, buscando acolher a crise de Kaique, propôs uma caminhada como estratégia de regulação emocional. Fotografia acervo pessoal da autora, utilizada com autorização dos responsáveis.

Outra situação marcante foi a atuação do arte-educador Leo com Sofia e Fernando. Essas crianças demandavam maior atenção e um atendimento quase individualizado, pois eram muito agitados, não realizavam as atividades de forma espontânea e em determinados momentos entravam em crise. Desde o início de sua atuação, pude observar em Leo uma postura carinhosa, atenta e respeitosa, marcada pelos esforços em integrá-los às propostas da oficina (ver abaixo as Figuras 2 e 3). Em momentos em que os dois apresentavam dificuldades, ele se mostrava solícito e os ajudava, buscando constantemente adaptações e estratégias que favorecessem suas participações nas oficinas.

Figura 2

Leo e Sofia na oficina de música do Mundo Circo



Nota. Registro fotográfico realizado durante oficina de música no PAAC (2025). A imagem mostra o arte-educador Leo em momento de acolhimento e mediação com Sofia, criança com TEA que demandava acompanhamento quase individualizado. A intervenção buscou favorecer sua regulação emocional e participação nas atividades propostas. Fotografia acervo pessoal da autora, utilizada com autorização dos responsáveis.

Figura 3

Leo e Fernando durante atividade no Mundo Circo



Nota. Registro fotográfico realizado durante oficina de música no PAAC (2024). A imagem retrata o arte-educador Leo mediando a interação de Fernando com instrumentos musicais, respeitando seus limites e promovendo sua participação gradual nas atividades. Fotografia acervo pessoal da autora, utilizada com autorização dos responsáveis.

6. Encontro entre Psicologia, Arte e TEA: caminhos para o desenvolvimento humano

Diante de toda a atuação no estágio, uma das questões que mais me marcaram foi o uso da arte enquanto instrumento para o desenvolvimento humano. A partir da minha atuação com as crianças do projeto, da colaboração com os arte-educadores e arte-educadoras do PAAC e, principalmente, das supervisões semanais que pude ter um contato verdadeiro com a arte na minha prática profissional e, assim, apaixonar-me pelas diversas possibilidades que ela apresenta. Como teorizado por Vigotski em “Psicologia da arte” (1999):

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. (p. 315).

Por seu caráter social, a arte reflete as ressignificações dos papéis do sujeito nas interações e em suas condições de vida, propondo uma nova organização psíquica e possibilitando a humanização. A arte carrega em si a possibilidade de transformação da existência, destacando a importância da flexibilização para que o sujeito se adapte à sua realidade, afetando-o através do sensível e a partir do estranhamento da realidade (Souza et al., 2025; Souza et al., 2018).

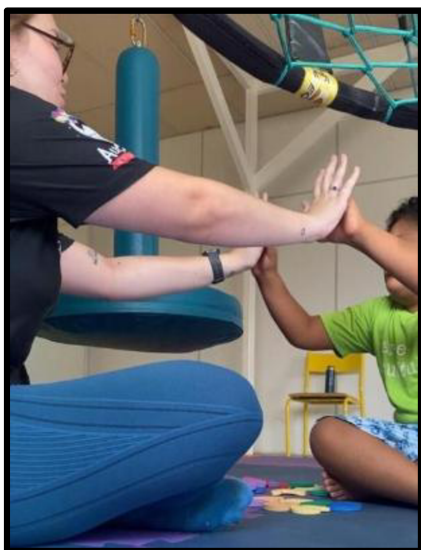
Pensando no uso da arte enquanto meio para a interação com o outro e sabendo que o contato de uma pessoa com algum elemento artístico depende da sua relação anterior com esse instrumento (Silva & Nunes, 2021), recordo-me da minha experiência com Fernando: um menino cheio de energia, agitado e muito esperto. Nos primeiros encontros que tive com ele, pude observar que não parecia querer participar de nenhuma atividade proposta, nem na oficina de música, nem na de dança. Pude acompanhá-lo nesses dois momentos e, apesar de cada profissional ter sua abordagem com Fernando, era muito difícil conseguir qualquer resposta por parte dele. Parecia desejar apenas se manter em movimento pelo espaço correndo de um lado para o outro e, todas as vezes que era oferecido algum material relacionado à oficina, demonstrava desinteresse e, por vezes, apenas jogava o objeto para longe.

O trabalho com Fernando mostrava-se, inicialmente, bastante desafiador para mim e para o arte-educador e, por vezes, nos sentíamos sem recursos para acessá-lo. Com o tempo, porém, começamos a observar com mais atenção os sinais que ele nos dava de suas vontades e necessidades. Apesar de não se comunicar verbalmente, balbuciava alguns sons que, até então, passavam despercebidos ou não eram compreendidos por nós. Em um encontro da oficina de música, resolvi prestar bastante atenção nos movimentos e sons que ele produzia com a boca, e percebi uma melodia conhecida. Decidimos, então, colocar a música “Mariana”, da Galinha Pintadinha, e, para a nossa surpresa, Fernando começou a dançar enquanto corria pelo espaço realizando gestos com as mãos, mostrando os números com os dedos no ritmo da canção.

A partir dessa descoberta, comecei a prestar ainda mais atenção em todas as pistas que Fernando nos dava e, com isso, criamos um vínculo muito especial (ver abaixo a Figura 4). Identifiquei outras músicas de sua preferência e pude também conhecer sua paixão pelos números e pelo alfabeto. Assim, começamos a incluir elementos simbólicos que se dialogavam com a sua forma singular de se relacionar com o mundo (ver a seguir Figura 5). Ainda que por pouco tempo, conseguíamos sua atenção e participação nas oficinas.

Figura 4

Construindo vínculos com Fernando



Nota. Registro fotográfico realizado durante oficina de música no PAAC (2024). A imagem retrata momento de interação e aproximação com Fernando, criança com TEA que inicialmente apresentava resistência às atividades propostas. A partir da observação atenta de suas pistas não verbais, foi possível estabelecer um vínculo afetivo e de confiança, favorecendo sua participação nas oficinas. Fotografia acervo pessoal da autora, utilizada com autorização dos responsáveis.

Figura 5*Fernando e o alfabeto*

Nota. Registro fotográfico realizado durante oficina de dança no PAAC (2024). A imagem ilustra o interesse de Fernando por letras e números, que se tornaram importantes mediadores em seu processo de comunicação e engajamento nas atividades. A inclusão desses elementos simbólicos, alinhados à sua subjetividade, favoreceu sua atenção e participação nas oficinas. Fotografia acervo pessoal da autora, utilizada com autorização dos responsáveis.

Gradualmente, buscamos ampliar as tentativas de incluir Fernando nas atividades para além do uso de letras e números. Em alguns momentos, ele se mostrava relutante, não querendo fazer parte das dinâmicas propostas; porém, em outros, mostrava-se participativo e atento às brincadeiras pensadas pelos arte-educadores. Percebemos que atividades que envolviam maior movimentação corporal o atraíam mais, afinal, ele é uma criança com muita energia; sendo assim, brincadeiras com bola e corrida foram opções que funcionaram nas aulas de música.

Na oficina de dança, um recurso que se mostrou muito importante para a participação de Fernando o jogo de imitação. Conforme afirma Vigotski (2007), a imitação só pode ocorrer de acordo com aquilo que a criança já conhece, ou seja, aquilo que está em seu nível de desenvolvimento. Nesse sentido, a imitação tornou-se uma importante ferramenta para

compreender melhor as nossas interações com Fernando e para elaborar estratégias que o fizessem participar ativamente de cada oficina.

Foi a partir dessas interações e de tantas outras durante a minha atuação no PAAC que pude perceber, na prática, a importância da arte como recurso para criar laços e como ferramenta para a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança. A arte perpassa o lúdico, a imaginação, a estética e a criatividade, promovendo uma exploração da sensibilidade e da afetividade e, dessa forma, estimula a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, auxiliando na inclusão da criança com TEA (Cardoso et al., 2021). Assim, sua utilização como recurso terapêutico permite pensar em um desenvolvimento infantil como processo humanizador, que se dá a partir da inserção do indivíduo nos meios sociais, para além do biológico e do clínico (Novaes & Freitas, 2021).

Para as crianças com TEA, a arte pode constituir-se como instrumento psicológico, como agente facilitador que favorece a expressão de emoções e a melhor compreensão do papel que exerce no mundo. Afinal, ela permite com que a criança se relacione com não apenas o mundo físico, mas também o social, além de expressar afetos, exatamente o que pude observar em minha relação com Fernando.

A arte possibilita o trabalho das percepções, sensações, motricidade e cognição, e o indivíduo torna-se capaz de construir sentido e vivências em um mundo simbólico, bem como há a estimulação da comunicação e da interação com o outro e o mundo (Souza et al., 2018; Cardoso et al., 2021). Como apontam Souza, Buiatti e Cardoso (2025), a arte “proporciona experiências sensoriais variadas, como sons, texturas, cores e movimentos, que podem auxiliar na inclusão dos indivíduos com TEA, estimulando seus cérebros e permitindo que percebam o mundo de forma singular.” (p. 15).

O pensamento das autoras e o entendimento da importância da arte para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores vão ao encontro da importância que o PAAC

representa para crianças e adolescentes que participam do projeto. Afinal, os participantes são convidados a experimentar o novo, e é a partir de tantas texturas, sons e movimentos que podemos enxergar o vir a ser de cada um (ver a seguir Figuras 6, 7 e 8), o que se nos remete novamente ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) de Vigotski. É muito potente ver crianças experimentarem e serem capazes de trazer novos sentidos àquilo que faz parte de seu mundo. No PAAC, as crianças são incentivadas a conhecer, experimentar, imaginar e criar; e essas novas formas de significar a vida trazem uma maior autonomia e permitem com que expressem suas singularidades.

Figura 6

Experimentação com tintas naturais em oficina de artes visuais



Nota. Registro fotográfico realizado durante oficina de artes visuais no PAAC (2025). A

imagem retrata momento de experimentação sensorial com tintas naturais, no qual as crianças são incentivadas a explorar texturas, cores e movimentos de forma lúdica e criativa.

Fotografia acervo pessoal da autora, utilizada com autorização dos responsáveis.

Figura 7

Criança participando da oficina de música



Nota. Registro fotográfico realizado durante oficina de música no PAAC (2025). A imagem mostra uma criança interagindo com instrumentos musicais em atividade mediada por arte-educador. Fotografia acervo pessoal da autora, utilizada com autorização dos responsáveis.

Figura 8

Criança desenhando com os dedos na oficina de artes visuais



Nota. Registro fotográfico realizado durante oficina de artes visuais no PAAC (2024). A imagem retrata criança explorando o desenho com os dedos utilizando caixa de luz e terra preta. Fotografia acervo pessoal da autora, utilizada com autorização dos responsáveis.

A experimentação do novo não envolve apenas as crianças participantes do PAAC, mas toda a equipe que sustenta cada vivência. Somos convidados a brincar, correr, dançar, pendurar, pular, cantar, dar cambalhotas, imaginar, criar, divertir e sentir. Experiências que geralmente são negligenciadas ou esquecidas pela intensa correria cotidiana. Percebo o quanto essa trajetória me transformou, não apenas no campo profissional, mas também no pessoal: me vi como uma Natalia totalmente diferente após todas as intervenções e vivências experimentadas no PAAC, ainda mais sensível à infância e à própria vida.

Assim que temos o primeiro encontro enquanto estagiários(as), nos é instruído a mergulhar de cabeça na experiência que é estar no projeto junto às crianças. No cotidiano das oficinas, não somos apenas observadores atentos a cada passo dos nossos atendidos e atendidas, mas também participamos de forma ativa em cada atividade proposta e, para além disso, às vezes nos vemos mais envolvidos do que os pequenos. Assim, estar no PAAC permitiu-me realizar uma pequena viagem para o passado e lembrar-me um pouco da Natalia de 20 anos atrás.

7. Supervisão de estágio: (re)significando a prática

A supervisão de estágio desempenhou um papel de extrema importância em minha formação enquanto futura psicóloga, mas também foi um espaço de crescimento pessoal e autoconhecimento. Participavam desse momento os estagiários e estagiárias de Psicologia, a psicóloga e coordenadora do PAAC e a orientadora, docente da UFU. Os encontros eram semanais e eram destinados às demandas urgentes, discussão de casos, estudo de artigos acadêmicos apresentados pela orientadora e debate sobre Psicologia, Arte e TEA.

Ao iniciar o estágio no PAAC, me vi diante de uma nova situação, e com isso decidi que, para utilizar a arte como instrumento de intervenção, seria necessário incorporá-la também ao meu cotidiano profissional e pessoal. Como apresentado por Silva e Nunes (2021): “[...] necessidade de que haja coerência entre a fruição pessoal e a prática profissional; não é possível forçar a inclusão da Arte se ela não for pessoalmente apreciada pela/o psicóloga/o, quer dizer, não fazer parte de sua vida” (p. 179). Nesse sentido, a supervisão além de nos provocar a pensar no seu papel para o desenvolvimento das crianças participantes das oficinas, também me permitiu desenvolver um olhar sensível sobre a arte e o seu potencial de transformar o sujeito.

Em todos os encontros, iniciávamos com um convite ao mergulho no mundo artístico através da “Gota de Arte”, momento em que um integrante escolhia um recurso artístico para apresentar para o grupo, convidando-nos a refletir e debater acerca da sua importância. Em seguida, realizávamos a discussão de casos, explorando as possibilidades de atuação, compartilhando percepções e acolhendo inseguranças e dúvidas. Vale ressaltar que a supervisão era pautada na Psicologia Histórico-Cultural, tendo como alicerce o autor Vigotski, e os textos estudados abordavam temas como psicologia escolar, arte, inclusão e autismo.

Todos os encontros foram especiais; porém, dois foram particularmente marcantes: a dinâmica do pêndulo e a leitura do conto “Depois do almoço”, de Julio Cortázar, presente em seu livro “Final do Jogo” (1971).

Na dinâmica do pêndulo, fomos convidados a colocar nosso corpo em movimento. O pêndulo era formado por três pessoas, das quais uma realizaria o balanço e as outras duas eram encarregadas de criar o movimento, segurando e empurrando aquele que estava no meio. A tarefa de quem estava no meio era soltar o seu peso e permitir ser conduzido pelos seus dois colegas em um balanço. O objetivo era fortalecer o vínculo de confiança entre o grupo, e essa dinâmica me levou a refletir acerca da importância do trabalho em equipe no PAAC, afinal,

alguns dias são mais desafiadores dentro do projeto, e a ajuda do outro era o que fortalecia nosso trabalho.

Já a leitura do conto de Cortázar, fomos convidados a uma leitura dinâmica do texto narrado na primeira pessoa. Mergulhamos em um passeio do personagem pelo centro de Buenos Aires com “ele”, sujeito que em nenhum momento é identificado. Ao longo da narrativa, fomos apresentados às angústias que a presença do outro causa no narrador, como se ele fosse motivo de vergonha e de medo. Durante todo o trajeto, o personagem parece querer esconder e abandonar o “ele”, até que, depois de sofrer intensamente, o narrador resolve deixá-lo sozinho em uma praça. Após se afastar, o personagem é tomado pela culpa, pelo arrependimento e pelo medo, abandonando a ideia do abandono. Com a riqueza de detalhes, percebemos os sentimentos e os pensamentos do personagem de forma vívida, nos levando a compartilhar de suas inquietações.

Ao finalizar a leitura do texto e a partir da discussão em grupo, pude perceber que assim como eu, meus colegas interpretaram o “ele” como uma pessoa com deficiência. A partir disso, pessoalmente, esse momento me levou a questionar sobre esse sujeito, mas principalmente sobre aqueles que exercem o cuidado. Pensei na sobrecarga frequente vivenciada pelos responsáveis das crianças participantes e no impacto do julgamento social e olhares alheios. No projeto, discutimos muito sobre o cansaço dos adultos e, a partir disso, organizamos um dia de oficinas do brincar voltado aos cuidadores, enquanto as intervenções com as crianças ocorriam simultaneamente.

Nas experiências que tive, pude perceber nitidamente a dificuldade de muitos responsáveis em se desvincular momentaneamente das crianças. Embora o intuito dos encontros fosse convidá-los a relembrar brincadeiras que realizavam quando mais novos e permitir com que criassem, imaginassem e se divertissem, em vários grupos emergiu também a necessidade de um espaço de fala e partilha sobre os desafios e as alegrias que sentem

diariamente. Assim como o vivenciado com os adultos do PAAC, sinto que o conto “Depois do almoço” me sensibilizou a pensar sobre a necessidade de acolher não apenas quem é cuidado, mas também quem cuida, refletindo, inclusive, sobre o meu papel no julgar e minha própria postura diante desses familiares. Será que em algum momento fui considerada motivo de insegurança para algum desses pais, avós, tios, entre outros?

Diante desses encontros e tantos outros, a supervisão mediada pela arte me fez pensar sobre a importância de um olhar sensível e livre de julgamento. Além disso, instigou-me a refletir sobre a minha atuação enquanto profissional, me convidando a buscar novas formas de perceber o mundo. Como mencionado por Souza, Buiatti e Cardoso (2025): “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.” (p. 16)

8. Considerações Finais

O diálogo entre arte e autismo sob a percepção da Psicologia Histórico-Cultural possibilita romper concepções reducionistas e patologizantes acerca do transtorno do espectro autista, a partir de um olhar voltado para as potencialidades do sujeito em vez das limitações. Conforme o proposto por Vigotski em seus estudos sobre a defectologia, a deficiência não determina o desenvolvimento, mas convida à criação de novos caminhos de compensação. A compensação não é inata e inerente ao sujeito, mas necessita de um ambiente interativo e afetivo. Nesse sentido, a arte enquanto produção histórica, cultural e social, configura-se como instrumento de mediação capaz de favorecer a emergência das funções psicológicas superiores, principalmente quando inserida em práticas coletivas, afetivas e intencionalmente mediadas.

Ao retomar o objetivo principal deste trabalho: refletir acerca das contribuições da psicologia e da arte para o desenvolvimento de crianças e adolescentes com TEA em diálogo com as experiências vivenciadas no PAAC, torna-se evidente que as oficinas artísticas do

projeto constituíram espaços potentes de aprendizagem e desenvolvimento. As práticas desenvolvidas no Mundo Circo demonstraram que a mediação qualificada dos (as) arte-educadores(as), estagiários(as) e equipe possibilitou a ampliação de formas de comunicação, o fortalecimento de vínculos afetivos, a promoção da interação social e a regulação emocional dos participantes. Isso confirma, mais uma vez, o pressuposto de Vigotski de que o desenvolvimento se constitui inicialmente no plano social para, posteriormente, ser internalizado pelo sujeito, sendo o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal fundamental para compreender os avanços observados em cada criança atendida.

Por fim, as vivências no PAAC reafirmam a importância de uma atuação da psicologia comprometida com a inclusão, com as singularidades e com a compreensão histórica e cultural do sujeito. A interlocução entre a Psicologia Histórico-Cultural e a arte mostrou-se fundamental para a construção de práticas sensíveis e humanizadoras, que reconhecem o TEA como forma legítima de estar e ser no mundo. Desse modo, este trabalho mostra que a arte, quando mediada de forma intencional e ética, não constitui apenas o desenvolvimento de crianças com TEA, mas transforma a própria prática do(a) psicólogo(a), reafirmando o compromisso social da Psicologia com a promoção de desenvolvimento, do afeto e da emancipação humana.

Referências

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5* (5ª ed.). Artmed.
- 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.
- Barroco, S. M. S., & Tada, I. N. C. (2022). Contribuições Histórico-Culturais à Psicologia Escolar na Educação Especial Inclusiva. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 6(1), 54-79. <https://doi.org/10.14393/OBv6n1.a2022-64384>
- Braga, I. S., & Rossi, T. M. de F. (2012). Desenvolvimento da criança com o espectro de autismo na abordagem Histórico-Cultural de Vigotski. *Educação: Saberes e Prática*, 1(1), 32-52.
- Cardoso, J., Sousa, N. M. F. R., & Oliveira, F. P. (2021). Arte-Educação, Transtorno do Espectro Autista-TEA e possibilidades educativas. *Research, Society and Development*, 10 (5), e18810514842. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i5.14842>
- Casarin, S. T., & Porto, A. R. (2021). Relato de Experiência e Estudo de Caso: algumas considerações. *Journal of Nursing and Health*, 11(2), e2111221998. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/21998>
- Cortázar, J. (1971). Depois do almoço. In J. Cortázar, *Final de jogo* (pp. 153-157). Expressão e Cultura.
- Costa, D. A. F. (2006). Superando limites: A contribuição de Vygotsky para a educação especial. *Rev. Psicopedagogia*, 23(72), 232-40. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007
- Gadia, C., Bordini, D., & Portolese, J. (2013). Estratégias de identificação: autismo – como identificar. In *Cartilha Autismo e Educação* (pp. 6-28). Autismo e Realidade.

<https://autismoerealidade.org.br/convivendo-com-o-tea/cartilhas/cartilha-autismo-educacao/>

Novaes, D., & Freitas, A. P. (2021). (Trans)formações do professor no contexto da escola de educação especial: contribuições da teoria Histórico Cultural. *Colloquium Humanarum, Presidente Prudente*, 18, 32-48.

<https://doi.org/10.5747/ch.2021.v18.h507>

Organização Mundial da Saúde. (2018). Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (11ª ed.). <https://icd.who.int/>

Patto, M. H. S. (2017). Para uma crítica da razão psicométrica. In Machado, A. M, Lerner, A. B. C., & Fonseca, P. F. (Eds), *Concepções e Proposições em Psicologia e Educação. A trajetória do serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo* (pp. 69-86). Editora Edgard Blucher Ltda.

Pizzani, L., Silva, R. C., Bello, S. F., & Hayashi, M. C. P. I. (2012). A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 10(1), 53-66. <https://doi.org/10.20396/rdbci.v10i1.1896>

Portolese, J., & Spalato, M. H. T. O. (2013). Estratégias de habilidades sociais. In *Cartilha Autismo e Educação* (pp. 46-52). Autismo & Realidade.

<https://autismoerealidade.org.br/convivendo-com-o-tea/cartilhas/cartilha-autismo-educacao/>

Rodrigues, R. G., Silva, J. L. T., & Silva, M. A. (2021). Aprofundando o conhecimento sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação*, 6(1), 2-15. <https://doi.org/10.17648/2596-058X-recite-v6n1-1>

- Santos, V. N. F., & Tavares, P. R. (2022). A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva histórico-cultural. *Revista Educação Inclusiva*, 6(2).
<https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/806>
- Silva, E. P., Picanço, M. R. A., Felipe, T. G., & Júnior, U. J. P. M. (2024). Autismo: perspectivas e desafios na condução de um diagnóstico cada vez mais frequente. *Brazilian Journal of Health Review*, 7(2), 01-12.
- Silva, M., & Mulick, J. A. (2009). Diagnosticando o Transtorno Autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(1), 116-131.
- Silva, S. M. C., & Nunes, L. G. A. (2021). "A arte existe porque a vida não basta" – propostas para uma parceria entre Psicologia Escolar e Arte. In M. G. D. Facci, A. A. Anache, & R. F. L. Caldas (Eds.), *Por que a Psicologia na Educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização* (pp. 169-194). CRV.
- Souza, A. P., & Rosso, A. J. (2011). Mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): entre pensamentos e práticas docentes. In *Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE* (pp. 4604-4618). PUCPR.
<https://www.educaretransformar.net.br/wp-content/uploads/2017/06/ZDP.pdf>
- Sousa, A. S., Oliveira, G. S., & Alves, L. H. (2021). A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da FUCAMP*, 20(43).
- Souza, V. L. T., 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>
- Souza, Y. C. F., Buiatti, V. P., & Cardoso, M. R. (2025). Criatividade e Inclusão: encontros potenciais entre arte e Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Ensino em Re-Vista*, 32(Continua), 1-24. <https://doi.org/10.14393/ER-v32e2025-06>

- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte* (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1925)
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal (D. R. Sales, M. K. Oliveira, & P. N. Marques, Trans.). *Educação e Pesquisa*, 37(4), 863-869. (Trabalho original publicado entre 1924-1931).
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>
- Vigotski, L. S. (2022). *Obras completas, tomo cinco: Fundamentos de defectologia* (Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais [PEE], Trad.). EDUNIOESTE. https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski_obras_completas.pdf