

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES, DESIGN E EDUCAÇÃO – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS – PROFARTES

RAQUEL ALBERTI

OBJETOS PEDAGÓGICOS COMO MEDIAÇÃO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS
PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO

FLORIANÓPOLIS

2025

RAQUEL ALBERTI

**OBJETOS PEDAGÓGICOS COMO MEDIAÇÃO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS
PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Artes Visuais. Curso de pós-graduação stricto sensu (Mestrado): Dissertação. Área de concentração: Ensino das Artes Visuais. Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.

FLORIANÓPOLIS

2025

ALBERTI, Raquel. **Objetos pedagógicos como mediação no ensino de Artes Visuais para a inclusão de alunos com autismo**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes (PROFARTES), Florianópolis, 2025. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.

Alberti, Raquel
Objetos pedagógicos como mediação no ensino de Artes
Visuais para a inclusão de alunos com autismo / Raquel
Alberti. -- 2025.
161 p.

Orientadora: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa
de Pós-Graduação -- Seleccione --, Florianópolis, 2025.

1. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2. Artes Visuais.
3. Psicologia Histórico-Cultural. 4. Objetos Pedagógicos. 5.
Educação Inclusiva. I. da Rosa Fonseca da Silva, Maria
Cristina . II. Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Artes, Design e Moda, Programa de
Pós-Graduação -- Seleccione --. III. Título.

RAQUEL ALBERTI

**OBJETOS PEDAGÓGICOS COMO MEDIAÇÃO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS
PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Artes Visuais. Curso de pós-graduação stricto sensu (Mestrado): Dissertação. Área de concentração: Ensino das Artes Visuais. Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.

BANCA EXAMINADORA

Doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina

Doutora Maristela Müller
Universidade do Estado de Santa Catarina

Doutora Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta
Universidade Federal do Paraná

Florianópolis, 28 de abril de 2025.

A minha filha, que, mesmo diante da minha ausência voltada aos estudos, acolheu com paciência.

À minha mãe, que enfrentou o autismo de difícil controle e superou barreiras para levar meu filho à terapia enquanto eu estudava.

Ao meu companheiro, por estar ao meu lado em cada passo dessa jornada.

Às mães atípicas e às mulheres autistas, que todos os dias resistem em meio ao apagamento, à sobrecarga e à exclusão, com um simples recado: nós podemos!

E, principalmente, à dor, à resistência e à resiliência de escrever esta pesquisa entre estereotípias, crises, clínicas e interrupções, muitas vezes sentada no meio-fio, enquanto meu filho fazia terapia e era afastado, em tempo real, do seu lugar de direito: o ensino regular. Essa é a realidade de uma vida atípica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora, a Professora Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, pela escuta generosa, pelas provocações teóricas e por orientar uma escrita atravessada pela vida. Seu compromisso ético com a formação, sua firmeza afetuosa e seu incentivo constante, foram fundamentais para que esta pesquisa se constituísse como prática viva de resistência.

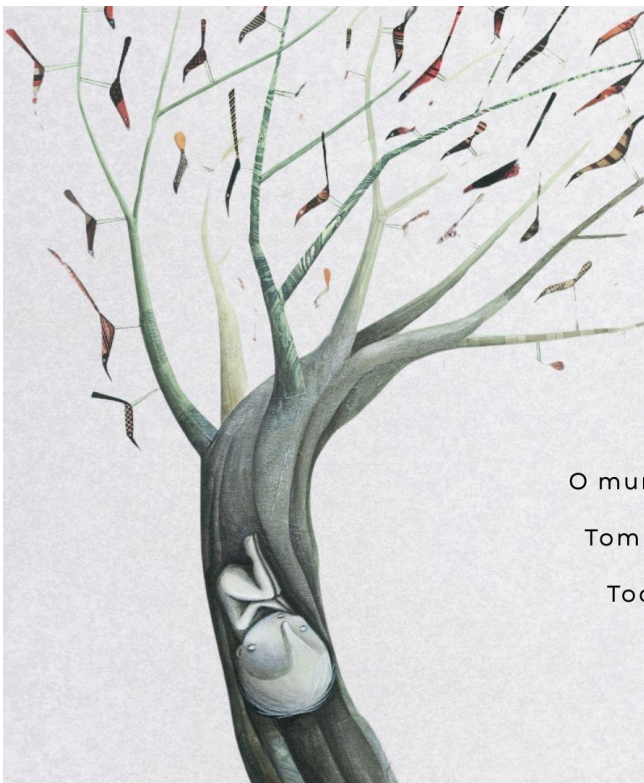
Ao ProfArtes e à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), por possibilitarem a construção de uma trajetória acadêmica crítica, pública e comprometida com a transformação social.

Aos meus colegas de mestrado e doutorado, grupo de estudo e às professoras Dras. Consuelo Schlichta e Maristela Muller, que fazem parte da minha banca, pelos diálogos compartilhados, pelas trocas sinceras e por toda a rede de apoio construída nos momentos mais desafiadores do percurso.

Agradeço também a toda equipe terapêutica do meu filho, que luta diariamente para que ele esteja bem e, com isso, eu também possa estar bem. O cuidado que recebi, mesmo indiretamente, foi essencial para que esta pesquisa pudesse existir.

Agradeço ainda aos espaços e pessoas que, direta ou indiretamente, compreendem e respeitam minhas necessidades como mulher autista.

Por fim, dedico minha gratidão às mães atípicas que me inspiram diariamente com sua resistência. Esta pesquisa é também delas.



O mundo acontece do lado de fora,
Tom acontece do lado de dentro.
Todos tentam entender o Tom.

Adaptação livre da obra Tom, de André Neves.

RESUMO

Esta pesquisa, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, investiga como objetos pedagógicos visuais podem atuar como mediações críticas no ensino de artes visuais para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Compreende-se o TEA, nesta pesquisa, não como um déficit individual, mas como uma condição de desenvolvimento marcada por barreiras sociais, comunicacionais e culturais, cuja superação exige mediações específicas. A deficiência é, assim, concebida como fenômeno histórico-social, produzido nas relações concretas e reorganizável por meio da cultura, da linguagem e da atividade. A investigação é conduzida sob uma perspectiva teórico-metodológica dialética, que estrutura a análise dos fenômenos educativos em sua totalidade concreta. O objetivo é explicitar os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a criação de objetos pedagógicos específicos para o ensino de artes visuais, concebidos como mediações intencionais, investigando em que medida tais objetos podem criar condições de participação, expressão e comunicação de estudantes com TEA no contexto das aulas de Artes Visuais. Foram elaborados e analisados quatro exemplos de objetos pedagógicos visuais, inspirados na arte contemporânea, articulados a diferentes eixos formativos: sensorial-cultural, íntimo-emocional, social-relacional e epistemológico-crítico. A análise desses objetos mobiliza categorias como imaginação, linguagem, sensorialidade, expressão simbólica e formação estética, com base nas formulações de Vigotski sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Os resultados indicam que tais objetos, quando fundamentados em intencionalidade pedagógica crítica, atuam como mediações culturais que favorecem a comunicação alternativa, a reorganização da linguagem interior e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem artística. Ao serem concebidos para além da lógica funcional-adaptativa, esses objetos permitem novas formas de apropriação simbólica, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos históricos e culturais. Assim, a utilização de objetos pedagógicos como instrumentos de mediação crítica pode romper com abordagens tecnicistas e normativas, possibilitando a criação de ambientes educativos mais equitativos. A inclusão escolar é compreendida, assim, não como adequação a padrões hegemônicos, mas como prática social transformadora, voltada à ampliação das possibilidades de expressão, comunicação e formação. A pesquisa insere-se no campo das investigações sobre educação inclusiva, reafirmando o papel da arte e da escola na produção de sentidos, na humanização, na luta por justiça social e na educação para a transformação.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA); Artes Visuais; Psicologia Histórico-Cultural; Objetos Pedagógicos; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This research, grounded in Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy, investigates how visual pedagogical objects can function as critical mediations in the teaching of visual arts to students with Autism Spectrum Disorder (ASD). In this study, ASD is not understood as an individual deficit, but as a developmental condition marked by social, communicational, and cultural barriers, whose overcoming requires specific mediations. Disability is thus conceived as a historical-social phenomenon, produced in concrete relations and reorganizable through culture, language, and activity. The investigation is conducted from a dialectical theoretical-methodological perspective, structuring the analysis of educational phenomena in their concrete totality. The objective is to make explicit the theoretical-methodological foundations that guide the creation of specific pedagogical objects for the teaching of visual arts, conceived as intentional mediations, by investigating to what extent such objects can create conditions for participation, expression, and communication for students with ASD in the context of visual arts classes. Four examples of visual pedagogical objects were developed and analyzed, inspired by contemporary art and articulated to different formative axes: sensorial-cultural, intimate-emotional, social-relational, and epistemological-critical. The analysis of these objects mobilizes categories such as imagination, language, sensoriality, symbolic expression, and aesthetic formation, based on Vigotski's formulations on the development of higher psychological functions. The results indicate that these objects, when grounded in a critical pedagogical intentionality, act as cultural mediations that foster alternative communication, the reorganization of inner language, and the active participation of students in the artistic learning process. By being conceived beyond a functional-adaptive logic, these objects allow new forms of symbolic appropriation, contributing to the development of historical and cultural subjects. Thus, the use of pedagogical objects as instruments of critical mediation can break with technicist and normative approaches, enabling the creation of more equitable educational environments. School inclusion is understood, therefore, not as adaptation to hegemonic standards, but as a transformative social practice aimed at expanding the possibilities of expression, communication, and formation. This research is situated within the field of inclusive education studies, reaffirming the role of art and school in the production of meaning, in humanization, in the struggle for social justice, and in education for transformation.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD); Visual Arts; Historical-Cultural Psychology; Pedagogical Objects; Inclusive Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-	Intervenção urbana Sala de Aula, de Eduardo Srur.	26
Figura 2-	Intervenção urbana Sala de Aula, de Eduardo Srur.....	27
Figura 3-	"Empinando pipas", de Sandro Maciel. Pintura em técnica mista sobre tela, 120 x 80 cm.....	32
Figura 4-	Figura 4 – "Bola de Gude", de Sandro Maciel. Acrílica sobre tela, 60 x 100 cm, 2023.....	33
Figura 5-	Figura 5 – "A Leitura", de Sandro Maciel. Acrílica sobre tela, 80 x 120 cm, 2024.....	33
Figura 6-	Cut with the Kitchen Knife through the Beer-Belly of the Weimar Republic" (1919). Técnica: colagem. Estilo: Dada. Gênero: figurativo.....	40
Figura 7-	Indische Tänzerin (Dançarina indiana), Hannah Höch, 1930. Técnica: colagem sobre papel. Estilo: Dada. Gênero: figurativo.....	41
Figura 8-	J.B. und sein Engel / J.B. e seu anjo, Hannah Höch, 1925. Colagem (fac-símile), 24 x 19,8 cm. Acervo: Berlinische Galerie, Landesmuseum für Moderne.....	41
Figura 9-	Bastidores, Rosana Paulino, 1997. Impressão sobre tecido e bordado manual em bastidor. Acervo pessoal da artista.....	47
Figura 10-	The Negro Woman, 2021.Litografia e serigrafia com pigmento dourado aplicado à mão. 38,1 x 38,1 cm. Acervo: The Metropolitan Museum of Art, Nova York. Presente de Jack Shear.....	42
Figura 11-	Garota, Wangechi Mutu, 2021. Litografia e serigrafia com pigmento dourado aplicado à mão. 38,1 x 38,1 cm.....	48
Figura 12-	A Dinâmica da ZDP.....	62
Figura 13-	Atividade decomposta.....	63
Figura 14-	Ilustração das Zonas de Desenvolvimento: Real e Proximal.....	68
Figura 15-	Análise da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Conceitos e Aplicações.....	70
Figura 16-	Pasta de comunicação alternativa.....	76
Figura 17-	Material adaptado com figuras reais.....	79
Figura 18-	Exemplo de história social e comunicação alternativa (CAA)	81
Figura 19-	1ª página do objeto pedagógico.....	110
Figura 20-	2ª página do objeto pedagógico.....	111
Figura 21-	3ª página do objeto pedagógico.....	111
Figura 22-	4ª página do objeto pedagógico.....	112

Figura 23-	5ª página do objeto pedagógico.....	112
Figura 24-	6ª página do objeto pedagógico.....	112
Figura 25-	7ª página do objeto pedagógico.....	113
Figura 26-	8ª página do objeto pedagógico.....	114
Figura 27-	9ª página do objeto pedagógico.....	114
Figura 28-	10ª página do objeto pedagógico.....	115
Figura 29-	Rostos extraídos da obra de Tarsila.....	115
Figura 30-	Rostos extraídos da obra de Mundano.....	115
Figura 31-	Prédio interativo.....	116
Figura 32-	Página 1 do objeto pedagógico.....	119
Figura 33-	Página 2 do objeto pedagógico.....	119
Figura 34-	Página 3 do objeto pedagógico.....	120
Figura 35-	Página 4 do objeto pedagógico.....	120
Figura 36-	Página 5 do objeto pedagógico.....	121
Figura 37-	Página 6 do objeto pedagógico.....	121
Figura 38-	Página 7 do objeto pedagógico.....	122
Figura 39-	Página 8 do objeto pedagógico.....	122
Figura 40-	Página 9 do objeto pedagógico.....	123
Figura 41-	O quarto de Van Gogh editado (Adobe Photoshop) para construção do objeto pedagógico (fundo).....	124
Figura 42-	O quarto de Van Gogh editado (Adobe Photoshop) para construção do objeto pedagógico (Objetos).....	124
Figura 43-	Material Impresso do Quarto do Van Gogh.....	125
Figura 44-	Maquete do quarto de Van Gogh.....	126
LISTA DE QUADROS		
Quadro 1-	Óleo de Maria Auxiliadora. (Sem título, 1969). Óleo e massa de poliéster sobre tela, 74 x 80 cm. Doação de Teresa Cristina e Cândido Bracher, 2022. Créditos da fotografia: Eduardo Ortega.....	16
Quadro 2-	Transtornos de neurodesenvolvimento.....	17
Quadro 3-	Níveis para transtorno do espectro autista.....	20
Figura 46-	Imagens recortadas.....	129

Quadro 4-	Comorbidades comuns associadas ao TEA.....	21
Quadro 5-	Perfis sensoriais do aluno com TEA.....	25
Quadro 6-	Funções psíquicas e dimensões formativas.....	36
Quadro 7-	Funções Executivas no TEA: Dificuldades, estratégias pedagógicas e aplicações no ensino de artes visuais.....	36
Quadro 8-	Etapas da Atividade com Höch (individual).....	42
Quadro 9-	Etapas da Atividade com Höch (versão em grupo).....	44
Quadro 10-	Quadro comparativo entre trabalho individual e trabalho em grupo e os possíveis aspectos a se desenvolver nas funções executivas no TEA e nos aspectos da aprendizagem em artes visuais.....	39
Quadro 11-	Esquema de investigação pedológica de Vigotski.....	56
Quadro 12-	Aplicação Prática das Etapas de Desenvolvimento e Intervenção Educacional no Contexto Escolar.....	58
Quadro 13-	Etapas de Intervenção Pedagógica no Contexto Escolar para Alunos com TEA.....	59
Quadro 14-	Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) no ensino de artes.....	64
Quadro 15-	Eixos Formativos e Objetos Pedagógicos para o Ensino de Arte com Alunos com TEA.....	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Indicadores sobre o TEA.....	14
------------	------------------------------	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1 COMPREENDENDO O SUJEITO COM TEA PARA ALÉM DO DIAGNÓSTICO.....	09
1.1 DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO TEA.....	14
1.2 NÍVEIS DE SUPORTE.....	19
1.3 COMORBIDADES DO TEA.....	21
1.4 PLASTICIDADE CEREBRAL.....	23
1.5 ESTÍMULOS SENSORIAIS.....	24
1.5.1 Atividade individual: A cadeira que fala.....	28
1.5.2 Atividade Coletiva: Sala de aula em movimento.....	29
1.6 CEGUEIRA MENTAL.....	30
1.7 FUNÇÕES EXECUTIVAS.....	35
1.7.1 Atividade prática: Retratos do cotidiano (Hannah Höch).....	40
2 O ENSINO E APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM TEA	51
2.1 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL EM CONTEXTOS INCLUSIVOS.....	62
2.2 ASPECTOS FUNDANTES NA ANÁLISE DA ZDP PARA ALUNOS COM TEA.....	65
2.3 RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO TEA.....	82
2.4 IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO ARTÍSTICA NO PROCESSO FORMATIVO DO ALUNO COM TEA.....	87
3 A ARTE COMO PRÁXIS FORMATIVA: MEDIAÇÃO CULTURAL POR OBJETOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM TEA.....	94
3.1 OBJETOS PEDAGÓGICOS COMO MEDIAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA ALUNOS COM TEA.....	97
3.2 OBJETOS PEDAGÓGICOS E ENSINO DE ARTES VISUAIS: PRÁTICAS MEDIADORAS NO CONTEXTO DO TEA.....	104
3.2.1 Exemplo 1 de objeto pedagógico – Eixo Social – Do modernismo à contemporaneidade: PECS, autismo e arte como expressão social.....	108

3.2.2 Exemplo 2 de objeto pedagógico – Eixo íntimo/emocional – Arte e subjetividade em maquetes sensoriais/afetivas.....	117
3.2.3 Exemplo 3 de objeto pedagógico – Eixo sensorial e cultural – quebra-cabeça sensorial: Recriando Maria Auxiliadora.....	127
3.2.4 Exemplo 4 de objeto pedagógico – Eixo epistemológico/crítico – prancha de comunicação alternativa/aumentativa em artes visuais.....	136
3.2.5 Acesso aos objetos pedagógicos da pesquisa.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	152

INTRODUÇÃO

Minha vivência como mãe de duas crianças com autismo, em diferentes níveis (1 e 3) e meu próprio diagnóstico, intensificaram meu compromisso com a pesquisa e ampliaram minha compreensão sobre as necessidades e características do TEA. Como professora, a pandemia de COVID-19¹ trouxe novos desafios, especialmente durante as aulas remotas, evidenciando a necessidade de objetos pedagógicos² para o aprendizado para alunos com TEA. A necessidade de estimular meus filhos e alunos com TEA me impulsionou a explorar e a aprimorar o uso desses recursos, com foco especial no apoio visual. Durante as aulas remotas, consegui ter uma percepção maior do impacto positivo desses materiais na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, o que me motivou a aprofundar meus estudos e a buscar soluções educacionais inclusivas. Essa experiência pessoal, somada aos desafios da pandemia, conferiu à minha pesquisa uma nova dimensão, movida pela necessidade de não apenas entender o TEA, mas de contribuir ativamente para as abordagens educacionais.

Assim, ao iniciar o Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES), na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), minhas experiências passaram a ganhar mais consistência pela fundamentação teórica que fui construindo durante esse percurso. Essa conexão íntima com o tema não apenas guia minha pesquisa, mas também confere um sentido mais comprometido às soluções que busco desenvolver por meio de aprofundamentos teóricos. O conhecimento adquirido a partir da convivência com meus próprios filhos com TEA, a minha experiência enquanto pessoa com autismo, alimenta não apenas minha dedicação como estudiosa, mas também fortalece a convicção de que é possível efetuar mudanças significativas no cenário da educação inclusiva para crianças com deficiência.

A linguagem, mais do que um conjunto de signos, é um sistema simbólico complexo que organiza múltiplas formas de expressão e interação, configurando-se

¹ Sobre esse tema ver: FONSECA DA SILVA, M. C. da R., LUGE OLIVEIRA, V., & PERINI, J. A. . (2021). Os Professores De Artes Visuais E A Pandemia Da Covid-19 . *Momento - Diálogos Em Educação*, 30(01). <https://doi.org/10.14295/momento.v30i01.13202>.

² Sobre esse tema ver: FONSECA DA SILVA, M. C. da R.; SANTOS, S. M. dos; MOREIRA, D.A. **Objeto pedagógico: relatando o ensino de arte em classes inclusivas**. *DAPesquisa*, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 450–458, 2008a. <https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15413>.

como um sistema de instrumentos mediadores a serem utilizados. É por meio da linguagem que as funções psíquicas, como o pensamento, a memória e a percepção são organizadas, tornando-se um “ [...] poderoso sistema de instrumento de integração e ordem da vida mental humana [...] “, onde “ [...] toda a ação humana é mediada pela linguagem [...] “ (Vigotski, 2007, p.31) . Nesse contexto, voltamos a nossa atenção, nesta pesquisa, para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista³ (TEA) no ambiente escolar, pois é na escola que o aprendizado formal ocorre de forma sistematizada, intencional e planejada, promovendo o acesso à cultura e o desenvolvimento humano.

O ensino de artes visuais para alunos com TEA, deve considerar a importância da comunicação verbal, não verbal, o uso de recursos visuais como suporte para a compreensão, a expressão, a adaptação de materiais e técnicas com a preocupação de manter um ambiente estruturado e previsível que favoreça a participação e o aprendizado desses alunos. A partir disso, esta pesquisa visa contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, através dos objetos pedagógicos adaptados para o ensino de artes visuais para alunos com TEA, a fim de possibilitar a ampliação da mediação semiótica, na Zona de desenvolvimento proximal desses alunos.

Diante das barreiras enfrentadas por alunos com TEA e da importância da mediação para o desenvolvimento humano, esta pesquisa se propõe a investigar o seguinte problema: Quais estratégias, sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, podem ser aplicadas na criação de objetos pedagógicos para o ensino das artes visuais que atendam às necessidades específicas dos alunos com TEA? Com base nisso, a presente pesquisa busca investigar o uso de objetos pedagógicos como ferramentas de mediação no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, este estudo adota o materialismo histórico-dialético como método, compreendendo-o como o caminho epistemológico que permite apreender os

³ O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição de desenvolvimento neurológico que afeta a comunicação e o comportamento de um indivíduo. Pessoas com TEA frequentemente apresentam dificuldades em interações sociais, padrões de comportamento repetitivos, e podem ter interesses restritos e intensos. A extensão e a manifestação desses traços podem variar amplamente entre as pessoas, fazendo com que o TEA seja considerado um espectro. A identificação e o diagnóstico precoce, juntamente com intervenções adequadas, podem melhorar significativamente a capacidade de um indivíduo com TEA de funcionar e prosperar em vários aspectos da vida (APA, 2022).

fenômenos educacionais em sua totalidade⁴ e contradição, orientando-se pelo princípio de que a educação deve contribuir para a transformação concreta da realidade social.

Como instrumento metodológico, utiliza-se a investigação pedológica, fundamentada na obra de Vigotski (1931), como meio de compreender o desenvolvimento do aluno de forma integral, considerando seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais.

A pesquisa tem como objetivo analisar como a mediação simbólica, por meio de objetos pedagógicos pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de artes visuais de alunos com TEA, buscando responder à seguinte pergunta: Quais formas de mediação, sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, podem orientar criação de objetos pedagógicos para o ensino das artes visuais que atendam às necessidades específicas dos alunos com TEA? Busca-se, ao final deste estudo, contribuir para reorganizar os processos de comunicação e aprendizagem de estudantes com TEA no ensino de Artes Visuais.

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, propõe-se os seguintes objetivos específicos: (1) Identificar as características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) que incidem diretamente sobre os processos de ensino e comunicação escolar, e suas implicações para o uso de objetos pedagógicos no ensino de artes visuais; (2) Analisar, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, os conceitos de mediação, linguagem, imaginação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como fundamentos teórico-metodológicos para a criação de práticas pedagógicas comunicacionais e formativas; (3) Desenvolver e propor objetos pedagógicos concebidos como mediações da comunicação no ensino de artes visuais, entendendo-os como instrumentos fundamentais para reorganizar processos simbólicos e ampliar a participação de estudantes com TEA e (4) criar e propor caminhos metodológicos de trabalho educativo com objetos pedagógicos visuais, concebidos como ferramentas indispensáveis de comunicação no processo de formação de estudantes com TEA.

⁴ Aprender a totalidade significa captar as leis que regem a sociedade e o movimento que lhe é imanente. Aplicado à educação, esse princípio exige superar análises fragmentadas e compreender o processo educativo em articulação com o conjunto das relações sociais que o constituem, sem aprender realidades parciais. Conforme Saviani (2003), a singularidade só adquire sentido quando articulada ao todo social que a produz. Dessa forma, a educação voltada à transformação exige não apenas reconhecer especificidades, mas compreendê-las como expressões determinadas das contradições da sociedade capitalista.

A fundamentação teórica da pesquisa repousa na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), as quais são apresentadas por Padilha (2018, p. 69) como “[...] ancoradas num mesmo solo epistemológico [...]”. Essas correntes teóricas, segundo a autora, “[...] defendem a necessidade da apropriação da cultura por meio do ensino sistematizado para o desenvolvimento humano enquanto ser genérico [...]”. Com base nesse entendimento, compreende-se que ambas partilham da mesma raiz teórica: o materialismo histórico-dialético, conforme aponta Pereira (2016, p. 25), que sustenta a concepção de educação como prática social voltada à emancipação humana.

A psicologia histórico-cultural, é uma teoria psicológica que parte da realidade social e, portanto, possui matriz teórica materialista, ela neste estudo auxilia na estruturação dos conceitos, como mediação, zona de desenvolvimento proximal (ZDP)⁵ e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores⁶. Esta teoria contribui para entender como o desenvolvimento humano é moldado pelas relações sociais e pela cultura em que estamos inseridos. Já a Pedagogia Histórico-Crítica, compreende a educação como uma proposta pedagógica de intervenção e apropriação dos conhecimentos sistematizados, a fim de garantir a emancipação dos sujeitos. Assim, ao investir na educação na escola pública, contribui para a transformação social e nos convida a repensar o papel da escola na formação integral dos alunos, investindo na ampliação do repertório e auxiliando no movimento da coletividade em defesa da escola necessária à transformação da realidade social.

A articulação entre essas duas perspectivas, evidencia as possibilidades dos objetos pedagógicos no Ensino de Artes como ferramentas que mediam a aprendizagem e a inclusão de alunos com TEA. Deste modo os objetos pedagógicos contribuem para abrir caminhos para a participação ativa na construção do conhecimento, do seu próprio desenvolvimento e da sociedade, especialmente no contexto do ensino de artes visuais, em que a comunicação e a expressão criativa desempenham um papel fundamental.

⁵ A ZDP é a distância de atuação independente do indivíduo e a atuação “assistida”, isto é, com a ajuda de alguém mais experiente (Zanella, 2001 p.99).

⁶ As funções psicológicas superiores, segundo Vigotski (1995), incluem capacidades como atenção voluntária e raciocínio, mediadas culturalmente e desenvolvidas a partir da internalização de interações sociais. Diferem-se das funções elementares, como reflexos e memória mecânica, que são biologicamente determinadas (Vigotski, 2002).

Nessa perspectiva, enfatiza-se que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da mediação cultural e social, construída nas interações sociais e no uso de instrumentos e símbolos culturalmente desenvolvidos (Taille; Oliveira; Dantas, 2019), ou seja, a mediação na escola ocorre não somente através dos professores e colegas e sim também por meio de instrumentos mediadores simbólicos que, no caso do TEA podem favorecer de forma compensatória.

Nesse sentido, é indispensável o olhar minucioso para atender às especificidades desses alunos. Nos últimos anos, tem se reconhecido a importância do ensino de artes no contexto da educação inclusiva, como campo do saber que contribui para o desenvolvimento humano em sua totalidade, e também como recurso didático de elaboração e reelaboração de ações estéticas e pedagógicas, promovendo o acesso ao conhecimento artístico de forma compartilhada (Fonseca da Silva, 2010) .

A revisão da literatura revela uma diversidade de abordagens no ensino de artes visuais, com muitos estudos focados no desenvolvimento cognitivo proporcionado pela arte. Contudo, há uma lacuna significativa na literatura quanto ao desenvolvimento pedagógico específico voltado para alunos com TEA. Fonseca da Silva (2010, p.2281) afirma que “poucos são os materiais destinados a crianças com deficiência” , bem como Reily (2008), que destaca a pouca expectativa presente na formação artística das crianças com deficiência (Reily, 2008, apud Fonseca da Silva, 2010). É perceptível que aperfeiçoamento teórico e prático dessas abordagens precisam ser mais aprofundados, pois, apesar dos avanços recentes, na ciência e nos estudos acadêmicos sobre a aprendizagem das pessoas com TEA, ainda há muito a ser investigado e compreendido sobre as melhores práticas, considerando as dificuldades de comunicação social, interação social e os padrões repetitivos de comportamento, que são características inerentes do transtorno.

O autismo, segundo o DSM-5⁷, apresenta, como uma de suas características de critério diagnóstico, dentre outras, a dificuldade na comunicação social, que impacta diretamente na interação social. Com isso, o desenvolvimento de relacionamentos e a apropriação da cultura, que são processos essenciais na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural sofrem prejuízos, na medida em que a

⁷ O Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) é um manual publicado pela American Psychiatric Association que sistematiza os critérios diagnósticos para transtornos mentais.

mediação simbólica, elemento central para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, encontra-se comprometida. É nesse sentido que destaco a necessidade de pesquisas direcionadas à compreensão e a prática pedagógica com os objetos pedagógicos, como instrumentos de superação dessas dificuldades, atuando como mediadores na comunicação, na reciprocidade socioemocional e na construção de relacionamentos, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos com TEA inclusive no âmbito da aprendizagem.

Com isso, partindo do princípio de que, como ressalta Padilha (2018), a teoria e a prática não se dissociam no campo da educação, e de acordo com Saviani (2013, p.10), segundo o qual “a educação consiste no ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade historicamente construída pelo conjunto dos homens”, a pesquisa decorre em três etapas: (1) uma etapa teórica, voltada à revisão bibliográfica sobre o TEA, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural em contextos inclusivos; (2) uma etapa analítica, de análise radical, rigorosa e de conjunto, dedicada à reflexão sobre os objetos pedagógicos enquanto mediações da comunicação no ensino de artes visuais e suas implicações no contexto do TEA; e (3) uma etapa propositiva, na qual se desenvolvem objetos pedagógicos fundamentados nos referenciais marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, sistematizados ao longo do estudo como mediações intencionais para a reorganização da comunicação e da linguagem de estudantes com TEA.

No âmbito desta pesquisa, o TEA é apresentado com suas principais características, destacando-se a diversidade de manifestações e os desafios que podem coexistir no contexto educacional. Dada a complexidade do TEA, tais elementos são considerados ponto de partida para aprofundamentos que orientem práticas pedagógicas inclusivas. O foco do estudo recai sobre os objetos pedagógicos, cuja elaboração requer a compreensão dos conceitos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural.

Para fundamentar a análise das necessidades educacionais de estudantes com TEA, adota-se a perspectiva da pedologia, conforme formulada por Vigotski (1931). Entendida como a ciência do desenvolvimento integral da criança, a pedologia considera os aspectos biológicos, psicológicos e sociais de forma

indissociável. Com base nos fundamentos de Vigotski e nas contribuições de Prestes (2018), a abordagem pedológica adotada nesta pesquisa orienta a análise das especificidades do TEA, articulando-as ao planejamento e à execução de práticas pedagógicas que visem à mediação intencional e à superação de barreiras ao desenvolvimento humano.

A compreensão do TEA e a construção de práticas pedagógicas inclusivas também se beneficiam da defectologia⁸, campo de estudo desenvolvido por Vigotski que se dedica à compreensão profunda das pessoas com deficiência. Embora reconhecesse as contribuições da medicina, Vigotski (2011) propõe uma superação da perspectiva estritamente médica, quantitativa e patologizante. A defectologia propõe a análise das condições de desenvolvimento humano a partir de suas contradições e, o desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Nesse sentido, ela amplia a pedologia ao integrar as especificidades das deficiências em um projeto educativo baseado na valorização da diversidade.

Assim, para Vigotski (2021), a defectologia não apenas busca compreender as dificuldades, mas propõe uma visão integrada em que as deficiências são compreendidas sem reduzi-las a meras patologias. Esse campo de estudo aprofunda a ideia de desenvolvimento ao reconhecer que cada criança, independentemente de suas limitações, possui possibilidades de aprendizagem que devem ser valorizadas. A defectologia, portanto, despatologiza as condições, contribuindo para a mudança de paradigma na educação, no qual a diversidade é valorizada e a ideia de 'normalidade' é questionada (Prestes e Tunes, 2021).

A despatologização da deficiência não significa ignorar as dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência, mas reconhecê-las dentro de um contexto mais amplo de desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, Vigotski (2011) destaca que, embora a medicina especial e a patologia infantil contribuam para o entendimento dos aspectos físicos e psíquicos, é a pedagogia que tem a tarefa de responder às questões fundamentais da educação. Cabe a ela compreender os

⁸ A defectologia, na perspectiva de Vigotski, é uma ciência que estuda o desenvolvimento e a educação de pessoas com deficiência. Ela busca compreender as dificuldades e as possibilidades pedagógicas dessas pessoas, com o objetivo de criar condições para o seu desenvolvimento integral e a sua inclusão social (Vigotski, 2018b).

caminhos do desenvolvimento e propor estratégias e métodos capazes de superar as dificuldades vivenciadas pelos alunos, especialmente aqueles com deficiências.

Assim, o primeiro capítulo, intitulado "Compreendendo o Transtorno do Espectro do Autismo", busca desmistificar algumas características do TEA, contribuindo para o estudo, assim como para o planejamento, a construção e o uso dos objetos pedagógicos. Este capítulo apresenta uma compreensão teórica sobre o transtorno, abordando aspectos neurológicos, sociais e educacionais, e os dados epidemiológicos do TEA no Brasil, para entendermos a realidade em que estamos inseridos.

Diante da necessidade de transformar as práticas pedagógicas voltadas a alunos com TEA, o segundo capítulo, intitulado "O Ensino para alunos com autismo na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural", descreve os fundamentos teóricos de Vigotski para o desenvolvimento de mediações pedagógicas intencionais, com foco na criação de recursos visuais e táteis que reorganizem os processos de linguagem, comunicação e participação desses alunos, especialmente considerando suas dificuldades na comunicação social e as possibilidades de ampliar seu acesso à interação social efetiva.

O terceiro capítulo, intitulado "Objetos pedagógicos para o ensino de arte e sua aplicação para alunos com TEA", explicita as contribuições do ensino das artes visuais na formação de estudantes com TEA, com base nos conhecimentos sistematizados da arte enquanto linguagem e mediação simbólica. A partir dessa fundamentação, o capítulo apresenta ao menos três modelos de objetos pedagógicos elaborados com base na Psicologia Histórico-Cultural, pensados para subsidiar professores de arte na criação de seus próprios materiais educativos, voltados à reorganização dos processos de comunicação, imaginação e participação de estudantes com TEA.

Considerando também as especificidades da linguagem das Artes Visuais, o capítulo expõe as implicações pedagógicas das teorias discutidas anteriormente, com o objetivo de que os professores, a partir das reflexões apresentadas ao longo do estudo, possam desenvolver práticas que mobilizem mediações visuais significativas com seus estudantes. Como recurso complementar, são

disponibilizados códigos QR para facilitar o acesso aos objetos produzidos e estimular sua recriação em diferentes contextos escolares.

A partir da explanação apresentada nesta introdução, que apresenta as bases teóricas e os eixos centrais da pesquisa, compreende-se a relevância desta investigação ao explorar o uso de objetos pedagógicos como ferramentas mediadoras no ensino de artes visuais para alunos com TEA. A criação e a utilização de objetos pedagógicos direcionados às necessidades específicas desses alunos, associadas ao uso de estratégias adaptativas, podem contribuir significativamente para superar barreiras educacionais no processo de ensino e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral e a inclusão educacional do aluno e assim o mesmo, exercitar o processo de generalização que se inicia na escola como o conhecimento sistematizado, integrando para os demais contextos sociais, ou seja, para sua vida.

Nos capítulos seguintes, serão discutidos os fundamentos teóricos e as implicações pedagógicas desta pesquisa, com o objetivo de oferecer subsídios para a construção pedagógica alinhada à psicologia histórico-cultural no ensino de arte. Ao final da pesquisa, foi elaborado um formulário colaborativo destinado a professores da educação básica, com o objetivo de registrar experiências de uso dos objetos pedagógicos propostos, contribuindo para a continuidade dialética da investigação e o aprimoramento das práticas inclusivas.

1 COMPREENDENDO O SUJEITO COM TEA PARA ALÉM DO DIAGNÓSTICO

Este capítulo tem como objetivo analisar as características mais relevantes do transtorno, com o objetivo de compreendermos como elas se manifestam no contexto escolar, provocando reflexões sobre a prática pedagógica, com mediação de qualidade, indispensável para promover o desenvolvimento dos alunos com TEA. Ao abordar essas especificidades, busca-se fundamentar práticas pedagógicas que reconheçam os desafios do transtorno, mas que se orientem pelas possibilidades de desenvolvimento dos estudantes, compreendendo-os como sujeitos históricos, sociais e capazes de aprender por meio da mediação.

O TEA apresenta uma série de desafios para a educação, demandando uma compreensão profunda sobre suas características e implicações para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. O indivíduo com TEA, no contexto educacional, ainda é exposto ao imaginário social permeado por visões equivocadas que frequentemente associam o transtorno com características negativas como incapacidade de aprendizado, genialidade incomum, isolamento e ausência de interação. Essas concepções resultam em barreiras atitudinais que se manifestam no ambiente escolar e influenciam práticas pedagógicas discriminatórias e limitantes. (Santos, 2017; Vigotski, 1995).

Apesar da definição abrangente do TEA, a sociedade muitas vezes o compreende de forma equivocada e dualista. Enquanto alguns acreditam que todas as pessoas com TEA possuem a inteligência extraordinária (savantismo), outras visualizam somente limitações no espectro. Ambas as visões não refletem a complexidade do espectro e é a partir dessas generalizações que se alimentam preconceitos ou expectativas irreais.

Essa dualidade, de certa forma, é influenciada por representações midiáticas e culturais. Nas interpretações de pessoas com TEA em filmes e séries, é comum a representação de estereótipos de gênios incompreendidos, que estão longe de retratar o sofrimento e os desafios enfrentados por muitos indivíduos no espectro, sem a compreensão de que os níveis de inteligência não são o único fator determinante da qualidade de vida. Embora uma minoria no espectro demonstra

altas habilidades (aproximadamente 10%), cerca de 40% das pessoas com TEA têm deficiência intelectual e os demais estão na faixa limítrofe (Maenner et al., 2023).

Vigotski (1991), ao relatar a relação entre o indivíduo e a sociedade, a descreve como um processo dialético dinâmico que enfrenta diferentes forças e elementos. Segundo ele, o ser socialmente construído, combina e separa os diferentes elementos da vida humana, tal como um rio e seus afluentes, que se unem e se separam ao longo do curso. Com isso, o desenvolvimento humano é influenciado por fatores biológicos, interpessoais, pela cultura e a experiência de vida, como os afluentes de um rio.

Exemplificando no contexto educacional, é comum e historicamente constituído, que professores tenham a percepção de que os alunos com TEA não são capazes de acompanhar atividades em sala de aula, sendo frequentemente excluídos das atividades coletivas sob a inúmeras justificativas como, de "não conseguir interagir" ou que "ele pode se desregular". Essa exclusão, comparada a uma barragem no curso do rio, impede o fluxo natural do desenvolvimento e cria obstáculos para a aprendizagem do aluno com TEA. Nesse sentido, essas atitudes podem ser evitadas com três ações fundamentais: a primeira é conhecer as características do aluno em relação ao transtorno, investigando o aluno desde a primeira infância; a segunda é o domínio da fundamentação teórica que nos leva a práxis pedagógica bem consolidada; a terceira é criar oportunidades, e proporcionar ao aluno as experiências das situações sociais pois, por muitas vezes, é diante das relações com seus pares e na presença das contradições, que podemos observar, intervir e estruturar novas metas para sanar as barreiras existentes processo educacional do indivíduo.

Analisando dados do Observatório da Formação de professores no âmbito do ensino de arte: estudos comparados de Brasil e Argentina, disponíveis em Fonseca da Silva e Penzo (2022), pode-se dizer que os professores vivem em um frequente processo de exploração na medida em que a maioria deles não recebe uma formação de qualidade na graduação, pouco ou nenhum acesso a pós-graduação pública e gratuita. E muitas vezes se vê colocado num processo individual e alienado em relação a si mesmo, seu trabalho e a realidade que só é possível superar por meio da luta coletiva. Deste modo, longe de produzir uma crítica aos

professores, buscamos compreender a essência da realidade em que estão submersos, superando a face visível da lua, como diria Saviani (2011).

Contudo, a realidade concreta em que atua o professor, marcada por sobrecarga de tarefas, escassez de tempo e ausência de formação mais específica, frequentemente impede a mediação pedagógica necessária ao pleno desenvolvimento dos alunos com TEA. Nesses contextos, é comum que esses estudantes sejam mantidos à margem do processo educativo, realizando atividades simplificadas que não correspondem ao seu nível de desenvolvimento real. Essa prática compromete diretamente o acesso à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que, segundo Vigotski (2008), constitui o espaço de possibilidades, onde o aprendizado é construído pela mediação de outro mais experiente. Quando as atividades propostas não mobilizam esse espaço de possibilidades do aluno, por já terem sido superadas ou por não demandarem cooperação, imaginação ou pensamento simbólico, a mediação deixa de produzir desenvolvimento. O aluno, assim, permanece estagnado em tarefas mecânicas, sem desafios cognitivos ou oportunidades de ampliação de sua autonomia e participação cultural.

Essa prática pode exemplificar a contradição dialética entre a forma e o conteúdo da inclusão, ou seja, se o aluno permanece em sala, por exemplo, a forma aparenta incluir o aluno no ambiente escolar, mas o conteúdo da prática pedagógica o exclui do processo de desenvolvimento.

Essa exclusão, geralmente acontece pela insegurança e falta de conhecimento sobre o transtorno por parte dos professores, que assim passam a negligenciar a integração entre as dimensões sociais e culturais do aprendizado, ignorando o papel fundamental da interação social na construção das funções psíquicas superiores, no qual depende da relação dinâmica entre o sujeito e o ambiente.

A integração social, na perspectiva vigotskiana, pretende que as práticas pedagógicas articulem a forma e o conteúdo de maneira dialética, ou seja, garantindo que as atividades propostas sejam culturalmente significativas e adequadas às necessidades do aluno, ao mesmo tempo em que promovam interações sociais mediadas. Para que essa integração ocorra de forma efetiva, a mediação do professor é fundamental. O professor, como mediador, deve criar

situações de aprendizagem que desafiam o aluno com TEA, ao mesmo tempo em que lhe ofereça o suporte necessário para que ele possa superar suas dificuldades e avançar em seu desenvolvimento. A mediação do professor se dá por meio do diálogo, da demonstração, da utilização de recursos visuais e de outras estratégias que auxiliem o aluno a compreender o conteúdo e a participar ativamente das atividades. Isso significa que, ao invés de limitar as tarefas ou isolar o aluno, o professor deve estruturar situações em que o aluno participe ativamente das atividades coletivas, por meio da utilização de recursos visuais, objetos pedagógicos, sistemas de comunicação alternativa ou até mesmo da divisão da atividade partindo de etapas mais simples para as mais complexas, sempre através da mediação do professor, de forma adequada para superar barreiras e desenvolver suas possibilidades de aprendizagem.

Neste contexto estabelecido por Vigotski, as características do TEA representam um dos seus afluentes no rio, que interage com os demais, gerando contradições e desafios importantes para a superação dessas barreiras. Contudo, o indivíduo com TEA, para seu desenvolvimento, precisa da compreensão e do suporte para superar esses encontros e desencontros do rio. Este suporte deve ser indispensavelmente de alguém que o entenda enquanto indivíduo dentro do espectro autista, ajudando-o na superação dessas contradições e promovendo o verdadeiro avanço no processo de desenvolvimento do indivíduo (Vigotski, 2007).

Contudo, mais do que reconhecer os limites impostos pelo transtorno, cabe-nos elucidar as possibilidades de desenvolvimento como uma construção histórica que se realiza na relação com o outro e com a cultura (Vigotski, 2007a). Entre as políticas inclusivas que anunciam direitos e as práticas que ainda os negam, o professor, não deve se resumir a mero executante de políticas educacionais, mas como sujeito que, mesmo sob condições materiais adversas, pode engendrar práticas que favoreçam saltos qualitativos no desenvolvimento humano.

Padilha (2018), descreve que a teoria e prática são indissociáveis no campo da educação assim, planejar a ação docente significa compreender a totalidade da formação humana e a dialética entre conteúdo e forma no processo de ensino, pois

ensinar qualquer coisa a qualquer um, de qualquer forma e em qualquer tempo não configura um ensino verdadeiro e fecundo. Padilha (2007).

É nesse campo de contradições, que temos como ponto de partida aquilo que realmente importa: pensar o ensino como possibilidade real de transformação. A dialética entre o possível e o necessário, entre o real e proximal, o individual e o coletivo, convoca a educação para, que, sob disfarce da inclusão que perpetua a exclusão, operar em uma ruptura das práticas que apenas perpetuam o já sabido.

Nesse sentido, neste capítulo, elucida-se a dialética entre as características do transtorno e a educação: aquilo que, à primeira vista, se configura como limitação, pode se revelar, sob mediação pedagógica intencional e sistemática, como possibilidade concreta de desenvolvimento, num movimento dialético entre o real e as possibilidades, entre o limite e a superação.

1.1 DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO TEA

O autismo, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um distúrbio do neurodesenvolvimento, que afeta o desenvolvimento neurológico e se manifesta de formas diversas ao longo da vida do indivíduo e afeta a forma como o cérebro processa as informações, impactando a comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades (APA, 2022).

Estudos epidemiológicos conduzidos pelo Centers for Disease Control and Prevention (CDC)⁹, nos Estados Unidos, indicam que a prevalência do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é de aproximadamente 1 em cada 36 crianças nascidas, com maior incidência entre meninos. No campo das ciências biomédicas, pesquisas recentes divulgadas pela Revista Autismo apontam que entre 97% e 99% das causas do TEA são de origem genética, sendo 81% relacionadas à hereditariedade. Foram mapeados, até o momento, cerca de 1.152 genes como potenciais fatores de risco, dos quais 134 se destacam como os mais relevantes. Além disso, fatores ambientais intrauterinos, como idade paterna avançada e uso de ácido valproico

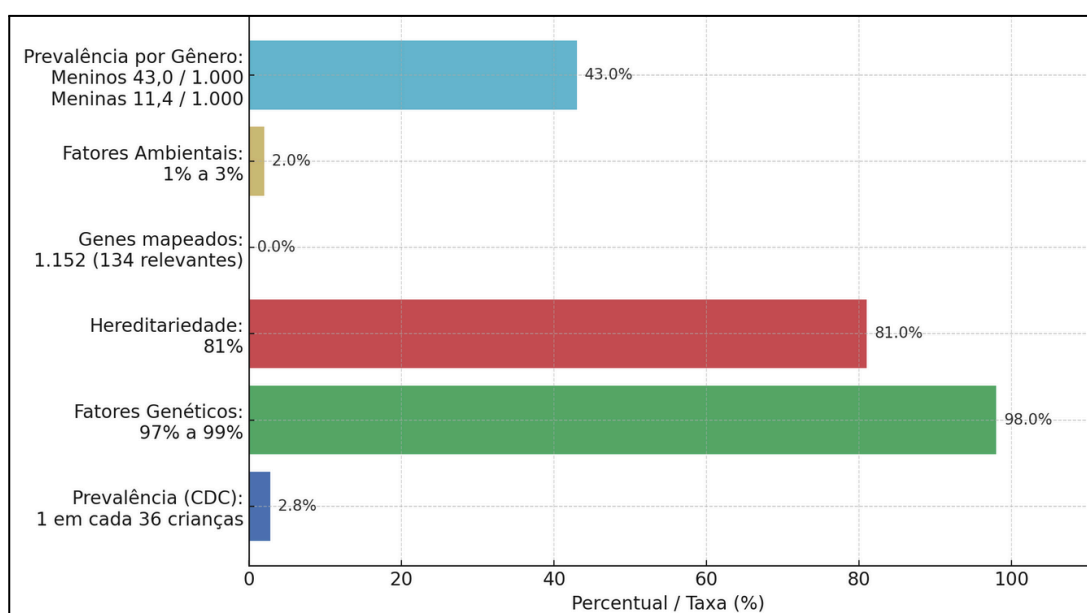
⁹ Centers for Disease Control and Prevention. *Data and Statistics on Autism Spectrum Disorder*. Atlanta: CDC, 2023. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>. Acesso em: 27 mar. 2025.

durante a gestação, embora com menor impacto (entre 1% e 3%), também são considerados como possíveis influências.

A discrepância presente na taxa de diagnósticos entre meninos e meninas é um dado relevante que é amplamente discutido nas pesquisas atuais. O mesmo estudo acima supracitado, realizado pelo CDC, mostra que no TEA, é diagnosticado aproximadamente 3,8 vezes mais em meninos (43,0 por 1.000) do que em meninas (11,4 por 1.000) (Maenner et al., 2023). No entanto, essa diferença não está necessariamente associada a uma maior prevalência do transtorno no sexo masculino, mas sim à forma como os sintomas se manifestam em meninas (Maenner et al., 2023).

Frequentemente, as meninas apresentam sinais mais sutis, além de uma maior habilidade para desenvolver estratégias compensatórias, como a imitação de comportamentos sociais e o esforço deliberado para se integrar a grupos. Essas características podem mascarar os sinais do autismo, resultando em diagnósticos tardios ou mesmo inexistentes. Tal constatação reforça a necessidade de uma compreensão mais crítica dos critérios diagnósticos tradicionais, os quais nem sempre contemplam a diversidade de manifestações do espectro, sobretudo aquelas que se expressam de maneira menos visível, como ocorre frequentemente com as meninas.

Gráfico 1: Indicadores sobre o TEA



Fontes: Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2023); Revista Autismo (2024); Maenner et al. (2023).
Criação: Autora

Esses dados evidenciam a complexidade do transtorno, cuja origem é predominantemente genética, mas as manifestações e impactos no desenvolvimento não podem ser compreendidos apenas à luz da biologia. Conforme afirma Padilha (2018), o desenvolvimento humano é resultado da articulação entre fatores orgânicos e sociais, e o processo educativo precisa reconhecer essa totalidade.

A Psicologia Histórico-Cultural, nesse sentido, propõe um deslocamento de foco: da busca pela causa biológica à compreensão do sujeito em sua relação com a cultura, com a linguagem e com os outros. Como destaca Prestes (2021), compreender o autismo exige considerar não só o diagnóstico clínico, mas o modo como a sociedade responde à diferença e organiza suas práticas educativas.

É a partir dessa compreensão ampliada que passamos, a discutir os critérios diagnósticos do TEA, observando não apenas os elementos clínicos, mas também os desafios que tais critérios impõem quando tomados como verdades fechadas, desvinculadas do contexto histórico, social e escolar dos sujeitos.

Os critérios diagnósticos são definidos pela chamada tríade autista, e envolve duas áreas principais: déficits na comunicação e interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, atividades e interesses.

Quadro 1: Tríade autista

Área	Descrição
Déficits na comunicação e interação social	Dificuldades em compreender e responder a interações sociais, como manter conversas, interpretar expressões faciais e gestos, e desenvolver relacionamentos significativos. A intensidade varia desde problemas leves até falta completa de interesse em interações.
Padrões restritos e repetitivos de comportamento, atividades e interesses	Inclui comportamentos repetitivos (ex.: balançar as mãos), resistência a mudanças de rotina, fixação intensa em interesses específicos. Sensibilidade sensorial é comum, com reações exageradas ou diminuídas a estímulos como sons, luzes, texturas e cheiros.

Fonte: (APA, 2022).

Compreendidos os critérios diagnósticos que delimitam o Transtorno do Espectro Autista (TEA), torna-se essencial situá-lo dentro de uma categoria mais ampla: os transtornos do neurodesenvolvimento. Conforme o DSM-5, essa categoria reúne condições que se manifestam precocemente, geralmente antes da entrada na escola, e caracterizam-se por déficits no desenvolvimento que produzem prejuízos significativos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou ocupacional. O TEA, nesse contexto, é reconhecido como um dos principais transtornos dessa categoria, ao lado de outros como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, os Transtornos de Comunicação e os Transtornos Motores. Entender essa inserção é fundamental para uma abordagem educativa mais ampla e articulada, capaz de considerar os múltiplos fatores que impactam o processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com TEA.

Assim, os transtornos do neurodesenvolvimento, são apresentados de forma distinta no manual diagnóstico por impactarem áreas essenciais do desenvolvimento humano (cognição, comportamento, comunicação e habilidades motoras). Com manifestações que geralmente se iniciam na primeira infância, esses transtornos interferem diretamente na vida da criança e em seu desempenho escolar, tornando imprescindível que os professores compreendam suas características e manifestações.

Quadro 2: Transtornos de neurodesenvolvimento

Categoria	Transtorno	Descrição
Deficiências intelectuais	Deficiência Intelectual (Transtorno do Desenvolvimento Intelectual)	Caracteriza-se por déficits nas funções intelectuais (como raciocínio e resolução de problemas) e nas habilidades adaptativas, com início durante o desenvolvimento
	Atraso Global de desenvolvimento	Diagnóstico para crianças abaixo de cinco anos que apresentam atrasos significativos no desenvolvimento, mas onde a avaliação de deficiência intelectual ainda não é confiável.
Transtornos de Comunicação	Transtorno da Linguagem	Dificuldade persistente na aquisição e no uso de diversas formas de linguagem (falada, escrita, etc.), que afeta habilidades sociais e escolares
	Transtorno do som da fala	Caracteriza-se por dificuldades na produção de sons da fala, prejudicando a clareza da comunicação.
	Transtorno da Fluência com Início na Infância (Gagueira)	Envolve distúrbios na fluência e no ritmo da fala, como repetições de sons ou pausas, o que afeta

		a comunicação
	Transtorno da Comunicação Social (Pragmática)	Dificuldade no uso social da linguagem e da comunicação, como entender contextos ou ajustar a comunicação para diferentes ambientes e pessoas.
Transtornos do Espectro Autista (TEA)	Transtorno do Espectro Autista	Engloba déficits persistentes na comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos, com diferentes graus de severidade e impacto.
Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)	Apresentação Combinada	Envolve padrões persistentes de desatenção e hiperatividade/impulsividade que interferem no desenvolvimento.
	Predominantemente Desatento	Caracterizado principalmente pela desatenção, como dificuldade em manter o foco e completar tarefas.
	Predominantemente Hiperativo/Impulsivo	Focado em hiperatividade e impulsividade, como inquietação, dificuldade de esperar sua vez e impulsividade.
Transtornos Específicos de Aprendizagem	Prejuízo na Leitura	Dificuldades específicas na leitura, incluindo precisão, fluência e compreensão
	Prejuízo na Escrita	Envolve dificuldades com ortografia, gramática, clareza e organização da escrita.
	Prejuízo na Matemática	Dificuldade com cálculos, memorização de fatos aritméticos e raciocínio matemático.
Transtornos Motores	Transtorno de Desenvolvimento da Coordenação	Atraso nas habilidades motoras e coordenação (como correr ou escrever), que interferem nas atividades diárias.
	Transtorno de Movimento Estereotipado	Comportamentos motores repetitivos e aparentemente sem propósito (como balançar as mãos), que causam prejuízo ou interferem nas atividades.
	Transtornos de Tique (incluindo Síndrome de Tourette)	Caracterizado por tiques motores ou vocais, sendo a Síndrome de Tourette marcada pela presença de ambos.
Outros Transtornos	Outro Transtorno do Neurodesenvolvimento Especificado	Categoria para sintomas de transtornos do neurodesenvolvimento que causam prejuízo, mas não preenchem critérios para categorias específicas.
	Transtorno do Neurodesenvolvimento Não Especificado	Usado quando há sintomas prejudiciais de neurodesenvolvimento, mas não se pode especificar um transtorno devido a falta de informação ou ambiguidade.

Fonte: (APA, 2022).

O autismo é considerado como uma síndrome disontogenética¹⁰, ou seja, uma condição que envolve um desenvolvimento anormal de um organismo, que resulta em um desenvolvimento atípico. No caso do TEA, esta condição é influenciada tanto por fatores biológicos, como genética e funcionamento neurológico, quanto por fatores culturais, que moldam a forma como o indivíduo interage com o mundo. Essa interação entre esses fatores se manifesta, por exemplo, na forma como a criança com TEA processa as informações sensoriais, na sua capacidade de se comunicar e interagir socialmente, e na forma como ela aprende e se desenvolve. Essa interação entre o biológico e o cultural é fundamental para a compreensão do TEA sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural (Fonseca, 2018).

1.2 NÍVEIS DE SUPORTE

Esse desenvolvimento atípico, influenciado por fatores biológicos e culturais, impacta as demandas diárias do indivíduo com TEA e gera a necessidade de diferentes níveis de suporte. Os *níveis de suporte* estão diretamente relacionados à quantidade de assistência, ou seja, *suporte* que o indivíduo necessita para lidar com as demandas diárias, considerando fatores como habilidades sociais, comportamentos restritos e repetitivos, entre outros aspectos.

¹⁰ O termo *disontogenética* refere-se a um desenvolvimento atípico do organismo, marcado por alterações na ontogênese — o processo de formação e desenvolvimento do indivíduo. Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, Vigotski (2021) defende que, essa condição não é compreendida como um desvio biológico isolado, mas como resultado da interação dialética entre fatores orgânicos e as condições sociais e culturais nas quais o sujeito está inserido.

Quadro 3 : Níveis para transtorno do espectro autista

Nível	Suporte Necessário	Comunicação e Interação Social	Comportamentos Restritos e Repetitivos
Nível 1	Requer suporte	Na ausência de suporte, terá dificuldade de iniciar interações sociais (interesse reduzido).	Inflexibilidade de comportamento, dificuldade de trocar atividade, dificuldade de organização e planejamento.
Nível 2	Requer suporte substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação verbal e não verbal, prejuízos aparentes e resposta reduzida à abertura social.	Na ausência de suporte, terá dificuldade de iniciar interações sociais (interesse reduzido).
Nível 3	Exigindo suporte muito substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação verbal e não verbal, com prejuízos graves e resposta mínima à abertura social.	Inflexibilidade de comportamento extrema, dificuldade de lidar com mudanças, grande sofrimento e dificuldade de foco nas ações.

Fonte: Stravogiannis (2023, p. 52)

É comum encontrarmos pessoas que acreditam que características, como a agressividade por exemplo, indicam automaticamente que o indivíduo está classificado em um nível mais elevado no transtorno. No entanto, essa compreensão não corresponde aos critérios de nivelamento, no caso do TEA. Os níveis de suporte são determinados pela intensidade das dificuldades e pela necessidade de assistência nas demandas diárias, e não pela presença de características específicas como a agressividade.

Para exemplificar, descrevo uma situação de um indivíduo com TEA no nível 1: O indivíduo pode apresentar dificuldades em habilidades sociais e comportamentos repetitivos, mas consegue uma relativa autonomia e necessidade de suporte mínimo. No entanto, em situações de estresse ou mudança de rotina, ele pode demonstrar comportamentos mais intensos, como irritabilidade ou até agressividade, principalmente quando se sente incompreendido ou incapaz de comunicar suas necessidades de forma eficaz. Já no nível 2, o suporte substancial é necessário, pois as dificuldades de comunicação e os comportamentos restritivos são mais pronunciados, exigindo uma assistência mais constante para interações sociais e atividades diárias. No Nível 3, o suporte é muito substancial, pois há déficits graves na comunicação e comportamentos extremamente inflexíveis, tornando indispensável a ajuda intensiva em quase todos os aspectos da vida

cotidiana. Assim, o nível de suporte não implica na intensidade da agressividade em um indivíduo e muito menos que o nível 1 seja necessariamente menos agressivo que nos demais níveis.

1.3 COMORBIDADES DO TEA

No TEA existe uma ampla gama de subtipos de comprometimentos, que chamamos de *comorbidades*, ou *coocorrências*, o que justifica o uso do termo "espectro" para descrever essa condição, pois o TEA não é uma condição única e uniforme e varia de acordo com as intervenções ao longo da vida e assim o espectro varia. As comorbidades referem-se à presença simultânea de outras condições médicas ou psicológicas junto ao TEA (Revista Autismo, 2023).

Quadro 4 : Comorbidades comuns associadas ao TEA:

Comorbidade	Descrição	Impacto no TEA
Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Caracteriza-se por desatenção, hiperatividade e impulsividade.	Pode dificultar ainda mais a concentração, interação social e o aprendizado.
Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC)	Pensamentos intrusivos e comportamentos repetitivos compulsivos.	Intensifica comportamentos restritos e repetitivos no TEA.
Distúrbios do Sono	Incluem dificuldade para iniciar ou manter o sono, bem como sono de má qualidade.	Afeta o desenvolvimento, comportamento e humor do indivíduo com TEA.
Epilepsia	Crises epiléticas causadas por atividade elétrica anormal no cérebro.	Observada em até 30% dos indivíduos com TEA, impactando a qualidade de vida e o desenvolvimento.
Ansiedade	Sensação constante de preocupação ou medo excessivo.	Aumenta os desafios sociais e comportamentais.
Depressão	Sentimentos persistentes de tristeza, perda de interesse e dificuldades emocionais.	Pode agravar os desafios de comunicação e interação social.
Transtornos Gastrointestinais (GI)	Constipação, diarreia, refluxo ou dores abdominais frequentes.	Afeta o bem-estar físico, podendo agravar irritabilidade e comportamentos repetitivos.
Transtornos Sensoriais	Sensibilidade exagerada ou reduzida a estímulos como luz, som, toque e cheiros.	Impacta a interação social e a tolerância a ambientes não controlados.
Transtornos Alimentares	Incluem seletividade alimentar extrema ou dificuldade para mastigar e engolir.	Afetam a nutrição e podem ser influenciados por hipersensibilidades sensoriais.
Transtornos de Aprendizagem	Dificuldade em habilidades acadêmicas específicas, como leitura, escrita ou matemática.	Interfere no progresso escolar e na autonomia.
Dislexia	Dificuldade específica em leitura, incluindo precisão e compreensão.	Pode complicar ainda mais a aprendizagem em contextos escolares.
Distúrbios Psiquiátricos Severos	Incluem transtornos psicóticos ou transtornos de humor severos.	Menos frequentes, mas podem comprometer ainda mais a funcionalidade social e a independência.

Fonte: (APA, 2022).

Dos exemplos apresentados no quadro acima, os mais comuns incluem o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), distúrbios do sono, epilepsia, transtornos sensoriais e diversas dificuldades de aprendizagem. Essas condições adicionais podem aumentar a complexidade do diagnóstico e o manejo do aluno com TEA (Revista Autismo, 2023), demandando adequações maiores para o manejo dessas pessoas.

1.4 PLASTICIDADE CEREBRAL

Trazendo as contribuições de Vigotski (2018a) podemos mencionar a *plasticidade cerebral*, uma característica fundamental do funcionamento cerebral de todas as pessoas, independentemente de serem autistas ou não. A plasticidade cerebral envolve a formação de novas conexões entre os neurônios (sinapses), o fortalecimento ou enfraquecimento de sinapses existentes e a reorganização de circuitos neurais, ou seja, refere-se à capacidade do cérebro de se adaptar e mudar ao longo do tempo em resposta às experiências de aprendizado.

Essa capacidade é influenciada por diversos fatores, como a idade, o ambiente e as experiências de vida, e é mais acentuada durante a infância, período de grande desenvolvimento cerebral. No entanto, o cérebro mantém sua plasticidade ao longo da vida, o que significa que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos contínuos e possíveis em qualquer idade, como afirmam Bernier et al. (2021, p.94), "o cérebro é mais plástico do que pensamos durante o desenvolvimento e mesmo durante a idade adulta

Vigotski (2018a), enfatiza a maleabilidade e adaptabilidade na formação de memórias e na resposta aos estímulos em ambientes ricos em experiências e interações para moldar a estrutura e a função cerebral. A comparação com a cera, água e ferro ilustra a facilidade com que a substância nervosa pode passar por modificações, sendo mais plástica que materiais menos maleáveis:

[...] Chama-se plasticidade à propriedade de uma substância que permite alterá-la e conservar as marcas dessa alteração. Assim, nesse sentido, a cera tem mais plasticidade, por exemplo, do que a água ou o ferro, pois admite modificação mais facilmente do que o ferro e conserva a marca desta melhor que a água. Somente se tomadas juntas, essas duas propriedades formam a plasticidade da nossa substância nervosa. Nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue sob diferentes influências e, se os estímulos são suficientemente fortes ou repetidos com bastante frequência, conservam a marca dessas modificações. No cérebro, ocorre algo semelhante ao que acontece a uma folha de papel quando a dobramos ao meio. No local da dobra, fica a marca resultante da modificação feita, bem como a predisposição para repetir essa modificação no futuro. Basta, agora, soprar essa folha de papel para que dobre no mesmo (Vigotski 2018a, p.14).

A descrição de Vigotski (2018a) sobre a plasticidade neural ressalta a capacidade do cérebro de adaptar-se e moldar-se em resposta a experiências e estímulos. Este conceito é fundamental para entender como os processos de

aprendizagem e desenvolvimento ocorrem ao longo da vida. A plasticidade do cérebro é o que permite que continuemos a aprender e evoluir, mesmo na idade adulta, destacando a importância de ambientes ricos e estimulantes para o desenvolvimento contínuo.

No TEA, de acordo com (Bernier et al. 2021), o circuito cerebral pode ser comparado a um conjunto de fios desorganizados, onde conexões frágeis e desordenadas retardam a transmissão de informações, resultando em dificuldades na comunicação social características do transtorno. Por outro lado, conexões excepcionalmente fortes dentro de determinados circuitos podem gerar uma sinalização mais intensa, o que explica habilidades extraordinárias presentes em cerca de 10% dos indivíduos no espectro.

As conexões frágeis e desorganizadas no TEA, impactam diretamente na integração de diversas áreas cerebrais, refletindo na comunicação social, na empatia e na interpretação de estímulos sociais complexos. As habilidades excepcionais, descrita como Síndrome de Savant¹¹, presentes em uma minoria que é TEA, estão relacionadas a determinados circuitos cerebrais no qual podemos chamar de “ilhas de genialidade” ou “prodígios” e esses indivíduos geralmente se destacam em áreas como nas exatas ou humanas. A presença dessas “hiperconexões” em áreas específicas está associada ao hiperfoco e ao desempenho superior em tarefas que exigem atenção aos detalhes (Moacyr Alves [s.d.]).

Assim, essa propriedade do cérebro não apenas fundamenta muitos princípios educacionais, que enfatizam a adaptação dos métodos de ensino às necessidades dos alunos, mas também sublinha a necessidade de estratégias pedagógicas que reconheçam e utilizem a natureza mutável do desenvolvimento humano. Após abordarmos as principais características do TEA, vamos agora analisar os dados epidemiológicos do transtorno no Brasil, para compreendermos melhor a sua prevalência e os seus impactos na sociedade.

1.5 ESTÍMULOS SENSORIAIS

¹¹ A Síndrome de Savant é um distúrbio psíquico raro que faz com que algumas pessoas tenham habilidades intelectuais extraordinárias, conhecidas também como “ilhas de genialidade” e “prodígios”. Esses talentos estão sempre ligados a uma memória acima da média, porém com pouca compreensão do que está sendo descrito (Alves [s.d.]).

Muitas pessoas com TEA apresentam hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos *sensoriais*, o que pode gerar desregulação sensorial quando expostas a certos gatilhos. Esses gatilhos, que desencadeiam desregulação, são comumente causados por estímulos como sons, luzes, texturas, sabores, cheiros ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente, podendo ser intensamente desconfortáveis ou até dolorosos para o indivíduo.

As dificuldades sensoriais podem resultar na seletividade alimentar, na dificuldade de usar certos tipos de roupas, de manter a higiene pessoal, em permanecer em certos ambientes e causar prejuízo em atividades motoras finas e/ou grossas, dificultando significativamente seu desempenho na vida e no contexto escolar de aprendizagem.

A escola apresenta muitos estímulos sensoriais e pode representar desafios para alunos com TEA que apresentam hipersensibilidade ou hipossensibilidade sensorial. Barulhos, luzes, movimentação de pessoas e objetos, e diferentes texturas podem ser perturbadores para esses alunos, causando-lhes desconforto, ansiedade e dificuldade de concentração. Em ambientes domésticos e clínicos, que o aluno frequenta, geralmente são controlados e adaptados, sendo ambientes já estruturados para que esse indivíduo não sofra nenhum tipo de crise sensorial.

Um exemplo comum na escola é a decoração das paredes com muitos materiais visuais. Para alunos com TEA que apresentam busca sensorial visual, o resultado desse ambiente pode ser positivo. No entanto, para aqueles que apresentam sensibilidade sensorial visual, o excesso de estímulos pode causar desregulação sensorial e consequentemente desconforto, ansiedade e dificuldade de concentração.

Mattos (2019) em seu artigo intitulado "Alterações sensoriais no Transtorno do Espectro Autista (TEA): implicações no desenvolvimento e na aprendizagem", apresenta uma revisão da literatura sobre as dificuldades no processamento sensorial em indivíduos com TEA. Segundo a revisão, essas dificuldades afetam o desenvolvimento e a aprendizagem em diferentes contextos, gerando respostas sensoriais que prejudicam a comunicação e a interação social. A pesquisa, que revisou artigos nas bases PubMed, SciELO e Bireme, identificou quatro padrões de resposta sensorial, conforme o quadro abaixo:

Categoria Sensorial	Descrição	Exemplo
Busca Sensorial	Necessidade intensa de estímulos sensoriais.	O aluno prefere atividades com tinta, argila ou materiais com texturas diferentes, demonstrando entusiasmo em explorar as sensações ao tocar os materiais.
Baixo Registro	Resposta sensorial reduzida, em que o indivíduo parece menos reativo aos estímulos ao seu redor.	O aluno pode não perceber instruções verbais ou estímulos visuais no ambiente, como a demonstração do professor, até que sejam explicitamente direcionados.
Sensibilidade Sensorial	Reação exagerada a estímulos sensoriais.	O aluno sente desconforto ao usar tinta nas mãos ou reclama do barulho gerado por materiais sendo cortados ou manuseados na sala.
Evitação Sensorial	Forte tendência a evitar estímulos que o indivíduo considera desconfortáveis ou invasivos.	O aluno evita tocar materiais pegajosos, como cola ou argila, ou prefere trabalhar longe de colegas que estejam gerando estímulos considerados incômodos.

Fonte: Mattos (2019)

O estudo destaca que as alterações sensoriais estão frequentemente associadas a déficits neurais, resultando em comportamentos inadequados no ambiente escolar, como apatia ou agitação excessiva, o que impacta negativamente o aprendizado. A revisão sugere que a compreensão dessas alterações pode fundamentar intervenções mais eficazes para apoiar o desenvolvimento e o desempenho acadêmico de alunos com TEA (Mattos, 2019).

Para além da percepção que o professor necessita ter em relação às questões sensoriais do aluno com TEA, é imprescindível o entendimento da importância da percepção sensorial como dimensão constitutiva do sujeito.

Tomando como ponto de partida o trabalho do artista Eduardo Srur (2013), propõe-se duas atividades escolares que mobilizam a percepção sensorial e valorizam as manifestações expressivas do aluno, permitindo-lhes dar voz às suas necessidades no ambiente escolar pois, a partir do momento que entendemos as questões sensoriais do aluno com TEA, as desregulações tornam-se menos constantes.

Figura 1: Intervenção urbana *Sala de Aula*, de Eduardo Srur.



Fonte: <https://www.eduardosrur.com.br> (acesso em: 16 abr. 2025)

Figura 2: Intervenção urbana *Sala de Aula*, de Eduardo Srur.



Fonte: <https://www.eduardosrur.com.br> (acesso em: 16 abr. 2025)

Na intervenção artística *Sala de Aula* (Srur, 2013), o artista realoca carteiras escolares deterioradas em novos contextos e formatos, rompendo com a organização tradicional do espaço escolar. Essa ruptura simbólica — entendida como deslocamento crítico de elementos cotidianos que provoca uma releitura dos significados atribuídos à escola — convida à reflexão sobre a rigidez dos ambientes de ensino e fortalece a ideia de uma escola como espaço aberto à escuta, à criação e à expressividade.

Proposta pedagógica: a partir dessa referência, pode-se propor a reorganização simbólica do espaço escolar, permitindo que o aluno dialogue com suas necessidades sensoriais, transformando a sala de aula em um território de

acolhimento e escuta. Essa ressignificação do ambiente reconhece o aluno com TEA como sujeito sensível e comunicante, capaz de interagir criticamente com o mundo por meio da arte e da mediação pedagógica. A seguir, exemplo de atividades individuais e coletivas:

1.5.1 Atividade individual: A cadeira que fala

A proposta desta atividade é estimular a percepção e a regulação sensorial do aluno com TEA por meio de uma leitura crítica do espaço escolar. Inspirada na intervenção artística *Sala de Aula* (Srur, 2013), a atividade propõe uma análise simbólica da organização da sala de aula, a partir de uma fotografia impressa do próprio ambiente escolar.

O aluno recebe essa imagem impressa e, com a mediação do professor, é convidado a marcar ou colocar símbolos (como adesivos, figuras, desenhos ou cartões) sobre os locais que lhe causam conforto ou desconforto sensorial, como cadeiras, carteiras, portas ou zonas de circulação. O objetivo é favorecer a expressão visual das sensações corporais e espaciais, promovendo uma reorganização simbólica do ambiente escolar.

O professor conduz essa mediação com entonação pausada e suporte visual quando necessário (como cartões de emoções ou imagens de objetos escolares), construindo um diálogo visual e sensorial com o aluno, reconhecendo seus modos de significar o espaço e propondo reorganizações simbólicas que favoreçam a interação e a aprendizagem.

Ao final da atividade, o aluno é convidado a compartilhar com a turma, à sua maneira, como percebe e se sente no espaço escolar representado. Essa partilha pode ocorrer por meio da linguagem verbal, visual ou gestual, respeitando os modos singulares de expressão de cada estudante.

Dessa forma, a atividade amplia o reconhecimento da sala de aula como um espaço formativo mediado por significados e sensações, ao mesmo tempo concretos e simbólicos. Ao valorizar esse olhar individual do aluno com TEA sobre o ambiente escolar, cria-se a possibilidade de reorganizar a prática pedagógica a partir das

percepções sensoriais e comunicacionais do estudante, promovendo formas mais intencionais e dialógicas de mediação no ensino de artes visuais.

1.5.2 Atividade Coletiva: Sala de aula em movimento

Esta atividade parte da observação da obra *Sala de Aula* (Srur, 2013) e tem como objetivo desenvolver com os alunos reflexões sobre a estrutura escolar, a organização do espaço e suas relações com o corpo, a comunicação e o poder. Após a mediação inicial realizada pelo professor, os estudantes observam e discutem a obra, refletindo sobre como os objetos e a disposição da sala influenciam sua experiência escolar cotidiana.

Com base nessa análise, a turma é convidada a reorganizar simbolicamente o espaço da sala de aula, deslocando cadeiras para outros lugares da escola, como corredores, pátios ou locais não convencionais. O professor conduz a mediação desse processo com base em eixos conceituais da arte contemporânea, como instalação, deslocamento e intervenção, relacionando-os aos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural.

Durante a atividade, os alunos registram com fotografias as mudanças realizadas e, ao final, compõem coletivamente um painel com essas imagens, discutindo o que sentiram, o que mudou e como o espaço escolar pode ser transformado em território de escuta e acolhimento. A prática propõe uma leitura crítica do espaço escolar como um campo simbólico construído historicamente, que pode ser reorganizado para ampliar a participação, a expressão e a comunicação, especialmente para estudantes com TEA.

De acordo com Saviani (2003), o trabalho educativo pressupõe a mediação entre o saber sistematizado e os sujeitos concretos, superando práticas espontaneístas e adaptativas. Nesta atividade, a reorganização simbólica do espaço escolar não se limita à sensibilização, mas visa à superação da rigidez estrutural da escola por meio do conhecimento artístico, construído coletivamente com base na análise da instalação *Sala de Aula*. Assim, o conteúdo artístico se articula à vivência escolar, promovendo a transformação consciente do espaço e da prática pedagógica como ato formativo.

Além da reorganização espacial, a atividade propõe uma leitura crítica dos elementos estruturais da instalação artística observada. Essa análise permite aos alunos compreenderem a noção de estrutura visual e espacial como linguagem artística, investigando como a instalação rompe com a organização convencional da sala de aula e instaura novos significados. A estrutura da obra, marcada pela disposição não funcional e crítica dos objetos escolares, se distingue da sala de aula tradicional ao questionar a rigidez e o controle dos corpos e saberes no espaço educativo.

Nesse processo, exploram-se conteúdos da arte contemporânea relacionados à instalação, à intervenção e à arte conceitual, possibilitando que os alunos se apropriem desses códigos estéticos como ferramentas de análise do cotidiano escolar.

A arte, nesse contexto, não é apenas inclusiva por permitir o acesso, mas por ampliar as formas de expressão e significação simbólica, sobretudo para estudantes com modos singulares de comunicação, como aqueles com TEA. Produzir humanidade, como propõe Saviani, não prescinde de organização, mediação intencional e acesso ao conhecimento, mas exige que essas condições sejam orientadas por um projeto formativo comprometido com a emancipação.

Do ponto de vista dos conteúdos específicos da arte, a atividade trabalha com noções de estrutura, composição e linguagem visual, utilizando a instalação como forma de expressão crítica do espaço escolar. Também são explorados elementos da arte contemporânea, como deslocamento, intervenção e ressignificação do objeto. Com isso, os estudantes aprendem a reconhecer o espaço não apenas como dado funcional, mas como construção cultural e simbólica, passível de crítica e reorganização. Tais conteúdos são fundamentais para que o trabalho com objetos pedagógicos não se limite a exercícios de sensibilização, mas configura-se como prática educativa fundamentada, promotora de aprendizagem estética e formativa.

1.6 CEGUEIRA MENTAL

Em relação às características desse desenvolvimento atípico, destaca-se a *cegueira mental*, que pode ser compreendida a partir da Teoria da Mente¹². Essa dificuldade é resultante da interação entre fatores biológicos e culturais e se manifesta pela incapacidade de compreender os estados mentais dos outros, como suas crenças, intenções e emoções. Pessoas com TEA podem apresentar dificuldades na compreensão de pistas sociais, como expressões faciais, gestos, entonação e linguagem corporal, o que compromete sua participação em interações simbólicas e sociais. Com isso, por exemplo, podem ter dificuldade em entender por que alguém está sorrindo ou chorando, ou em interpretar uma piada, um gesto sarcástico ou uma mudança no tom de voz.

Diante da cegueira mental, como vimos, o desenvolvimento da Teoria da Mente se torna um desafio para as pessoas com TEA, e necessita ser superado pela aprendizagem social, como destaca Fonseca (2018). É através da interação com o outro que o indivíduo aprende a linguagem, a cultura e as habilidades sociais, desenvolvendo suas funções psíquicas superiores. No entanto, a "cegueira mental" presente no TEA afeta essa aprendizagem, impactando a capacidade de interagir e aprender com os outros.

Um exemplo didático é ao observar uma pintura em que o personagem está triste: para um aluno com autismo, relacionar essa emoção à expressão facial, à linguagem corporal ou ao contexto da obra pode ser desafiador. Ele pode, por exemplo, se concentrar em detalhes específicos da obra, como as cores ou as formas, sem conseguir integrá-los para compreender a emoção expressa na pintura. A partir do entendimento dessa dificuldade, cabe ao professor mediar essa atividade com intencionalidade pedagógica, utilizando diferentes estratégias, como promover discussões sobre as emoções e intenções das personagens, incentivar a expressão de sentimentos e pensamentos, e utilizar recursos visuais que auxiliem na interpretação da obra. Essas ações não se limitam à sensibilização, mas tratam as pistas sociais como conteúdo pedagógico a ser ensinado, por meio de mediações artísticas planejadas e sistematizadas.

¹² A *Teoria da Mente* se refere essencialmente à tomada de consciência dos processos mentais inerentes ao próprio indivíduo e, ao mesmo tempo, dos processos mentais dos outros indivíduos. Por natureza, a mente humana, desde bebê até a velhice, é curiosa, pela sua e pela dos outros; quer pelo que se passa nela, o seu motivo, de onde emerge etc., quer no que se passa na mente dos outros com quem necessariamente interage (Tonelli, 2011).

A cegueira mental, como vimos, afeta a capacidade da criança com TEA de compreender os estados mentais dos outros, o que impacta diretamente o processo de internalização. Segundo Vigotski (1991), a internalização é o processo pelo qual as funções psicológicas superiores, como a linguagem e o pensamento, se desenvolvem a partir da interação social. No caso do TEA, a dificuldade em compreender o outro como um sujeito com intenções, emoções e pensamentos próprios pode dificultar a internalização da cultura e a construção de significados compartilhados. Nesse contexto, o trabalho com pistas sociais deve ser entendido como um conteúdo de ensino, e não como habilidade inata, exigindo planejamento docente e mediações visuais, corporais e simbólicas que favoreçam a ampliação da linguagem, da empatia e do diálogo.

As dificuldades de comunicação no TEA vão além da interpretação da linguagem verbal e não verbal. A rigidez cognitiva, manifestada em padrões de pensamento e comportamento repetitivos, limita a flexibilidade para adaptar a comunicação a diferentes contextos. O filtro social, que nos permite regular o comportamento de acordo com as normas sociais, também pode ser afetado no TEA, levando a comportamentos socialmente inadequados. Esses desafios podem ser superados com o apoio de intervenções pedagógicas que incluam o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, do controle inibitório e da leitura contextual, sempre articulados a situações significativas de aprendizagem artística e relacional.

Nesse sentido, propõem-se duas atividades pedagógicas que visam o desenvolvimento da Teoria da Mente e a superação da cegueira mental por meio da mediação atividades com obras do artista Sandro Maciel, cujas pinturas retratam cenas do cotidiano de crianças em contextos urbanos periféricos, como soltar pipas, brincar nas ruas ou observar o céu. Essas imagens, ao mesmo tempo que apresentam expressões, são socialmente marcadas, permitem o trabalho com a imaginação, histórias sociais e a função simbólica, favorecendo a construção de hipóteses sobre o que pensam, sentem e desejam os sujeitos retratados (Maciel, 2025).

Figura 3: "Empinando pipas", de Sandro Maciel. Pintura em técnica mista sobre tela, 120 x 80 cm.



Fonte: Maciel (2025)

Figura 4 – "Bola de Gude", de Sandro Maciel. Acrílica sobre tela, 60 x 100 cm, 2023.



Fonte: Maciel (2025)

Figura 5 – "A Leitura", de Sandro Maciel. Acrílica sobre tela, 80 x 120 cm, 2024.



Fonte: Maciel (2025)

A primeira das atividades propostas é individual, em que o aluno com TEA observa uma imagem pictórica que retrata uma criança soltando pipa, sendo convidado a responder perguntas mediadas pelo professor, como: “O que essa criança está sentindo?”, “Ela está sozinha?”, “Por que está olhando para o céu?”. Com base nessas provocações, o aluno é incentivado a criar uma narrativa curta sobre o que acontece na cena, promovendo o exercício da função simbólica e da atribuição de intencionalidade, a partir da leitura visual dos elementos expressivos da imagem, como o olhar, o gesto, a composição e o uso da cor. Trabalha-se aqui o conteúdo da linguagem visual enquanto mediação simbólica da experiência emocional e social, integrando arte e cognição.

A segunda proposta é uma atividade coletiva, em que os estudantes, organizados em pequenos grupos, escolhem duas ou mais imagens da série de Sandro Maciel que retrata cenas de vivência infantil em territórios periféricos. A partir dessas imagens, constroem uma narrativa sequencial, em forma de história ilustrada, dramatização ou contação oral, interpretando os personagens, suas ações, emoções e intenções com base nos elementos plásticos e narrativos da obra. O professor atua como mediador, orientando os alunos a justificar suas leituras visuais com base em indicadores como expressão facial, postura corporal, interação entre figuras e ambiente. Essa prática favorece não apenas o desenvolvimento da Teoria da Mente, mas também a ampliação do repertório visual, da cooperação simbólica, da linguagem e da consciência crítica, articulando a leitura estética com a compreensão das relações sociais implícitas nas imagens.

Vejamos um comparativos entre as três obras selecionadas:

Quadro 6: Funções psíquicas e dimensões formativas

	Obra de arte	Descrição da obra	Funções psíquicas mobilizadas	Proposta pedagógica (resumo)	O que a arte desenvolve
1	Empinando pipas (Sandro Maciel)	Crianças empinando pipas em grupo, com expressões de movimento e cores intensas.	Imaginação, criação, atenção compartilhada, Teoria da Mente, função simbólica	Criação de narrativas coletivas sobre a cena, com foco nas intenções dos personagens e no simbolismo da brincadeira.	Expressão simbólica, imaginação criadora, consciência crítica e leitura de mundo
2	Bola de gude (Sandro Maciel)	Três crianças jogando bola de gude no chão, em interação focada e colaborativa.	Atenção seletiva, controle inibitório, relações interpessoais, coordenação motora fina	Leitura e dramatização das regras do jogo, promovendo diálogo, turnos e construção de sentido social.	Interação social, regulação emocional, cooperação e respeito às regras
3	A leitura (Sandro Maciel)	Crianças sentadas lendo e explorando objetos, cercadas por livros e brinquedos.	Memória de trabalho, linguagem, criação, pensamento simbólico, atenção compartilhada	Interpretação guiada da cena e criação de histórias a partir dos livros e brinquedos representados na pintura.	Expressão de ideias, construção de sentidos, ampliação do vocabulário e reflexão coletiva

Criação: Autora

Dessa forma, a utilização de obras de arte contemporânea, como as de Sandro Maciel, no ensino de artes visuais para estudantes com TEA, constitui uma estratégia didática que contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e para a inclusão escolar efetiva, ao considerar as necessidades específicas desses sujeitos sem abrir mão de uma formação cultural que articule os conteúdos próprios da linguagem artística, como leitura de imagem, narrativa visual, composição e expressão simbólica, à reflexão crítica sobre as relações sociais que essas imagens revelam. Trata-se de uma formação crítica na medida em que supera a adaptação funcionalista e instrumental da arte, valorizando a capacidade dos alunos com TEA de interpretar, simbolizar e produzir sentidos sobre o mundo, a partir de mediações que envolvam sensibilidade estética e consciência histórica (Duarte, 2013; Padilha, 2021). Essa compreensão reforça o compromisso com uma prática pedagógica crítica, em que os objetos artísticos não são apenas instrumentos de adaptação, mas meios de formação estética, histórica e simbólica. Assim, ao incorporar obras contemporâneas ao ensino de artes visuais, cria-se um campo fértil para o desenvolvimento das funções superiores dos alunos com TEA, possibilitando sua participação ativa na cultura e na criação artística.

1.7 FUNÇÕES EXECUTIVAS

As dificuldades no desenvolvimento da Teoria da Mente, comuns em pessoas com TEA, podem estar associadas a desafios em outra área fundamental para a aprendizagem e a interação social: as *funções executivas*. As funções executivas,

importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, são habilidades cognitivas que permitem regular o comportamento humano. Essas funções permitem que as pessoas se concentrem nas informações relevantes, planejem suas ações de forma organizada e adaptem seu comportamento às demandas do ambiente. As funções executivas englobam diversas capacidades, como a atenção, que nos permite selecionar e manter o foco em informações relevantes; a memória de trabalho, que nos permite armazenar e manipular informações na mente por curtos períodos; a flexibilidade cognitiva, que nos permite mudar de estratégia ou de perspectiva quando necessário; e o controle inibitório, que nos permite resistir a impulsos e distrações.

No TEA, essas funções frequentemente apresentam déficits (Fonseca, 2018), o que pode se manifestar em dificuldades de concentração, organização, planejamento, controle emocional e adaptação a mudanças. Em sala de aula, por exemplo, um aluno com TEA pode ter dificuldade em seguir instruções, organizar seus materiais, concluir tarefas ou controlar suas emoções em situações de frustração ou estresse. Com isso, o trabalho com objetos pedagógicos visuais estruturados pode mobilizar o desenvolvimento das funções executivas por meio de propostas que estimulem a memória de trabalho (como sequências visuais), o controle inibitório (como ações que exijam pausa e observação) e a flexibilidade cognitiva (como releituras visuais que envolvam reorganização do espaço e variação de perspectivas). Tais estratégias, ancoradas na mediação simbólica e na intencionalidade pedagógica, contribuem não apenas para o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem de alunos com TEA, mas também para sua inclusão cultural no ambiente escolar.

Quadro 7: Funções Executivas no TEA: Dificuldades, estratégias pedagógicas e aplicações no ensino de artes visuais

Função Executiva	Características no TEA	Estratégias Pedagógicas	Exemplos no Ensino de Artes Visuais
Planejamento	Dificuldade em organizar tarefas e prever etapas necessárias para alcançar objetivos.	Uso de cronogramas visuais e listas de tarefas para guiar as atividades.	Dividir um projeto artístico em etapas claras, como esboço, pintura base e detalhes finais.
Flexibilidade Cognitiva	Tendência a padrões de pensamento fixos, dificuldade em lidar com mudanças de rotina ou contexto.	Introduzir atividades que incentivem a experimentação com diferentes materiais, técnicas ou estilos.	Criar colagens ou esculturas usando materiais variados e inesperados.
Controle Inibitório	Dificuldade em suprimir respostas impulsivas ou irrelevantes.	Planejar atividades com passos claros e intervalos regulares, reduzindo distrações e proporcionando intervalos de descanso.	Pedir que o aluno complete uma pintura por seções específicas antes de avançar para a próxima.
Memória de Trabalho	Limitações em armazenar e manipular informações temporárias durante tarefas complexas.	Fornecer apoio visual, como lembretes ou imagens sequenciais, para reduzir a carga cognitiva durante atividades.	Usar cartões visuais para mostrar etapas do processo de criação de uma peça de arte, como moldagem de argila.

Fonte: (Rodrigues, 2017).
Criação: Autora

O quadro acima, "Funções executivas no TEA: Dificuldades, estratégias pedagógicas e aplicações no ensino de artes visuais", apresenta exemplos de como as dificuldades nas funções executivas podem se manifestar em alunos com TEA durante as aulas, impactando diretamente o planejamento, a organização, a flexibilidade para lidar com imprevistos e a capacidade de concentração. Para enfrentar esses desafios, é necessário que o professor planeje intervenções pedagógicas que mobilizem essas funções de forma sistematizada, com intencionalidade formativa e mediação simbólica. A tabela a seguir apresenta quatro funções executivas fundamentais, planejamento, flexibilidade cognitiva, controle inibitório e memória de trabalho, e propõe, para cada uma delas, exemplos de dificuldades comumente observadas em alunos com TEA, estratégias pedagógicas específicas e possibilidades de aplicação no ensino de artes visuais. Essa articulação busca evidenciar que o trabalho com objetos pedagógicos visuais pode promover o desenvolvimento das funções executivas, contribuindo para ampliar a

participação, a autonomia e o acesso à linguagem artística como forma de expressão e comunicação.

Nas atividades em grupo, as dificuldades nas funções executivas podem se manifestar em diversos aspectos, como dificuldade em iniciar e manter conversas, interpretar linguagem não verbal e compreender perspectivas diferentes. Para auxiliar o aluno, é possível trabalhar habilidades sociais por meio de propostas pedagógicas que articulem a linguagem visual, a mediação simbólica e a intencionalidade formativa. Por exemplo, jogos de interpretação de expressões faciais e histórias sociais contribuem para o desenvolvimento do controle inibitório e da flexibilidade cognitiva; murais coletivos favorecem o planejamento e a organização compartilhada; e atividades de modelagem em etapas podem reforçar a memória de trabalho. Essas ações, quando integradas ao ensino de artes visuais, permitem o desenvolvimento das funções executivas por meio de experiências significativas, que envolvem expressão estética, cooperação e construção de sentidos.

Proporcionar ao aluno com TEA atividades que desenvolvam as funções executivas é extremamente importante. Essas funções estão diretamente ligadas à organização do pensamento, ao controle da atenção e à capacidade de adaptação diante de novos desafios, o que pode impactar diretamente na participação do aluno no coletivo. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, tais habilidades não se desenvolvem isoladamente ou de forma espontânea, mas por meio da mediação pedagógica intencional e da participação em atividades socialmente significativas. Por isso, é fundamental que o trabalho com funções executivas envolvam o treino sistemático em situações educativas reais, prevenindo gatilhos emocionais e interdições que possam comprometer a realização das tarefas propostas durante as aulas de artes visuais.

O uso de apoios visuais, da linguagem simbólica e da organização mediada do espaço educativo constitui, portanto, uma estratégia fundamental não apenas para adaptar o ensino, mas para promover o acesso aos conteúdos artísticos, como leitura de imagem, expressão gráfica, composição, narrativa visual e análise crítica das formas. Ensina-se, assim, a arte como linguagem cultural e forma de pensamento, articulando cognição e criação simbólica.

Essa abordagem contribui para tornar o processo de ensino mais acessível do ponto de vista comunicacional, mais significativo por estar ancorado em experiências sensoriais e visuais concretas, e mais formativo por possibilitar a reorganização das funções psíquicas superiores. E nada melhor que a arte para proporcionar essa mediação, pois a arte, assim como a ciência, impulsiona tanto a continuidade quanto a ruptura, ocasionando transformações graduais e saltos revolucionários, e são justamente esses processos que marcam a passagem do ser puramente natural ao ser social, constituído histórica e culturalmente pelas práticas humanas (Duarte, 2016; Vigotski, 2010).

Cabe destacar que, ao trabalharmos as funções executivas, não significa que seja necessário elaborar múltiplas atividades fragmentadas para atender a essa demanda. Uma única atividade pode integrar conteúdos específicos da linguagem visual — como sequência compositiva, contraste, relação figura-fundo e organização espacial — ao mesmo tempo em que mobiliza o planejamento, a memória de trabalho e o controle inibitório. Com isso, seguem exemplos de propostas formativas elaboradas com base em obras de artistas contemporâneos, pensadas para desenvolver essas habilidades em diálogo com os conteúdos da arte e com as necessidades específicas dos alunos com TEA no contexto do ensino de artes visuais.

As atividades que serão apresentadas a seguir foram organizadas com base no princípio da arte como ruptura e reconstrução crítica do real. Foram priorizadas obras que apresentam recursos visuais menos abstratos e mais acessíveis, considerando a acessibilidade visual e o reconhecimento simbólico como aspectos fundamentais para o ensino de artes visuais aos alunos com TEA. Essa concepção de arte, compreende a experiência estética como uma mediação cultural capaz de reorganizar a percepção, a linguagem e o pensamento. No caso de alunos com TEA, essa ruptura crítica com o real exige a mediação pedagógica intencional, que promova a leitura simbólica da imagem, a identificação de sentidos expressos visualmente e a produção de narrativas que articulem emoção, gesto e contexto.

Nesse sentido, orienta-se que obras com maior complexidade visual ou maior afastamento da realidade cotidiana dos alunos sejam introduzidas de forma gradual, respeitando os ritmos de desenvolvimento e de apropriação simbólica de cada sujeito.

1.7.1 Atividade prática: Retratos do cotidiano (Hannah Höch)

Objetivo: Criar uma fotomontagem inspirada nas obras de Hannah Höch, explorando a justaposição de imagens e elementos visuais que expressam aspectos da realidade do aluno.

Materiais: Revistas para recorte, tesoura adaptada, cola, cartolina ou base para colagem, imagens impressas de referência da artista, pictogramas de apoio.

Sobre a artista: Hannah Höch (1889–1978) foi uma artista alemã que rompeu com os padrões estéticos e sociais hegemônicos de sua época, como pioneira ao utilizar a fotomontagem como instrumento de crítica à sociedade burguesa, patriarcal e autoritária. Como única mulher integrante do grupo Dadaísta de Berlim, enfrentou o machismo estrutural inclusive dentro dos próprios movimentos de vanguarda. A artista, era considerada amadora por seus pares masculinos e, ao mesmo tempo, sua obra se tornava pioneira ao revelar, por meio da fragmentação visual, as contradições de gênero, classe e poder (Soler, 2020).

Sua linguagem estética, construída a partir do recorte e da justaposição de imagens da mídia, sua linguagem estética também denuncia o ideal de beleza feminino imposto pelo capitalismo, a falsa neutralidade da arte institucional e o silenciamento das mulheres. Em suas obras, Hannah Höch mobiliza o absurdo e o caos como forma de expor o esvaziamento cultural da sociedade alemã do pós-guerra, revelando o conflito entre tradição e transformação (NMFA, 2023).

Figura 6: *Cut with the Kitchen Knife through the Beer-Belly of the Weimar Republic*
(*Corte com a faca de cozinha a barriga de cerveja da República de Weimar*)
(1919). Técnica: colagem. Estilo: Dada. Gênero: figurativo.



Fonte: Barber (2023)

Figura 7: *Indische Tänzerin* (Dançarina indiana), Hannah Höch, 1930. Técnica: colagem sobre papel. Estilo: Dada. Gênero: figurativo.



Fonte: (Museum of Modern Art - MoMA)

Figura 8: *J.B. und sein Engel* / *J.B. e seu anjo*, Hannah Höch, 1925. Colagem (fac-símile), 24 x 19,8 cm. Acervo: Berlinische Galerie, Landesmuseum für Moderne.



Fonte: A4 Arts Foundation

Quadro 8: Etapas da Atividade com Höch (individual)

	Etapas	Proposta	Mediação	Funções executivas
1	Exploração visual	Apresentação de obras de Hannah Höch com mediação docente, promovendo observação guiada, diálogo coletivo e leitura de imagens.	Mediação com imagens da artista, perguntas orientadoras e pictogramas de apoio à compreensão.	Memória de trabalho e flexibilidade cognitiva
2	Planejamento	Organização da proposta visual da colagem: o aluno, com apoio visual, escolhe imagens que representem elementos de sua realidade (ex: rostos, objetos, partes do corpo) e decide como irá organizá-las na composição.	Ficha com etapas visuais numeradas: escolher fundo, selecionar recortes, montar a composição, colar e nomear.	Planejamento, controle inibitório, organização e antecipação das ações.
3	Execução	Realização da colagem com recorte e montagem das imagens escolhidas, respeitando o espaço compositivo definido no planejamento.	Suporte visual contínuo, acompanhamento individualizado e incentivo à tomada de decisão autônoma	Controle inibitório e memória de trabalho
4	Apresentação e escuta	Socialização da produção: o aluno é convidado a apresentar sua colagem e explicar seus significados por meio da fala, gestos ou comunicação alternativa.	Mediação afetiva, uso de recursos visuais e estratégias de comunicação aumentativa para apoiar a expressão simbólica.	Flexibilidade cognitiva e Planejamento

Fonte: Rodrigues (2017)

Criação: Autora

O trabalho individual faz parte do desenvolvimento da expressão subjetiva, a construção da autonomia e a organização interna das ações. No autismo, as atividades individuais geralmente necessitam anteceder as coletivas, a fim de organizar e observar o aluno em suas ações, compreendendo seu modo de resposta, seu ritmo e expressões, criando condições mais favoráveis para a participação coletiva.

Contudo, é no trabalho coletivo que se ampliam as possibilidades de desenvolvimento e é esse o objetivo que precisamos alcançar. A atividade em grupo exige do sujeito processos mentais mais complexos, como negociação, o brincar simbólico, a escuta ativa, cooperação, na tomada de decisões e atenção compartilhada. Além disso, o desenvolvimento de repertório maior no campo simbólico e a superação do isolamento, característico no TEA. Esses elementos são fundamentais na formação das funções psicológicas superiores. Assim, longe de substituir o trabalho individual, o coletivo amplia sua função formativa, especialmente quando estruturado com intencionalidade pedagógica, apoio visual e mediação sensível.

Vejamos a seguir um comparativo da proposta pedagógica de Höch em uma versão de atividade em grupo:

Quadro 9 : Etapas da Atividade com Höch (versão em grupo)

	Etapas	Proposta	Mediação	Funções executivas
1	Exploração visual	Observação coletiva de obras de Hannah Höch, seguida de diálogo em grupo mediado pela professora, com foco em leitura de imagens e escuta dos colegas.	Imagens ampliadas, perguntas direcionadas ao grupo, uso de pictogramas e painéis visuais.	Memória de trabalho, flexibilidade cognitiva, atenção compartilhada e comportamento simbólico
2	Planejamento	O grupo seleciona, por meio de negociação, os elementos visuais que irão compor uma colagem coletiva, definindo juntos a proposta estética da obra.	Ficha coletiva com etapas visuais; quadro de escolha democrática com imagens disponíveis; mediação de turnos de fala.	Planejamento, controle inibitório, organização, cooperação
3	Execução	Montagem conjunta da colagem: os alunos distribuem tarefas (recorte, organização, colagem) e realizam a atividade cooperativamente.	Orientação da docente para promover escuta, turnos, autorregulação e respeito à proposta comum.	Controle inibitório, Memória de trabalho, autorregulação troca de turno

4	Apresentação e escuta	O grupo apresenta sua colagem para a turma, compartilhando suas ideias, escolhas visuais e interpretações, com apoio da mediação docente.	Apoio visual, prancha de comunicação alternativa, tempo compartilhado de fala; reforço positivo da escuta ativa.	Flexibilidade cognitiva, planejamento, comunicação social
----------	------------------------------	---	--	---

Fonte: Rodrigues (2017).
Criação: Autora

Quadro 10: Quadro comparativo entre trabalho individual e trabalho em grupo e os possíveis aspectos a se desenvolver nas funções executivas no TEA e nos aspectos da aprendizagem em artes visuais.

Aspectos	Individual	Coletivo
Planejamento	Define de forma autônoma elementos e organização.	Decisões coletivas, o que demanda mais flexibilidade e menos rigidez cognitiva.
Autonomia	Liberdade de decisão e ritmo de execução.	Por depender dos colegas, pode necessitar de mediação.
Controle inibitório	Estimulado ao seguir instruções visuais e respeitar etapas sem distrações externas.	Requer regulação, respeito em troca de turno e flexibilidade cognitiva.
Memória de trabalho	Exige retenção e execução sequencial de ações de forma independente. A mediação para organização é fundamental.	Pode ser compartilhada verbalmente e reforçada pelo diálogo com os colegas.
Flexibilidade cognitiva	Estimula reorganização interna quando estruturada com variações de materiais ou propostas.	Amplia o repertório ao permitir o confronto com diferentes ideias, soluções, estilos e interpretações.
Expressão Simbólica	Favorece a projeção do universo interno do aluno, permitindo mediação de afetos e sentidos.	Enriquece-se na troca cultural e estética com os colegas, ampliando referências e possibilidades criativas.
Interação Social	Restrita à mediação direta com o professor; foco na comunicação visual individual.	Estimulada intensamente; promove diálogo, negociação simbólica e cooperação.
Necessidade de Mediação Docente	Demanda atenção individualizada para motivação, contenção emocional e organização pessoal.	Exige planejamento do coletivo, condução de trocas e supervisão das interações entre pares.

Fonte: Rodrigues (2017).
Criação: Autora

A comparação entre trabalho individual e trabalho em grupo, apresentados no quadro acima, a partir dos aspectos observados no ensino de artes visuais, permite compreender como as funções executivas são mobilizadas de formas distintas e complementares. À luz da Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que tais funções não são atributos isolados do sujeito, mas processos que se desenvolvem com a relação ativa com o meio social e com os signos culturais historicamente produzidos (Vigotski, 2008).

No trabalho individual para alunos com TEA destaca-se a possibilidade de organizar o tempo e as ações conforme o ritmo próprio do aluno, favorecendo a autonomia relativa e a elaboração simbólica mais introspectiva. Essa abordagem permite que o estudante mobilize seus recursos internos com menor sobrecarga sensorial e social, favorecendo a expressão imagética de sentidos pessoais. No entanto, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, essas mediações devem ser intencionalmente organizadas pelo professor, que atua como parceiro mais experiente, sustentando o desenvolvimento da linguagem e das funções psíquicas superiores por meio da mediação verbal, simbólica e visual. Já no trabalho em grupo, evidencia-se a culminância dos objetivos da PHC. A memória é compartilhada, a flexibilidade se amplia pelo contato com diferentes ideias e a interação social se intensifica. Assim, como menciona Padilha (2020), a mediação pedagógica deve favorecer a construção coletiva de sentidos, articulando a singularidade do aluno à totalidade do processo educativo. Em se tratando de alunos com TEA, essa alternância entre propostas individuais e coletivas não apenas responde às suas necessidades específicas, mas também sustenta o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que cria condições para o deslocamento da atividade do plano externo para o plano interno, o que, segundo Vigotski (2001), é a essência da aprendizagem e da humanização do sujeito.

Contudo, a escolha por iniciar esta proposta com a artista Hannah Höch não se deu apenas por sua relevância histórica, mas também pela frequência de atividades escolares baseadas em colagens de rostos e corpos fragmentados como nas obras dessa artista.

Como já vimos nessa pesquisa, a dialética do conteúdo e forma recai sobre esta proposta de atividade, como exemplo prático recorrente nas escolas. Embora tais práticas visuais possam parecer inclusivas pela sua forma, como a colagem dos rostos fragmentados, essas propostas, quando desarticuladas de mediação pedagógica crítica e de conteúdo histórico-cultural, frequentemente se reduzem a exercícios estéticos descontextualizados, esvaziando o potencial formativo da linguagem visual. Conforme alerta Saviani (2008), a dissociação entre conteúdo e forma empobrece o ensino, transformando a arte em um fim em si mesma, e não em instrumento de humanização.

O intuito de tomar a obra de Höch como referência, é de resgatar o sentido formativo da colagem, articulando sua linguagem fragmentada com uma análise social, simbólica e pedagógica. Nesse sentido, conforme orienta a PHC, Saviani (2008) descreve a necessidade de superar a dissociação entre conteúdo e forma, promovendo uma prática pedagógica que una problematização à generalização conceitual, possibilitando a apreensão dos conteúdos históricos e culturais em sua totalidade.

Outro aspecto a se mencionar em relação a essa proposta é a escolha de artistas mulheres, como Hannah Höch, para compor a atividade. Essa iniciativa parte da necessidade de reconhecer, resgatar e reinscrever a produção de mulheres historicamente invisibilizadas no campo da arte. Exemplo disso é que há um grupo de historiadores da arte¹³, que defende a reedição crítica dos cânones artísticos pois, assim como Hannah, muitas artistas enfrentam resistência, discriminação e silenciamento institucional ao longo da história, o que resulta em pouca documentação, escassez de circulação de suas obras e uma sistemática marginalização de suas contribuições (Barbosa; Amaral, 2019).

Além de Hannah Höch, outras artistas também desenvolvem práticas centradas na colagem, na fragmentação e na reorganização simbólica de rostos e corpos, como forma de crítica social e afirmação de identidades:

¹³ Para isso ver: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Vitória (Orgs.). **Mulheres não devem ficar em silêncio**: arte, design, educação. São Paulo: Cortez, 2019.

- **Rosana Paulino (Brasil):** cuja produção em colagem, bordado e fotografia aborda memória, corpo e identidade negra, como na série *Bastidores*, que pode inspirar propostas com autorretratos simbólicos costurados ou colados (MASP, 2025);

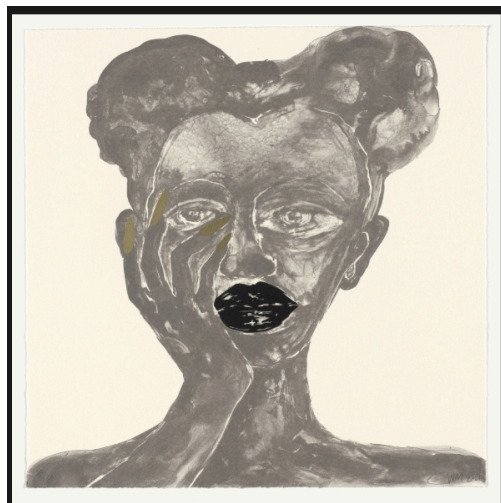
Figura 9: *Bastidores*, Rosana Paulino, 1997. Impressão sobre tecido e bordado manual em bastidor. Acervo pessoal da artista.



Fonte: Paulino (1997).

- **Wangechi Mutu (Quênia/EUA),** que cria colagens a partir de fragmentos de revistas, imagens coloniais e ícones midiáticos, denunciando padrões de opressão racial e de gênero. Sua obra desconstrói representações hegemônicas do corpo feminino negro, propondo uma estética crítica marcada pela sobreposição, distorção e ruptura formal. Essas características permitem o desenvolvimento de atividades visuais voltadas à análise simbólica do corpo, à leitura crítica de imagens e à ressignificação de identidades (MOMA, 2023).;

Figura 10: *The Negro Woman*, 2021. Litografia e serigrafia com pigmento dourado aplicado à mão. 38,1 x 38,1 cm. Acervo: The Metropolitan Museum of Art, Nova York. Presente de Jack Shear.



Fonte: Metropolitan Museum of Art

- **Lorna Simpson (EUA)**, que combina colagem, fotografia e texto em obras que exploram identidade afro-americana, especialmente por meio de rostos e cabelos femininos, o que pode ser adaptado para propostas de reorganização simbólica da imagem (Simpson Studio, 2025);

Figura 11 – *Garota*, Wangechi Mutu, 2021. Litografia e serigrafia com pigmento dourado aplicado à mão. 38,1 x 38,1 cm.



Fonte: Simpson Studio (2025).

Ao concluir este capítulo, é necessário destacar que a organização das práticas pedagógicas em artes visuais deve considerar as diversas formas de participação e de mediação. Essa perspectiva crítica de organização do ensino faz parte do processo que garante a verdadeira inclusão. A adaptação não pode e não

deve ser superficial, mas como construção de condições concretas de acesso aos processos simbólicos e isso é acessibilidade.

Reconhecer que o aluno com TEA, frequentemente situado à margem pelas escolas que ainda organizam suas práticas com base em uma lógica excludente, implica enfrentar discursos que o definem por oposição ao que se entende como aluno “normal”. Não é raro, professores e demais profissionais da educação recorrem a essa expressão acompanhada de entonação irônica ou gestos com os dedos indicando aspas no ar, como se houvesse consenso sobre o que seria a “normalidade”. Esse uso, aliado à ausência de adaptações significativas nas práticas pedagógicas, revela uma visão normatizante e capacitista que, ao classificar os sujeitos a partir de uma régua homogênea de desempenho, silencia as singularidades e obscurece o direito à diferença.

Ao considerar os limites da inclusão escolar em sua perspectiva liberal, ancorada em políticas de contrarreforma alinhadas à lógica do capital, evidencia-se a necessidade de uma crítica radical a tais formulações. Com base nas contribuições de István Mészáros (2005), defendemos a concepção de uma educação para além do capital, na qual a inclusão não se restrinja ao acesso à escola regular, mas se constitua como um processo formativo que promova a contra internalização, dos valores alienantes e a elevação da consciência crítica dos sujeitos e assim, é preciso revolucionar os fundamentos da escola para romper com a lógica da reprodução da desigualdade a serviço da emancipação humana.

As propostas das atividades deste capítulo, desenvolvidas a partir da psicologia histórico-cultural e as características do TEA, assumem, portanto, não apenas uma função didática, mas também político-educativa, como instrumento de ruptura com práticas escolares excludentes e naturalizadas. Tais práticas devem promover a mediação intencional, favorecer a internalização de signos culturais e permitir que os sujeitos historicamente marginalizados possam acessar a totalidade do conhecimento produzido pela humanidade (Padilha, 2007; Fonseca da Silva, 2010).

Neste sentido, como aponta Rosalba Maria Cardoso Garcia (2021), é preciso superar a perspectiva inclusiva adaptativa e acrítica que apenas insere, sem transformar. A verdadeira inclusão requer a construção coletiva de um projeto

educativo comprometido com a formação omnilateral¹⁴ e com a superação das determinações que mantêm os sujeitos com deficiência no lugar do sujeito oculto.

¹⁴ A educação escolar deve assegurar a apropriação, pelos alunos, do saber sistematizado, condição indispensável ao desenvolvimento omnilateral dos indivíduos (Saviani, 2013).

2 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM TEA

A educação inclusiva precisa ir além do direito formal de acesso e permanência de estudantes com deficiência no ambiente escolar. É necessário ir além, para garantir a qualidade do ensino e a promoção do desenvolvimento integral desses alunos (Padilha, 2025). Nesse sentido Saviani (2021), aponta que na educação em seu sentido mais amplo, torna-se imprescindível discutir a articulação entre os elementos da teoria, sistematizando o ensino e, em todo esse processo, considerar a materialidade¹⁵ da ação pedagógica, e isso inclui indispensavelmente a educação inclusiva no Ensino de Arte.

É precisamente nesse contexto, que este capítulo busca analisar os processos de ensino e aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar, fundamentando-se na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). A discussão contempla tanto aspectos teóricos quanto suas implicações práticas, visando contribuir para uma educação voltada para essa relação dialética na educação, sublinhando a intrínseca ligação entre ambas (Saviani, 2021). Cabe esclarecer que o conceito de dialética, embora possa assumir diferentes significados em distintos campos do conhecimento, neste trabalho é compreendido à luz do materialismo histórico e dialético, na perspectiva marxista.

Saviani (2021) aponta para a existência de um senso comum nos meios educacionais que dicotomiza a teoria e a prática. Essa separação é tão arraigada que, tanto entre professores quanto entre alunos, a reivindicação da prática em detrimento da teoria é frequente. O autor ilustra essa situação ao mencionar a reação comum de professores diante de propostas de reorganização do ensino: "Isso é teoria, não muda nada, vai ficar tudo do mesmo jeito!" (2021, p.100). Essa crítica nos revela o quanto a teoria, muitas vezes, é desconsiderada por ser o instrumento de transformação prática. Na perspectiva da PHC, a teoria é constitutiva da prática e é através dela que fundamentamos a transformação da realidade educativa, rompendo com a lógica da improvisação e do imediatismo. Saviani (2021) enfatiza a importância da teoria fundamentar a prática, enquanto a prática, por sua

¹⁵ “[...] A pedagogia histórico-crítica, a qual, como se sabe, considera que a teoria tem o seu fundamento, o seu critério de verdade e a sua finalidade na prática ” (Saviani, 2021,p.91).

vez, deve retroalimentar a teoria, instaurando um processo contínuo de aprimoramento mútuo. Essa formação teórico-prática, conforme Saviani (2021), demanda ser urgentemente exercida pelos professores mas ainda não integra plenamente a consciência da escola na contemporaneidade.

A Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski, embora não tenha abordado o TEA especificamente (Oliveira, 2022), oferece uma fundamentação sólida, essencial para compreender o desenvolvimento e a aprendizagem dessas pessoas, uma vez que Vigotski, além de escrever sobre o desenvolvimento humano, dedicou-se também a pedagogia¹⁶ e a defectologia¹⁷ e seus estudos, o que nos leva claramente a relacionar a teoria com a prática.

O processo de compreensão sobre alunos com TEA exige, inicialmente, o reconhecimento das condições orgânicas envolvidas no transtorno, para que se possa ultrapassar uma visão patologizante e construir estratégias educacionais que respeitem a diversidade humana e possibilitem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vigotski, 2018b).

Assim, é necessário reconhecer que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores pode seguir caminhos distintos daqueles esperados para o desenvolvimento típico. No caso de alunos com TEA, isso significa que estratégias pedagógicas específicas, pautadas na mediação cultural, são fundamentais para promover o acesso à aprendizagem e à construção simbólica. Tais estratégias funcionam como caminhos compensatórios, uma vez que buscam reorganizar as funções psíquicas a partir das condições concretas vividas pelo sujeito (Padilha, 2007 apud Oliveira, 2022, p. 47).

[...] a dificuldade maior para o deficiente mental “enraizar-se” na cultura [criar raízes é uma imagem muito apropriada], pertence ao campo das funções psíquicas superiores – do domínio dos “procedimentos e modos culturais de conduta” [...]. As dificuldades estavam no plano biológico, claro, mas a consequência destas dificuldades no desenvolvimento cultural pode ser superada

¹⁶ Pedagogia é o campo da ciência que, segundo Vigotski, deveria integrar conhecimentos da psicologia, pedagogia, medicina e sociologia para estudar o desenvolvimento da criança em sua totalidade (Prestes; Tunes, 2021).

¹⁷ Defectologia: termo utilizado por Vigotski para se referir à ciência que estuda o desenvolvimento de crianças com deficiências, buscando compreendê-las não como anomalias, mas como sujeitos em processo de desenvolvimento com necessidades específicas de mediação cultural (Martins; Facci, 2020).

justamente na cultura, criando caminhos alternativos – compensações (Padilha, 2007, apud Oliveira, 2022, p. 47).

A dificuldade de "enraizar-se na cultura", como destaca Padilha (2007) ao se referir a pessoas com deficiência no desenvolvimento cognitivo, pode ser comparada às barreiras enfrentadas por alunos com TEA no processo de participação nas interações sociais e na apropriação dos conhecimentos e experiências compartilhadas no ambiente escolar.

Assim, é preciso compreender que as condições orgânicas presentes no TEA não são determinantes absolutos do desenvolvimento, mas sim pontos de partida para a construção de oportunidades educativas. Afinal, o que definirá os desafios enfrentados no processo de aprendizagem serão os planos de desenvolvimento aos quais essa criança será submetida (Padilha, 2025). Nesta perspectiva, o diagnóstico não deve encerrar possibilidades, mas servir como base para a criação de mediações pedagógicas que superem as deficiências secundárias, considerando as relações socioculturais, os recursos disponíveis e os pontos fortes do sujeito, por meio de intervenções culturais que não apenas modifiquem o comportamento natural, mas reestruturem de modo significativo os processos psicológicos superiores (Oliveira, 2022).

Com isso o desenvolvimento do aluno com TEA, não é determinado pela condição¹⁸ em si, mas pela forma como esta é significada culturalmente e pelas oportunidades de interação social proporcionadas (Chiote, 2013). Esta perspectiva é corroborada por Padilha (2007), que destaca o papel do desenvolvimento cultural na abertura de novos caminhos de aprendizagem, especialmente no que tange à linguagem e à compreensão. Assim, podemos afirmar também que, condições sociais desfavoráveis podem ampliar as dificuldades dos sujeitos, enquanto ambientes estimulantes e inclusivos potencializam seu desenvolvimento (Vygotskaya, 2022 apud Paoli; Machado, 2024).

[...] o educador começa a compreender que, ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento.

¹⁸ O Transtorno do Espectro Autista (TEA) envolve diferenças biológicas que afetam o funcionamento cerebral. Estudos apontam alterações genéticas, conectividade neural atípica, crescimento acelerado do cérebro na infância e diferenças na regulação de neurotransmissores como serotonina e dopamina. Essas características influenciam aspectos sensoriais, emocionais e comportamentais do TEA (Bernier, 2021).

Na visão do autor, um sistema educacional ideal é aquele que reconhece e se adapta às diferenças individuais, não apenas acomodando-as, mas valorizando-as como componentes fundamentais para a construção do conhecimento e o desenvolvimento pessoal. Esta abordagem é sustentada pela noção de que o desenvolvimento cognitivo é profundamente enraizado em contextos sociais e que o aprendizado é um processo dialético que ocorre entre indivíduos (Coelho & Pisoni, 2012). Segundo Vigotski, as interações sociais não apenas facilitam a aquisição de conhecimento, mas também são essenciais para o desenvolvimento das capacidades cognitivas de cada indivíduo. O professor, portanto, é o mediador crucial no processo de desenvolvimento cognitivo do aluno.

No sentido mais amplo do papel da educação na sociedade, Vigotski, na visão dos autores, propõe que a educação deve ser vista como um processo ativo e transformador, capaz de alterar tanto o indivíduo quanto a sociedade. Seu trabalho antecipa um modelo educacional que integra plenamente as noções de diversidade e inclusão, promovendo uma pedagogia que é tanto reflexiva quanto revolucionária. Ao fazer isso, Vigotski fornece uma base para práticas pedagógicas que se esforçam não apenas para responder às necessidades individuais, mas também para moldar as capacidades sociais e culturais de todas as crianças, independentemente de suas condições iniciais ou dificuldades específicas (Coelho & Pisoni, 2012).

Dessa forma, é fundamental enfatizar a necessidade de romper com paradigmas sociais que marginalizam ou não reconhecem essas pessoas. O aluno com deficiência possui plena capacidade de atuar ativamente na produção cultural humana, potencializando-se por meio de práticas educacionais que reconheçam essa premissa. A escola é responsável por criar as condições para esse desenvolvimento e, caso a promoção das funções psíquicas seja insuficiente, isso indica uma deficiência na própria escola, configurando o que Padilha (2025) denomina de abandono pedagógico.

Diante disso, as questões mais importantes a serem respondidas atualmente, em relação à inclusão escolar de crianças com deficiências, referem-se não somente ao direito dessas crianças frequentarem a escola comum, mas a como educadores podem fornecer uma educação adequada que atenda as necessidades educativas especiais garantindo, assim, progresso e permanência das crianças na escola (Matos; Mendes, 2015 apud Camargo et al., 2020, p. 3). Nesse sentido, ainda há diversos desafios a serem enfrentados os quais, além disso, continuam a produzir

questionamentos e a requerer esforços das políticas públicas e da comunidade acadêmica e científica para que os pré-requisitos de uma efetiva inclusão das diferenças seja garantido.(Camargo et al., 2020, p. 3)

Diante da necessidade de assegurar a qualidade do ensino para pessoas com deficiência, Vigotski propôs a compensação social do defeito como tarefa prioritária da pedagogia voltada à formação desses sujeitos (Sá, 2020, p. 109 apud Zamsky, 1995). Essa abordagem não se limita à simples integração ou à minimização das diferenças, mas tem como objetivo promover a reorganização cultural das funções psíquicas a partir das possibilidades concretas de cada indivíduo. Em vez de marginalizar ou adaptar o sujeito à norma, essa perspectiva transforma os desafios em ações educativas socialmente relevantes, considerando que as capacidades sociais e afetivas das pessoas com deficiência intelectual não são inferiores, mas diferentemente organizadas.

Por isso, é fundamental que esses sujeitos sejam inseridos em práticas pedagógicas intencionalmente planejadas para reconhecer e valorizar suas especificidades, rompendo com modelos assistencialistas. Esse processo se fundamenta nos estágios superiores do desenvolvimento humano, constituídos pela articulação entre os planos biológico e cultural, assim como pelas mediações disponíveis ao longo da vida (Martins, Abrantes, Facci, 2020).

Na educação tradicional das crianças com defeitos no psiquismo não há um grão de estoicismo. Ele está enfraquecido pelas tendências à piedade e filantropia, envenenado pela peçonha do adoecimento e da fraqueza. Nossa educação é insossa, não atinge o aluno pela vivacidade; é uma educação sem sal. Precisamos de ideias fortalecedoras e corajosas. Nosso ideal não é cobrir a ferida com algodão e protegê-la de todas as formas, mas abrir-lhe um amplo caminho para a supercompensação e superação do defeito (Prestes e Tunes, 2021, p.83).

Em relação a idade pedológica, Vigotski (2003), em uma das suas aulas sobre os fundamentos da pedologia, explica que a idade pedológica, afirma que é necessário considerar a idade pedológica da criança, isto é, o nível de desenvolvimento efetivamente alcançado e não apenas sua idade cronológica. Esse conceito revela que o desenvolvimento humano não ocorre de maneira uniforme, mas é marcado por singularidades determinadas pelas condições sociais, culturais e educacionais às quais o sujeito está exposto. A idade pedológica, portanto, permite compreender com maior profundidade as necessidades individuais de cada aluno,

orientando práticas pedagógicas que se baseiam em seu desenvolvimento real, levando em conta suas competências cognitivas, linguísticas, emocionais e motoras.

Assim, a idade pedológica proporciona uma visão mais aprofundada do desenvolvimento do aluno, reconhecendo que ele não é linear nem uniforme. Isso significa que as crianças podem exibir avanços significativos em certas áreas enquanto apresentam atrasos em outras, quando comparadas às expectativas baseadas na idade cronológica.

Martins, Abrantes e Facci (2020, p. 322 apud Vigotski, 1997b) destaca:

Podemos dizer que a psicologia histórico-cultural, que tem em L.S.Vigotski, A.R.Luria e A.N Leontiev seus principais representantes, que são os mais conhecidos no Brasil, apresenta-se originalmente como uma perspectiva crítica nesse campo da ciência. Ele reafirma seus fundamentos no marxismo por sempre tratar o homem como histórico, como humanizado em conformidade com os espaços temporais, geográficos e socioeconômicos. Diferentemente de outras perspectivas teóricas, assume como *fundamental que se considere a historicidade e a dialética* para se fazer a ciência psicológica e eleger o seu próprio objetivo.

Para garantir um processo de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento infantil que considere a criança em sua totalidade, Lev Semionovitch Vigotski (2008) desenvolveu o *Esquema de Investigação Pedológica*. Esse esquema parte da escuta atenta da queixa inicial, expressa pela própria criança, pela família ou profissionais da escola, e, a partir disso propõe-se uma análise do desenvolvimento do sujeito, considerando aspectos hereditários, ambientais e socioculturais. Com base nesse levantamento, são identificados sintomas e dificuldades, interpretados à luz das informações coletadas, evitando-se reduções biologizantes ou práticas de patologização.

Quadro 11: Esquema de investigação pedológica de Vigotski

Etapa	Título	Descrição
1	Queixa	Coletar a queixa dos pais, da própria criança e da instituição educacional. Evitar generalizar e avaliar subjetivamente. Considerar o testemunho subjetivo da criança, levando em conta possíveis distorções.
2	Desenvolvimento	A história do desenvolvimento da criança é essencial para uma compreensão abrangente. Peculiaridades hereditárias, influências ambientais e evolução durante e após o período uterino devem ser consideradas, assim como a história de educação e desenvolvimento da personalidade.
3	Sintomas	Sintomatologia do desenvolvimento (status pedagógico). Analisar o nível e o caráter do desenvolvimento atual. Considerar uma variedade de dados, incluindo diagnósticos médicos e relatórios pedagógicos, sob a perspectiva pedagógica.
4	Diagnóstico	Núcleo central para entender todos os momentos anteriores e os que podem ser construídos a partir disso. O diagnóstico deve ser fundamentado e orientador, evitando atribuição automática de sintomas que não explicam o diagnóstico.
5	Causas	Investigar as causas (análise etiológica), considerando não apenas os sintomas, mas também os fatores subjacentes que podem contribuir para sua manifestação. Sintomas e causas devem ser vistos em uma trajetória circular, promovendo uma compreensão mais profunda.
6	Prognóstico	O prognóstico surge como uma ferramenta valiosa para analisar o presente e os trajetos possíveis, não apenas como uma previsão determinista. É uma visão ampliada, focada no potencial de desenvolvimento da criança e nas mudanças de sua personalidade, capturadas e refletidas no diagnóstico.
7	Prescrição	A prescrição é a etapa prática final de toda a pesquisa, sendo também a investigação científica de estratégias clínico-pedagógicas que promovam o desenvolvimento. O objetivo é oferecer suporte pedagógico que permita que a criança explore seu potencial, sempre respeitando sua individualidade.

Elaborado pela autora.
FONTE: (Vygotsky, 2008)

No caso de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a aplicação do Esquema de Investigação Pedológica exige adaptações que considerem as particularidades do transtorno. A queixa inicial pode envolver questões como dificuldades de comunicação, interação social ou comportamentos sensoriais atípicos, frequentemente relatadas por familiares ou professores. A análise do desenvolvimento deve incluir não apenas os aspectos orgânicos e ambientais, mas também as formas pelas quais o sujeito se relaciona com a cultura e com os instrumentos simbólicos. A investigação das causas dos sintomas, nesse contexto,

não deve restringir-se a avaliações clínicas, mas articular-se com a elaboração de estratégias pedagógicas que considerem os suportes necessários, às mediações visuais, os interesses específicos e os recursos comunicacionais que favorecem o processo formativo do aluno.

Quadro 12: Aplicação Prática das Etapas de Desenvolvimento e Intervenção Educacional no Contexto Escolar

Etapas	Título	Exemplo Prático na Escola
1	Queixa	A professora reúne informações com os pais de Maria e a equipe pedagógica. Eles relatam que Maria tem dificuldades em seguir instruções verbais e socializar com colegas, mas é detalhista ao desenhar e reconhecer padrões.
2	Desenvolvimento	A professora analisa a história de desenvolvimento de Maria, considerando influências familiares, histórico de terapia e estratégias pedagógicas anteriores. Identifica que ela responde bem a estímulos visuais e repetição de rotinas.
3	Sintomas	Observa que Maria evita contato visual, tem dificuldade em interpretar expressões faciais, mas é capaz de se concentrar por longos períodos quando envolvida em atividades artísticas como pintura ou montagem de quebra-cabeças.
4	Diagnóstico	Com base nas informações coletadas, a professora identifica que o principal desafio de Maria na sala de aula é a comunicação. Define como objetivo criar estratégias de mediação que aproveitem seu interesse por desenhos e sua memória visual.
5	Causas	A professora considera fatores como sensibilidade sensorial e dificuldades de processamento auditivo. Isso ajuda a entender por que Maria prefere estímulos visuais a instruções verbais e evita ambientes com muito ruído.
6	Prognóstico	Desenvolve um plano para trabalhar a interação social de Maria através de atividades em grupo que incluam elementos visuais, como colagem colaborativa ou construção de murais, promovendo um ambiente seguro para ela se expressar.
7	Prescrição	Implementa o uso de materiais visuais, como cronogramas ilustrados e histórias sociais em quadrinhos, para ensinar Maria a lidar com situações do cotidiano. Estabelece também um momento diário para ela apresentar suas produções aos colegas.

Elaborado pela autora.
FONTE: (Vygotsky, 2008)

No caso de alunos com TEA, torna-se fundamental personalizar o esquema de investigação, de acordo com as particularidades presentes no transtorno. A coleta de informações e queixas dos pais podem surgir com fatores específicos, como por exemplo a dificuldade de comunicação. A análise dos sintomas focam em comportamentos típicos do transtorno como, por exemplo, a interação social,

questões sensoriais, motoras, no qual “Vigotski investiu profundamente nos estudos sobre essas limitações em crianças e adolescentes” (Schlindwein et al., 2024, p.125). Essa personalização da intervenção educacional, demonstra a forma de humanizar a educação, personalizando e valorizando as particularidades do indivíduo e a sua valorização enquanto ser socialmente constituído.

Quadro 13: Etapas de Intervenção Pedagógica no Contexto Escolar para Alunos com TEA.

Etapa	Descrição	Aplicação Prática no Caso de João (Aluno com TEA Nível 3)
1. Queixa	Coletar informações com os pais, a criança e a escola para identificar necessidades e comportamentos.	A professora conversa com os pais e a equipe pedagógica. Os pais relatam dificuldades de João com comandos verbais e barulhos altos, mas mencionam seu interesse por padrões geométricos e cores.
2. Desenvolvimento	Analisar o histórico do aluno, considerando fatores biológicos, culturais e educacionais que influenciam seu aprendizado.	A professora investiga o histórico de João, observando que ele prefere atividades individuais e responde bem a estímulos visuais. Identifica que suportes visuais e rotinas claras são eficazes para ele.
3. Sintomas	Identificar características observáveis, como dificuldades de interação social, sensibilidade sensorial e comportamentos repetitivos.	João apresenta ecolalia, baixa tolerância a mudanças e comportamentos estereotipados, como balançar o corpo quando ansioso. Ele evita contato visual e prefere tarefas estruturadas e previsíveis.
4. Diagnóstico	Compreender os desafios e potencialidades do aluno, com base nas informações coletadas, para planejar intervenções.	A equipe identifica que as principais barreiras de João são a dificuldade de comunicação verbal e o desconforto com estímulos sensoriais excessivos. Concluem que o uso de suportes visuais e tarefas individualizadas pode ajudá-lo a participar de forma mais ativa.
5. Causas	Identificar fatores que influenciam os comportamentos ou dificuldades do aluno, como estímulos ambientais ou características individuais.	A sensibilidade sensorial de João é desencadeada por ruídos e desorganização do ambiente. Sua resistência a mudanças é resultado de dificuldades na transição entre atividades, o que exige um ambiente calmo e estruturado.
6. Prognóstico	Planejar ações para promover o desenvolvimento do aluno, considerando suas habilidades e interesses.	Com o suporte adequado, João pode contribuir significativamente para a criação do mural da escola, aproveitando seu interesse por padrões geométricos. Ele pode se beneficiar de interações sociais gradativas e mediadas pela professora.
7. Prescrição	Implementar estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades do aluno, garantindo sua inclusão e desenvolvimento.	A professora utiliza suportes visuais (cronogramas, pictogramas), individualiza tarefas (padrões geométricos no mural) e promove interações sociais mediadas por colegas. Permite pausas regulares e usa materiais sensoriais para ajudá-lo a se autorregular.

Elaborado pela autora.
 FONTE: (Vygotsky, 2008)

O diagnóstico médico e os relatórios de especialistas são dados que podem contribuir para o processo de investigação pedagógica, ao apontarem características

específicas do aluno sob um olhar clínico e multidisciplinar. Essas informações auxiliam tanto na análise retrospectiva quanto na formulação de metas prospectivas. No entanto, é preciso ressaltar que tais elementos não podemos medicalizar o trabalho pedagógico, pois a ação educativa do professor vai partir de pressupostos pedagógicos.

Vigotski (1991) enfatiza que as funções psicológicas superiores se desenvolvem primeiramente através dessas interações sociais, antes de se internalizarem no indivíduo. Este enfoque permitiu uma nova forma de perceber o aprendizado, onde os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos estão interconectados, proporcionando uma visão mais completa do desenvolvimento infantil. Silva (2020, p.199 apud Silva 2017) corrobora que, por esse prisma “[...] A concretização de uma psicologia geral só seria possível a partir de uma ideia monista de desenvolvimento, compreendendo o homem em sua totalidade, resultante de um processo histórico e cultural”.

A internalização do aprendizado ocorre quando os conhecimentos espontâneos e cotidianos são superados, permitindo a transição para conhecimentos mais abstratos. Nesse processo, aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos se interconectam, formando uma base integrada para o desenvolvimento integral do indivíduo. Para que isso aconteça, as práticas escolares e sociais devem estar estreitamente relacionadas. A concretização de uma psicologia geral só é possível a partir dessa perspectiva monista de desenvolvimento, em que o homem é compreendido como a totalidade de seu processo histórico e cultural (Silva, 2020 apud Silva, 2017). Com isso, quando falamos em alunos com TEA, é preciso enfatizar os fatores fundantes da internalização, ou seja, os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos que compõem a totalidade do processo de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. No caso do autismo, esses aspectos assumem uma dimensão mais crítica, exigindo práticas pedagógicas intencionais e sistematizadas que articulem os conteúdos escolares às mediações necessárias para o desenvolvimento dos alunos, considerando suas singularidades como parte constitutiva do processo educativo.

A partir dessa concepção de totalidade, a escola deve compreender profundamente como os conceitos se formam historicamente e como o aluno, em sua condição concreta, pode se apropriar deles por meio de mediações que

considerem o cotidiano e a experiência vivida. É fundamental, portanto, analisar de que maneira o transtorno interfere nesse processo, estruturando métodos pedagógicos adequados aos níveis de desenvolvimento e às condições sociais em que o sujeito está inserido.

Consolidada como um dos pilares da teoria sociocultural de Vigotski, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) configura-se como o pilar fundamental para a compreensão da dinâmica do desenvolvimento humano e da aprendizagem. Ao transcender a perspectiva individualista e estática, a ZDP enfatiza a natureza social e interativa do processo de construção do conhecimento, ressaltando o papel da mediação e da colaboração na aquisição de novas habilidades e competências. A ZDP, portanto, convida-nos a repensar as bases da educação, sendo indispensável no processo de aquisição de conhecimento do aluno, e mais precisamente aqui nesta pesquisa, no contexto do TEA.

2.1 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL EM CONTEXTOS INCLUSIVOS

Neste tópico, queremos aprofundar a análise do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), no contexto do TEA. Embora sua aplicabilidade se estenda a todos, a aplicação da ZDP no contexto da educação inclusiva impõe desafios específicos relacionados à identificação do nível real e proximal de desenvolvimento de alunos com TEA, considerando suas formas singulares de comunicação, cognição e interação social. Esses desafios tornam-se centrais para a efetividade do processo educativo, pois exigem estratégias pedagógicas que mobilizem mediações sensíveis às necessidades formativas desses sujeitos, sem reduzi-los a suas limitações clínicas.

A ZDP é o conceito central na teoria de Vigotski (2008), se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real do aluno, determinado pelo que ele consegue realizar sozinho, e o nível proximal, que ele pode atingir com apoio de um mediador mais experiente.

Figura 12: A Dinâmica da ZDP



Criação: Autora
Fonte: Vigotski (2008)

Essa representação demonstra como a mediação pedagógica pode conduzir o aluno do nível de desenvolvimento real para um nível mais avançado, acessível por meio do suporte adequado. Por conta das especificidades do TEA, muitos alunos necessitam iniciar o processo de desenvolvimento por meio de atividades bastante simplificadas, progredindo gradualmente para tarefas mais complexas. A fragmentação das propostas pedagógicas torna-se uma estratégia que possibilita evitar sobrecarga cognitiva e consequentemente desregulação, favorecendo a compreensão do processo criativo. Por exemplo, ao propor um desenho de uma paisagem, o professor pode iniciar com a representação de elementos básicos, como uma casa e uma árvore, permitindo que o aluno se familiarize com a estrutura da atividade. Em um segundo momento, o restante da composição pode ser introduzido de maneira progressiva, respeitando o ritmo individual de cada estudante e garantindo uma construção gradual da aprendizagem, que possibilite que o aluno avance no aprendizado sem que a complexidade da atividade se torne um obstáculo ao seu engajamento.

Figura 13: Atividade decomposta



Criação: Autora (2024)

Diante desse processo, a valorização da participação do aluno na atividade, independentemente do nível de conclusão da tarefa, constitui uma prática pedagógica significativa para todos os estudantes. No entanto, no caso dos alunos com TEA, essa atitude ganha relevância específica, pois sua produção pode ocorrer por vias alternativas ou em tempos distintos. O reconhecimento do esforço, o encorajamento contínuo e a mediação sensível são elementos fundamentais para sustentar o vínculo com a atividade e promover a continuidade do processo formativo. A mediação pedagógica, portanto, deve ser constante, responsiva e ajustada às especificidades de cada estudante, mobilizando recursos que favoreçam a compreensão do percurso e a permanência ativa na tarefa.

No ensino mediado não significa dar respostas prontas, mas sim criar estratégias em que a mediação adaptativa e a frequente investigação promovam avanços significativos em seu desenvolvimento integral (Cole et al., 2002). Vejamos um exemplo de aplicação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) no ensino de artes visuais para alunos com TEA, com base na mediação visual-sonora inspirada na obra de Eduardo Srur. A proposta visa reorganizar simbolicamente o espaço escolar, promovendo processos de criação mediados por estímulos sensoriais e significados culturais.

Quadro 14: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) no ensino de artes

Etapa da ZDP	Descrição da Aprendizagem no Ensino de Artes Visuais
1. Nível de Desenvolvimento Real (ZDR)	O aluno com TEA evita o uso de materiais artísticos e demonstra incômodo com estímulos sensoriais diversos. Interage de forma limitada com o espaço escolar e não se engaja em propostas visuais.
2. Mediação na ZDP	O professor apresenta obras de Eduardo Srur e propõe a exploração de objetos recicláveis que produzem sons. A atividade estimula a reorganização simbólica do espaço escolar por meio de materiais que articulam som, forma e função crítica. O aluno passa a participar com mediação constante.
3. Nível Potencial	O aluno, com apoio, começa a selecionar materiais a partir dos estímulos sonoros e visuais. Inicia processos de criação como colagens, instalações ou releituras, estabelecendo vínculos expressivos com os materiais e com o espaço escolar.
4. Nova ZDR (Desenvolvimento Real Ampliado)	O aluno realiza intervenções visuais de forma autônoma, utilizando elementos sonoros como critérios expressivos. A produção revela intenção estética e crítica, com apropriação simbólica do espaço e desenvolvimento de linguagem artística pessoal.

Criação da autora
Fonte: Vygotski (2008)

O processo descrito na figura acima exemplifica como a mediação pedagógica necessita ser adaptativa às demandas do aluno e o avanço para novos níveis de autonomia de forma gradual. Como mostra o exemplo, Rafael é mediado de forma intensa e o professor, ao longo do processo percebeu que o aluno quase escreve o nome todo mas, em algum momento, necessitou de um suporte, com recurso visual que o faça entender as duas últimas letras, destacando o papel do esvanecimento gradual dessa mediação, como proposto por Vigotski.

Vigotski (2008) preconiza que o aprendizado se dá na interação social, e o desenvolvimento é impulsionado pela retirada gradual do suporte oferecido, visando a autonomia do aprendiz. No contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), um dos desafios primordiais para os educadores reside em planejar estratégias que fomentem essa autonomia de maneira progressiva e eficaz. Isso se deve à dificuldade na independência, característica proeminente do transtorno, que impacta significativamente o cotidiano desses indivíduos. Os níveis de suporte (1, 2 e 3), como abordado no Capítulo 1 desta pesquisa, são justamente definidos com base na necessidade de mediação de cada pessoa.

Educação escolar que inclui crianças e jovens com deficiência reconhece que a base biológica é transformada pela cultura

(educação) e que o domínio da cultura (conhecimentos) só acontece pela mediação dos significados, pela mediação dos signos. Os professores devem responder: o que a criança pode fazer, na etapa inicial do processo pedagógico, de modo a orientar a intervenção do professor? Quais sistemas funcionais estão preservados e quais estão comprometidos e/ou em desenvolvimento inicial? O que ela precisa desenvolver no contexto da escola? Qual o nível de assistência de que ela necessita? Quais passos da prática pedagógica deverão ser organizados e desenvolvidos no contexto da sala de aula, de modo sistemático e intencional, para atender às necessidades dos alunos? (Padilha, 2020, p.120).

Em relação ao tempo de permanência do aluno na realização da atividade, muitas pessoas com TEA apresentam dificuldade em manter a atenção na atividade, o que pode impactar diretamente seu engajamento e rendimento escolar. Dessa forma, a proposta da atividade deve ser estruturada de forma crescente, considerando tempos curtos de desenvolvimento e reforço positivo. O professor precisa compreender que, mesmo uma atividade breve pode ter um impacto significativo para o aluno, e que sua realização deve ser valorizada.

Para um aluno que apresenta intensa dificuldade de permanecer sentado por mais de um minuto, a meta inicial pode ser que ele permaneça envolvido na atividade durante esse curto período. Se a proposta for um desenho de paisagem, ele pode começar apenas desenhando uma casa, uma árvore ou o elemento que o contexto demandar. Esse pequeno avanço já deve ser reforçado positivamente, incentivando o aluno a continuar na atividade e, gradativamente, ampliar seu tempo de permanência. Isso é válido para qualquer abordagem pedagógica, inclusive nas que demandam uma interação mais direta com os demais alunos, pois é frequente que alunos com TEA possam se desregular com a sobrecarga das relações sociais. Com o tempo, esse aluno poderá aumentar progressivamente sua tolerância e engajamento, consolidando uma rotina de aprendizagem mais estruturada e eficiente.

Além disso, é fundamental atentar-se ao nível de compreensão verbal do aluno, considerando sua capacidade de processar comandos, diálogos e orientações pedagógicas. Muitas pessoas com TEA apresentam dificuldades na compreensão de linguagem complexa, necessitando de instruções mais diretas e simplificadas, aumentando gradativamente o grau de instrução. Nesses casos, a mediação deve envolver um vocabulário claro e objetivo, evitando ambiguidades que possam comprometer a execução da atividade. Também é necessário que o

educador considere cuidadosamente os aspectos emocionais envolvidos na situação de aprendizagem, pois, no caso do TEA, a expressão e a interpretação das emoções nem sempre seguem padrões convencionais, o que pode gerar incompreensões sobre o comportamento do aluno.

Um aspecto crucial nesse processo é a utilização da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), que pode incluir pranchas de comunicação, pictogramas e gestos adaptados. O uso desses recursos não apenas favorecem a ZDP, com a compreensão da comunicação, mas também permite uma melhor organização da tarefa e minimiza frustrações. Como destaca Padilha (2025), a adaptação da comunicação é um dos principais mediadores da aprendizagem no TEA, pois permite que o aluno se sinta mais seguro e engajado no processo educativo. Nesse contexto, Leonardo et al. (2017) ressaltam a importância de compreender o desenvolvimento da linguagem e outras funções psicológicas em indivíduos com TEA, pois esse entendimento é essencial para definir metas pedagógicas, selecionar materiais de intervenção bem como avaliar a eficácia dos procedimentos aplicados.

Nesse sentido, experiências de mediação por meio da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) têm se mostrado fundamentais no ensino de artes para alunos com TEA. Além de facilitarem a expressão simbólica e a organização do pensamento, essas ferramentas visuais promovem a participação ativa dos alunos no processo educativo. No contexto da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a CAA atua como suporte pedagógico que amplia a compreensão e favorece a autonomia comunicativa. Esse tipo de recurso será abordado com mais profundidade no Capítulo 3, no qual analisaremos sua função formativa como objeto pedagógico no campo epistemológico.

Esses recursos, quando inseridos de forma planejada e mediados por professores e colegas, favorecem o avanço da linguagem funcional e a participação do aluno com TEA nas interações sociais e nos processos de aprendizagem. A mediação da comunicação, nesse contexto, não se limita à introdução de recursos visuais, mas envolve a construção de pontes entre os signos disponíveis e a experiência concreta do sujeito, respeitando seus modos singulares de se expressar, compreender e se relacionar com o mundo.

No Capítulo 3, será apresentado um exemplo de objeto pedagógico fundamentado na CAA, elaborado especialmente para o ensino de artes visuais, situado no campo epistemológico da formação, por favorecer a organização do pensamento, o acesso ao conhecimento e a construção simbólica em contextos educativos inclusivos.

Tais processos de mediação comunicativa, como os que envolvem a CAA, exigem que compreendamos a aprendizagem na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente no que se refere ao conceito de mediação simbólica e internalização. Para Vygotski (1991), o aprendizado ocorre por meio da interação social e da mediação simbólica, na qual o conhecimento é inicialmente construído no plano interpsicológico (social) para depois ser internalizado no plano intrapsicológico (individual). Essa dinâmica entre o plano interpsicológico e o intrapsicológico pode ser visualizada na representação a seguir, que ilustra os conceitos de Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal no processo de aprendizagem mediada:

Figura 14: Ilustração das Zonas de Desenvolvimento: Real e Proximal.



Criação: Autora
Fonte: Vygotski (2008)

Como vimos, o apoio pedagógico possibilita que o aluno desenvolva novas habilidades, que podem ser consideradas como a nova zona de desenvolvimento real, porém, no contexto do aluno com TEA, é possível que o objetivo do professor não seja concluído de imediato e de acordo com o planejado. O aluno pode chegar, por exemplo, ao nível que seja considerado iminente, ou seja, ele já consegue fazer uma parte do objetivo principal de forma autônoma, mas não totalmente. Nesse caso, o aluno pode vir a necessitar de outras estratégias que podem incluir dicas visuais, modelagem ou reforço positivo, até que consiga desempenhar a atividade de forma independente por completo.

Dessa forma, ao aplicar a ZDP no ensino de alunos com TEA, torna-se fundamental desenvolver estratégias de comunicação acessíveis, respeitando a forma como cada aluno interage com o mundo, seja por meio de comunicação alternativa, suporte visual ou instruções simplificadas, garantindo sua participação ativa no processo de aprendizagem. Além disso, é necessário adaptar o ambiente escolar, considerando os desafios sensoriais e promovendo estímulos adequados que minimizem sobrecargas e favoreçam a concentração. A exploração dos interesses e hiperfocos do aluno também se apresenta como uma estratégia eficaz para ampliar as oportunidades de aprendizagem, tornando as atividades mais significativas e motivadoras. Paralelamente, deve-se estimular a autonomia e a interação social, promovendo mediações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, permitindo que o aluno avance dentro da ZDP até alcançar maior independência na realização das tarefas e na participação ativa no contexto escolar.

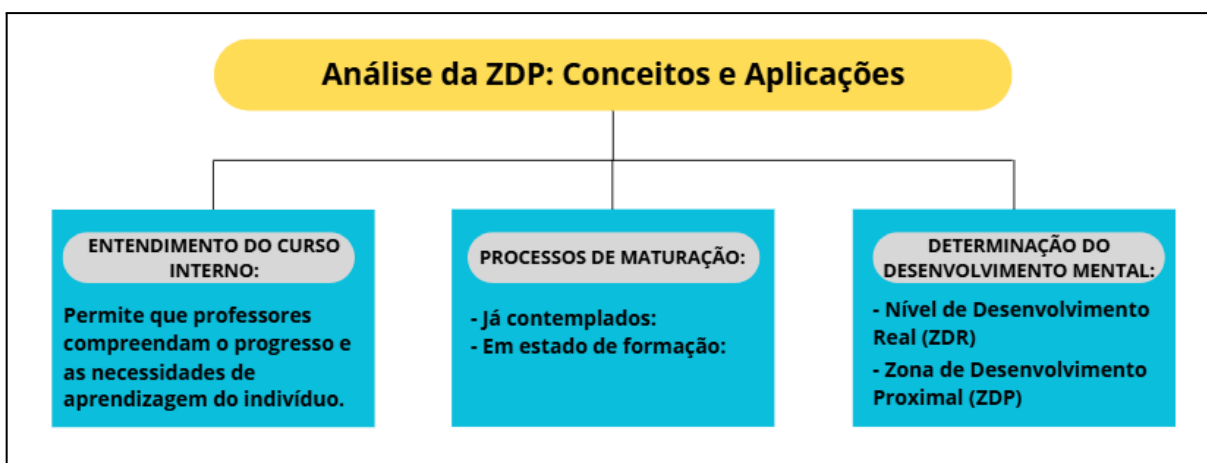
Um dos pontos fundamentais para a jornada dos professores é ouvir o que as pessoas com TEA, já na fase adulta, nos proporcionam de aprendizado diante de suas experiências. A neurocientista Temple Grandin, pessoa com TEA e referência mundial na área, destaca que reconhecer, de modo realista e individualizado, os pontos fortes de cada sujeito é essencial para projetar seu futuro de forma mais adequada. Como afirma Grandin, "cada pessoa no espectro possui um conjunto único de habilidades e desafios", sendo que "nenhuma criança autista é igual à outra" e, por isso, "é necessário analisá-las cérebro por cérebro, filamento por filamento do DNA, característica por característica, ponto forte por ponto forte" (Pankek, 2017, p. 131; p. 211). Essa perspectiva, ao enfatizar a singularidade de

cada sujeito, converge com os fundamentos da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), evidenciando a importância de compreender não apenas o que o aluno já consolidou em sua aprendizagem, mas sobretudo aquilo que pode vir a aprender por meio de mediações adequadas. A ZDP, nesse sentido, constitui um conceito chave para orientar práticas pedagógicas que respeitem o tempo, os modos de expressão e os caminhos singulares de desenvolvimento. Como ressalta Saviani (2021, p. 13):

"[...] o objetivo da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais necessários para a formação humana e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo".

É muito comum na prática educacional, o foco da aprendizagem do aluno com TEA ser focado no que ele já domina. Como afirmam Facci, Eidt e Tuleski (2006), ao focar exclusivamente na zona de desenvolvimento real, há uma limitação na compreensão de seu potencial de aprendizagem. É nesse sentido que a análise da ZDP no TEA, necessita ser bem fundamentada.

Figura 15: Análise da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Conceitos e Aplicações.



Criação: Autora (2024)

Contudo, nesse percurso da ZDP, o uso de instrumentos adaptados pode facilitar ainda mais a mediação pedagógica e o envolvimento dos alunos nas atividades escolares. Estratégias como pinças modificadas para melhor manipulação, materiais sensorialmente adequados, recursos visuais que favoreçam a compreensão, são fundamentais para garantir um ensino acessível e significativo, permitindo que os alunos explorem suas formas de participação com mais autonomia e estruturada, respeitando as questões sensoriais do indivíduo, ou seja,

como vimos no cap 1, a cada indivíduo há uma demanda sensorial que às vezes interfere positivamente ou não no processo da ZDP.

Dessa forma, reafirmo que a aplicação da ZDP no ensino de alunos com TEA exige um olhar observador para cada detalhe do aluno, de forma técnica, fundamentada, ágil e ao mesmo tempo sensível aos nuances mais sutis do indivíduo. O percurso adaptativo entre o aluno e seu professor pode ser desafiador, ou extenso, mas a resposta a essa dedicação pode ser extremamente gratificante.

Concluir a análise da ZDP em contextos inclusivos sem considerar as contradições estruturais da escola seria negligenciar a realidade enfrentada por muitos educadores. A mediação pedagógica, por mais sensível e adaptada que seja, esbarra em limites concretos quando não há condições materiais, formativas e institucionais que a sustentem. Dados recentes do Censo da Educação Superior (INEP, 2023) mostram que, embora o número de estudantes com deficiência tenha aumentado, apenas 9.718 estudantes com TEA estavam matriculados no ensino superior em 2023, um dado que revela não apenas a baixa representatividade desse grupo, mas os efeitos acumulados de uma escolarização marcada pela ausência de mediações qualificadas ao longo da trajetória formativa. Quando a ZDP não é mobilizada de maneira sistemática desde os anos iniciais, os alunos com TEA enfrentam barreiras que se ampliam com o tempo, comprometendo sua permanência e progressão.

Além disso, um levantamento comparativo entre Brasil e Portugal (2008–2018) aponta que 58,4% dos professores brasileiros do ensino fundamental ainda declararam necessitar de formação específica para atuar com alunos com deficiência. Esses números não são apenas estatísticas: eles escancaram a precariedade estrutural da escola e reforçam a urgência de políticas públicas que garantam aos professores condições reais de mobilizar a ZDP como instrumento de formação e inclusão.

2.2 ASPECTOS FUNDANTES NA ANÁLISE DA ZDP PARA ALUNOS COM TEA

A comunicação é um elemento essencial para o desenvolvimento humano, especialmente nas relações sociais. Segundo Vigotski (2007), ela serve tanto como um meio de interação social quanto de expressão e compreensão. Através da

comunicação, desenvolvemos funções psíquicas superiores como a generalização e a abstração, que são cruciais tanto para a interação social quanto para a formação do pensamento.

O conceito de pensamento e linguagem, desenvolvido por Vigotski, está profundamente relacionado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, à comunicação e à constituição do sujeito histórico. Para o autor, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um instrumento semiótico essencial para a mediação da atividade consciente e para a formação do pensamento. Nesse sentido, Duarte (2013, p. 91) observa que “[...] o desenvolvimento da consciência, como mediação no interior da atividade humana, realizou-se por meio da linguagem, como objetivação do pensamento que surge na atividade de comunicação”. Essa formulação evidencia que a linguagem não apenas expressa o pensamento, mas o constitui enquanto função complexa, historicamente elaborada.

Vigotski (2007) aprofunda essa análise ao distinguir dois tipos de linguagem: a linguagem exterior, voltada à comunicação social, e a linguagem interior, direcionada à autorregulação do pensamento. Ele aponta que há um “[...] diferencial funcional fundamental entre os dois tipos de linguagem que terá consequências estruturais inevitáveis” (VIGOTSKI, 2007, p. 333). A linguagem exterior transforma o pensamento em palavra — processo de objetivação —, enquanto a linguagem interior opera em sentido inverso: trata-se da internalização da linguagem como pensamento condensado, com estruturas próprias e densidade semântica. Ao descrever esse processo, Vigotski afirma que “a linguagem interior move-se na direção inversa — de fora para dentro. É um processo que implica na evaporação da linguagem em pensamento”, o que demonstra “a origem de tudo o que estruturalmente a distingue da linguagem exterior” (VIGOTSKI, 2007, p. 333). Essa reflexão contribui para pensar práticas pedagógicas que valorizem a mediação simbólica e reconheçam as diferentes formas de linguagem presentes no contexto escolar.

No percurso de desenvolvimento da linguagem, Vigotski introduz ainda o conceito de linguagem egocêntrica, que compreende como uma etapa intermediária entre a linguagem social e a linguagem interior. Essa forma de fala manifesta-se

quando a criança verbaliza suas ações para si mesma durante uma tarefa, sem a intenção explícita de comunicar-se com os outros. Embora muitas vezes seja interpretada como desorganizada ou “sem função”, a linguagem egocêntrica cumpre um papel fundamental na organização do pensamento e no planejamento da ação. Trata-se de um estágio de transição, no qual o sujeito inicia um processo de internalização dos signos culturais, ainda que sustentado por sua exteriorização.

Esse processo é descrito por Vigotski (1999, p. 334) como uma trajetória que parte dos comandos externos (ordens dadas por adultos), passa pelo discurso egocêntrico exterior, mas já produzido pelo próprio sujeito, e culmina na formação da linguagem interior. Um exemplo disso é a fala da criança antes de dormir, quando não há mais ouvintes, o que indica que a linguagem se tornou forma de organização psíquica. Essa análise demonstra que o desenvolvimento da linguagem não ocorre de forma linear, mas por transformações qualitativas que envolvem mediação, cultura e reorganização funcional da consciência. No contexto do TEA, compreender essa trajetória é essencial para evitar interpretações patologizantes da fala egocêntrica. Ao contrário, é preciso reconhecê-la como manifestação legítima do processo de estruturação do pensamento, que pode e deve ser mobilizada pedagogicamente como elemento formativo.

A linguagem egocêntrica desempenha um papel no desenvolvimento cognitivo, uma vez que ajuda a criança a estruturar seu pensamento e a planejar suas ações. É como se a criança estivesse “conversando consigo mesma” para orientar e regular seu comportamento e suas ações. Assim, a fala egocêntrica é um estágio intermediário que permite a transição da linguagem social, utilizada para interagir com o mundo externo, para a linguagem interna, responsável pela organização do pensamento e da cognição.

Em relação a indivíduos com TEA, eles enfrentam dificuldades no uso da linguagem social e no desenvolvimento de sua linguagem interna. A mudança da linguagem egocêntrica para a interna pode ocorrer de forma mais lenta ou com variações devido às particularidades do TEA, como problemas na comunicação social e na interação. A linguagem egocêntrica não é mais transitória, como para

crianças não autistas, que podem apresentar mais lentidão nesse processo ou outras características, como a ecolalia¹⁹.

A intervenção psicopedagógica, baseada na abordagem histórico-cultural, tem como principal objetivo a mediação da linguagem no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que estão interligadas num sistema funcional complexo, que se constitui a partir de outros sistemas, uma vez, que as funções superiores estão apoiadas nas funções elementares, de origem orgânica. No caso das pessoas com autismo, apresentam “falhas” no desenvolvimento dos precursores de linguagem, impedindo estas pessoas de entrarem em contato com o universo que as cerca (Rodrigues, 2019, p. 53).

A ecolalia, frequentemente compreendida como uma “imitação sem propósito”, pode, sob a perspectiva histórico-cultural, representar uma forma funcional de organização do pensamento e de apropriação da linguagem, especialmente em crianças com TEA. Rodrigues (2019, p. 53) explica que, nesses casos, trata-se de uma tentativa de colocar o sujeito em contato com o universo que o cerca, organizando ações e pensamentos de forma mais visível e audível, mesmo que por vias não convencionais.

Para algumas crianças com TEA, a ecolalia funciona como uma espécie de “ensaio” linguístico, permitindo compreender e reproduzir o uso das palavras em situações sociais. Esse processo pode favorecer a elaboração de uma linguagem mais elaborada e, gradativamente, contribuir para avanços significativos na comunicação. A ecolalia pode ser imediata, quando a repetição ocorre logo após ouvir algo, ou diferida, quando há um intervalo de tempo entre a escuta e a repetição.

Em crianças com TEA, que podem ter uma linguagem interior menos acessível, o uso prolongado da fala egocêntrica pode atuar como uma ferramenta necessária de apoio, permitindo que a criança “externalize” pensamentos para compreendê-los melhor. Em vez de ser considerada um atraso, a presença dessa fala egocêntrica pode ser vista como um recurso valioso que as crianças utilizam para suprir suas necessidades de organização e planejamento mental.

¹⁹ A ecolalia é a repetição de palavras ou frases ouvidas anteriormente, podendo ser imediata (logo após a escuta) ou diferida (em outro momento). No contexto do TEA, pode atuar como uma forma de organização do pensamento e uma via de entrada para a linguagem, ainda que por meios não convencionais.

Embora a ecolalia seja muitas vezes vista como "não funcional", ela pode representar uma tentativa de comunicação. Crianças autistas podem utilizá-la para interagir com o ambiente e com as pessoas, especialmente quando ainda não possuem habilidades comunicativas mais complexas. Em vez de ser uma reprodução automática, a ecolalia pode ser uma forma de imitar a fala e iniciar a participação em interações sociais. Utilizá-la dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança, com suporte adequado, permite transformar essas repetições em linguagem funcional.

Por exemplo, ao repetir uma frase de um desenho animado para expressar uma necessidade, o mediador pode interpretar e expandir essa comunicação, ajudando a criança a usar a linguagem de maneira mais intencional e significativa. A ecolalia também pode servir como porta de entrada para a aprendizagem de novas palavras e significados, especialmente quando adultos modelam uma linguagem mais intencional e funcional, facilitando a compreensão de como essas repetições podem ser usadas em contextos sociais seguros. Diferenciar entre ecolalia funcional e não funcional é importante, pois a ecolalia funcional pode ser empregada para pedir algo, expressar sentimentos ou chamar a atenção.

Nesse contexto, há a preocupação em garantir a comunicação efetiva de pessoas com autismo, dada a ampla gama de desafios nesse aspecto, relacionados ao transtorno. Muitas pessoas com TEA são verbais, outros não oralizados (não falam). Em grande parte, possuem dificuldade de entender a linguagem figurativa, gestos, expressões necessitam de recursos visuais ou tecnologia assistida para a comunicação alternativa e/ou suplementar, sendo necessário a adaptação para outros caminhos pedagógicos a serem seguidos.

A Comunicação Alternativa é utilizada quando a pessoa, por alguma impossibilidade ou dificuldade de articular ou produzir sons, precisa utilizar outro meio de comunicação que não a fala, enquanto a Comunicação Suplementar é utilizada quando a pessoa utiliza outro meio de comunicação, além da fala, sem substituí-la, como apoio ou complemento (Leonardo *et al.* 2017, p.118 apud Ferreira; Teixeira; Britto, 2011).

A comunicação alternativa é uma ferramenta fundamental para os indivíduos com TEA. Muitos pensam que ela serve somente para aqueles que realmente não verbalizam, mas também tem o seu papel de manter a comunicação de forma suplementar. Ela, além de permitir a comunicação diante as situações sociais,

propicia o aumento do repertório e auxilia no entendimento simbólico, promovendo a maior integração e compreensão das mensagens transmitidas.

Figura 16: Pasta de comunicação alternativa.



Acervo pessoal (2019)

A avaliação da comunicação do aluno, deve reconhecer seus pontos fortes individuais reais, valorizando suas habilidades como ponto de partida para uma comunicação com autonomia e principalmente, com domínio do pensamento e da linguagem.

Além da comunicação, a avaliação sensorial também é fundamental para ser observada no aluno. As barreiras sensoriais, podem prejudicar nas suas relações sociais, refletindo no seu processo cognitivo de aprendizagem, significativamente.

Os cinco sentidos são como compreendemos tudo o que não somos. Visão, audição, olfato, paladar e tato são as cinco maneiras — as *únicas* cinco maneiras — como o universo pode se comunicar conosco. Deste modo, nossos sentidos definem a realidade para cada um de nós. Quando seus sentidos funcionam normalmente, você pode supor que sua realidade sensorial é muito similar à realidade sensorial de todos aqueles cujos sentidos funcionam normalmente. Afinal, eles evoluíram para captar uma realidade comum — para nos permitir interpretar, do modo mais confiável possível, as informações de que precisamos para sobreviver.

Mas e quando seus sentidos não funcionam normalmente? Não me refiro aos seus globos oculares ou às trompas de Eustáquio, aos receptores na sua língua ou nariz ou à ponta dos seus dedos. Refiro-me ao cérebro. E se você receber a mesma informação sensorial que os outros, mas seu cérebro interpretá-la de um modo diferente? Então, sua experiência do

mundo ao redor será a experiência dos outros, mas talvez de um modo doloroso. Neste caso, você vive literalmente em uma realidade alternativa — uma realidade *sensorialmente* alternativa (Pankek, p. 78, 2017).

Torna-se relevante documentar os comportamentos/resposta desses estímulos, que estão diretamente relacionados à audição, visão, cheiro, olfato, tato e paladar. Os alunos com TEA frequentemente têm diferenças sensoriais, podendo ser hiper ou hipo sensíveis a estímulos sensoriais. A arte proporciona uma oportunidade para explorar e experimentar diferentes texturas, cores, formas e materiais, o que pode ajudar a regular suas respostas sensoriais e promover a auto-regulação.

Contudo, no sentido de contribuir e proporcionar meios de comunicação, regulação e previsibilidade, importantes na mediação de alunos com autismo, utilizam-se de ferramentas com recursos visuais que elevam a mediação de forma mais sólida e significativa, principalmente para aqueles que são não verbais, os que têm como características como a déficit nas relações sociais, rigidez cognitiva, dificuldade de mudança de rotina, entre muitas outras características que estão presentes em pessoas com TEA e que necessitam de suporte.

Orrú (2010) argumenta que para crianças autistas não-verbais, a ausência de linguagem oral pode intensificar o isolamento e a segregação. Neste contexto, ele destaca a importância de situações de interação social e contextualização que favorecem o desenvolvimento dialógico e polissêmico da linguagem, valorizando experiências reais ao invés de artificiais. A Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CAA) pode desempenhar um papel crucial como suporte na construção de signos, especialmente quando mediada por educadores. Este processo contínuo de mediação transforma o ambiente, possibilitando às crianças autistas a construção de significados que atendem a suas necessidades específicas e facilitando a compreensão recíproca entre elas e os demais, considerando ambos como sujeitos ativos no processo comunicativo.

Nesse sentido, experiências de mediação por meio da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) têm se mostrado fundamentais no ensino de artes para alunos com TEA. Além de facilitarem a expressão simbólica e a organização do pensamento, essas ferramentas visuais promovem a participação ativa dos alunos no processo educativo. No contexto da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a CAA atua como suporte pedagógico que amplia a compreensão e favorece a

autonomia comunicativa. Esse tipo de recurso será abordado com mais profundidade no Capítulo 3, no qual analisaremos sua função formativa como objeto pedagógico no campo epistemológico.

Por meio da estimulação visual e da organização das informações, a Comunicação Alternativa favorece o processamento do pensamento e contribui para o desenvolvimento linguístico e cognitivo de alunos com autismo. Sua aplicação fortalece as conexões neurais nas áreas da linguagem, cognição e coordenação motora, sendo relevante tanto para alunos não oralizados (como forma alternativa), quanto para os que se comunicam verbalmente (de forma complementar).

Essas mediações comunicacionais, quando bem planejadas e contextualizadas na rotina escolar, contribuem para ampliar o engajamento do aluno com autismo nas atividades de aprendizagem, reduzindo barreiras linguísticas e promovendo a autorregulação.

É preciso entender que a prancha de comunicação deve conter somente os elementos que são importantes para a comunicação. O uso de outras imagens, como personagens, elementos decorativos pode confundir o aluno. Quando focamos nos elementos que são os objetos, reduzimos as distrações, dando previsibilidade e ajudando os alunos com autismo a concentrar-se nas tarefas de aprendizagem e a estarem atentos às relações sociais que estão inseridos, além do melhor entendimento sobre sua rotina.

É essencial que tanto o professor quanto os colegas desempenhem um papel ativo na mediação da comunicação no ambiente escolar, até que o aluno adquira autonomia sobre o material, ou seja, nível real para o potencial. Este processo de mediação envolve o ensino e o reforço de como usar a prancha eficazmente, além de modelar o uso correto da mesma durante as interações diárias.

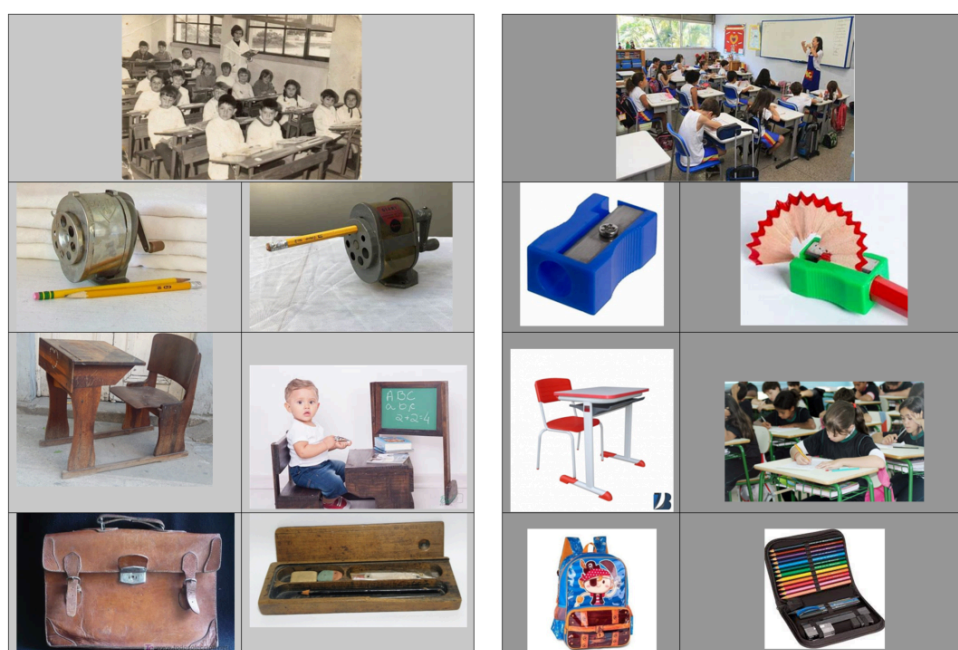
O domínio do uso do instrumento da prancha de comunicação é percebido quando o mesmo apresenta autonomia e em diversos ambientes, ou seja, a generalização. Cabe ressaltar que o uso da comunicação alternativa, deve estar presente em todos os ambientes que o indivíduo está inserido, sendo a família fundamental nesse processo, efetivando assim, cada vez mais a generalização.

(...) o processo através do qual os pais e outros significativos, ajudam as crianças a decodificar e a compreender as complexidades do

meio físico e social, para termos capazes de serem compreendidos pelas crianças nos diferentes níveis de desenvolvimento. Portanto consideramos a mediação como o “construir pontes entre o que a criança sabe e a nova informação a apreender e a estruturar” (Pereira, 1998,p.33).

Incorporar figuras reais nas pranchas de comunicação, também é uma alternativa válida. Imagens reais proporcionam uma representação mais direta e concreta do mundo, facilitando a compreensão e o reconhecimento de objetos, pessoas e ações do dia a dia.

Figura 17: Material adaptado com figuras reais



Criação: Autora (Gomiero, 2013)

Este método visual ajuda a ancorar a comunicação em experiências reais e tangíveis, o que pode ser particularmente benéfico para aqueles que têm dificuldades com abstrações ou símbolos genéricos. Além disso, ao ver imagens que refletem seu ambiente imediato e cotidiano, o aluno pode sentir-se mais confortável e seguro para expressar suas necessidades e desejos, não necessitando transpor mentalmente da imagem figurativa para o real.

Como vimos, as pranchas de comunicação alternativa (PECS - em português Sistema de Comunicação por Troca de Figuras), são ferramentas essenciais para proporcionar previsibilidade e reduzir ansiedades em alunos com autismo durante a aula. Estas, facilitam a expressão e a compreensão de expectativas e rotinas, elementos críticos para um ambiente de aprendizagem estável e previsível. Ao

utilizar símbolos visuais (signos), claros e consistentes, os alunos podem antecipar atividades e transições, o que é crucial para minimizar o desconforto e prevenir crises comportamentais e sensoriais. Esta previsibilidade apoia o engajamento e a participação dos alunos, permitindo-lhes focar na exploração e expressão artística, em um contexto estruturado que respeita suas necessidades específicas de comunicação e interação.

O PECS é um método de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) que tem sido apontado como um promotor de comunicação gestual e vocal em pessoas com dificuldades de fala. O método envolve troca de figuras inicialmente, seguido por vocalizações e/ou aproximações de palavras, e em alguns casos, chega-se à fala funcional (Leonardo, 2017, p. 118 apud Mizael; Aiello, 2013). Foi desenvolvido para pessoas com autismo e outras dificuldades de comunicação e utiliza objetos concretos, fotos, figuras, miniaturas para promover comunicação por meio da troca entre uma pessoa com um cartão e outra que oferece o que significa o cartão. O PECS tem como objetivo auxiliar pessoas a desenvolver a intenção comunicativa (Leonardo, 2017, p. 118 apud Ferreira et col., 2011).

As pranchas de comunicação alternativa nas aulas, para alunos com autismo, desempenham um papel fundamental na mediação cultural.

A PHC enfatiza a importância da mediação do conhecimento sistematizado através de instrumentos culturais, que em um contexto educacional inclusivo, se estende para a adaptação dos métodos de ensino às necessidades específicas dos alunos. As pranchas de comunicação, com uso de signos, servem como um desses instrumentos culturais, proporcionando aos alunos com autismo os meios para compreender e interagir com o mundo de maneira mais acessível e significativa. Elas permitem que os alunos antecipem e se preparem para as atividades, reduzindo a ansiedade e facilitando a concentração na aprendizagem.

O uso de signos no processo de ensino e aprendizagem de estudantes autistas tem sido apontado como um favorecedor, melhor dizendo nas palavras de Vigotski, mediador da atividade psicológica do sujeito e assim, de sua aprendizagem (Silva, 2018 p.9 apud Vigotski, 1995). No contexto da Educação Infantil, fazer uso de imagens desde a elaboração da rotina, que é um dos primeiros momentos de convivência social entre os pares e contato com os processos de alfabetização e letramento para a criança pequena, não pode ser perdido de vista. Pois, o contato com a imagem auxilia na elucidação e internalização dos conceitos abordados, na mediação do pensamento, desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva e na construção do conhecimento feita pela criança. Além disso, o uso de signos (imagens) permite modulação sensorial e autorregulação emocional, por favorecer o princípio da previsibilidade, que é o ato de antecipar ações do dia a dia para a criança (Silva, 2018 p.9 apud Pauli, 2018).

Ao adaptar esses instrumentos às necessidades específicas de comunicação dos alunos, a PHC compreende o ensino como mediação intencional do conhecimento sistematizado, possibilitando que o aluno se aproprie criticamente dos objetos culturais. Nesse processo, o aluno não apenas assimila informações, mas transforma-se à medida que se insere nas práticas sociais historicamente produzidas, superando a condição imediata pela mediação com os saberes escolares.

É preciso ter o olhar atento para determinar o “nível de desenvolvimento potencial”, e partir da análise do nível de desenvolvimento real, assim, definir o potencial de aprendizado desse aluno, utilizando as ferramentas já definidas de acordo com o nível de necessidade real desse aluno, compreendendo as necessidades individuais, criando estratégias que promovam o aprendizado do aluno com TEA.

Nesta fase, é preciso preocupar-se com a promoção das interações sociais, desenvolvimento cognitivo e a maneira que será conduzida a mediação. Situar o aluno no contexto histórico também é fator que deve ser sempre frisado, histórias sociais que envolvam personagens e movimentos artísticos podem, por exemplo, ser uma boa opção. Na adaptação do conteúdo, podemos utilizar esquemas ilustrados, histórias sociais que estimulem as relações sociais, animações, vídeos, atividades de imitação e discussões sobre obras de arte e até mesmo visitas virtuais.

FIGURA 18: Exemplo de história social e comunicação alternativa (CAA)



Elaborado pela autora - Imagens do portal (ARASAAC).

A imagem apresentada acima, trata-se de uma história social estruturada com o uso da CAA, em que uma criança, após realizar um desenho, é reconhecida positivamente pelos colegas. Diferentemente das pranchas voltadas à previsibilidade e organização da rotina, este objeto atua como mediação simbólica que promove o reconhecimento social do sujeito por meio da produção artística, fortalecendo o

desenvolvimento humano e a internalização de signos culturais, organizados em práticas escolares sistematizadas (Vigotski, 2007; Duarte, 2013).

A arte, nesse sentido, não é reduzida a uma atividade expressiva espontânea, mas é compreendida como objeto de conhecimento cuja apropriação exige mediações didáticas. Ao inserir o aluno com TEA em uma cena simbólica que representa o valor social de sua criação, tal como ocorre na imagem, estamos não apenas favorecendo a comunicação, mas sobretudo contribuindo para a formação de sua consciência social e reelaboração do comportamento natural por meio da cultura. Através do exemplo dessa figura, podemos visualizar o processo da atividade artística como meio para a formação omnilateral do sujeito, ao articular linguagem, afeto, imaginação e reconhecimento, elementos essenciais à constituição da personalidade e à mediação comunicativa (Padilha, 2020; Fonseca da Silva, 2022).

Contudo, para que tais mediações simbólicas possam se realizar de modo pleno, é necessário que o aluno tenha condições concretas de interagir com os materiais e com o ambiente escolar. Isso significa que as mediações didáticas não se limitam ao campo semiótico, mas se estendem também à materialidade da experiência sensível. Muitos alunos com TEA enfrentam obstáculos motores ou sensoriais que dificultam o uso dos instrumentos tradicionais do fazer artístico, como a pega do pincel, a manipulação de tintas ou o contato com determinadas texturas.

Quando essas características não são consideradas no planejamento pedagógico, o aluno pode ser excluído do processo formativo, não por falta de capacidade simbólica, mas por ausência de meios acessíveis para expressá-la. A mediação pedagógica, nesse caso, exige atenção às formas pelas quais o sujeito pode se inserir na atividade, considerando seus modos específicos de agir no mundo. Como já discutido, é no movimento dialético entre o biológico e o social que se dá a reorganização das funções psíquicas (Padilha, 2007; Vigotski, 2018b). Assim, adaptar instrumentos e espaços não é um gesto suplementar ao ensino, mas parte indissociável da organização do trabalho pedagógico com sujeitos que se desenvolvem por vias não convencionais.

2.3 RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO TEA

As relações interpessoais constituem uma dimensão central no desenvolvimento humano, especialmente quando se trata de sujeitos que, como as pessoas com TEA, enfrentam desafios específicos para compreender e participar das interações sociais. No contexto escolar, a mediação pedagógica e o suporte oferecido pelos professores são condições determinantes para que tais relações possam se estabelecer de forma significativa. Isso porque os alunos com autismo apresentam dificuldades na leitura de sinais sociais, na interpretação de expressões emocionais e na construção de vínculos, o que repercute diretamente em sua participação nas práticas escolares compartilhadas.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, as relações sociais e interpessoais, colaboram para o desenvolvimento do aluno, e é através delas, que o aluno se apropria do conhecimento historicamente acumulado.

Vigotski compreende a afetividade como indissociável das funções psicológicas superiores, podendo ser definida como a capacidade humana de afetar e ser afetado, e correspondente às emoções e sentimentos, sendo a emoção um afeto mais imediato e momentâneo, desperto por algo específico, enquanto o sentimento seria emoção elaborada, significada, mais duradoura e que não se liga a especificidades. Nesse sentido, a emoção/sentimento pode ser entendida como função psicológica superior, visto ser mediada pela cultura. Souza (Petroni e Andrada, 2016, p.18).

Assim, é imprescindível colocar na pesquisa o reconhecimento das dificuldades enfrentadas por alunos com TEA, compreendendo que a presença do mediador, dos objetos pedagógicos e das abordagens específicas não deve ser reduzida a estratégias pontuais, mas compreendida como parte do processo de humanização pela via da educação. À luz da Pedagogia Histórico-Crítica, a apropriação dos conhecimentos sistematizados não ocorre de forma espontânea, mas exige uma mediação que leve o aluno a superar o estágio do pensamento sincrético, caracterizado por percepções difusas, imediatistas e fortemente ligadas ao contexto concreto.

Esse pensamento sincrético, conforme Saviani (2008), é típico das fases iniciais do desenvolvimento humano e está presente de modo mais acentuado em sujeitos que, como os alunos com TEA, apresentam dificuldades de simbolização e abstração. Trata-se de uma forma de pensamento em que os significados ainda não foram separados com clareza dos objetos concretos, e em que a percepção se organiza por justaposição de elementos, sem articulação lógica. Assim, o papel do

ensino é promover a passagem do sincrético ao analítico, conduzindo o aluno a compreender relações causais, estabelecer comparações e internalizar conceitos abstratos.

No contexto da arte, essa mediação assume um caráter ainda mais relevante, pois permite que o aluno não apenas se expresse, mas reconheça sua produção como parte de um processo simbólico e social. Ao se ver representado em cenas que atribuem valor à sua criação, como no exemplo da prancha analisada anteriormente, onde o aluno é convocado a reelaborar seu comportamento natural, ampliando seu campo de significação e suas possibilidades comunicativas.

Desse modo, os objetos pedagógicos e a atuação do professor não devem ser compreendidos apenas como facilitadores da execução de tarefas, mas como mediadores que criam condições concretas para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. É por meio dessa mediação que o pensamento sincrético, típico das fases iniciais do desenvolvimento, marcado pela justaposição de percepções e falta de articulação conceitual, pode ser superado, favorecendo a construção de generalizações, abstrações e categorias mais elaboradas.

Na perspectiva da PHC, essa transição do sincrético ao analítico ocorre justamente quando o conhecimento historicamente sistematizado é colocado em cena como conteúdo formativo. Trata-se, portanto, de um princípio didático que visa à formação omnilateral do sujeito, convocando-o a apropriar-se da cultura produzida pela humanidade em seu processo histórico, rompendo com a lógica do espontaneísmo e contribuindo para uma inclusão escolar efetiva.

Nesse processo, os mediadores, professores, colegas, materiais e práticas educativas assumem o papel de orientar e direcionar o indivíduo com TEA para a elaboração de novas formas de compreender e interagir com o mundo. Ao considerar que muitos desses estudantes apresentam dificuldades em compreender e expressar emoções, o trabalho pedagógico precisa atuar sobre essas dimensões, criando situações que favoreçam a expressão simbólica, a regulação emocional e o desenvolvimento de habilidades sociais.

Como afirmam Souza, Petroni e Andrada (2016), ao compreender e interpretar as emoções como parte essencial da experiência humana, estamos

também reconhecendo que a capacidade de entender e reagir às emoções alheias é fundamental para a interação social. Essa habilidade, profundamente vinculada à empatia e à comunicação, desenvolve-se de maneira progressiva e depende de mediações culturais que favoreçam as práticas escolares.

Considerar tanto os aspectos cognitivos quanto emocionais é essencial para compreender como se dá o desenvolvimento da dimensão social do ser humano. A eficácia com que nos comunicamos e compreendemos os outros está profundamente relacionada à nossa capacidade de interpretar corretamente as emoções e os estados mentais. Por isso, entender como se constroi a percepção emocional em pessoas com TEA é decisivo para planejar intervenções que favoreçam o desenvolvimento da inteligência emocional e a participação em interações sociais mais complexas.

Quando nos referimos às relações interpessoais no TEA, a integração das emoções deve ser analisada à luz do papel formativo da arte. As práticas artísticas e criativas, ao mobilizarem linguagem, imaginação e expressão simbólica, permitem não só o desenvolvimento de habilidades sociais, mas também de processos afetivo-cognitivos que são estruturantes da personalidade. Isso é particularmente relevante diante das dificuldades que muitos estudantes autistas enfrentam para reconhecer, nomear e expressar seus estados emocionais. A arte, nesse contexto, atua como mediação cultural que possibilita tanto a expressão subjetiva quanto a apropriação de signos que organizam o pensamento e favorecem a construção da teoria da mente.

Indivíduos portadores de transtornos do TEA podem apresentar empobrecimento no processamento de emoções, no reconhecimento de faces, do controle do olhar, da capacidade de imitação, do uso de gestos, do uso da linguagem pragmática (metáfora e ironia) e do reconhecimento de pensamentos e sentimentos de si mesmos e de outras pessoas (Frith & Happé, 1999). Em relação à dificuldade dos autistas em reconhecer seus próprios eventos mentais e os de terceiros, diz-se que estes pacientes carecem de uma “Teoria da mente”, expressão utilizada para nomear a habilidade automática e espontânea de se atribuir estados mentais a si mesmo e a outras pessoas a fim de se poder predizer e explicar comportamentos [...] (Tonelli 2011, p. 126 apud Rith, N. & Happé, F., 1999).

Essas observações, embora derivadas da Teoria da Mente, evidenciam aspectos que, sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, devem ser compreendidos como frutos da ausência de mediações simbólicas eficazes ao longo

do desenvolvimento. Como destaca Vigotski (2008), as funções psíquicas superiores não emergem espontaneamente, mas são formadas na interação social, a partir da internalização de signos culturais. Assim, o que aparece como uma limitação nas interações sociais pode, na verdade, ser resultado da falta de experiências sociais significativas e de mediações pedagógicas que favoreçam a apropriação dos sentidos compartilhados. No caso de sujeitos com TEA, isso demanda um trabalho consciente do professor para organizar situações educativas que mobilizem a linguagem, o afeto e a arte como meios formativos da consciência e da relação com o outro.

Quando nos referimos às relações interpessoais no TEA, a integração das emoções com as experiências educativas exige que o ensino de arte seja pensado como prática cultural mediadora. As práticas artísticas e criativas não apenas mobilizam habilidades sociais, mas também favorecem o desenvolvimento de processos afetivos, permitindo que sujeitos autistas possam acessar e expressar suas emoções e pensamentos, muitas vezes por vias não verbais. Isso se mostra especialmente relevante diante das dificuldades que muitos alunos têm em compreender, nomear e comunicar seus estados emocionais em contextos sociais.

Além disso, estar inserido em atividades artísticas compartilhadas contribui para o exercício da atenção conjunta, do reconhecimento das emoções alheias e da capacidade de imaginar o ponto de vista do outro, favorecendo o desenvolvimento de funções como a teoria da mente.

No universo do TEA, também é recorrente a interpretação literal da linguagem e a dificuldade com abstrações. Nesse cenário, a arte, por ser uma prática social carregada de símbolos, metáforas e construções sensíveis, pode atuar como via privilegiada para superar essas barreiras. Ao estimular a imaginação, a criação e a capacidade de generalização simbólica, a arte possibilita a entrada do sujeito na cultura, criando caminhos alternativos para a formação da consciência e para a ampliação de sua participação social.

Finalizar a discussão sobre as relações interpessoais no TEA, portanto, exige reafirmar o papel ativo da escola na criação de condições objetivas de desenvolvimento para esses alunos. A afetividade, a linguagem, a mediação

simbólica e as interações sociais precisam ser planejadas pedagogicamente, e não deixadas ao acaso. A arte, ao operar como mediação cultural, pode se tornar veículo potente de transformação da experiência vivida em consciência elaborada, contribuindo para o acesso à cultura e para o desenvolvimento omnilateral do sujeito.

2.4 IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO ARTÍSTICA NO PROCESSO FORMATIVO DO ALUNO COM TEA

Ao longo do desenvolvimento humano, as experiências vividas e simbolicamente mediadas contribuem para a constituição das funções psíquicas superiores. Entre elas, a imaginação se destaca como uma capacidade complexa, historicamente formada, que permite ao sujeito reelaborar suas vivências e projetar novas formas de estar no mundo. Diferente de uma perspectiva inata ou meramente subjetiva, a Psicologia Histórico-Cultural compreende a imaginação como atividade criadora que emerge das relações sociais e culturais, sendo potencializada no contexto da arte e do brincar.

Nesse sentido, Vigotski distingue dois tipos de atividade psíquica: aquelas voltadas à reprodução da realidade tal como foi vivida, baseadas na memória e na repetição, e aquelas voltadas à combinação de elementos da experiência, gerando novas configurações simbólicas. Essa segunda forma, denominada atividade criadora ou combinatória, revela a capacidade humana de não apenas conservar o passado, mas de transformá-lo, elaborando novas imagens, sentidos e ações.

Essa capacidade de combinação simbólica é fundamental na criação artística, pois permite ao sujeito transpor a realidade imediata e ressignificá-la em novas formas. A atividade criadora, assim compreendida, não se dá por um impulso espontaneísta, mas é forjada na relação dialética entre memória e imaginação, entre passado e futuro, entre realidade e fantasia, categorias que, na criança com TEA, exigem mediações específicas, sobretudo no campo da arte.

Na PHC, a atividade criadora do ser humano não é entendida como manifestação espontânea ou como surgimento de algo absolutamente novo, mas como reorganização simbólica de elementos da realidade previamente vividos. Conforme Vigotski (2018a), a imaginação constitui-se a partir da memória e da

experiência concreta, sendo impulsionada por estímulos que, ao serem reelaborados, produzem combinações inéditas. O "novo", nesse contexto, refere-se à reconfiguração ativa do real, orientada por necessidades sociais e mediada culturalmente.

A atividade criadora, portanto, está intrinsecamente ligada à plasticidade do sistema psíquico, que, diferentemente de uma perspectiva organicista, é compreendida como a capacidade de transformação das funções psicológicas por meio da mediação semiótica e das relações sociais. A base da criação está na repetição e na recombinação de conteúdos internalizados, e não na originalidade absoluta. Essa compreensão rompe com a noção romântica de criatividade e situa a imaginação como processo formativo profundamente enraizado na cultura e na história do sujeito.

A atividade, reconstituidora ou reprodutiva, envolve a repetição ou reprodução de comportamentos, ideias ou ações que foram apreendidas anteriormente, é baseada na memória e na capacidade de reutilizar informações e experiências passadas. O cérebro é capaz de se adaptar e modificar suas conexões neurais com base nas experiências de aprendizado; quando um comportamento é repetido com frequência ou intensidade suficiente, ele pode levar a mudanças estruturais no cérebro.

Para o desenvolvimento das atividades reconstituidoras ou reprodutivas para pessoas com TEA, é imprescindível estruturar estratégias que ofereçam apoio adequado. Assim, para uma mediação escolar e o uso de objetos pedagógicos, com alcance de seus objetivos em sua totalidade, é vital considerar a personalização dessas estratégias conforme as necessidades e habilidades individuais, já que cada indivíduo com autismo apresenta características únicas.

Atividades adaptadas às necessidades individuais, com uso de modelagem, de referências visuais, instruções claras, paciência e repetição são significativas na intervenção. A aplicação de ferramentas visuais, consistência nas atividades e celebração das conquistas individuais promovem a atividade reprodutiva e reconstituidora, ao mesmo tempo em que se respeitam as preferências e

estimula-se a expressão pessoal, promovendo as interações sociais no aluno com TEA.

Para promover a atividade combinatória ou criadora para indivíduos com autismo, é essencial oferecer uma variedade de materiais e técnicas artísticas, estimular a exploração, promover a autoexpressão, incentivar atividades colaborativas, estimular narrativas visuais, usar desafios criativos, fazer perguntas, das mais simples, aumentando sua complexidade para estimular o pensamento criativo, aceitar a diversidade na expressão artística, promover a reflexão sobre as criações e mostrar exemplos de artistas criativos.

[...] Conforme já alertava Saviani (2011, b), não basta a existência desse saber objetivo e sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, o que implica identificar, organizar, sequenciar e dosar os conteúdos e as formas que melhor possam fazer cumprir a finalidade educativa. Foi assim que Fabiane caracterizou o *objeto* da educação escolar [...] (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 84, apud Saviani, 2011).

Ainda sobre o estímulo à criatividade combinatória nos indivíduos com autismo, podemos destacar valiosas ferramentas que estimulam nesse sentido como, por exemplo, objetos textualizados e sensoriais, cartões com imagens e painéis de comunicação visual.

No processo de criação, é necessário que o professor organize situações que estimulem a atenção ao percurso formativo da atividade artística, destacando os elementos culturais implicados, valorizando o objeto produzido e promovendo momentos de partilha coletiva. Para alunos com TEA, esse compartilhamento deve ser acompanhado por estratégias visuais que explicitem também as relações sociais envolvidas na atividade. A mediação, nesse caso, inclui a descrição das interações interpessoais representadas, por meio de histórias sociais ou narrativas visuais que permitam ao aluno compreender o contexto, estabelecer vínculos e desenvolver habilidades de manejo social em situações concretas. Ainda sobre as características do TEA, (Cunha, 2017, p.47) descreve:

A linguagem, a fala, a capacidade imaginativa, a memória e o desenvolvimento cognitivo também são afetados pela pouca interação com o mundo ao redor. Por conseguinte, não existe a compreensão dos preceitos sociais que propósitos e significado a muitos aspectos da nossa vida e, assim, não ocorre espontaneamente o aprendizado das condutas das atividades das

brincadeiras e de tantas outras coisas que descobrimos na convivência com outras pessoas.

Lembrando que na pedagogia histórico-crítica, a interação social, ou seja, a socialização é fundamental. Contudo, a descrição, o suporte para todo o processo das relações sociais envolventes no desenvolvimento e na finalidade das atividades para indivíduos com autismo faz-se necessário, pois no autismo, uma das características que se faz presente como critério diagnóstico é a déficit na comunicação e interação social, independentemente do nível do transtorno ou se possui deficiência intelectual e outras comorbidades.

Criar uma cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e, sobretudo, *difundir criticamente verdades já descobertas*, “socializá-las” Por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico” de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (Gramsci, 1966, p. 13-14).

Na perspectiva da PHC, a imaginação e a fantasia são diferentes do que se pressupõe no cotidiano. Na verdade, ela é a base de toda atividade criadora, ou seja, tudo que foi feito pelas mãos do homem é produto da imaginação da criação humana que nela se baseia. Vigotski (2018a) argumenta que a criação não se manifesta apenas em grandes feitos históricos, mas ocorre sempre que o ser humano emprega sua imaginação e capacidade de inovação, mesmo em pequenas modificações ou invenções que possam parecer insignificantes em comparação com as realizações de grandes gênios.

Na perspectiva de Vigotski (2018a), a compreensão do trabalho de criação na infância é central tanto para a psicologia quanto para a pedagogia, uma vez que a imaginação e a atividade criadora se manifestam com intensidade por meio das brincadeiras. Essas manifestações não são apenas expressões espontâneas, mas modos de reelaboração simbólica das experiências vividas, com profundo valor formativo.

Vigotski (2018a) explora o conceito de criação na infância através das brincadeiras, destacando como as crianças não apenas imitam o que observam dos adultos, mas transformam essas percepções em algo novo e pessoal. Ao brincar, as

crianças não estão simplesmente relembando experiências passadas, mas estão ativamente reelaborando e combinando essas memórias para construir uma realidade que satisfaça seus próprios desejos e sonhos. Isso demonstra que a imaginação infantil é uma forma de criatividade autêntica e vital, pois permite que elas experimentem e expressem suas próprias aspirações de maneiras novas e inventivas.

Nesse contexto, nos referimos à atividade funcional e significativa que o indivíduo manifesta. Nos indivíduos com TEA, sobre o olhar do contexto sociocultural, essas características, são desafios a serem enfrentados, já que no autismo existe a presença de déficit na sensibilidade da contextualização social e habilidades de comunicação resultando na dificuldade de se influenciar pelo ambiente, exercer a atenção compartilhada, influenciando no seu desenvolvimento.

No sentido da psicologia histórico-cultural, o suporte do adulto para o exercício da imaginação é fundamental. As abordagens pedagógicas devem estar orientadas por objetivos formativos, culturalmente significativos, que mobilizem a imaginação como função psíquica superior, guiados pela Zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definida pelo professor Newton Duarte como “[...] aquilo que a criança, em um determinado momento, não faz sozinha, mas com ajuda dos outros, inclusive e principalmente com ajuda do professor [...]”, identificando as habilidades que podem ser desenvolvidas com o apoio dos adultos e sobre a ótica cultural, com intervenções que busquem promover a imaginação, adaptando sempre às necessidades individuais, com a clareza de que o desenvolvimento e a aprendizagem são intrinsecamente influenciados pelo meio social e cultural em que vivem (Duarte, 2011, p. xix).

Entre as abordagens importantes a serem feitas com intensidade aos indivíduos com TEA, em relação ao desenvolvimento da sensibilidade imaginativa, no sentido de proporcionar o entendimento sobre a funcionalidade nas relações sociais, podemos mencionar a importância da mediação cultural para melhor compreensão, adaptação do ambiente, a fomentação na interação social, levando em consideração atividades significativas, preferências individuais e até mesmo no seu hiperfoco, para estimular ainda mais o aluno.

Nesse contexto, podemos citar como exemplo, a atividade de contação de histórias de obras de arte, onde os alunos selecionam uma obra de arte e criam uma narrativa com objetos pedagógicos visuais referentes a obra, que explique a história, incentivando a imaginação, a criatividade e todo contexto social envolvido. Essa atividade enfatiza as influências sociais e culturais no desenvolvimento humano, promove a função semiótica, a construção coletiva do conhecimento, imaginação e criatividade.

A exploração das complexidades humanas em atividades reprodutivas e criadoras revela uma dialética que enfatiza a singularidade de cada abordagem. A atividade reprodutiva se concentra nas memórias e padrões pré-existentes, já a atividade criadora lança ao desconhecido, nos levando a gerar algo novo. Nesse contexto, no TEA, essa distinção torna-se ainda mais relevante, não apenas como a forma que aprendem, mas também com interação e se desenvolvem.

O ensino de arte, quando concebido como prática social e culturalmente mediada, torna-se fundamental para a formação da imaginação como função psicológica superior, especialmente nos processos de ensino voltados a estudantes com TEA. Quando a arte é ministrada de maneira que respeite as necessidades únicas desses alunos, ela se transforma em uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esse processo não promove o crescimento cognitivo e emocional, mas também oferece um espaço seguro para expressão e criatividade, abrindo caminho para interações sociais mais inclusivas e significativas.

Para alcançar esse impacto, as intervenções pedagógicas devem ser adaptadas e flexíveis, considerando o contexto individual de cada aluno. A psicologia histórico-cultural enfatiza que a aprendizagem é um processo social e cultural, sendo essencial promover estratégias com base na determinação do que ensinar, como ensinar e para quem ensinar, levando em consideração as perspectivas, características individuais das pessoas com TEA e dessa forma, evitando abordagens genéricas e padronizadas, optando por práticas educativas que valorizem a singularidade de cada estudante com o transtorno.

Esta abordagem, centrada nas necessidades do indivíduo com TEA, transcende a mera transmissão de conhecimento, criando um ambiente de aprendizado verdadeiramente inclusivo. Isso possibilita que os alunos com TEA se desenvolvam de forma completa e estabeleçam conexões significativas com seus pares. O ensino da arte, especialmente, potencializa esses benefícios. No contexto educacional, a arte se torna uma ponte essencial para o aprendizado, promovendo o desenvolvimento da comunicação, das emoções, dos estímulos sensoriais, cognitivos e motores, bem como as habilidades sociais, além de fomentar a expressão, a criatividade e a imaginação.

Ao focar na personalização e na sensibilidade, a arte também promove a inclusão, permitindo que alunos com TEA se desenvolvam e se integrem de maneira significativa ao ambiente escolar e social. Com isso, é na arte que encontramos o potencial transformador, como poderoso e essencial meio de fomentar a expressão, a comunicação e o crescimento social e emocional dos alunos com TEA, de modo sistemático, planejado e vinculado a finalidades educativas que expressem as necessidades formativas dos sujeitos com TEA.

3 A ARTE COMO PRÁXIS FORMATIVA: MEDIAÇÃO CULTURAL POR OBJETOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM TEA

Considerando a relevância dos objetos pedagógicos como elementos organizadores da aprendizagem e da participação dos estudantes com TEA no ensino das artes visuais, este capítulo propõe-se a discutir as possibilidades que a arte oferece para a mediação do conhecimento.. Mais do que recursos didáticos, os objetos pedagógicos “[...] dialogam em igualdade de condições com os materiais e os conteúdos a eles vinculados [...]” (Fonseca Da Silva; Mendes; Schambeck, 2012, p. 27), constituindo-se como instrumentos de mediação cultural, capazes de promover a reorganização da consciência, a expressão simbólica e a ampliação da linguagem nos processos educativos de alunos com TEA.

Assim, Fonseca da Silva (2008) nos convida a pensar os objetos pedagógicos como instrumentos de mediação cultural intencionais, que ultrapassam a mera transmissão de conteúdos. Quando integrados às práticas pedagógicas sensíveis à diversidade humana, esses objetos favorecem a criação de sentidos estéticos, simbólicos e sociais, especialmente em contextos de inclusão escolar.

Segundo as autoras:

Definimos como objeto pedagógico todo instrumento criado pelo professor e/ou pelo aluno ou, ainda, um material já pronto, adaptado para uma determinada atividade, com o objetivo de ampliar as potencialidades de aprendizagem dos estudantes. Esses objetos podem ser utilizados em diversos contextos: na sala de aula ou em outros espaços educativos, como museus de artes, instituições culturais, em projetos de organizações não-governamentais e em propostas que possam ser criadas como espaços educativos tendo a arte como fio condutor” (Fonseca Da Silva; Mendes; Schambeck, 2012, p. 33).

Nesse sentido, pensar o ensino de artes visuais para sujeitos com TEA exige superar concepções adaptativas e práticas espontaneístas, que se limitam à presença física, experiências ou ao cumprimento de atividades mecânicas. A inclusão efetiva demanda objetos pedagógicos visuais fundamentados teórica e metodologicamente, e não apenas estratégias pontuais, enraizados em princípios que reconhecem o papel da arte na formação omnilateral e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A arte, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, pode ser compreendida como um instrumento psicológico de mediação simbólica, capaz de favorecer a formação da subjetividade e o desenvolvimento das funções superiores (Vigotski, 1999). O ensino de artes visuais, portanto, não se reduz a práticas expressivas, mas constitui-se como um processo formativo vinculado à humanização, por meio da apropriação ativa de conteúdos culturais, da reorganização da percepção e da construção de significados sociais e estéticos.

Nessa mesma direção, a Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Saviani (2008a), compreende a arte como conteúdo necessário à formação omnilateral, ou seja, que leva em consideração todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano, permitindo ao sujeito apropriar-se dos produtos culturais da humanidade, transformando sua relação com o mundo e consigo mesmo.

Mas como isso se relaciona com o ensino de artes visuais para alunos com TEA? Quais caminhos precisamos trilhar para garantir que essa experiência estética e cultural seja acessível e significativa? É aqui que entra a necessidade de um olhar atento e de mediações pedagógicas sistematizadas, que articulem conteúdo, forma e intencionalidade. Esses estudantes apresentam peculiaridades no processamento sensorial, na comunicação e na interação social. Essas barreiras resultam em várias dificuldades, como a abstração simbólica, entendida como a capacidade de compreender e manipular signos culturais que representam ideias ou sentimentos ausentes do aqui e agora, a interpretação de signos visuais e culturais, e a autorregulação emocional.

Tais desafios exigem intervenções educativas intencionais, organizadas por meio de objetos pedagógicos visuais que favoreçam a leitura, a experimentação e a produção de imagens com função comunicativa e crítica, possibilitando a apropriação simbólica de conteúdos visuais e históricos. Dessa forma, o ensino de arte deixa de ser decorativo ou adaptado e passa a atuar como via de reorganização subjetiva, cognitiva e cultural, promovendo o desenvolvimento das funções superiores e contribuindo para a formação omnilateral também de alunos com TEA.

É precisamente neste contexto que esse capítulo se insere: na necessidade de repensar os objetos pedagógicos não como meros recursos didáticos, mas como instrumentos essenciais à formação humana, capazes de exercer a mediação semiótica e cultural no processo educativo. Um objeto pedagógico visual, quando fundamentado teoricamente e intencionalmente estruturado, possibilita reorganizar o espaço escolar, criar suportes táteis e visuais para expressão, e favorecer a leitura e a produção de imagens como linguagem simbólica.

Por exemplo, ao propor uma atividade com colagens estruturadas a partir da obra de Hannah Höch ou Wangéchi Mutu, o professor pode trabalhar elementos visuais fragmentados, explorando com o aluno sentidos múltiplos, reorganizando percepções sensoriais e articulando imagens com conceitos sociais e culturais.

Assim, propor propostas pedagógicas, que respondam às demandas impostas pelas características do transtorno, é condição para uma educação inclusiva e crítica. Tais propostas devem organizar objetos pedagógicos visuais como mediações intencionais, estruturando conteúdos culturais em formas acessíveis aos alunos com TEA, possibilitando o deslocamento da atividade do plano externo ao interno.

Além de seu papel no processo formativo, os objetos pedagógicos podem reorganizar simbolicamente a experiência escolar, favorecendo a comunicação, mobilizando a imaginação criadora e promovendo a participação dos alunos com TEA nas aulas de artes visuais.

Como afirmam Fonseca da Silva, Mendes e Schambeck (2012, p. 27), esses materiais “propiciaram a todos os participantes dialogarem em igualdade de condições com os materiais e os conteúdos a eles vinculados”, reafirmando seu papel como instrumentos de mediação cultural acessível e crítica.

Dessa forma, os objetos pedagógicos não apenas asseguram a expressão, mas funcionam como instrumentos de reorganização da linguagem e da consciência, conectando o aluno aos signos da cultura humana. Trata-se, portanto, de apresentar práticas pedagógicas que articulem teoria e prática docente, por meio de objetos que se configuram como mediações culturais no ensino de artes visuais.

Nesse percurso, a fundamentação teórica de Vigotski (1999) nos permite compreender o papel da criação estética na constituição da subjetividade, inclusive em contextos das deficiências ou defectologia, como o mesmo (como ele mesmo) nomeava. A PHC de Saviani (2008a), por sua vez, oferece os fundamentos para uma prática educativa comprometida com a formação omnilateral e com a apropriação crítica da cultura, compreendida aqui como o conjunto dos produtos histórico-sociais da humanidade, incluindo os conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e tecnológicos, que mediam o desenvolvimento da consciência e da subjetividade.

É com base nesse referencial que este capítulo apresenta práticas pedagógicas sistematizadas com uso de objetos pedagógicos visuais, demonstrando como a práxis docente pode se organizar para garantir o direito à arte, à comunicação e à formação plena. É sob esse horizonte que se delineiam, a seguir, proposições pedagógicas que articulam arte, linguagem e comunicação no processo formativo de estudantes com TEA.

3.1 OBJETOS PEDAGÓGICOS COMO MEDIAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA ALUNOS COM TEA

No ensino de artes visuais para alunos com TEA, é necessário compreender que a mediação pedagógica exige intencionalidade e organização didática. Para que o ensino de arte não se reduza a uma prática experimental ou adaptativa e se afirme como uma proposta pedagógica formativa, é preciso que os objetos pedagógicos visuais estejam fundamentados em concepções críticas de educação e cultura, compreendendo a arte como mediação simbólica que contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e para a formação omnilateral do sujeito.

Neste contexto, os objetos pedagógicos assumem uma função central: operar como mediadores entre o sujeito e os conhecimentos artísticos e culturais historicamente produzidos. Assim, conforme Silva (2017 apud Fonseca da Silva; Mendes; Schambeck, 2012), esses materiais, quando planejados a partir das

necessidades dos alunos, ampliam o acesso ao conhecimento e favorecem o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem.

Mais do que oferecer acesso ao conteúdo artístico, os objetos pedagógicos, organizados a partir das características do TEA, devem dialogar com aspectos sensoriais, simbólicos e afetivos que compõem a experiência estética. Diante disso, surge uma pergunta fundamental: como garantir que esses materiais atuem como mediadores críticos e não apenas de forma funcional?

Para isso, é necessário que esses objetos estejam fundamentados em uma concepção teórico-metodológica crítica, como a da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que compreendem a mediação simbólica como instrumento de apropriação cultural e reorganização da consciência.

Diferente de materiais que apenas ilustram ou adaptam conteúdos para alunos com deficiência, os objetos pedagógicos visuais aqui propostos são organizados como mediações intencionais que possibilitam o deslocamento da atividade do plano externo ao plano interno, mobilizando funções psíquicas superiores.

Um exemplo disso é a atividade baseada na obra de Hannah Höch, em que os alunos com TEA são convidados a produzir colagens que expressem seu olhar sobre os espaços da escola. Ao reorganizar imagens fragmentadas, o aluno não apenas participa de uma atividade expressiva, mas é conduzido, por mediação docente, a atribuir novos significados simbólicos ao ambiente escolar, reinterpretando sua posição no espaço coletivo.

Assim, esses objetos não operam de forma adaptativa ou funcionalista, mas como recursos culturais organizados para favorecer a humanização, a comunicação e a construção de sentidos, articulando arte, linguagem e subjetividade em um processo formativo omnilateral.

Entre esses recursos, destaca-se a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), sistematizada como campo interdisciplinar a partir das décadas de 1960 e 1970. Segundo Deliberato e Donati (2017), a CAA constitui um conjunto de recursos, estratégias e técnicas voltadas à ampliação ou substituição da linguagem oral e escrita em pessoas com impedimentos significativos na comunicação.

A escolha por integrar a CAA aos objetos pedagógicos fundamenta-se na perspectiva de que a comunicação é uma via essencial para a constituição da subjetividade e para a participação simbólica, estética e cultural dos estudantes com TEA. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a linguagem é o principal instrumento de mediação simbólica e formadora da consciência (Vigotski, 1999), sendo a comunicação visual uma via legítima de apropriação da cultura.

Incorporada intencionalmente aos objetos pedagógicos, por meio de pictogramas, pranchas visuais, painéis magnéticos ou dispositivos digitais, a CAA deixa de ser apenas um recurso funcional e transforma-se em instrumento formativo, ao permitir que os estudantes organizem pensamentos, atribuem significados culturais às imagens e participem dos processos de criação artística. Essa mediação pedagógica visual possibilita a internalização de signos, reorganizando a experiência sensorial e ampliando as formas de expressão estética e cultural.

Nessa direção, os objetos pedagógicos cumprem um papel influente no desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) no que se refere a alunos com TEA, e para isso, é necessário compreender que a inclusão, como afirma Fonseca da Silva e Simó (2008), não se restringe à presença física na escola, mas exige estratégias pedagógicas intencionais que integrem forma e conteúdo, assegurando a mediação simbólica, o desenvolvimento da linguagem e a reorganização da consciência.

Essas estratégias, para serem efetivas, precisam articular os aspectos sensoriais e afetivos à experiência estética, favorecendo não apenas o acesso ao conteúdo artístico, mas a sua apropriação crítica e significativa. Assim, como destaca Saviani (2003), é preciso ter consciência da dialética entre conteúdo e forma, teoria e prática, como essenciais para captar a totalidade dos fenômenos educativos, situando-os nas condições concretas da vida social do aluno e, no caso de estudantes com TEA, isso significa planejar intervenções que mobilizem o sensorial e o simbólico de maneira integrada, favorecendo a constituição da subjetividade e a participação estética e cultural.

Com isso, o ensino das artes visuais para alunos com TEA, portanto, deve considerar o sujeito em sua totalidade, biológica, social e subjetiva, não apenas com

técnicas e materiais, mas considerando como o conteúdo é apresentado, mediado e vivido pelos estudantes com o transtorno, como afirma Saviani (2003, 13):

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado, e concomitante, à descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

A partir dessa compreensão, entende-se que a mediação pedagógica no ensino da arte, especialmente para estudantes com TEA, deve articular a assimilação de elementos culturais simbólicos às formas concretas de expressão e comunicação desses sujeitos. O objeto pedagógico, nesse contexto, funciona como um suporte intencional para reorganizar a percepção sensorial, ampliar o acesso a signos culturais historicamente produzidos e favorecer a formação humana por meio da arte. Ensinar arte, portanto, é promover processos de humanização mediados por práticas significativas, que reconheçam a singularidade e a historicidade do sujeito em desenvolvimento.

Nesse caminho, compreende-se que o trabalho educativo com alunos com TEA exige a construção de pontes entre a subjetividade do aluno, a realidade objetiva e o conhecimento profundo de suas características. Sob essa ótica, os objetos pedagógicos não são meros recursos auxiliares, mas instrumentos teóricos e práticos de mediação cultural e de humanização, construídos a partir da obra da cultura e das necessidades formativas concretas. Como defende Padilha (2018), na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento das funções superiores requer a mediação semiótica, ou seja, o uso intencional de signos e instrumentos culturais no processo de ensino-aprendizagem. Essa mediação torna-se ainda mais crucial no caso de alunos com TEA, cujas especificidades sensoriais, cognitivas e comunicacionais exigem estratégias pedagógicas organizadas, sistemáticas e ancoradas nas condições reais desses sujeitos.

Segundo Souza et al. (2000, p.2), "as limitações existem em qualquer indivíduo, mas isso não significa que ele não possa ser um participante ativo do aprendizado" e, por tratar-se de alunos com deficiência, Vigotski (1997) define que a educação de pessoas com deficiência, necessitam de caminhos qualificados e

específicos para a apropriação do conhecimento, garantindo que esses estudantes tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento que os demais, criticando modelos educacionais que, historicamente, ofereceram um ensino pobre e desqualificado para crianças com deficiência.

Com isso, para garantir que os caminhos das práticas pedagógicas para alunos com deficiência sejam qualificados, Paes (2020), acrescenta que o conhecimento precisa ser sistematicamente mediado superando o plano do espontâneo, e sem essa mediação, corre-se o risco de um ensino pouco formativo, limitado à vivência sensorial direta.

Nesse sentido, quando trata-se do ensino sistematizado, Fonseca da Silva (2007, p. 937) , evidencia as possibilidades dos objetos pedagógicos para alunos com deficiência, afirmando que estes "ampliam o acesso dos estudantes ao conhecimento sistematizado", por meio de um processo dialético de reconstrução simbólica, com materiais adaptados às possibilidades de comunicação desse sujeito, ampliando a consciência da realidade que se concretiza através da mediação cultural e promovendo a apropriação ativa e ressignificação dos instrumentos semióticos que culminam na elaboração de novas formas de ação e de pensamento.

Conceituando o objeto pedagógico, pode se dizer que ele é todo instrumento didático construído ou utilizado pelo estudante ou pelo professor, para mediar a aprendizagem. Abre-se um leque amplo de possibilidades de artefatos manuais e tecnológicos utilizados no contexto do ensino de arte para ampliar o acesso do estudante ao conhecimento artístico e estético (Fonseca da Silva, 2007, p.936).

Os recursos tecnológicos nos objetos pedagógicos, mencionados por Fonseca da Silva (2007), são fundamentais nesse processo. Quando estruturamos o material que será utilizado com o aluno com TEA, é preciso se preocupar com a via de comunicação que este aluno necessita. Mendes, Fonseca da Silva e Schambeck (2012), afirmam que não basta que os objetos sejam acessíveis: é preciso que dialoguem com as singularidades desses alunos com deficiência.

Como consequência direta das mediações alinhadas às singularidades dos estudantes com TEA, é fundamental considerar que os objetos pedagógicos também se comunicam com o aluno por sua própria forma estética e precisam ser

estruturados em um diálogo com a relação dialética entre o conteúdo e a prática social.

Essa relação dialética não se dá apenas no uso dos objetos, mas também diante da sua elaboração. Assim, os objetos pedagógicos devem ser criados a partir da articulação entre as necessidades concretas dos estudantes e os conteúdos culturais a serem ensinados, expressando, assim, a unidade entre forma e conteúdo, entre finalidade educativa e mediação material.

As cores, as texturas, o tipo de material e o tamanho, tudo isso faz parte da linguagem que chega até o aluno e precisa ser apresentada de forma acessível. Por exemplo, o uso de materiais impressos em tamanhos ampliados, com contrastes visuais bem definidos e organização visual clara, podem favorecer a percepção e a antecipação do conteúdo dos alunos com TEA. Esse olhar estético e adaptativo, pode ajudar muitos alunos que apresentam dificuldade no processamento visual²⁰, no processamento auditivo²¹, evitando, por exemplo, materiais complexos ou muito reduzidos.

Além disso, tais materiais podem favorecer estudantes com deficiência intelectual e com dificuldades no controle muscular, como aqueles que apresentam menor firmeza nos movimentos ou precisão ao manusear objetos. Nesses casos, a estética do objeto pedagógico também pode ser ajustado conforme o nível de suporte do aluno, sendo ampliado para facilitar a manipulação e reduzido gradativamente à medida que o aluno obtém maior autonomia. Esse processo dialoga diretamente com a ZDP, ao considerar as mediações necessárias entre o nível de desenvolvimento real do aluno e aquilo que o estudante necessita realizar com apoio, sistematizando esse processo, de modo a permitir que o professor organize intervenções que estimulem avanços progressivos.

²⁰ O Transtorno do Processamento Visual (TPV) refere-se a alterações na forma como o cérebro interpreta os estímulos visuais captados pelos olhos, afetando habilidades como discriminação de formas, organização espacial e figura-fundo. Em sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essas alterações podem comprometer a leitura, a escrita e a compreensão de imagens, impactando diretamente os processos de aprendizagem mediados por recursos visuais (Rosa; Cavalcanti, 2022).

²¹ O processamento auditivo central (PAC) refere-se à capacidade do sistema nervoso central de decodificar estímulos auditivos complexos, como a fala, de modo a permitir a percepção de ritmo, pausas, entonações e padrões sonoros. Em sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), alterações no PAC podem estar associadas a dificuldades de compreensão da fala em ambientes ruidosos, baixa reatividade a sons e alterações prosódicas na linguagem oral, o que impacta diretamente a comunicação e o desempenho escolar (Conrado, 2022).

Esses objetos cumprem ainda a função de traduzir visualmente conceitos muitas vezes abstratos ou simbólicos, ajudando os alunos com TEA a acessarem linguagens imagéticas complexas, articuladas à realidade sociocultural. A mediação visual, nesses casos, torna-se estratégica para favorecer a leitura de metáforas, narrativas fragmentadas ou obras não figurativas, contribuindo para a construção de sentidos mais amplos.

No contato com obras da arte contemporânea, por exemplo, muitas vezes lidamos com narrativas fragmentadas, símbolos abstratos e metáforas visuais. Para alunos com TEA, esses elementos podem representar barreiras cognitivas. Por isso, os objetos pedagógicos também precisam atuar como tradutores visuais dessas linguagens, criando pontes para que o aluno se aproxime da obra, compreenda seus signos e construa seus próprios sentidos.

Nenhum objeto pedagógico, por mais elaborado que seja, substitui a mediação do professor. Os objetos pedagógicos precisam ser vistos como extensões do trabalho docente e seu uso precisa estar articulado ao diálogo, à escuta e à construção do conhecimento. Este vínculo precisa ser o centro da ação pedagógica, e os objetos pedagógicos, a extensão dessa mediação, como um recurso que amplia as possibilidades dessas relações, sem anulá-la.

Nessa perspectiva, os próprios alunos podem ser coautores na participação do processo criativo dos objetos pedagógicos, ou seja, eles podem ser convidados a participar da criação e personalização dos próprios materiais. Essa prática, por mais simples que pareça, fortalece o vínculo com o material e promove a apropriação ativa dos conteúdos. Quando o aluno se vê representado no objeto, quando percebe que ali também há algo de si, o aprendizado ganha outro sentido.

Essa participação ativa dos alunos no processo de criação e produção dos objetos pedagógicos, pode fortalecer, para os casos de alunos com TEA, a auto regulação emocional e o reconhecimento de si no processo de aprendizagem. Além disso, esta prática favorece o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, uma vez que o estudante é estimulado a interagir criativamente com os materiais. Mais que isso, amplia sua capacidade de tomar decisões, autonomia, redução da necessidade de suporte, a tomada de decisões em contexto simbólicos e a prática coletiva.

Por fim, é necessário ressaltar que os objetos pedagógicos devem ser permanentemente avaliados quanto à sua efetividade no processo de aprendizagem. A observação atenta do professor, aliada à escuta sensível das reações e produções dos estudantes, permite que esses materiais sejam constantemente reelaborados, ajustando-se às transformações no percurso de cada aluno.

À luz da experiência real em sala de aula, é preciso estar constantemente atento às reações e produções dos estudantes diante as práticas com os objetos pedagógicos. O professor, nesse processo, atua como pesquisador e observador atento, sempre disponível a refazer, adaptar e recriar, conforme o percurso de cada estudante.

Portanto, compreender o objeto pedagógico como mediação crítica implica reconhecê-lo como parte de algo maior para a formação humana, estes recursos são pontes para as relações sociais, experiência estética e com a transformação da realidade. Fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, esse entendimento concebe o objeto pedagógico como instrumento de apropriação ativa da cultura, de reorganização das funções psíquicas superiores e de superação das barreiras que o TEA apresenta.

É a partir dessa concepção formativa e dialética que os exemplos apresentados a seguir foram desenvolvidos, buscando articular teoria e prática no ensino de artes visuais para alunos com TEA, e oferecendo ao educador caminhos concretos para mediar criticamente o acesso ao conhecimento artístico e simbólico, promovendo experiências de expressão, comunicação e construção de sentido para alunos com TEA.

3.2 OBJETOS PEDAGÓGICOS E ENSINO DE ARTES VISUAIS: PRÁTICAS MEDIADORAS NO CONTEXTO DO TEA

Com base na compreensão da arte como mediação simbólica no processo de desenvolvimento humano, especialmente no caso de alunos com TEA, esta seção apresenta exemplos de objetos pedagógicos elaborados para o ensino das artes visuais. Esses materiais buscam promover o acesso ao conhecimento artístico por

meio de estratégias visualmente acessíveis, sensíveis às especificidades neurológicas e comunicacionais desses estudantes, conforme discutido anteriormente ao abordarmos a cegueira mental, a rigidez cognitiva e as funções executivas que impactam diretamente a mediação simbólica no ensino de artes visuais.

A partir da compreensão teórico-metodológica apresentada, é possível propor objetos pedagógicos que articulem arte, mediação simbólica e desenvolvimento humano. Nesse sentido, a presente etapa da pesquisa visa analisar e exemplificar como objetos pedagógicos podem ser aplicados no ensino de artes visuais com vistas à inclusão de alunos com TEA. A elaboração desses objetos considera, prioritariamente, as especificidades do TEA, discutidas nos capítulos anteriores, tais como as dificuldades de comunicação, que envolvem limitações na linguagem oral e nas trocas simbólicas; de abstração simbólica, caracterizadas pela dificuldade em compreender signos e metáforas culturais; de regulação emocional, que impactam o controle das reações diante de estímulos diversos; e de processamento sensorial, relacionadas à hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos visuais, táteis e sonoros (Fonseca, 2018; Padilha, 2021). Esses aspectos foram contemplados na organização da tabela apresentada no Capítulo 1, que relaciona as funções executivas ao ensino de artes visuais e sugere estratégias pedagógicas adaptadas à realidade dos estudantes com TEA.

Nesse contexto, destaca-se a mediação didática como princípio estruturante e elemento central no processo de ensino-aprendizagem, em consonância com os princípios da Psicologia Histórico-Cultural. Conforme Vigotski (2002), “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no plano social, e depois no plano individual” (p. 112). Ou seja, é por meio da mediação com o outro e com os instrumentos culturais que o sujeito se apropria do conhecimento, desenvolvendo suas funções psíquicas superiores.

Dessa forma, os objetos pedagógicos, ao incorporarem elementos visuais, táteis, sonoros e organizacionais, constituem-se como dispositivos que organizam o pensamento e favorecem a internalização de conceitos artísticos, promovendo experiências sensoriais, emocionais e cognitivas integradas. Esses recursos são fundamentais para o processo inclusivo para alunos com TEA, pois ampliam a

capacidade dos alunos de se expressarem, compreenderem e se apropriarem da linguagem artística, contribuindo para a construção da subjetividade e para o desenvolvimento humano em sua totalidade. Assim, a multisensorialidade do objeto não é fim em si, mas meio para a apropriação crítica de conteúdos artísticos e culturais.

A sistematização dos exemplos que seguem baseiam-se na articulação entre teoria e prática, organizada a partir de quatro eixos formativos: social, íntimo/emocional, sensorial/cultural e epistemológico/crítico, que orientam tanto a elaboração quanto a análise dos objetos pedagógicos apresentados. Essa sistematização teórico-prática foi pensada a partir de um conjunto de contribuições de Vigotski (2002), Saviani (2008), Duarte (2011), Fonseca da Silva (2020) e Padilha (2018), que apontam para a centralidade das mediações sociais, afetivas, sensoriais e conceituais no processo de formação humana de forma estruturada, significativa e acessível.

Foram escolhidos os artistas Tarsila do Amaral e Mundano, no eixo social, Van Gogh, Tracey Emin e outros artistas que condizem com a temática do quarto, no eixo íntimo e temas da cultura rural e popular brasileira com Maria Auxiliadora no eixo sensorial e cultural. Por exemplo, Tarsila do Amaral e Mundano articulam denúncias e experiências sociais que dialogam com o repertório coletivo dos alunos. Van Gogh e Tracey Emin tematizam aspectos íntimos e emocionais, favorecendo a expressão subjetiva, enquanto Maria Auxiliadora mobiliza experiências táteis e culturais que se conectam ao universo sensorial e simbólico de alunos com TEA.

Soma-se a esses exemplos, como eixo epistemológico/crítico, a prancha de comunicação alternativa para a aula de artes, pensada como um dispositivo visual de apoio à expressão e compreensão de comandos, sentimentos e escolhas estéticas. Essa escolha insere-se no eixo epistemológico/crítico, pois mobiliza processos de mediação simbólica e reorganização da linguagem, fundamentais para a internalização da cultura e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Vigotski, 2002; Padilha, 2018). Segundo Deliberato e Donati (2017), dispositivos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) contribuem para ampliar as possibilidades comunicativas e cognitivas de sujeitos com impedimentos significativos de linguagem oral e escrita. Nessa perspectiva, essa prancha contribui

para a organização da linguagem e da interação social, operando como ferramenta mediadora entre aluno, professor e conteúdo, favorecendo a participação ativa dos estudantes com dificuldade de comunicação. Com base nessas articulações, apresenta-se a seguir uma tabela que sistematiza os objetos pedagógicos conforme os quatro eixos formativos definidos, evidenciando suas funções mediadoras no ensino das artes visuais.

Quadro 15: Eixos Formativos e Objetos Pedagógicos para o Ensino de Arte com Alunos com TEA

Eixo Formativo	Objeto Pedagógico	Artistas	Mediação	Aprendizagem	Alunos com TEA
Social	Do modernismo à contemporaneidade: PECS, Autismo e arte como expressão social	Tarsila do Amaral e Mundano	Simbólica e crítica sobre o trabalho e o coletivo	Consciência crítica, leitura do mundo, diálogo com o social. A arte como instrumento de denúncia, memória e transformação	Favorece o repertório visual e crítico sobre o mundo do trabalho e as relações sociais.
Íntimo/ Emocional	Arte e Subjetividade em mediação Sensorio/afetivas	Van Gogh, Tracey Emin, Frida Kahlo, Edvard Munch, Eneida Serrano, João Musa e João Urban	Afetiva, autobiográfica e imagética	Expressão emocional, identidade e imaginação simbólica	Promove a expressão subjetiva e reorganização emocional por meio da mediação simbólica das emoções e da memória
Sensorial/ Cultural	Quebra-Cabeça Sensorial: Recriando Maria Auxiliadora	Maria Auxiliadora; cultura popular e afro-brasileira	Sensorial e cultural com base em materiais populares	Percepção sensorial, memória cultural e expressão corporal	Apoia a regulação do processamento sensorial e fortalece vínculos com referências culturais familiares e significativas
Epistemológico/ Crítico	Prancha de Comunicação Alternativa para Aulas de Arte	Conceitos fundamentais e historicamente elaborados no ensino de arte	Conceitual e comunicacional com base em signos visuais	Organização do pensamento, ampliação da linguagem e sistematização do conhecimento	Facilita o acesso ao conhecimento artístico sistematizado por meio da CAA, promovendo a linguagem interna e a autonomia

Criação: Autora

Fonte: Vigotski (2002), Saviani (2008), Duarte (2011), Padilha (2018) e Fonseca da Silva (2020)

A sistematização apresentada na tabela acima configura-se como uma organização teórico-prática dos exemplos de objetos pedagógicos desenvolvidos, articulando os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da PHC, às práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos alunos com TEA. Os quatro eixos formativos não são categorias fixas, mas sim dimensões independentes da mediação pedagógica, que reconhecem o aluno em sua totalidade. Conforme aponta Vigotski (1999, p. 329) “[...] a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade [...]” e assim, tais eixos devem contemplar a dimensão afetiva, social, sensorial e cognitiva do aluno, elementos indissociáveis na constituição da subjetividade e da consciência. É por meio da arte que se realiza a dialética da construção da vida.

Dando continuidade, serão apresentados exemplos concretos de objetos pedagógicos desenvolvidos a partir dessa organização, demonstrando como tais eixos se materializam em práticas educativas intencionais que favorecem o acesso ao conhecimento artístico, a expressão subjetiva e a participação ativa dos estudantes no processo formativo.

Importa destacar que os objetos aqui apresentados não se constituem como modelos prescritivos ou receitas metodológicas, mas sim como proposições fundamentadas teoricamente na Psicologia Histórico-Cultural e na PHC. Tais proposições têm como objetivo inspirar a criação de novos materiais, em consonância com os desafios reais enfrentados por professores de arte na inclusão de alunos com TEA em escolas públicas.

3.2.1 Exemplo 1 de objeto pedagógico – Eixo Social – Do modernismo à contemporaneidade: PECS, autismo e arte como expressão social

O objeto pedagógico denominado “Do modernismo à contemporaneidade: PECS, Autismo e arte como expressão social” foi produzido para abordar as obras “Operários” (1933), de Tarsila do Amaral, e “Operários de Brumadinho” (2020), do artista Mundano. Inspirado na comunicação alternativa/aumentativa (CAA), o recurso visa ampliar o acesso a conteúdos de arte como a leitura crítica de imagens, os significados históricos das obras e os contextos de produção artística, especialmente para alunos com deficiência. Parte do conceito de releitura, compreendido como

ressignificação consciente de obras em novos contextos históricos e sociais, promovendo o diálogo entre diferentes temporalidades.

As obras escolhidas possibilitam refletir sobre temas sociais relevantes: "Operários" representa a classe trabalhadora urbana no início da industrialização brasileira, enquanto "Operários de Brumadinho" denuncia um desastre ambiental recente. A análise comparativa permite observar estéticas, materiais, escalas e expressividades distintas, favorecendo a formação de uma leitura crítica e sensível da arte como linguagem social e histórica. O objeto se desdobra em duas partes principais:

1. Um recurso visual com suporte PECS, estruturado para alunos com dificuldades de comunicação. Utiliza pictogramas do portal ARASAAC para mediar o conteúdo histórico e simbólico das obras, fornecendo previsibilidade e organização cognitiva, essenciais à compreensão de transições históricas.
2. Um objeto tridimensional intitulado "Prédio Interativo PECS", com dimensões de 35 cm (A) x 14 cm (L) x 19 cm (P), confeccionado em MDF com encaixes e velcros para interação dos alunos. Permite a fixação e reorganização dos rostos das duas obras (22 de Mundano e 38 de Tarsila), editados digitalmente para preservar suas características visuais. Estimula a composição, leitura de imagens, e cria possibilidades táteis e visuais para a expressão simbólica e crítica.

A proposta didática contempla ainda atividades como: produção de tinta com materiais orgânicos, a montagem dos rostos dos colegas de sala, debates sobre arte pública e urbanização, e reflexões sobre a classe trabalhadora. Dessa forma, promove-se a arte como linguagem de resistência, memória e transformação social, em consonância com os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

As páginas a seguir compõem o material introdutório do objeto pedagógico. O material foi organizado em formato visual acessível, utilizando estratégias de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), a partir de pictogramas, imagens organizadas, estruturas de leitura e campos de interação simbólica. Cada página do objeto pedagógico apresenta de forma progressiva os elementos necessários à

compreensão da proposta: desde a apresentação da artista Tarsila do Amaral e o contexto de sua obra, passando pela tragédia que acometeu Brumadinho, justificando a obra contemporânea de Mundano e sua crítica social ao desastre.

Este conjunto de páginas funciona como um roteiro visual mediado, estruturado para oferecer previsibilidade, clareza e organização cognitiva, aspectos fundamentais para a aprendizagem de alunos com TEA. A sequência foi pensada para mobilizar, de forma integrada, os aspectos afetivos, sensoriais, cognitivos e sociais do processo educativo, em consonância com os princípios da Psicologia Histórico-Cultural.

Figura 19: 1ª página do objeto pedagógico



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Figura 20: 2ª página do objeto pedagógico



Criação: Autora

Figura 21: 3ª página do objeto pedagógico



Criação: Autora

Figura 22: 4ª página do objeto pedagógico

🏭 ERAM MUITOS OS TRABALHADORES NAS FÁBRICAS

🌐 ALGUNS ERAM IMIGRANTES.

🛖 ELES VIERAM PARA O BRASIL BUSCAR TRABALHO.

👤👤 ERAM PESSOAS DE VÁRIAS RAÇAS, GÊNEROS, CULTURAS E ORIGENS.



Imigrantes europeus posando para fotografia no pátio central da Hospedaria dos Imigrantes de São Paulo.

PESSOAS



DIFERENTES




→

ITALIA

+

ALEMANHA

+

JAPÃO

+

PORTUGAL

+

ESPAÑA

=

BRASIL

9 O GLOBO. 470 anos de São Paulo: veja os avanços da cidade em fotos históricas. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/fotogalerias/noticia/2024/01/25/470-anos-de-sao-paulo-veja-os-avancos-da-cidade-em-fotos-historicas.ghtml>. Acesso em: 06 mar. 2025.

Criação: Autora

Figura 23: 5ª página do objeto pedagógico

👤 ENTÃO A ARTISTA SE INSPIROU NA CIDADE.


🏭 ELA MOSTROU AS FÁBRICAS E OS TRABALHADORES.

🌐 ELES ERAM DE VÁRIAS CIDADES E PAÍSES.


😓 SEUS ROSTOS SÉRIOS E CANSADOS MOSTRAM O TRABALHO DURO.

🖼️ A PINTURA REPRESENTA A CONSTRUÇÃO DA CIDADE.


📖 ELA CONTOU A HISTÓRIA DO BRASIL NAQUELA ÉPOCA.



ARTISTA



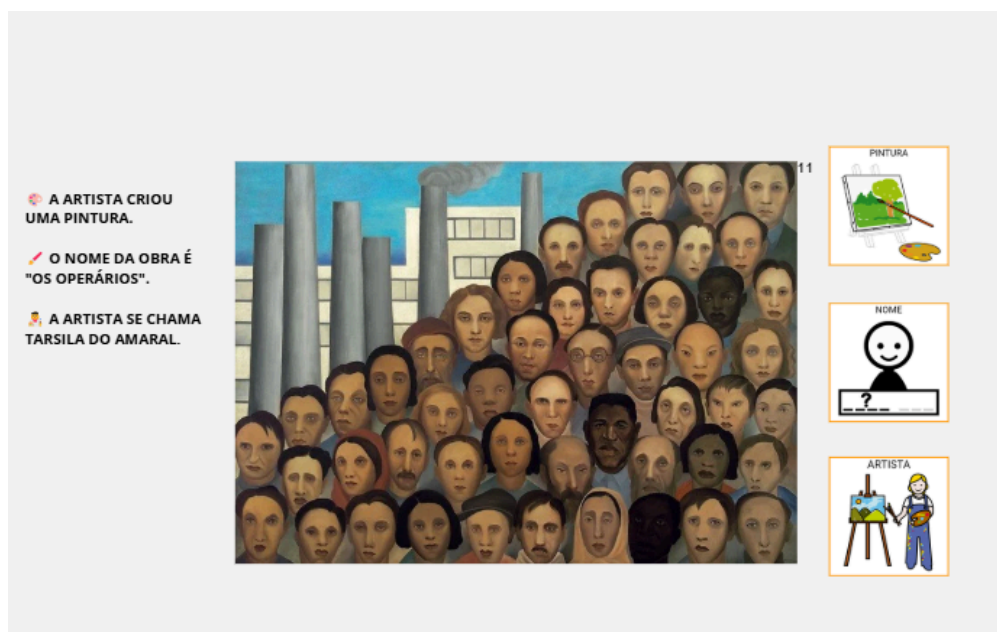
PINTURA



10 Imagem elaborada pela autora utilizando Inteligência Artificial e editada no software Adobe Photoshop, 2024.

Criação: Autora

Figura 24: 6ª página do objeto pedagógico




Criação: Autora

Figura 25: 7ª página do objeto pedagógico



Criação: Autora


Figura 26: 8ª página do objeto pedagógico



Estado de Minas Gerais

Cidade de Brumadinho, ano 2019.







A BARRAGEM DA VALE EM BRUMADINHO SE ROMPEU.



UMA LAMA TÓXICA COBRIU TUDO.

272 PESSOAS MORRERAM.

A LAMA DESTRUIU CASAS, RIOS E A NATUREZA.

FOI UM DOS MAIORES DESASTRES DO BRASIL.



13

13 CNN BRASIL. Brumadinho: tragédia faz 2 anos sem barragens desativadas e com disputa jurídica. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brumadinho-tragedia-faz-2-anos-sem-barragens-desativadas-e-com-disputa-juridica/>. Acesso em: 06 mar. 2025.

Criação: Autora

Figura 27: 9ª página do objeto pedagógico



Estado de São Paulo

Cidade de São Paulo, ano 2020.







USOU A LAMA TÓXICA PARA CRIAR TINTA.

PINTOU EM UM PRÉDIO DE 800M².

QUE AS PESSOAS NÃO ESQUEÇAM ESSA TRAGÉDIA.







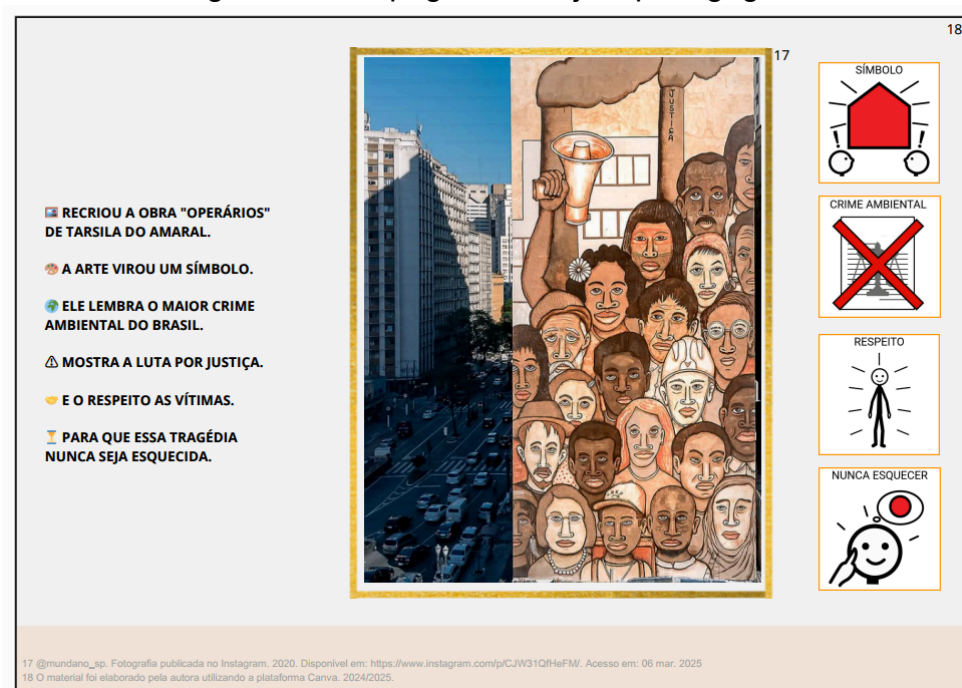
14

15

14-15 BROOKLYN STREET ART. Brazil's Mundano: "Operários de Brumadinho", workers and loose regulatory environments – Dispatch from isolation #13. Disponível em: <https://www.brooklynstreetart.com/2020/04/04/brazils-mundano-operarios-de-brumadinho-workers-and-loose-regulatory-environments-dispatch-from-isolation-13/>. Acesso em: 06 mar. 2025.

Criação: Autora

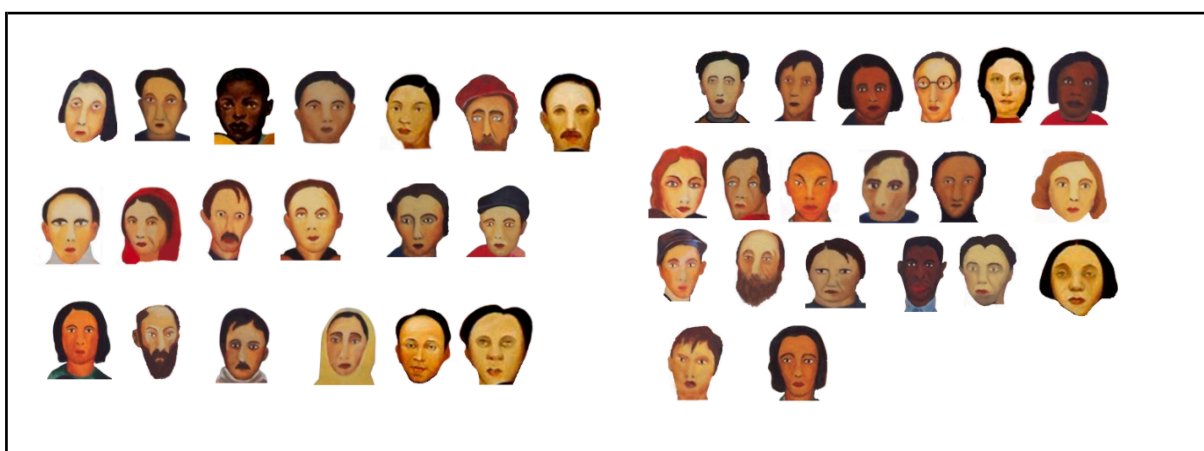
Figura 28: 10ª página do objeto pedagógico



Criação: Autora

Os rostos recortados das obras a possibilidade de manipular fisicamente os elementos da obra promovem atenção conjunta, percepção visual segmentada e engajamento ativo, aspectos fundamentais na construção de sentido. Além disso, os rostos carregam traços estéticos, expressões emocionais e elementos visuais que aproximam o estudante da narrativa simbólica de cada artista.

Figura 29: Rostos extraídos da obra de Tarsila



Criação: Autora

Figura 30: Rostos extraídos da obra de Mundano



Criação: Autora

Os rostos foram editados e recortados digitalmente (Adobe Photoshop), respeitando as características formais das obras originais, e organizados em versões independentes e manipuláveis, com acabamento que permite o uso em atividades práticas. Essa estratégia permite que o aluno organize os rostos no prédio interativo da sua maneira, explorando tanto as diferenças estéticas entre as obras quanto a pluralidade das identidades representadas, construindo um diálogo entre o aluno e o professor.

Figura 31: Prédio interativo



Acervo Pessoal (2025)

Dessa forma, os rostos recortados tornam-se símbolos acessíveis da história e da arte, articulando aspectos visuais, afetivos e sociais em uma experiência significativa, crítica e sensível. Trata-se de um recurso que opera como mediação entre o aluno, o objeto cultural e o professor, permitindo que o estudante com TEA reconheça e reorganize símbolos visuais por meio de ações concretas. Inspirado nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural e da PHC, esse recurso contribui para a apropriação crítica dos conteúdos artísticos, articulando imagem e linguagem no processo de construção da consciência.

O exemplo apresentado evidencia inúmeras possibilidades didáticas que o material oferece. Para além do conteúdo específico das obras analisadas, o material pode ser adaptado a diferentes temáticas no campo das artes visuais.

3.2.2 Exemplo 2 de objeto pedagógico – Eixo íntimo/emocional – Arte e subjetividade em maquetes sensoriais/afetivas

Este objeto pedagógico tem como foco a representação de espaços de vivência, por meio de atividades inspiradas em obras de artistas que retrataram seus próprios quartos e de outros, como extensões de suas identidades, refletindo sobre a relação entre espaço, memória e subjetividade. O objeto pedagógico permite aos alunos explorar visual e sensorialmente a dimensão simbólica dos espaços pessoais, bem como de espaços institucionalizados percebidos como impessoais, favorecendo reorganizações subjetivas mediadas pela arte. Está estruturado em uma sequência de atividades teóricas e práticas, voltadas ao desenvolvimento de funções psíquicas superiores.

A proposta parte da análise de obras como “O Quarto em Arles” (1888), de Vincent van Gogh; “Autorretrato entre o Relógio e a Cama” (1940), de Edvard Munch; “O Sonho” (1940), de Frida Kahlo; e “My Bed” (1998), de Tracey Emin. Essas obras, ao representarem ambientes íntimos como quartos, revelam não apenas configurações físicas, mas também dimensões simbólicas ligadas à memória, à subjetividade e à identidade. Convidam os alunos a pensarem sobre a expressão das emoções e da identidade por meio da arte. Também são incorporadas imagens dos trabalhos fotográficos de Eneida Serrano, João Musa e

João Urban, que documentam espaços de moradia em diferentes contextos sociais e culturais.

O conceito de espaço, no ensino de artes visuais articula dimensões físicas, simbólicas e subjetivas da experiência estética. Ao trabalhar esse conceito com alunos com TEA, a mediação pedagógica pode favorecer a organização perceptiva, a expressão da identidade e a ressignificação do ambiente escolar, promovendo deslocamentos simbólicos que ampliam as possibilidades de comunicação e criação artística.

Ao longo da sequência, os alunos são convidados a:

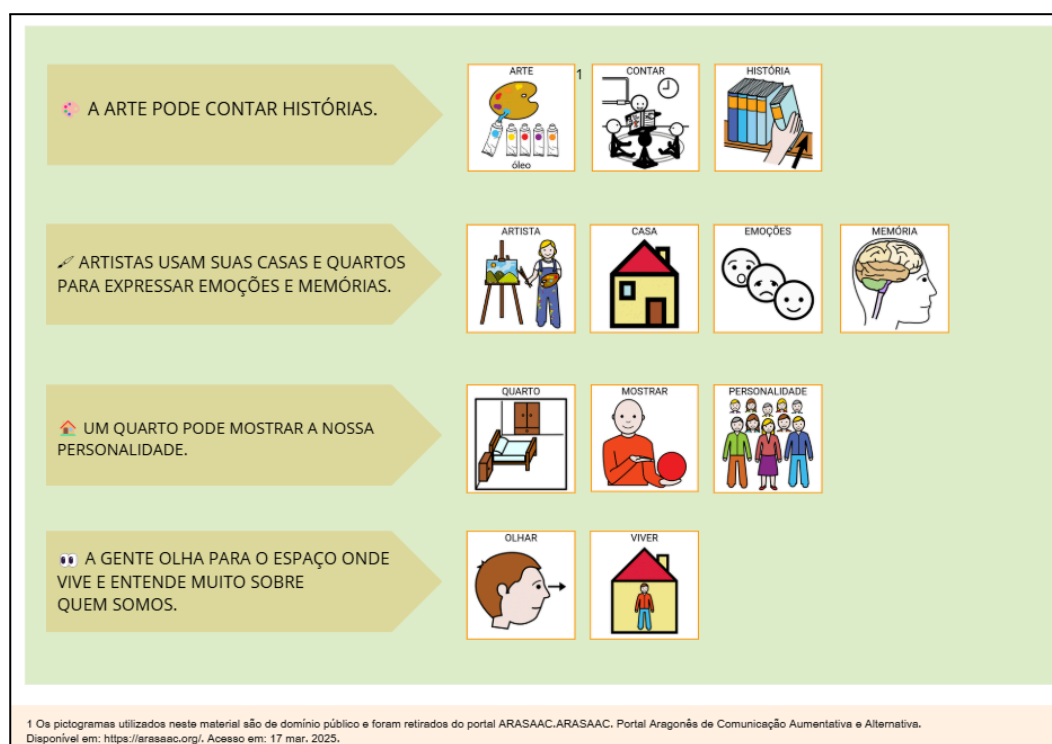
- Conhecer a história da obra de Van Gogh;
- Analisar outras representações de quartos em obras visuais e fotográficas, percebendo as diferentes formas de representação simbólica do espaço e da experiência subjetiva;
- Explorar objetos pedagógicos interativos, como o painel visual e a maquete, concebidos como dispositivos de mediação entre a obra de arte e a expressão pessoal dos alunos;
- Registrar fotograficamente seus próprios quartos ou espaços de convivência e compartilhar com a turma;
- Construir uma maquete com base em seus registros e reflexões pessoais, incorporando elementos táteis, cromáticos e simbólicos.

O objeto proposto não se limita à representação de um quarto idealizado, mas à possibilidade de expressão subjetiva a partir das experiências reais dos estudantes, respeitando diferentes condições de moradia, modos de habitar e composição familiar. É fundamental que o professor atue como mediador sensível, criando um ambiente seguro para o compartilhamento simbólico das experiências.

Esse objeto pedagógico promove a ativação da imaginação e da expressão afetiva, permitindo reorganizações internas do psiquismo. Tais processos, quando mediados por experiências estéticas organizadas intencionalmente pelo professor, são especialmente relevantes para alunos com TEA, pois favorecem o desenvolvimento simbólico e emocional.

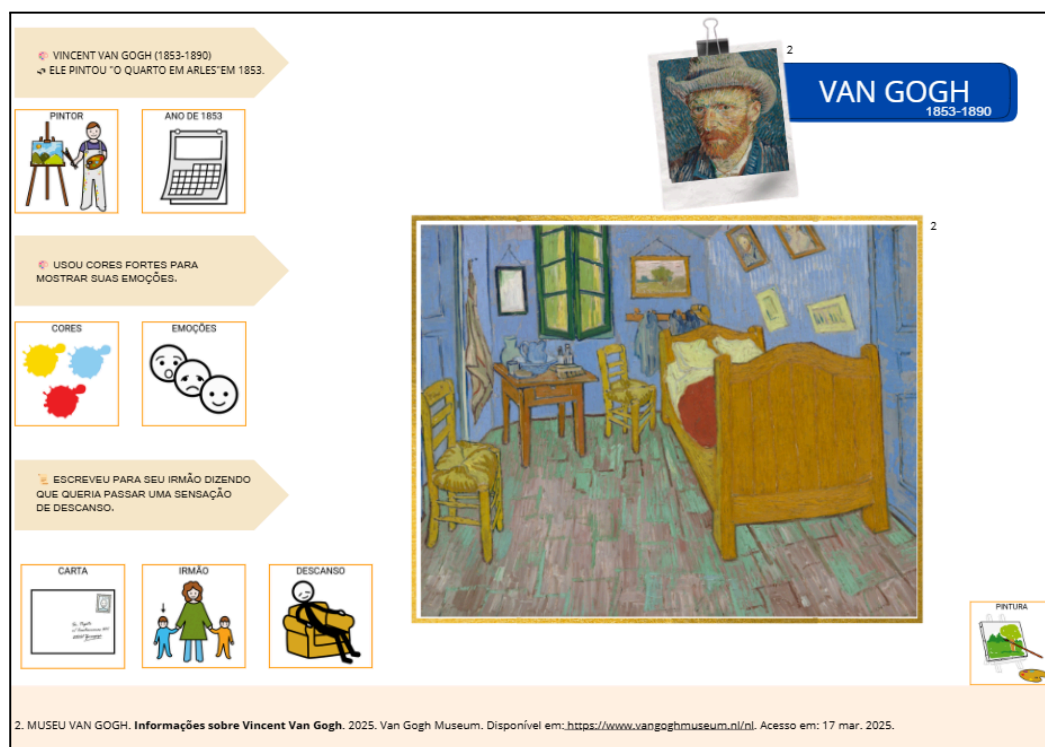
As páginas a seguir compõem o material introdutório do objeto pedagógico, elaborado com o objetivo de organizar, por meio de recursos visuais, a mediação pedagógica da proposta. Cada página foi construída para favorecer a previsibilidade, a clareza e o engajamento estético dos alunos com TEA, por meio da articulação entre imagem, texto e organização gráfica acessível. O material apresenta, de forma progressiva, desde o contexto da obra *O Quarto em Arles*, de Van Gogh, até as referências visuais e simbólicas para a produção da maquete sensorial. As páginas foram organizadas com o uso de imagens, setas, ícones e campos para escrita ou colagem, favorecendo a participação ativa dos estudantes e ampliando sua capacidade de compreender os vínculos entre espaço vivido, identidade e expressão artística.

Figura 32: Página 1 do objeto pedagógico



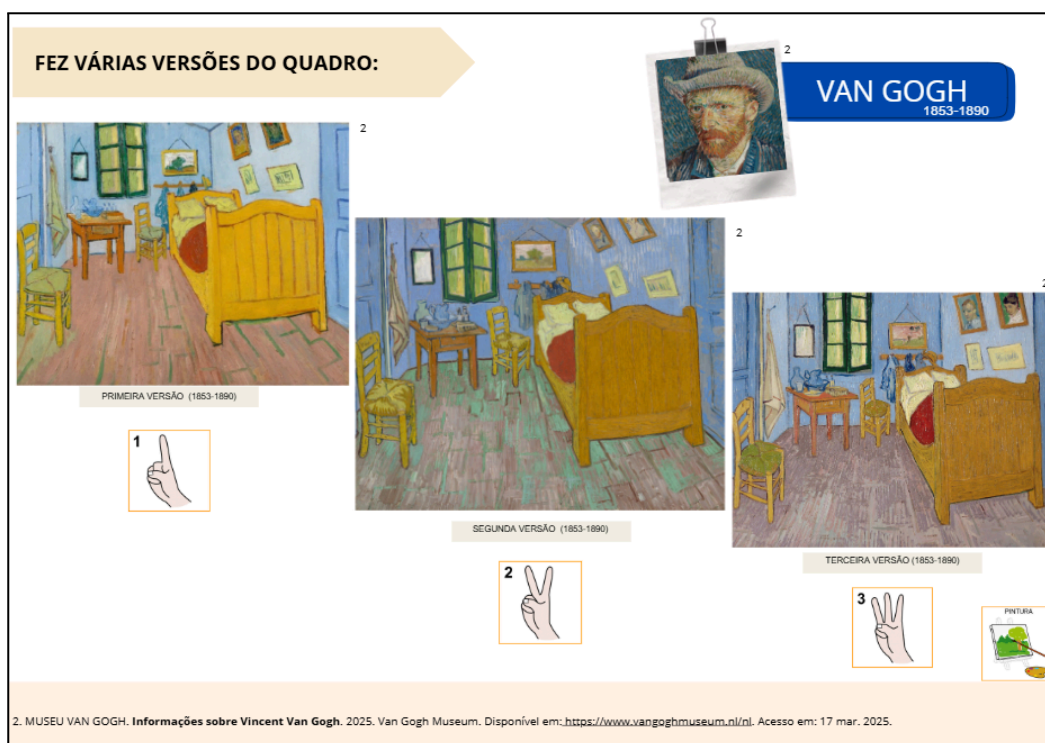
Criação: Autora

Figura 33: Página 2 do objeto pedagógico



Criação: Autora

Figura 34: Página 3 do objeto pedagógico



Criação: Autora

Figura 35: Página 4 do objeto pedagógico

FEZ VÁRIAS VERSÕES DO QUADRO:



VAN GOGH
 1853-1890



"THE BEDROOM" (1853-1890) (ESBOÇO)

CANETA, TINTA E PAPEL



2. MUSEU VAN GOGH. **Informações sobre Vincent Van Gogh.** 2025. Van Gogh Museum. Disponível em: <https://www.vangoghmuseum.nl/nl>. Acesso em: 17 mar. 2025.

Criação: Autora


Figura 36: Página 5 do objeto pedagógico

3 O RELÓGIO MOSTRA QUE O TEMPO PASSA.

RELÓGIO




TEMPO PASSA




3 EDVARD MUNCH (1863-1944)
 > PINTOU "AUTORRETRATO ENTRE O RELÓGIO E A CAMA", NO ANO DE 1940-1943

PINTOR




ANO DE 1940-1943





3 ELE PENSAVA MUITO NA VIDA E NA MORTE.

PENSAR





ETAPAS DA VIDA






EDVARD MUNCH
1863-1944





Entre suas pinturas mais icônicas está O Grito (1893)


PINTURA




3. MUNCH MUSEET. Munch Museum. Disponível em: <https://www.vangoghmuseum.nl/>. Acesso em: 09 fev. 2025.

Criação: Autora


Figura 37: Página 6 do objeto pedagógico

 SUA CAMA ERA UM LUGAR DE DESCANSO E DE ARTE.


CAMA




LUGAR




DESCANSAR





ARTE






FRIDA KAHLO
1907-1954


 PINTOU "O SONHO - THE DREAM" EM 1907.


 USOU ELEMENTOS DO DIA DOS MORTOS.

PINTORA




ANO DE 1907





PINTURA



4. MUSEO FRIDA KAHLO. **Frida Kahlo**. Disponível em: <https://www.museofridakahlo.org.mx/frida/>. Acesso em: 17 mar. 2025.

4. FRIDA KAHLO. **The Dream - The Bed**. Disponível em: <https://www.fridakahlo.org/the-dream-the-bed.jsp>. Acesso em: 17 mar. 2025.

Criação: Autora

Figura 38: Página 7 do objeto pedagógico

 EXPÔS SUA PRÓPRIA CAMA BAGUNÇADA COMO UMA OBRA DE ARTE EM 1990

ANO DE 1999





TRACEY EMIN
1963

 TRACEY EMIN (1963)

 CRIOU A INSTALAÇÃO "MY BED".

MINHA



CAMA



 SUA CAMA COMO LUGAR DE INTIMIDADE.

LUGAR



INTIMIDADE





INSTALAÇÃO



5. ELLIS-PETERSEN, Hannah. **Tracey Emin's messy bed goes on display at Tate for first time in 15 years**. The Guardian, 30 mar. 2015. Disponível em: <https://www.theguardian.com/uk-news/2015/mar/30/tracey-emin-messy-bed-displayed-tate-britain-first-time-in-15-years>. Acesso em: 18 mar. 2025.

Criação: Autora

Figura 39: Página 8 do objeto pedagógico

FOTOGRAFA QUARTOS PARA MOSTRAR HISTÓRIAS.

FOTÓGRAFA QUARTO MOSTRAR HISTÓRIA

ENEIDA SERRANO
1952

SUAS FOTOS GUARDAM MEMÓRIAS DAS PESSOAS.

MEMÓRIA PESSOAS

QUARTO TEREZINHA

2006

QUARTO CRISTIANE

FOTOGRAFIA

6. SERRANO, Eneida. Perfil. **Fotografia de Eneida Serrano**. Disponível em: <https://eneidaserrano.com.br/perfil.html>. Acesso em: 8/02/2025. Acesso em: 8 fev. 2025.
MASP. **Quarto Cristiane**. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/quarto-cristiane>. Acesso em: 8 fev. 2025.

Criação: Autora

Figura 40: Página 9 do objeto pedagógico

SUAS FOTOS MOSTRAM COMO A VIDA ACONTECE DENTRO DOS QUARTOS.

FOTO MOSTRAR VIDA DENTRO QUARTO

JOÃO MUSA
1951

CAPTURA A RELAÇÃO ENTRE AS PESSOAS E SEUS QUARTOS.

FOTÓGRAFA PESSOAS QUARTO

QUARTO COM TV

QUARTO COM MÃE E DUAS CRIANÇAS

QUARTO COM VÁRIAS PESSOAS

FOTOGRAFIA

7. MUSA, João. **Vernissage do fotógrafo João Musa**. Disponível em: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/8902-vernissage-do-fotografo-joao-musa>. Acesso em: 8 mar. 2025.
MASP. **Quarto com mãe e duas crianças**. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/quarto-com-mae-e-duas-criancas>. Acesso em: 8 mar. 2025.

Criação: Autora

A imagem a seguir, apresenta o material impresso utilizado no objeto pedagógico, desenvolvido a partir da obra *O Quarto em Arles*, de Vincent van Gogh. A primeira parte corresponde à base do quarto, editada digitalmente no Adobe Photoshop, preservando a perspectiva original da obra mas retirando os móveis e utensílios. A segunda parte reúne os móveis e elementos decorativos recortados da pintura, preparados para serem manipulados pelos alunos em atividades interativas. O objetivo é permitir que os estudantes com TEA reconstruam o ambiente com autonomia, estimulando a percepção visual, o reconhecimento simbólico e a expressão subjetiva por meio da composição e da organização espacial dos elementos.

Figura 41: O quarto de Van Gogh editado (Adobe Photoshop) para construção do objeto pedagógico (fundo)



Criação: Autora

Figura 42: O quarto de Van Gogh editado (Adobe Photoshop) para construção do objeto pedagógico (Objetos)



Criação: Autora

A sequência de imagens abaixo mostra a aplicação prática do material impresso do objeto pedagógico, composto por uma base cenográfica do quarto de Van Gogh. Os elementos foram impressos em papel fotográfico, plastificados e adaptados com velcros, permitindo que os alunos reorganizem livremente o espaço. Essa proposta estimula a experimentação estética, o reconhecimento simbólico e a construção narrativa, favorecendo o exercício da imaginação e da subjetividade. Para alunos com TEA, a manipulação concreta dos objetos contribui para a organização do pensamento visual, a regulação sensorial e o fortalecimento do vínculo entre experiência emocional e expressão artística.

Figura 43: Material Impresso do Quarto do Van Gogh



Criação: Autora

Figura 44: Maquete do quarto de Van Gogh



Acervo Pessoal

A maquete tridimensional do quarto de Van Gogh foi construída como extensão do objeto pedagógico, possibilitando aos alunos uma experiência mais concreta e imersiva na reconstituição do espaço representado na obra. A escala reduzida e a fidelidade visual aos elementos originais favorecem a compreensão espacial, estimulam a coordenação motora fina e ampliam as possibilidades de exploração simbólica e sensorial além disso, o manuseio dessa maquete favorece a organização perceptiva e promove um ambiente para a expressão subjetiva, contribuindo para o desenvolvimento de narrativas pessoais, reconhecimento de emoções e fortalecimento do vínculo com o conteúdo artístico. Embora aplicável a todos os estudantes, essa proposta pedagógica apresenta efeitos especialmente significativos para alunos com TEA, ao oferecer mediações que articulam linguagem, afetividade e imaginação de forma acessível e sensorial.

Essa proposta, ao integrar afetividade, imaginação e expressão simbólica, não se esgota nas atividades descritas. Ela pode ser expandida para inúmeras outras possibilidades pedagógicas, como a representação de outros espaços significativos, a inclusão de diferentes linguagens artísticas ou a articulação com conteúdos de outras áreas do conhecimento. A flexibilidade do objeto permite que o professor adapte a proposta conforme as necessidades da turma, ampliando as possibilidades expressivas e formativas dos alunos com TEA.

3.2.3 Exemplo 3 de objeto pedagógico – Eixo sensorial e cultural: quebra-cabeça sensorial – Recriando Maria Auxiliadora

O objeto pedagógico "Quebra-Cabeça Sensorial: Recriando Maria Auxiliadora" foi concebido a partir do eixo sensorial e cultural, promovendo o acesso à experiência estética por meio da interação sensorial e da reconfiguração imagética. Inspirado nas obras da artista Maria Auxiliadora da Silva (1935-1974), o recurso propõe um jogo interativo imantado em que os elementos visuais das obras podem ser reorganizados livremente pelos alunos em um painel metálico. A atividade permite tanto a reconstituição das composições originais quanto a crítica criativa, favorecendo a expressão pessoal e a compreensão do processo artístico da artista.

Com o objetivo de reproduzir a riqueza material e simbólica da obra de Maria Auxiliadora, foram incorporadas texturas táteis como tecidos, barbantes, miçangas,

sementes, massa corrida e especiarias. Esses materiais foram cuidadosamente aplicados em elementos recortados digitalmente (Adobe Photoshop) das obras originais, respeitando suas características visuais e narrativas. Algumas partes da imagem, como pé, sapato, mão e pata dos animais, foram complementadas digitalmente para possibilitar a separação e reconstrução dos elementos visuais sobrepostos. A edição respeitou a estética e o traço original da artista, visando à acessibilidade sensorial e à organização imagética no objeto pedagógico.

O objeto não apenas referencia o processo criativo da artista, como também convida os estudantes a experimentar o jogo entre textura e imagem, interagindo com a obra como linguagem visual e sensorial. Para alunos com TEA, essa proposta pode favorecer a regulação sensorial, ampliar as formas de comunicação e expressão não verbal, e fortalecer a relação entre o fazer artístico e o reconhecimento da cultura popular brasileira.

Maria Auxiliadora, artista negra e autodidata, representou em suas obras o cotidiano das comunidades urbanas e rurais, com ênfase nas manifestações afro-brasileiras como rodas de samba, terreiros, carnavais e capoeiras. Suas pinturas destacam o protagonismo negro e o uso de materiais não convencionais, como mechas de cabelo e massa acrílica, conferindo tridimensionalidade à tela. A escolha dessa artista como referência permite valorizar a diversidade cultural brasileira e estimular o reconhecimento das produções artísticas de origem popular e periférica.

Este objeto pedagógico, ao integrar arte, textura, movimento e cultura, contribui para a formação sensível e crítica dos alunos, promovendo a vivência da arte como experiência encarnada, situada e inclusiva. Do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, a mediação sensorial estética cria condições para a reorganização psíquica e o desenvolvimento das funções superiores. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a valorização dos saberes e estéticas populares, quando organizada de modo sistemático e intencional, insere os alunos nos círculos da cultura e da consciência histórica.

Figura 45: Obra de Maria Auxiliadora (Sem título, 1969). Óleo e massa de poliéster sobre tela, 74 x 80 cm. Doação de Teresa Cristina e Candido Bracher, 2022. Créditos da fotografia: Eduardo Ortega.



Fonte: Catálogo das Artes (2024)

Figura 46: Imagens recortadas



Criação: Autora

A seguir, apresenta-se o painel metálico e os elementos visuais que compõem o objeto pedagógico. O recurso foi confeccionado com base na obra original da artista, sendo recortado digitalmente, impresso em papel fotográfico e imantado para possibilitar sua reorganização em um suporte metálico. Cada fragmento, como personagens, animais, elementos do cotidiano e objetos culturais, foi adaptado com diferentes texturas, cores e volumes, ampliando a experiência sensorial e promovendo múltiplas possibilidades de leitura e criação:

Figura 47: Painel de metal com os elementos que compõem a obra



Criação: Autora

Figura 48– Detalhe da aplicação de texturas



Criação: Autora

A aplicação de textura da casa (figura acima) no objeto pedagógico foi realizada com o uso de pau de canela para o telhado, palitos de dente na estrutura das portas e janelas, além de tinta marrom para conferir unidade estética à composição. Durante a edição da imagem, foi necessário remover digitalmente a cabeça da personagem que sobrepunha a fachada da casa na obra original, realizando também a complementação visual de partes ausentes, como o telhado e detalhes estruturais, a fim de preservar a integridade da narrativa imagética no material didático. O forno de tijolos, por sua vez, apresenta aplicação de corau e sementes de coentro para destacar texturas e cores, técnica também utilizada nos alimentos e objetos sobre a mesa, ampliando a riqueza sensorial e simbólica do conjunto.

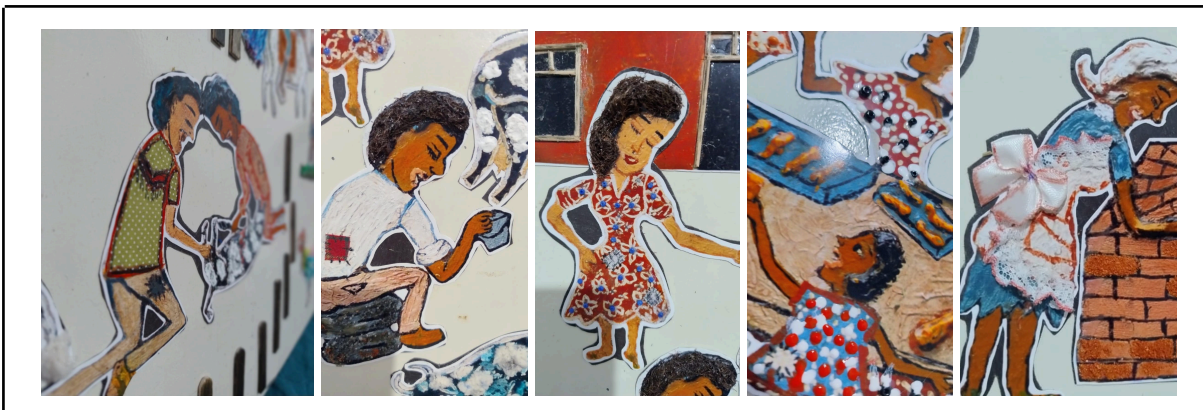
Figura 49: Elementos que compõem o cenário



Criação: Autora

A construção do cenário sensorial do objeto exigiu a elaboração manual de elementos que dialogassem com o universo visual e material presente nas obras da artista. Na figura acima, observam-se três desses componentes fundamentais: as cercas, que foram confeccionadas com palitos de picolé pintados em tinta preta, permitindo a delimitação simbólica do espaço e o estímulo à organização perceptiva. As árvores, que foram modeladas com cola colorida sobre base plástica recortada, buscando reproduzir a volumetria e o cromatismo presentes na pintura original, e as nuvens foram feitas com algodão moldado e tingido com tinta azul.

Figura 50: Personagens do objeto



Criação: Autora

Para a construção dos personagens do objeto pedagógico, foram utilizados diversos materiais que resgatam a riqueza sensorial e visual da produção da artista. Tecidos estampados, miçangas, cola colorida, fitas e rendas compõem as vestimentas, promovendo o contraste entre texturas e cores. O cabelo dos personagens foi recriado com fibras naturais, como o cabelo de milho seco, evocando uma estética popular e orgânica. A massa corrida foi aplicada na camiseta de um dos personagens, gerando tridimensionalidade e vivência estética no plano sensorial, respeitando o estilo original de Maria Auxiliadora. O uso da cola colorida serve para destacar detalhes das vestimentas, como bolinhas e estampas florais, além de recursos como laços de cetim e rendas costuradas.

Figura 51: Os animais



Criação: Autora

Na figura acima temos: As vacas, que foram elaboradas com massa corrida, que oferece textura densa, e com lã feltrada, ocasionando um toque macio. Como complemento, o pasto onde as vacas estão dispostas foi construído com erva capim-limão, o que acrescenta uma dimensão olfativa. O cavalo montado recebeu uma cauda confeccionada com linha tingida de azul, além de detalhes em massa corrida e colorau. Já a galinha foi construída com aplicação de penas artificiais, remetendo à materialidade da própria ave.

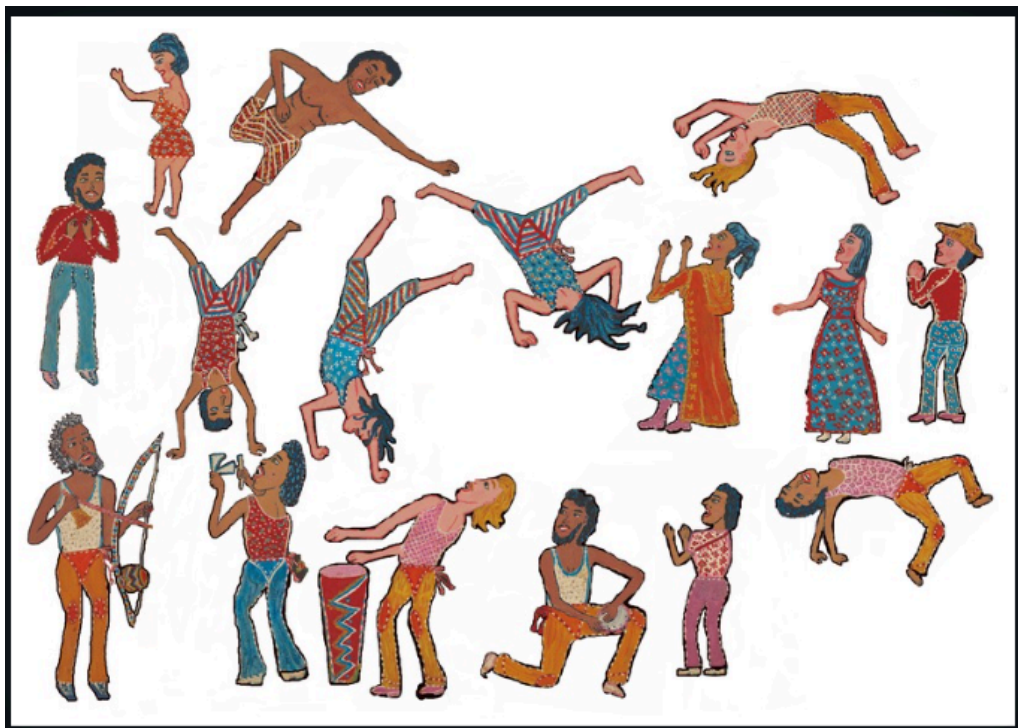
Dando continuidade à proposta pedagógica inspirada na obra de Maria Auxiliadora, apresenta-se, a seguir, um novo exemplo de objeto construído a partir da pintura *Capoeira* (1970), pertencente ao acervo do MASP. Esta obra, ao retratar uma roda de capoeira com cores vibrantes, gestualidades expressivas e elementos da cultura afro-brasileira, oferece subsídios valiosos para a elaboração de um material didático sensorial e culturalmente significativo. A escolha dessa obra amplia o repertório visual e simbólico trabalhado com os alunos, valorizando práticas corporais coletivas e a musicalidade enquanto formas de expressão e resistência histórica. O objeto pedagógico proposto tem como foco a corporeidade, o ritmo e o movimento, articulando tais aspectos com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio da mediação estética e da vivência cultural compartilhada.

Figura 52: *Capoeira* (1970), de Maria Auxiliadora da Silva. Técnica mista sobre tela, 69,5 × 75 × 1,5 cm. Acervo MASP. Doação Pietro Maria Bardi, 1981. Créditos da fotografia: MASP.



Fonte: Silva (1970).

Figura 53: Imagens recortadas



Criação: Autora

Assim como Maria Auxiliadora ressignifica materiais e narrativas do cotidiano, estas propostas de objetos pedagógicos proporcionam aos alunos com TEA a experimentarem a arte como espaço de pertencimento, expressão e criação. Trata-se de uma prática que reconhece a necessidade da linguagem visual como mediadora do desenvolvimento humano e da vivência cultural compartilhada.

3.2.4 Exemplo 4 de objeto pedagógico – Eixo epistemológico/crítico: Prancha de comunicação alternativa/aumentativa em artes visuais

O quarto objeto pedagógico foi desenvolvido a partir do eixo epistemológico/crítico, voltado à ampliação do acesso aos conteúdos artísticos por meio da mediação visual estruturada. Trata-se de uma prancha de comunicação alternativa/ aumentativa (CAA) elaborada especialmente para aulas de arte, composta por imagens organizadas em categorias: materiais, sentimentos, linguagens, pessoas, ações e temporalidade. Inspirada no sistema PECS (Picture Exchange Communication System), essa prancha não apenas favorece a comunicação de alunos com TEA, mas também organiza o pensamento, amplia a autonomia e possibilita a compreensão conceitual dos conteúdos de forma sistemática.

A prancha permite que o aluno participe ativamente da aula de artes visuais, realizando escolhas estéticas, expressando sentimentos e compreendendo comandos, sequências e estruturas do fazer artístico de forma ativa e não somente receptiva. Sua organização não é meramente funcional, mas teórica: cada campo foi pensado para representar categorias estruturantes do conteúdo escolar de artes. Assim, ao apontar para um ícone, o aluno está acessando uma representação simbólica de um conceito (ex: "recortar", "misturar cores", "estou feliz", "quero usar pincel"), promovendo não apenas a expressão de desejo, mas a internalização de significados artísticos.

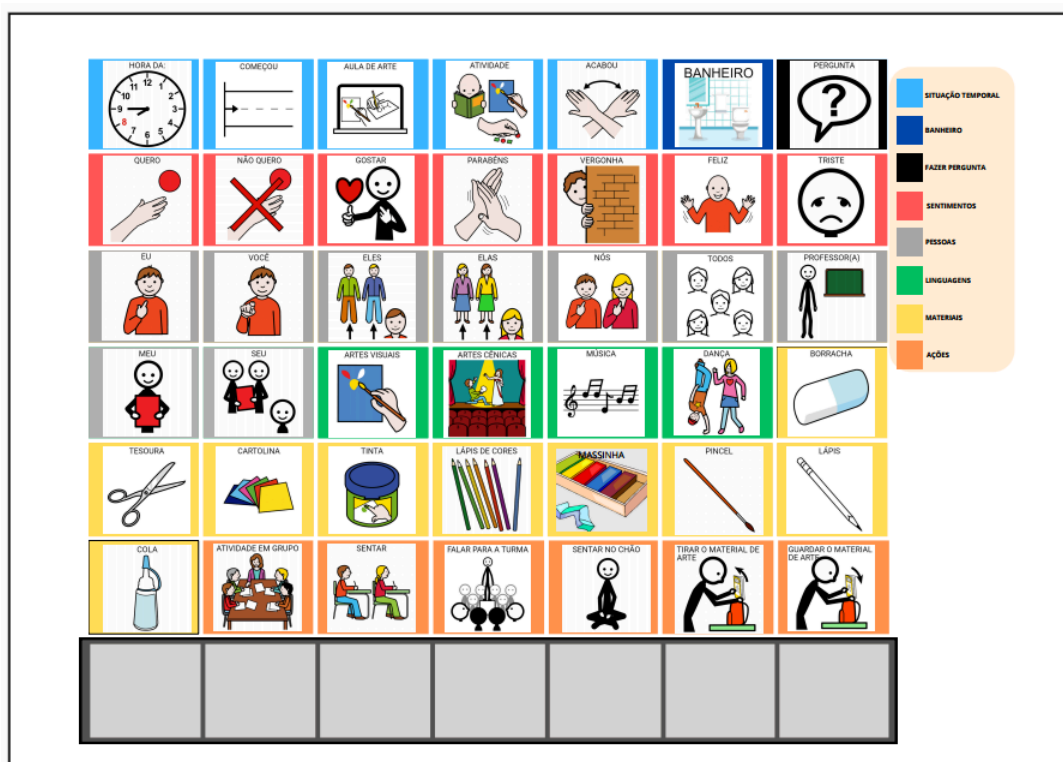
Conforme os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, as funções psíquicas superiores são construídas por meio de processos mediados, e a linguagem é o principal instrumento de desenvolvimento da consciência. Quando a

comunicação encontra barreiras, que quase sempre é o caso de pessoas com TEA, a mediação simbólica pode ser garantida por meio de signos visuais. Como defende Padilha (2018), a mediação semiótica é condição para o desenvolvimento das funções superiores, sendo a linguagem visual uma das formas mais potentes de organização simbólica do pensamento em contextos educativos inclusivos. A prancha de comunicação funciona, assim, como uma ferramenta de mediação semiótica entre o sujeito e a cultura, favorecendo o acesso ao saber sistematizado, a internalização do conhecimento e o desenvolvimento de funções como atenção voluntária, memória organizada, imaginação e linguagem interna em sua consciência.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a prancha não deve ser compreendida como um recurso adaptado para facilitar a atividade do aluno, mas como um instrumento para garantir o direito ao acesso ao conhecimento artístico. Isso significa que os elementos nela contidos representam conceitos que fazem parte do conteúdo escolar de artes visuais, e sua organização visual é intencional, ou seja, representam elementos que fazem parte do conteúdo escolar de artes visuais, compreendidos como expressão simbólica da cultura humana historicamente produzida (Duarte, 2011).

Esse objeto pode ser utilizado em diversos momentos da aula: como organizador visual da rotina, como suporte para avaliação formativa, ou como ferramenta expressiva em atividades de crítica e apreciação. Sua função central é permitir que alunos com TEA compreendam, expressem, interajam, se apropriem de conceitos artísticos e desenvolvam a linguagem interna que, de outra forma, lhes seriam inacessíveis ou incompletas. A seguir, o modelo de prancha elaborada e pensada através das possibilidades de necessidades comunicativas nas aulas de Artes Visuais:

Figura 54: Prancha de CAA para Artes Visuais



Criação: Autora

Figura 55: Prancha de comunicação impressa, plastificada e estruturada com velcros



Criação: Autora

Figura 56: O uso da prancha de sentença



Criação: Autora

Figura 57: Formação de frase na prancha de sentença: “Eu quero borracha”



Criação: Autora

Figura 58: Formação de frase na prancha de sentença: “Eu quero tinta”



Criação: Autora

A utilização da prancha de comunicação alternativa deve ser aplicada como um processo gradual e mediado de adaptação. Sua apropriação não ocorre de forma imediata, exigindo constância, observação e intervenções intencionais por parte do professor mediador. À medida que o aluno interage com o recurso, vai ampliando o repertório simbólico e construindo autonomia na expressão de desejos, sentimentos e conceitos, favorecendo sua participação ativa nas aulas de artes visuais, ampliando a atenção compartilhada ao seu redor e participando de forma simbólica em jogos, brincadeiras e atividades.

Contudo, devemos lembrar que este material não se restringe a alunos não verbais; sua função estende-se à ampliação do repertório comunicativo e simbólico de todos os estudantes com TEA. A estrutura visual organizada da prancha proporciona benefícios que extrapolam a comunicação oralizada, como a previsibilidade da rotina, que reduz a ansiedade e o favorecimento da regulação emocional, que são aspectos frequentemente desafiadores para estes alunos.

No caso dos alunos com TEA, são especialmente observadas dificuldades nos processos de apropriação dos signos culturais, de objetivação simbólica e de generalização do conhecimento, o que exige mediações pedagógicas intencionais e sistematizadas. Ao interagir com a prancha, o aluno não apenas comunica, mas também visualiza o objeto, se apropria dele simbolicamente, o objetiva, imagina usos possíveis, aplica o conhecimento em contextos diversos e, gradualmente, generaliza o conteúdo aprendido. A mediação é a base da qualidade do ensino e

favorece a constituição de sujeitos ativos no processo educativo, ampliando sua capacidade de participação, expressão e desenvolvimento no campo das artes visuais.

Esses exemplos demonstram que é possível construir práticas pedagógicas com base na mediação simbólica, capazes de promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e garantir o direito à arte e à comunicação para estudantes com TEA, em consonância com os objetivos desta pesquisa.

Ao encerrar esse capítulo, reafirma-se a centralidade da expressão como dimensão constitutiva da formação humana. A expressão, aqui, emerge como reorganização da experiência vivida, como tradução sensível das emoções, das memórias e das contradições que atravessam a vida concreta. A relação entre sujeito, cultura e arte, para pessoas com TEA, manifesta-se por formas próprias de existir, de sentir e de se relacionar e, sobretudo, no encontro de possibilidades de dizer-se ao mundo, ainda que por outros caminhos. Isso implica em reconhecer que, para alunos com TEA, os objetos pedagógicos não são apenas facilitadores do acesso à arte, mas condições para que a linguagem, em suas múltiplas formas, se realize.

A mediação com o outro, a expressão artística e os signos culturalmente elaborados, não são espontâneos nem isolados, mas construído na relação com os objetos, os sentidos e os outros e, com isso, a mediação semiótica, deve ser compreendida como processo ativo de construção de sentidos, no qual linguagem, subjetividade e imaginação se entrelaçam.

Nesse horizonte, os objetos pedagógicos tornam-se mais do que recursos: tornam-se território de escuta e acolhimento da diferença, espaços onde a linguagem se amplia, a subjetividade se afirma e a educação se realiza como processo de humanização. Ao reconhecer que os gestos, escolhas e silêncios dos alunos constituem formas de linguagem mediadas historicamente, o professor passa a organizar sua prática com base na escuta concreta das produções simbólicas dos estudantes. Assim, a mediação pedagógica não visa apenas à expressão individual, mas à ampliação das possibilidades de desenvolvimento humano, pela inserção ativa dos sujeitos nos processos culturais e formativos, nos quais a mediação cultural não é um recurso adicional, mas condição da própria humanização.

É nessa perspectiva que se guia esta pesquisa. A educação em que todos, inclusive os que se comunicam de modos singulares, possam criar, sentir, significar e transformar-se pelo encontro com a arte, não como adorno, mas como necessidade vital de existir e se inscrever no mundo.

O processo de formação dos alunos com TEA, não é uma questão retórica, nem tampouco uma curiosidade teórica e sim trata-se de uma questão pedagógica fundamental e emergencial, que exige compreensão crítica e resposta formativa da educação. Se entendemos a expressão como parte constituinte do desenvolvimento humano, não podemos ignorar que, para muitos estudantes com TEA, os modos de expressar-se escapam às formas tradicionalmente valorizadas pela escola. A linguagem verbal, linear e abstrata, nem sempre é suficiente para expressar a riqueza de suas construções simbólicas.

É nesse contexto que os objetos pedagógicos não apenas viabilizam o acesso ao conteúdo artístico, mas operam como suportes materiais para a construção de sentidos. Esses recursos não devem ser compreendidos sob a chave da deficiência ou da limitação, mas sim pela urgência de a escola reconhecer outras formas de escuta, de mediação e de significação. Tornam-se, assim, instâncias concretas em que o simbólico se encarna e a subjetividade se torna visível.

O movimento dialético entre o mundo externo e a subjetividade em constituição resulta no fenômeno de um sujeito que se forma historicamente nas relações sociais e na mediação com a cultura, construindo uma individualidade para si²², ou seja, uma forma de existência que não se reduz ao imediato, mas que se apropria criticamente do mundo e de si mesmo (Duarte, 2013). Nesse processo, como diz Vigotski (1999), a arte, ao reelaborar criativamente os elementos da vida cotidiana, permite ao ser humano ultrapassar a mera reprodução da realidade, ativando processos que o constituem como sujeito histórico e cultural, o que a torna uma via privilegiada de humanização.

²² O conceito de “individualidade para si”, conforme elaborado por Newton Duarte, refere-se à constituição da subjetividade humana enquanto síntese de múltiplas determinações sociais e históricas. Essa individualidade só se realiza plenamente no processo de apropriação ativa da cultura, especialmente dos conhecimentos sistematizados, o que permite ao sujeito ultrapassar sua existência empírica e afirmar-se como ser genérico, consciente de sua inserção no mundo. Tal processo é inseparável da formação da expressão humana, que, na perspectiva histórico-crítica, não é uma exteriorização natural, mas o resultado de mediações sociais, simbólicas e educativas (Duarte, 2013).

No universo artístico, a expressão nem sempre segue os caminhos esperados, mas isso não a torna menos legítima. Ao contrário, é justamente por essas vias singulares que, gestos, imagens, silêncios ou reorganizações sensoriais, que o sujeito com TEA produz sentidos, elabora sua experiência e participa simbolicamente do mundo, como sujeito histórico e cultural.

O que me levou a esta pesquisa não nasceu apenas de um interesse acadêmico. Foi também fruto de atravessamentos pessoais, de experiências que me colocaram frente às lacunas, aos silêncios e as urgências da escola diante do autismo. Ao longo do processo, entendi que não bastava repetir discursos sobre inclusão: era preciso encarar suas contradições e construir, com base na teoria e na prática, possibilidades reais de mediação. Não se tratava de criar materiais prontos ou métodos universais, mas de afirmar que o aluno com TEA tem direito a outra forma de presença na escola — uma presença mediada pela linguagem, pela arte e pela escuta. A escolha pela arte como campo de investigação foi também política: ela permitiu abrir caminhos onde a palavra, muitas vezes, falha. E nesse gesto, de criar e pensar com imagens, objetos e experiências, também foi possível reorganizar os sentidos, na escola e em mim. Como mulher autista, professora e mãe, criei uma meta ética e política: não cruzar os braços diante da realidade do autismo e da inclusão. O que eu quero com esta pesquisa é justamente isso: provocar a escola a se reorganizar diante da diferença, tensionar o lugar da arte como formação e afirmar que a inclusão exige criação, não adaptação.

3.2.5 Acesso aos objetos pedagógicos da pesquisa

Para acessar os objetos pedagógicos desenvolvidos no âmbito desta pesquisa, utilize o QR Code abaixo ou acesse diretamente o link da pasta compartilhada no Google Drive. A participação com comentários na própria pasta é bem-vinda, pois contribui para o aprimoramento contínuo desta proposta.

Além disso, foi disponibilizado na pasta, um formulário para registrar o uso dos objetos em sala de aula. O preenchimento desse formulário é fundamental, pois permite compreender o alcance das propostas, identificar necessidades de aprimoramento e fortalecer a rede de professores comprometidos com práticas

inclusivas. Caso seja utilizado com estudantes com deficiência, será possível indicar o tipo de deficiência e relatar sua experiência.

Figura 59: QR Code para acesso aos objetos pedagógicos e formulário de registro



Acesso aos objetos pedagógicos

CONSIDERAÇÕES FINAIS²³

Esta pesquisa foi desenvolvida no entrecruzamento dialético entre o rigor teórico da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, e as contradições vividas de uma vida marcada pela atipicidade. Nesse movimento, tensionado pelas contradições, pelos silêncios que perpassam as políticas de inclusão e pelas tentativas, muitas vezes frustradas em minha trajetória, consolidou-se o propósito desta investigação.

Pesquisar como promover o desenvolvimento de alunos com TEA por meio da arte e da educação não implica oferecer respostas prontas, normativas ou prescritivas, e talvez nunca implique. Essa pesquisa, portanto, não se propõe a apresentar soluções generalizantes, mas a construir caminhos possíveis de mediação pedagógica que respeitem as singularidades dos sujeitos e suas formas não hegemônicas de desenvolvimento. Caminhos que nascem da escuta, da experimentação e da recusa em aceitar a normatividade como parâmetro exclusivo da aprendizagem.

Ao longo da pesquisa, foi necessário romper com concepções medicalizantes e adaptativas que reduzem o ensino das artes à funcionalidade ou à terapêutica. Em vez disso, a investigação propõe a elaboração de objetos pedagógicos como mediações culturais, que favoreçam o deslocamento do sujeito da condição imediata para formas mais elaboradas de apropriação simbólica. Nesse sentido, a mediação pedagógica é compreendida como prática intencional enraizada nas condições concretas da vida social, articulando o singular ao universal pela via do particular, conforme fundamenta a Psicologia Histórico-Cultural. O foco desloca-se da resposta técnica para a construção histórica de possibilidades formativas reais, situadas, críticas e transformadoras.

Nesse sentido, no Capítulo 1, essa compreensão foi aprofundada a partir da análise das características do TEA sob uma abordagem não patologizante, que se distancia dos modelos biomédicos e clínicos ainda hegemônicos. O objetivo foi deslocar o olhar do diagnóstico para o desenvolvimento, reconhecendo o aluno com

²³ As considerações finais desta dissertação foram escritas em tom ensaístico e sensível, permitindo o uso intencional de linguagem poética e estrutura composicional expandida, coerente com os pressupostos da arte como campo formativo e expressivo.

TEA como um sujeito histórico e culturalmente constituído, cujas formas de linguagem, sensibilidade e cognição demandam mediações específicas, e não exclusão. A partir da Psicologia Histórico-Cultural, foi possível compreender que as condições neurológicas não determinam isoladamente o percurso do sujeito, mas se articulam dialeticamente às interações sociais, às possibilidades simbólicas e às práticas pedagógicas que lhe são ofertadas. Assim, o aluno é compreendido como sujeito em processo, que transforma e é transformado pelas mediações culturais e educativas que organiza seu entorno.

Já no Capítulo 2, essa perspectiva fundamenta a análise dos processos de ensino e aprendizagem a partir de uma abordagem histórico-cultural, que compreende o sujeito com TEA em sua totalidade, como ser biológico, social, simbólico e em constante transformação. Foram discutidos aspectos como as funções executivas, fundamentais para o desenvolvimento da autorregulação e do planejamento de ações; os estímulos sensoriais, que impactam diretamente a forma como o aluno se relaciona com o ambiente e com a linguagem; os níveis de suporte, entendidos não como gradações fixas, mas como necessidades pedagógicas que variam conforme as condições concretas de mediação; e as formas alternativas de comunicação, concebidas como recursos simbólicos que ampliam o acesso ao mundo cultural e expressivo. Todo esse percurso teórico e metodológico foi essencial para sustentar as propostas pedagógicas apresentadas, reafirmando a inclusão não como adequação pontual, mas como reorganização crítica do ato de ensinar.

Selecionar quais assuntos sobre o autismo abordar na pesquisa foi, talvez, uma das decisões mais difíceis da pesquisa. Não pela ausência de material, mas justamente pela profusão de discursos, abordagens, disputas teóricas e expectativas externas. A cada leitura, surgiam novas camadas; a cada avanço, crescia a percepção de que muito ainda ficaria de fora. Era preciso fazer escolhas, e essas escolhas não podiam ser neutras. Assumir uma perspectiva histórico-cultural e crítica significou, desde o início, recusar o autismo como déficit e compreendê-lo como forma singular de existência, que exige mediações específicas, reorganizações didáticas e o reconhecimento do sujeito como produtor de sentidos. Essa decisão atravessou toda a pesquisa e implicou o enfrentamento consciente

das leituras naturalizantes, individualizantes e patologizantes que se perpetuam nos discursos sobre o autismo, inclusive quando travestidas de pretensa neutralidade científica. Escrever sobre TEA tornou-se, assim, um posicionamento pedagógico, uma forma de resistência e compromisso com a formação humana.

No Capítulo 3, o caminho teórico-prático da pesquisa ganhou corpo na criação dos objetos pedagógicos. Trata-se de um processo marcado por tensão criadora, em que a teoria não antecede mecanicamente a prática, mas a atravessa e a transforma. Cada material elaborado exigiu revisões sucessivas do olhar docente, reorganizações conceituais, ressignificação dos objetivos e constante reflexão sobre os meios de mediação. A construção dos objetos foi, portanto, formativa também para mim enquanto pesquisadora-professora, pois exigiu que cada escolha, de imagem, cor, textura, tempo e função, fosse ancorada nos fundamentos teóricos que orientam esta pesquisa e nas necessidades concretas dos alunos com TEA.

Os objetos não nasceram prontos. Foram se transformando junto comigo, à medida que os fundamentos se tornavam mais consistentes e os objetivos da pesquisa mais claros. Passaram de tentativas tímidas para propostas fundamentadas, visualmente estruturadas e comprometidas com a formação simbólica dos alunos com TEA. O que começou com uma ideia simples e mesmo com abordagens ainda incompletas, se transformou num projeto denso, consistente e que resultou praticamente em um “grande projeto pedagógico” para cada objeto desenvolvido aqui.

Esse processo de criação foi também o momento em que a pesquisa se corporificou no fazer docente, permitindo visualizar as propostas na prática, desenhar as etapas, imaginar os alunos interagindo com os materiais. Se, no início, o processo parecia mais intuitivo, à medida que a investigação avançava, as exigências teóricas passaram a atravessar cada escolha de forma consciente e crítica. A seleção das imagens, a organização dos signos, os tempos da mediação e o próprio desenho das atividades passaram a ser guiados por princípios da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. A segurança inicial deu lugar a um olhar mais rigoroso e fundamentado, e cada objeto pedagógico deixou de ser apenas um recurso de apoio: tornou-se uma tomada de posição frente à escola, à arte e ao ensino de alunos com TEA.

Nesse percurso, também fizemos escolhas conscientes sobre quais artistas e obras seriam mobilizados, levando a arte ensinada para o campo da arte contemporânea, com a intencionalidade de expandir os sentidos possíveis da experiência estética, inclusive para aqueles cuja comunicação se dá por outras vias.

Os caminhos trilhados ao longo desta pesquisa não terminam aqui, e este é o meu objetivo diante deste estudo. Ela continua nas escolas, nos encontros formativos, nos projetos que desdobram sua proposta para além do papel. Os objetos pedagógicos criados e sistematizados neste trabalho passam a integrar o Programa de Desenvolvimento de Objetos Pedagógicos de Arte Contemporânea na Escola, vinculado ao ProfArtes/2025 e coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. Trata-se de uma continuidade que não é apenas acadêmica, mas formativa, colaborativa e política.

É no cotidiano da escola pública, em suas contradições, resistências e potências, que essas mediações construídas na pesquisa poderão ganhar novos sentidos. É nesse chão concreto que os objetos pedagógicos poderão ser apropriados, reinventados e ressignificados por outros professores, a partir de suas realidades, de seus alunos, de suas urgências. Talvez seja justamente aí que a pesquisa continue a acontecer: não como produto finalizado, mas como processo em movimento, abrindo caminhos para formas mais equitativas, sensíveis e criticamente comprometidas de ensinar e aprender com alunos com TEA.

Os caminhos trilhados ao longo desta pesquisa não precisam ser anunciados como resposta. Ela está escrita no gesto de não aceitar mais o que tem sido naturalizado como limite: o aluno que não participa, o professor que improvisa, a escola que não escuta e o Estado que se ausenta.

Cada objeto apresentado aqui carrega uma recusa: às soluções paliativas, à adaptação vazia, às políticas públicas que performam inclusão mas operam como falácias, e à lógica que empurra a diferença para as margens enquanto sustenta, como fenômeno, um sistema que exclui e responsabiliza sujeitos individualmente pelos fracassos da coletividade, carregando também uma afirmação: a de que ensinar arte a alunos com TEA exige outras mediações, outras linguagens e outra escola.

Mas essa ausência não é acidental: é um projeto político. O Estado capitalista, ao mesmo tempo em que proclama a inclusão, organiza suas políticas públicas de modo a conservar as desigualdades estruturais. A precarização da escola pública, a falta de formação docente para o trabalho com a diferença, a escassez de recursos para a mediação simbólica e o abandono das famílias são expressões materiais de um sistema que administra a exclusão como parte de sua lógica funcional. Como afirma Saviani (2008), a educação escolar não está imune à luta de classes: ela expressa, em seu interior, as contradições de uma sociedade que sustenta sua reprodução na negação do direito à formação plena. Por isso, denunciar a ausência do Estado é também denunciar a presença ativa de um projeto de exclusão.

Esta pesquisa é também um gesto. Um gesto de não aceitar mais o que tem sido naturalizado como limite. Um gesto que parte da sala de aula, mas atravessa também o chão da casa, o lugar da escuta, o corpo que cria e cuida. Foi escrita com sangue, suor e lágrimas. Construída entre noites em claro, laudos negados, ausências de apoio e a dor de ver meu próprio filho ser retirado da escola regular. Cada palavra aqui carrega a concretude dessa travessia: um processo feito com o corpo, com o afeto e com a recusa de aceitar o inaceitável.

Caminhei aqui como mãe, como professora, como mulher, como artista e como pesquisadora orgânica²⁴, no sentido gramsciano do termo. Não sou uma intelectual que observa de fora: sou parte da realidade que estudo. Minha experiência não se separa da minha teoria. Pelo contrário, ela a tensiona, a fundamenta e a torna viva. A produção deste conhecimento não nasce da abstração, mas do chão da escola pública, do enfrentamento das ausências, da invenção das presenças. É ali que a pesquisa se refaz, a cada aula, a cada mediação, a cada aluno com TEA que nos obriga a pensar para além do que está dado.

²⁴ A expressão “pesquisadora orgânica” é inspirada na concepção de *intelectual orgânico* formulada por Antonio Gramsci (2001), que designa o sujeito que atua a partir de sua inserção concreta das lutas e contradições sociais de seu tempo. Diferentemente do intelectual tradicional, que se apresenta como neutro e desvinculado das dinâmicas históricas, o intelectual orgânico participa ativamente da vida social, colocando seu saber a serviço da transformação. Neste trabalho, assumir-se como pesquisadora orgânica significa reconhecer que a experiência pessoal, docente e política não se dissocia da construção teórica, mas a fundamenta, a tensiona e a torna viva. Como explica Coutinho (2011), trata-se de uma prática crítica que rompe com a separação entre conhecimento e vida, entre teoria e realidade.

Se algo permanece após estas páginas, que seja esta certeza: é possível ensinar arte para todos. Mas, para isso, é preciso reinventar o ensino. E, com ele, reinventar a escola. Os objetos pedagógicos desenvolvidos aqui não são modelos fechados, mas práticas abertas, que só ganham sentido quando recriadas no cotidiano escolar. São, sobretudo, convites à invenção, convites para que a escola volte a ser um lugar de criação, e não de contenção.

A criança com TEA não precisa apenas de inclusão escolar. Precisa de arte, de cultura, de mediações que a reconheçam como sujeito pleno de linguagem. Se negarmos isso, não é apenas a aprendizagem que se perde, é o direito à formação humana que se dissolve.

Que este trabalho inspire outras professoras, outros professores, a também recusarem o silêncio diante da exclusão. Que se reconheçam como autores de mediações transformadoras, mesmo quando o sistema insiste em lhes oferecer apenas adaptações. Porque ensinar é, também, um ato político de invenção cotidiana.

Que a escola escute, não apenas o que é dito, mas o tom com que os corpos falam. Que seja capaz de ouvir os silêncios, os gestos, os desvios e os sinais que escapam da linguagem formal. Porque há tom no toque, há tom no olhar, há tom no não dito. E é nesse tom que muitas vezes reside a possibilidade da escuta verdadeira. Tom não é volume, nem timbre, mas modo de se dirigir ao outro.²⁵ É necessário dizer que na sociedade capitalista a classe trabalhadora não é prioridade e por isso a escola desqualificada é útil para sustentar o sistema econômico e político em que vivemos.

É um convite ético à presença. Um chamado para que a escuta escolar se abra às linguagens que não cabem na oralidade, mas que gritam nos desenhos, nos ritmos, nas pausas. Como no livro *Tom*, de André Neves (2009), onde um menino que não fala com palavras transforma o mundo ao seu redor com imagens, silêncio e

²⁵ A metáfora do “tom” foi inspirada na obra *Tom*, de André Neves (2009), em que um menino que não se comunica por palavras transforma o mundo ao seu redor por meio da imagem, da escuta e da sensibilidade. Neste trabalho, “tom” é compreendido para além do campo da sonoridade: trata-se do modo como nos dirigimos ao outro, com o corpo, o olhar, o silêncio, o gesto. É, portanto, um chamado ético à escuta que reconhece outras formas de linguagem e acolhe os sentidos que escapam à norma verbal. O “tom”, aqui, é o espaço simbólico onde a sociedade pode aprender a escutar o que ainda não foi dito.

sensibilidade, é preciso reconhecer que nem toda escuta passa pela fala, mas toda a fala precisa ser escutada e toda escuta verdadeira, transforma.

Tom como personagem.

Tom como postura.

Tom como sensibilidade,

Tom como ética.

Tom como escuta.

Tom como presença.

Tom como forma de estar com o outro.

Nada disso é simples. Mas tudo isso é necessário.

E que a escola escute. Mas não escute sozinha.

Precisamos entender o Tom.

REFERÊNCIAS

(APA). Associação Americana De Psiquiatria. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. 5. ed., rev. do texto. Washington, DC: Publicação da Associação Psiquiátrica Americana. 2022. 1150 p.

AGERTT, Dr. Fábio; LACAVA, Dra. Bruna; KONESKI, Dr. Julio. **Quais os motivos do aumento da incidência do Autismo**. 2023. Disponível em: <https://www.neurologica.com.br/blog/quais-os-motivos-do-aumento-da-incidencia-do-autismo/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

ALVES, Abrigo Moacyr. **Síndrome de Savant**. Manaus: Abrigo Moacyr Alves, [s.d.]. Disponível em: <http://abrigomoacyralves.org/sindrome-de-savant/>. Acesso em: 16 nov. 2024.

AMARAL, Tarsila do. **Os Operários**. 1933. Óleo sobre tela, 150 x 205 cm. Acervo Artístico-Cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://www.acervo.sp.gov.br/modernistasBrasil.html>. Acesso em: 10 abr. 2024.

ARASAAC. **Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa**. Disponível em: <https://arasaac.org/>. Acesso em: 05 abr. 2024.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **A psicologia histórico-cultural**: uma concepção de homem e de ciência. In: PADILHA, Anna Maria Lunardi (Org.). "Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. São Paulo: Editora UNESP, 2017. p. 19-32. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788595461772.0002>. Acesso em: 9 jan. 2025.

AUTISMO E REALIDADE: **O que é comorbidade?** 2020. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2020/01/07/o-que-e-comorbidade/>. Acesso em: 09 set. 2023.

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Vitória (Orgs.). **Mulheres não devem ficar em silêncio**: arte, design, educação. São Paulo: Cortez, 2019.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. **Vigotski e o estudo da psicologia da arte**: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100004>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BASTOS, L. S.; ALVES, M. P. **As influências de Vygotsky e Luria à neurociência contemporânea e à compreensão do processo de aprendizagem**. Revista Práxis, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 2013. Artigo. ISSN impresso: 1984-4239; ISSN online: 2176-9230. e Luria à neurociência contemporânea e à compreensão do processo de aprendizagem. Revista Práxis, ano V, n. 10, 2013.

BERLINISCHE GALERIE, **Landesmuseum für Moderne. J.B. und sein Engel / J.B. e seu anjo**, de Hannah Höch. 1925. Colagem (fac-símile), 24 x 19,8 cm. Disponível em: <https://a4arts.org/works/reczTtCrWPA4bkrk-j-b-und-sein-engel-jb-and-his-angel>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BERNIER, Rafael A.; DAWSON, Geraldine; NIGG, Joel T. **O que diz a ciência sobre o transtorno do espectro autista**: fazendo as escolhas certas para o seu filho. Porto Alegre: Artimed, 2021. 312 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. *Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012*. Conselho Nacional de Saúde, 2012.

CAMARGO, E. D. F.; GIVIGI, R. C. N.; SILVA, G. S. **A reverberação das dificuldades interacionais do aluno com autismo no contexto escolar**. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 16, n. 35, e19433, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v16i35.19433>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CAMARGO, S. P. H.; SILVA, G. L.; CRESPO, R. O.; OLIVEIRA, C. R.; MAGALHÃES, S. L. **Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo**: Diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educação em Revista*, v. 36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>. Acesso em: 13 out. 2024.

CASTRO, Uelinton; COSTA, Áurea de Carvalho; PAES, Paulo Cesar Duarte. **A arte como disciplina epistêmica no ensino básico**. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, SP, v. 29, n. 61, p. 287-304, maio-ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol29.n61.p287-304>. Acesso em: 26 out. 2024.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **Educação e conhecimento científico**: inflexões pós-modernas. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

CHIOTE, F.A.B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**: trabalhando a mediação pedagógica. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2013.

COELHO, L.; Pisoni, S. (2012). **Vygotsky: sua teoria e a influência na educação**. *Revista e-Ped – FACOS/CNEC Osório*, 2(1), 144-152. Disponível em: https://www.facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

COLE, M. et al. **A formação social da mente: L. S. Vygotski**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 191 p.

CONRADO, Talita Laura Braz Capano. **Processamento auditivo central em crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista – Nível I**. 2022. 131 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2022.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: Psicopedagogias e práticas educativas na escola e na família. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017. 135 p.

DELIBERATO, D.; FERREIRA-DONATI, G. C. **Perguntas e Respostas frequentes sobre comunicação Suplementar e Alternativa para Professores**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2017. Disponível em: <https://www.sbfa.org.br/campanha-comunicacao-suplementar-e-alternativa/pdf/faq2.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2025.

DESVIRTUAL. **Site oficial de Giselle Beiguelman**. Disponível em: <https://www.desvirtual.com>. Acesso em: 28 mar. 2025.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 254 p.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 355 p.

DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade: uma reflexão sobre as ideologias do presente**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. **O que ensinar na escola?** Palestra proferida no Congresso da Pedagogia Histórico-Crítica, UNESP, campus de Bauru, jul. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=afVtOQZmL9o&t=1684s>. Acesso em: 18 ago. 2023.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ESTUDOS DE PSICOLOGIA (Natal). **Autismo e inclusão na educação infantil**: Crenças e autoeficácia da educadora. *Estudos de Psicologia (Natal)*, Natal, v. 20, n. 3, set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>. Acesso em: 20 out. 2024.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem**: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. Edição digital. ISBN 978-85-326-6113-5. Disponível em: <https://pt.everand.com/read/405835476/Desenvolvimento-cognitivo-e-processo-de-ensino-aprendizagem-Abordagem-psicopedagogica-a-luz-de-Vygotsky>. Acesso em: 27 jun. 2024.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. **Objetos pedagógicos para o ensino de arte em contextos inclusivos**. In: Encontro Nacional Da Associação Nacional De Pesquisadores De Artes Plásticas (ANPAP), 2007, Florianópolis. Dinâmicas epistemológicas em artes visuais. Florianópolis: ANPAP, 2007. p. 935-945.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; SANTOS, Sabrina Maurilia dos; MOREIRA, Daniela Almeida. **Objeto pedagógico**: relatando o ensino de arte em classes inclusivas. Da Pesquisa, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 450-458, 2008a.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; SIMÓ, Cristiane Higuera. **Objetos pedagógicos/atividades lúdicas para a compreensão da arte e para a inclusão sócio-cultural**. DAPesquisa, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 61-70, 2008b.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. **Objetos pedagógicos para ensinar arte a crianças com deficiência**. In: Encontro Nacional Da Associação Nacional De Pesquisadores Em Artes Plásticas – ANPAP, 19., 2010, Cachoeira. *Anais eletrônicos...* Cachoeira: ANPAP, 2010. Disponível em: <https://www.anpap.org.br/anais/2010/>. Acesso em: 27 mar. 2025.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; PENZO, Débora de Oliveira. Observatório da formação de professores no âmbito do ensino de arte: estudos comparados de Brasil e Argentina. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 31., 2022, Belém. **Anais [...]**. Belém: ANPAP, 2022. Disponível em: <https://anpap.org.br/ocs/index.php/31anpap/31anpap/paper/view/7144>. Acesso em: 27 mar. 2025.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SCHAMBECK, Regina Finck. **Objetos pedagógicos**: uma experiência inclusiva em oficinas de artes. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. 176 p. Il. ISBN 978-85-86305-96-2.

FREIRE, Kátia Regina Lopes Costa; LAUTENSCHLAGER, Etienne (Orgs.). **Neurociência e educação**: diálogos possíveis. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021. Recurso digital. Formato: ePub. Requisitos do sistema: Multiplataforma. ISBN 978-65-5840-642-6.

GALVÃO, Ana Carolina *et al.* **Fundamentos da didática Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. 180 p.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Para além da inclusão escolar**: reflexões acerca das políticas de educação especial de perspectiva inclusiva no Brasil a partir das contribuições teóricas de István Mészáros. *Revista Educação Especial em Debate*, v. 1, n. 1, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/46395>. Acesso em: 29 mar. 2025.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: volume II. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1966.

HISTEDBR. **História das ideias pedagógicas no Brasil**: estudo das pedagogias contra-hegemônicas. PHC e ensino fundamental – aula 08 (Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, UDESC) [vídeo]. 2024. s.d. Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/8SFrPTDBJAK>. Acesso em: 13 out. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2023**: principais resultados. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/educacao-superior/censo-da-educacao-superior-2023>. Acesso em: 13 abr. 2025.

KERCHES, Dr^a Deborah. **A Síndrome de Savant ou Savantismo**. 2020. Disponível em: <https://dradeborahkerches.com.br/a-sindrome-de-savant-ou-savantismo/>. Acesso em: 24 mar. 2024.

KIRST, A. C., FONSECA DA SILVA, M. C. R. (Orgs.). **O Objeto Pedagógico na Formação de Professores de Artes Visuais**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2010. 180 p.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Editora Centauro, 2004. 352 p. Tradução: Rubens Eduardo Frias.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro *et al.* (Orgs.). **Educação especial e teoria histórico-cultural**: contribuições para o desenvolvimento humano. Curitiba: Appris, 2017. 217 p. Disponível em: <https://pt.everand.com/read/405682413/Educacao-Especial-e-Teoria-Historico-Cultural-Contribuicoes-para-o-Desenvolvimento-Humano#>. Acesso em: 29 mar. 2024.

LIMA, Glaucilene Sebastiana Nogueira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Pedagogia histórico-crítica e educação integral**: reflexões sobre a formação humana emancipatória. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 45, e60501, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.60501>. Acesso em: 01 nov. 2024.

MACHADO, L. V., FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. **Teoria das emoções em Vigotski**. *Psicologia em Estudo*, 16(4), 647-657, 2011.

MACIEL, Sandro. **Obras do artista Sandro Maciel**. Disponível em: <https://www.sandromaciel.com/trabalhos-selecionados>. Acesso em: 29 mar. 2025.

MAENNER, Matthew J.; WARREN, Zachary; WILLIAMS, Ashley Robinson; et al. **Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020**. *Morbidity and Mortality Weekly Report: Surveillance Summaries*, Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention, v. 72, n. 2, p. 1-9, 24 mar. 2023. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm>. Acesso em: 12 nov. 2024.

MARINHO, Bruna Ramos; PETERNELLA, Alessandra (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural: A defesa do conhecimento na educação das novas gerações**. Série Estudos Reunidos, Volume 44. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. Formato ePub. ISBN 978-85-462-1333-7.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. 368 p. (Coleção Educação Contemporânea). ISBN 978-65-990552-2-5.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. 442 p. Coleção Educação Contemporânea. Livro eletrônico. Disponível em: https://pt.everand.com/read/538423319/O-desenvolvimento-do-psiquismo-e-a-educacao-escolar-contribicoes-a-luz-da-psicologia-historico-cultural-e-da-pedagogia-historico-critica#__search-menu_980907. Acesso em: 20 jan. 2024.

MASP – MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO. **Bastidores – Rosana Paulino**. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/bastidores>. Acesso em: 28 mar. 2025.

MATTOS, Jaci Carnicelli. **Alterações sensoriais no Transtorno do Espectro Autista (TEA): implicações no desenvolvimento e na aprendizagem**. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 36, n. 109, p. 87-95, 2019.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

METROPOLITAN MUSEUM OF ART. Disponível em: <https://www.metmuseum.org>. Acesso em: 28 mar. 2025.

MOMA – MUSEUM OF MODERN ART. **Indische Tänzerin**. Disponível em: <https://www.moma.org/collection/works/286565>. Acesso em: 28 mar. 2025.

MOMA. Museum of Modern Art. **Indische Tänzerin**. Disponível em: <https://www.moma.org/collection/works/286565>. Acesso em: 28 mar. 2025.

NEUROSABER (Paraná) (Ed.). **Autismo: entenda o que é o hiperfoco no autismo**. 2021. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/entenda-o-que-e-o-hiperfoco-no-autismo/>. Acesso em: 09 set. 2023.

NMFA – NATIONAL MUSEUM OF WOMEN IN THE ARTS. **Hannah Höch**. 2023. Disponível em: <https://nmwa.org/art/artists/hannah-hoch/>. Acesso em: 28 mar. 2025.

NEVES, André. **Tom**. Porto Alegre: Projeto, 2009.

OLIVEIRA, Kizzi Lecy dos Santos. **Linguagem no Transtorno do Espectro do Autismo: processos de interpretação e significação**. São Paulo: Editora Dialética, 2022. E-book. Formato: EPUB. Tamanho: 1 MB.

ORRÚ, S. E. **Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas**. *Revista Humanidades Médicas*, v. 10, n. 3, p. 1-25, 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202010000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2025.

PACÍFICO, Marsiel. **Materialismo histórico-dialético**: gênese e sentidos do método. Argumentos: Revista de Filosofia, Fortaleza, ano 11, n. 21, p. 220-231, jan./jun. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43871/1/2019_art_mpacifico.pdf. Acesso em: 09 jan. 2025.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 4.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Alunos com deficiência intelectual**: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. *Horizontes*, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 62-73, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.681>. Acesso em: 29. Mar. 2025.

PAES, Paulo Cesar Duarte. **Vigotski: fundamentos e práticas de ensino**: Crítica às pedagogias dominantes .. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. 283 p.

PANEK, Temple Grandin e RICHARD, Panek. **O cérebro Autista**: pensando através do espectro. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017. 251 p. Tradução: Cristina Cavalcanti.

PAOLI, Joanna de; MACHADO, Patricia Fernandes Lootens. **Autismo em uma perspectiva histórico-cultural**. Gesto-Debate, Campo Grande - Ms, v. 22, n. 31, p. 534-565, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/index>. Acesso em: 13 jan. 2024.

PAULINO, Rosana. *Bastidores*, 1997. **Impressão sobre tecido e bordado manual em bastidor**. Acervo pessoal da artista. Disponível em: <https://rosanapaulino.com.br>. Acesso em: 28 mar. 2025.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; OLIVEIRA, Daiane Aparecida A. de (Orgs.). **Educação Estética**: diálogos com a Teoria Histórico-Cultural. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 201 p. ISBN 978-65-5869-247-8.

PEREIRA, Eliane Candida. **Os processos formativos do professor de alunos com Transtorno do Espectro Autista**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEREIRA, Sara de Jesus Gomes. **A televisão na família** : processos de mediação com crianças em idade pré-escolar. Braga : Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1998. ISBN 972-97323-6-1. <http://hdl.handle.net/1822/4265>. Acesso em: 30 jun. 2024.

PINTO, A. C.; MÜLLER, G. C.; AGUIAR, L.; CARLINI JUNIOR, N. C. **Políticas públicas e estratégias de inclusão escolar**: estudo de caso com um adolescente com Transtorno do Espectro Autista. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 16, n. 35, e19433, 2023. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/200901455.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org.). **Lev Semionovitch Vigotski**: problemas da defectologia. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 239 p.

PRESTES, Zoia; TUNES, E Elizabeth (org.). **Sete aulas de L.S. Vigotski**: sobre os fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. 176 p.

PSICOLOGIA-ONLINE. **Teoria de ensino de Bruner**. Disponível em: <https://br.psicologia-online.com/teoria-de-ensino-de-bruner-184.html>. Acesso em: 31 out. 2024.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

REVISTA AUTISMO. São Paulo: **Revista Autismo**, n. 23. Trimestral, jan./mar. 2024. Publicação trimestral.

ROCHA, Stéfani Rafaela Pintos da; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. **PIBID interdisciplinar: um olhar sobre as contribuições da arte para a construção de objetos pedagógicos para pessoas com deficiências**. Educação, Artes e Inclusão, v. 11, n. 1, p. 127-144, 2015. ISSN 1984-3178. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431781112015127>. Acesso em: 12 abr. 2025.

RODRIGUES, Maria de Lourdes Dias. **Mediação psicopedagógica na aprendizagem da criança com autismo desde a perspectiva histórico-cultural**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Brasília, 2019.

RODRIGUES, Patrícia Mattez. **Jogos no desenvolvimento das funções executivas**. 1. ed. Salvador: Editora Sanar, 2017. 150 p.

ROSA, Maria Eliane Rodrigues da Costa; CAVALCANTI, Ana Suely Ribeiro de Melo. **A percepção visual das pessoas com Transtorno do Espectro Autista e suas implicações: uma abordagem a partir da Gestalt**. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 11, n. 11, p. e56111133416, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i11.33416>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SÁ, Carolina Figueiredo de (2020). **O conceito de mediação em Vigotski no debate crítico à pedologia na URSS nos anos de 1930**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 333 p. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/38572/1/TESE%20Carolina%20Figueiredo%20de%20S%c3%a1.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SALA 7 DESIGN. **Instituto de arte recria famoso quarto de Van Gogh e o coloca para aluguel no Airbnb**. Sala7 design, 18 fev. 2016. Disponível em: <https://sala7design.com.br/2016/02/18/instituto-de-arte-recria-famoso-quarto-de-van-gogh-e-o-coloca-para-aluguel-no-airbnb/>. Acesso em: 07 jul. 2024.

SANTOS, Vanessa Nicolau Freitas dos; TAVARES, Phagner Ramos. **A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva histórico-cultural**. Artigos 2. ISSN 2594-7990, Edição Especial - Volume 6, Número 2, fev. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000300007>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008^a.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas, Sp: Autores Associados, 2021. 135 p.

SAVIANI, D. **Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 197-225.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SCHLINDWEIN, L. M.; MILLÉO, O.; PINHEIRO, J. C. **A defectologia de Vigotski e os diagnósticos de TEA na escola**. *Rev. Psicopedagogia*, v. 41, n. 124, p. 124-132, 2024. Disponível

em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862024000100124&script=sci_arttext. Acesso em: 26 jun 2024.

SILVA, Edilene S.; SOUZA, Rômulo A.; GOMES, José W. B. **A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva histórico-cultural**. *Revista Educação Inclusiva*, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 272-284, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/806/992>. Acesso em: 27 jun. 2024.

SILVA, Maria Angélica da. **A criança com autismo no espaço escolar: contribuições da Defectologia na contemporaneidade**. Colaboração de Daniele Nunes Henrique Silva. *Cadernos RCC*, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 196-203, maio de 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/859/538>. Acesso em: 22 jul. 2024.

SILVA, Rhaiane Lourenço da. **Leontiev e a natureza social do psiquismo**. São Paulo: Dialética, 2022. 415 p. Disponível em: <https://pt.everand.com/read/601640461/Leontiev-e-a-natureza-social-do-psiquismo>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; DUARTE, Newton. **A catarse na acepção gramsciana e suas implicações para a educação especial**. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9003>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SIMPSON STUDIO. **Lorna Simpson official website**. Disponível em: <https://www.lsimpsonstudio.com>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SOUZA, L. P. F. de; VIDAL ALVES, R.; GONZAGA, S. A.; SANTOS, M. P. dos. **Educação especial: redefinir ou continuar excluindo?** *Integração*, ano 14, n. 24, p. 30-33, 2000.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula; ANDRADA, Paula Costa de (org.). **A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem: intervenções em contextos educativos diversos**. São Paulo: Edições Loyola, 2016. 97 p.

STRAVOGIANNIS, Andreia Lorena (org.). **Autismo: uma maneira diferente de ser**. São Paulo: Literare Books, 2023. 288 p.

SOLER, Ana Carla. *Hannah Höch. Elas Estão Aqui na Arte*, 2020. Disponível em: <https://elasestaoaquinaarte.com.br/hannah-hoch/>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SRUR, Eduardo. **Sala de Aula**. Intervenção urbana realizada na Escola Municipal Fernão Dias Paes, São Paulo, 1998. Exposta no Vale do Anhangabaú, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://eduardosrur.com.br/intervencoes/sala-de-aula>. Acesso em: 29 mar. 2025.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2019. Disponível em: <https://pt.everand.com/read/412293119/Piaget-Vigotski-Wallon-Teorias-psicogeneticas-em-discussao>. Acesso em: 19 out. 2024.

TISMOO.ME. **Comunicação alternativa no autismo**. Tismoo.me, 12 de agosto de 2024. Disponível em: <https://tismoo.me/artigos/comunicacao-alternativa-no-autismo>. Acesso em: 03 nov. 2024.

TONELLI, Hélio. **Autismo, Teoria da Mente e o Papel da Cegueira Mental na Compreensão de Transtornos Psiquiátricos**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Curitiba, v. 24, n. 1, p. 126-134, 2011.

TURINI, Mateus Henrique. **Dos fundamentos à prática de um ensino histórico-crítico de Filosofia**. 2020. 168 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. 1896-1934. **Psicologia da arte**. Tradução Paulo Bezerra - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Obras escolhidas. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2007a. 385 p.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (Orgs.). **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018b. 176 p.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: W M F Martins Fontes. Tradução: João Pedro Fróis, 2014. 128 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 791-806, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>. Acesso em: 26 jun. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica da infância difícil**: [esquema de investigação pedológica]. Tradução/organização: Achilles Delari Junior. Umuarama Pr: Produção Voluntária e Independente, 2008. 40 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expresso Popular. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, 2018a. 128 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da Defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, 2021. 239 p.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 561 p.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: O Macaco, o Primitivo e a criança**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 238 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Relógio D'água Editores, Tradução de Miguel Serras Pereira, 2007b. 385 p.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Vigotski**: Contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: Univali, 2001. 129 p.