



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA SOBRE A PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR – GEPPE**

**VIII CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR**  
**IV ENCONTRO DE PESQUISADORES EM PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR**  
*O lugar do aprender e do ensinar no contexto da diversidade*

### **Estagiando no projeto "Autismo, Arte e Cultura"**

Yasmin Campanha Faria de Souza, Universidade Federal de Uberlândia,  
yasminfaria02@gmail.com  
Viviane Prado Buiatti, Universidade Federal de Uberlândia,  
vivibuiatti@ufu.br

O presente trabalho objetiva descrever a experiência de um estágio profissionalizante do curso de psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, tendo como área a Psicologia Escolar e Educacional, alicerçado a abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano. O projeto denominado "Autismo, Arte e Cultura" realizado no espaço do Mundo Circo, visa oferecer oficinas de música, artes visuais, capoeira, circo e dança para crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com o objetivo de promover o desenvolvimento neuropsicomotor, habilidades sociais, comunicação e aprendizagem. As atividades ocorrem nas segundas e sextas-feiras, com duração de 50 minutos por oficina, em grupos de no máximo quatro ou cinco crianças com idades próximas e é conduzido por arte educadores e estagiários (as) da psicologia. O estágio envolveu a colaboração com arte educadores para tornar as aulas mais acessíveis às crianças com TEA, sendo que as práticas buscam atender às necessidades individuais. Para isso, têm-se supervisões semanais com as coordenadoras do projeto, a psicóloga da instituição e uma docente da UFU, a fim de discutir os casos e estudar textos relacionados à concepção teórica do projeto. A narrativa irá demonstrar como a prática foi aprimorada ao adotar uma abordagem mais personalizada e significativa, enfocando a intencionalidade definida em cada atividade. Além disso, descreveremos o desenvolvimento de estratégias adaptativas, como a "caixa da raiva", para lidar com desafios específicos das crianças com TEA e outras atividades desenvolvidas nas oficinas. Assim, o projeto "Autismo, Arte e Cultura" oferece um ambiente multidisciplinar para crianças com TEA, integrando o desenvolvimento pessoal com a cultura e conhecimentos científicos. A experiência do estágio enfatiza a importância da personalização, significado e reflexão crítica no trabalho com essas crianças, sendo a arte um instrumento de mediação. Além de auxiliar na inclusão dessas pessoas, pois se ampliam as capacidades de problematização, comunicação e interação, áreas que são, muitas vezes, confusas para este público.

**Palavras chave:** TEA, Cultura, Histórico-Cultural.

**Eixo temático:** 2. Práticas pedagógicas e psicopedagógicas na perspectiva da diferença humana.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA SOBRE A PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR – GEPPE**

**VIII CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR**  
**IV ENCONTRO DE PESQUISADORES EM PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR**  
*O lugar do aprender e do ensinar no contexto da diversidade*

## **TRABALHO COMPLETO**

### **Estagiando no projeto "Autismo, Arte e Cultura"**

Yasmin Campanha Faria de Souza, Universidade Federal de Uberlândia,

yasminfaria02@gmail.com

Viviane Prado Buiatti, Universidade Federal de Uberlândia,

vivibuiatti@ufu.br

## **Introdução**

A psicologia, ciência que se concentra no estudo da psique e do comportamento humano por meio de várias abordagens teóricas, busca identificar, refletir e esclarecer as nuances que envolvem as etapas do desenvolvimento humano desde o nascimento até a adultez. Esse trabalho tem como alicerce a abordagem histórico-cultural acerca do desenvolvimento humano e aprendizagem. O projeto “Autismo, Arte e Cultura” atende crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com o objetivo de promover o desenvolvimento neuropsicomotor, habilidades sociais, comunicação e aprendizagem. Essas áreas são, muitas vezes, afetadas pelo transtorno e os estagiários(as) do curso de psicologia participam como mediadores nesse processo, acompanhando os arte educadores nas Oficinas, objetivando desenvolver as funções psicológicas superiores e o potencial dos sujeitos. No texto iremos discorrer sobre a teoria histórico-cultural imbricada ao trabalho com as pessoas com TEA e o relato de experiência no estágio<sup>1</sup>.

## **Histórico-Cultural e Desenvolvimento Humano**

Considerando a teoria histórico-cultural como fundamentação teórica deste trabalho, compreende-se que o homem é um ser social, cujo desenvolvimento é construído pelo trabalho, pela interação e sua conexão com a própria natureza. Um ser que, por princípio, não possui propriedades que assegurem, por si só, o alcance daquilo que o qualifica como ser humano (MARTINS et al, 2020). Quando Leontiev (1978) afirmou que a propagação das habilidades e capacidades humanas se impõe entre gerações como característica fundamental da humanidade,

---

<sup>1</sup> O texto será discorrido na 3ª pessoa e quando se tratar do relato de caso e da experiência pessoal, ficará na 1ª pessoa.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA SOBRE A PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR – GEPPE**

**VIII CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR**  
**IV ENCONTRO DE PESQUISADORES EM PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR**  
*O lugar do aprender e do ensinar no contexto da diversidade*

descreveu que o movimento de tornar-se homem, sintetiza-se num longo e complexo processo histórico-social de apropriação.

Assim, o processo de apropriação de traços exclusivamente humanos, requer a aquisição do patrimônio materializado na prática histórico-social. A assimilação, por sua vez, se entrelaça entre os níveis das relações interpessoais (interpsíquica) e intrapsíquicas (intrapsíquica), ou seja: se estabelece a partir do fato de que as objetificações humanas estão à disposição de cada indivíduo por meio da mediação de outra pessoa através de processos educativos (MARTINS et al, 2020).

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

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

Conforme Vigotski (2002), desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social. Ou seja, já ao nascer a criança é inserida em um mundo cheio de significados simbólicos e afetivos que varia



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA SOBRE A PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR – GEPPE**

**VIII CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR  
IV ENCONTRO DE PESQUISADORES EM PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR  
*O lugar do aprender e do ensinar no contexto da diversidade***

muito conforme o grupo social e a cultura da qual faz parte. Em concordância com o autor, Oliveira (1992) afirma que a vivência em sociedade, faz com que a criança reconheça e conceba significados distintos às suas experiências, o que, posteriormente, vai lhe permitir movimentar-se e interagir de diversas formas com o ambiente que lhe rodeia, desenvolvendo assim, várias funções e habilidades sociais.

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

A mediação carrega as expectativas de relações recíprocas entre os indivíduos e a possibilidade de conhecer e aprender. Vigotski (1999) descreve que a mediação propicia o processo de aprendizagem na aquisição de funções superiores. Dentro desse princípio, há uma consistência teórica que comprova que o interacionismo social é um desdobramento do materialismo histórico dialético, uma vez que a mediação cria a possibilidade de rearticulação (recriação) da realidade. Segundo o autor, a realidade se estabelece como um elo de ligação entre símbolos, atividades e consciência interagindo na sociedade. Assim, as mediações são fundamentais para alcançar as funções superiores.

Nessa concepção, por meio das interações com outros humanos, estes se modificam e se constituem porque quando compreendem um símbolo e as demais atividades culturais, começam a agir utilizando-se dessas formas de linguagem no seu meio social. Dessa forma, ocorre o processo de internalização de produtos externos (símbolos) sendo transformados internamente. Sendo assim, se faz correto afirmar que as funções psíquicas superiores do ser humano, se tornam possíveis a partir da mediação, ou seja, quando se é capaz de estreitar ligações entre a realidade material e o pensamento.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA SOBRE A PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR – GEPPE**

**VIII CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR**  
**IV ENCONTRO DE PESQUISADORES EM PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR**  
*O lugar do aprender e do ensinar no contexto da diversidade*

**Psicologia escolar e educacional, legislação e TEA**

Quanto ao campo da psicologia escolar e educacional, considera-se que Lev S. Vigotski estudou os processos que emergem como típicos e atípicos, recorrentes e idiossincráticos durante o desenvolvimento, a fim de compreender os aspectos específicos dos seres humanos (DAINEZ, 2017). Em seus textos, Vigotski propôs outra possibilidade de trabalho com pessoas com deficiência, que se distanciava das diretrizes biomédicas da época, baseadas na comparação, na recuperação pessoal e na crença na incapacidade. Partindo de 5 princípios básicos:

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

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

É importante destacar que o desenvolvimento de concepções de uma educação inclusiva e uma consciência de equidade foram amplamente debatidos e publicados em legislações. Destaca-se que desde 1990, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNESCO, 1988), e a Declaração de Salamanca



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA SOBRE A PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR – GEPPE**

**VIII CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR**  
**IV ENCONTRO DE PESQUISADORES EM PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR**  
*O lugar do aprender e do ensinar no contexto da diversidade*

(UNESCO, 1994), que todos (crianças, adolescentes e adultos) possuem o direito de igualdade de oportunidades educacionais que sejam adaptadas às suas necessidades de aprendizagem. Portanto, as pessoas com deficiência requerem uma atenção especial e medidas devem garantir acessibilidade e efetivação no acesso à educação e ao processo de escolarização em todos os níveis (CABRAL; MARIN, 2017).

Na legislação brasileira, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é regido por lei específica (Lei Federal nº 12.764 de 2012), que expõe em seu texto as principais características das pessoas com TEA com o objetivo de determinar quem tem os direitos ali previstos. De acordo com o artigo 1º, § 1º, incisos 1 e 2 da referida lei:

Art. 1 [...] §1o. Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais (BRASIL, 2012).

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

Em relação à educação básica e, em particular, o direito à educação profissional, conforme preconiza a lei 12.764/2012, o sistema de ensino deve: matricular os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) nas turmas do ensino regular geral, garantir o acesso e prestar serviços de educação especial, incluindo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Quando for





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA SOBRE A PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR – GEPPE**

**VIII CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR  
IV ENCONTRO DE PESQUISADORES EM PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR  
*O lugar do aprender e do ensinar no contexto da diversidade***

demonstrada a necessidade de apoiar atividades de comunicação, interação social e auxiliar na realização de atividades curriculares, a escola deve propiciar um acompanhante especializado para trabalhar com o professor em todas as atividades escolares, assim como estabelecido no parágrafo único da seção 3, da Lei Federal n. 12.764/2012.

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

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

O modelo social da deficiência surgiu de reuniões e pesquisas críticas de organizações de pessoas com deficiência, que se opunham ao modelo biomédico hegemônico e lutavam pelos direitos dessas pessoas como cidadãos e pelo reconhecimento de suas necessidades. Vigotski chamou esse aspecto de deficiência secundária, diferentemente da deficiência primária, que se caracteriza por limitações orgânicas. A secundária surge dos obstáculos acrescentados pelo ambiente diante da deficiência primária. Essa distinção é importante porque o autor reconhece que a sociedade se baseia em um tipo ideal de sujeito com determinadas capacidades físicas, intelectuais, sensoriais e sociais, o que cria barreiras para quem transcende os limites normais. A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA SOBRE A PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR – GEPPE**

**VIII CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR**  
**IV ENCONTRO DE PESQUISADORES EM PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR**  
*O lugar do aprender e do ensinar no contexto da diversidade*

capacidade de adaptação desses sujeitos é, em última análise, prejudicada pelo ambiente, impedindo-os de se adaptarem.

Recomenda-se que o espaço escolar deve partir do conceito de ZDP, respeitando as necessidades e singularidades dos sujeitos, enfatizando a importância do outro e dos elementos culturais. Nessa perspectiva, é necessário investir em estratégias que permitam uma educação que compreenda que os processos cognitivos se desenvolvem de forma diferente em cada área do conhecimento e que a sua transformação ocorre através de processos de internalização. É fundamental adequar as atividades à ZDP associada a cada área do conhecimento, lembrando que a aprendizagem ocorre de forma interativa, envolvendo relações interpessoais e, por isso, incluir os alunos com TEA em práticas inclusivas baseadas em atividades em grupo como jogos, é considerado crucial.

Além disso, a abordagem histórico-cultural mostra a importância dos signos para a inserção na cultura, favorecendo a transformação dos processos básicos em processos de ordem superior, o que não se limita aos signos linguísticos verbais, mas também abrange diversas possibilidades de mediação. Assim, a ênfase recai no planejamento de estratégias que elevem o significado das ações de pessoas com TEA, e incentivem a internalizar esses mecanismos, ampliando formas de comunicação e interação.

Fornecer sugestões e estratégias educacionais que podem ser implementadas por meio de recursos utilizados com alunos com TEA em salas de aula regulares, também beneficiam todo o grupo, pois apresenta novas formas de aprender. Adotar tais propostas no ensino regular ajuda a flexibilizar a visão de aprendizagem, eliminando propostas conteudistas para seguir o programa do relógio hegemônico que domina o sistema educacional brasileiro. Em contrapartida, o modelo de inclusão exige uma mudança conceitual e processual radical, que leva os profissionais da educação a compreender que cada criança apresenta características únicas, história de vida, contexto específico, potencialidades, modo de ser e estar no mundo e, portanto, diferentes estilos de aprendizagem.





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA SOBRE A PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR – GEPPE**

**VIII CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR**  
**IV ENCONTRO DE PESQUISADORES EM PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR**  
*O lugar do aprender e do ensinar no contexto da diversidade*

**Arte e TEA**

Considerando a arte como forte aliado da propagação da cultura, Vigotski (1999), teve um insight que o levou a enxergar o potencial do desenvolvimento humano durante os primeiros anos do século XX, quando a sociedade caminhava para a criação de novas sociedades e novos indivíduos através da Revolução Russa de 1917. Algumas pessoas da época, como L. Tolstói (1828-1910) considerou que a função da arte estava exclusivamente relacionada a atingir o outro por meio do "contágio", como, por exemplo, provocando tristeza e/ou alegria. Já, Vigotski (1999), se opôs a essa ideia acreditando que a sua função vai além do simples alterar o humor imediato de seu espectador, ela corporifica sentimentos e outras competências humanas.

A arte, como um objeto cultural, tem o poder de evocar emoções contraditórias, que, quando superadas, permitem um avanço qualitativo na estrutura psicológica (BARROCO; SUPERTI, 2014). Sendo assim, o objetivo é engajar os sentimentos e outras faculdades humanas, e é por meio dessa função superior que, Vigotski (1999), acredita que o ser humano reinterpreta e combina experiências de vivências anteriores, resultando em um novo comportamento.

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

Sendo assim, compreende-se que ela tem o poder de alterar a mente humana, propondo uma nova forma de organização psíquica, ressignificando o material apreendido através dos sentidos, possibilitando a elevação à condição de sujeito particular. A arte promove o encontro do biológico com o cultural, cujo conjunto de características são exclusivamente humanas e foram construídas ao longo do tempo por meio do trabalho e da atividade (BARROCO; SUPERTI, 2014).

O convite que Vigotski (1999) faz à sociedade, é o de enxergar a arte como uma técnica



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA SOBRE A PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR – GEPPE**

**VIII CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR**  
**IV ENCONTRO DE PESQUISADORES EM PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR**  
*O lugar do aprender e do ensinar no contexto da diversidade*

social do sentimento, que expressa cultura, concepções, valores e opiniões de determinada época e classe social, e, para além disso, é um meio que incorpora os rearranjos mais íntimos do sujeito. Nesse contexto, é possível compreender a arte como um dos pilares para a objetivação das funções psicológicas superiores, uma vez que essas funções precisam ser mediadas; entendendo que esta pode ser utilizada como um instrumento que estrutura a síntese psicológica, facilitando a construção e o desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança.

O conceito de ampliação de consciência refere-se ao desenvolvimento de modos ativos e criativos por parte dos sujeitos para interagir com a realidade, compreender seu papel na instigação de mudanças, refletir suas capacidades e limitações, e adotar uma ação intencional na autorreflexão e na integração com a comunidade como um meio de adquirir a força necessária para transformar suas condições de vida presentes e futuras.

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

Além disso, a arte contemporânea experimentou uma transformação profunda nos padrões estéticos. Especialmente na segunda metade do século XX, com a irrupção da performance de "vanguarda da vanguarda", as práticas artísticas começaram a se concentrar muito mais na força da expressão do que em suas formas. Isso não implica que tenha sido deixada de lado a forma, mas o principal desafio na criação artística é descobrir essa força.

Quando se considera a relação entre arte e deficiência, destaca-se a presença do outro como um corpo sensível, capaz de expressar. Dentro desse contexto, a arte ilustra a possibilidade constante de transformação na existência, destacando a necessidade de adaptar referências a cada momento e demonstrando a importância da flexibilidade. Isso implica que a criação e o conhecimento estão intrinsecamente ligados, e a flexibilidade é uma condição essencial para a produção. Ela fornece experiências sensoriais por meio de atividades que envolvem, sons, texturas,



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA SOBRE A PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR – GEPPE**

**VIII CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR  
IV ENCONTRO DE PESQUISADORES EM PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR  
*O lugar do aprender e do ensinar no contexto da diversidade***

cores, movimentos, dentre outros, que podem contribuir para a inclusão de indivíduos com TEA em seu ambiente, oferecendo oportunidades para estimulação e permitir que eles percebam o mundo ao seu redor de sua maneira singular. Acredita-se, portanto, que ao possibilitar a introdução de novas possibilidades, as dificuldades podem eventualmente ser superadas.

No caso das crianças com TEA, não se espera, necessariamente, um resultado específico nas produções artísticas; em vez disso, o foco está em experimentar sem se apegar ao significado. O que se destaca são as observações atentas e as ações espontâneas, principalmente por meio do contato visual e das interações táteis. Através da arte, é possível facilitar o desenvolvimento de experiências significativas, desencadeando uma nova compreensão do mundo, enaltecendo uma abordagem sensível e criativa que busca promover a construção pessoal sob essa perspectiva sensível. Além disso, ela possibilita a criação de novas ferramentas de aprendizagem que valorizam aspectos muitas vezes negligenciados pelas abordagens educacionais mais orientadas para a racionalidade.

### **Estágio e projeto “Autismo, Arte e Cultura”**

O Mundo Circo é o local onde realizei o meu primeiro estágio profissionalizante. Por ser de fato uma escola de circo, a sua estrutura é colorida, com tetos altos, e cheio de equipamentos que o projeto "Autismo, Arte e Cultura", em parceria com o espaço, utiliza para as suas práticas. O que é próprio do projeto, são os instrumentos utilizados nas oficinas de música e artes visuais: brinquedos, papéis, pincéis, lápis de colorir, tintas, fitas, jogos didáticos, livros de historinhas, instrumentos de percussão, entre outros. As demais oficinas, são capoeira, circo e dança. Todas as cinco são ofertadas por arte educadores, profissionais com formação na área de atuação. Para um melhor aproveitamento das atividades ofertadas, cada arte-educador tem um lugar separado e reservado para tal dentro da instituição. Dessa forma, as crianças e eles têm um espaço adequado para se movimentar.

A proposta do Mundo Circo é proporcionar um ambiente de caráter lúdico com a intenção de promover atividades que envolvam a experiência artística, permitindo que crianças com TEA tenham a oportunidade de explorar e potencializar-se por meio da interação com os elementos



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA SOBRE A PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR – GEPPE**

**VIII CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR  
IV ENCONTRO DE PESQUISADORES EM PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR  
*O lugar do aprender e do ensinar no contexto da diversidade***

das diferentes expressões artísticas existentes, sem a estrita preocupação pedagógica de ensinar técnicas e conceitos. As oficinas são estruturadas e concebidas de forma a criar o envolvimento com as crianças, estimulando a interação delas com os materiais de maneira lúdica e com significado. Ao terem contato com os componentes da cultura, elas podem ampliar suas funções psicológicas superiores.

A proposta para os estagiários de psicologia visa promover intervenções entre a psicologia e arte para crianças e adolescentes com TEA, assim como, conhecer o contexto desse público e de suas famílias por meio de atendimentos, acolhimentos, discussões de caso e grupo de estudo. Dessa forma, espera-se contribuir na formação de futuros (as) psicólogos (as) na atuação com esse público tendo como alicerce a abordagem histórico-cultural.

As supervisões ocorrem semanalmente em conjunto, coordenada pela psicóloga da instituição e a docente orientadora do curso de psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Nesses momentos, ocorrem discussões de textos relativos ao TEA e a abordagem histórico-cultural, relatos e análises de casos e organização de intervenções junto ao público atendido no projeto e suas famílias.

Como estagiária, na parte prática do projeto, participei colaborando com os arte educadores dentro das oficinas de circo, musicalização e artes visuais, auxiliando-os a prepararem cada vez mais, melhores aulas, acessíveis para as crianças com TEA; e, com as crianças, intervi de forma a incentivar e promover o desenvolvimento neuropsicomotor e habilidades sociais, construindo projetos específicos para atendimento de cada pessoa diante de suas necessidades. Logo fui incentivada pelas coordenadoras a pensar em práticas que fossem personalizadas, para cada criança que eu estivesse acompanhando.

O bom relacionamento entre os arte educadores, facilitou e motivou a composição em conjunto de aulas mais assertivas. Contudo, o que refinou a minha conduta profissional, foram os horários de supervisão. Nela, consegui aprender a refletir criticamente sobre os casos; relacionando os sintomas, falas e comportamentos, com hipóteses de causa-efeito, chegando a compreender melhor a criança que tinha à minha frente. As referências bibliográficas, me ajudaram na interlocução entre teoria e prática.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA SOBRE A PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR – GEPPE**

**VIII CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR  
IV ENCONTRO DE PESQUISADORES EM PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR  
*O lugar do aprender e do ensinar no contexto da diversidade***

O estudo do artigo "(Trans)formações do professor no contexto da escola de educação especial: Contribuições da teoria histórico-cultural", de Novaes e Freitas (2021), e a discussão dele no horário de supervisão me possibilitou aprimorar minhas reflexões sobre como me dirigir a uma criança, principalmente com TEA. O artigo, dentre outras concepções, trouxe a metodologia de ensino que um professor adotou no decorrer das aulas para aproximar o aluno do conteúdo, e foi uma excelente experiência de aprendizagem pessoal. A cada dia ele foi construindo um vínculo que lhe ajudava a voltar a atenção da criança para si e para o estudo. Deixou de passar a matéria de forma sem significado, e começou a trazer instrumentos como o tablet, sentou-se ao lado da criança, a olhou nos olhos para estabelecer um diálogo e respeitou o tempo de reação para garantir que estivesse ouvindo e entendendo.

Vigotski (1997), orienta que os professores amadureçam e transmitam o conhecimento a partir das significações concebidas nas práticas presentes nas relações sociais. O caso do artigo acima mostra essa mudança do professor, com o passar do tempo e das adaptações que fazia, notou que o aluno começou a corresponder melhor às suas atividades propostas quando deixou de lado a forma engessada e tradicional que conhecia de lecionar, caracterizada pelo caráter sistemático e de pouco contato e, priorizou o "fazer com que a matéria tenha um sentido para o aluno". Esse foi o tipo de reflexão que fundamentou a minha prática: ter uma intencionalidade por trás de cada atividade, precisa fazer sentido para mim e para a criança.

A partir de então, durante as oficinas comecei a questionar-me sobre os porquês. Porque eles precisam executar tal circuito mais de três/quatro vezes? Qual o objetivo? Na musicalização, porque eles precisam seguir a fileira do trem direitinho enquanto toca a música? Nas artes visuais, porque não deixar pintar fora das margens do desenho? Essas indagações me fizeram ficar mais atenta às ordens e instruções que eram passadas a eles. Além disso, ao enxergar que cada um tinha uma demanda específica, em conversas com a supervisora do estágio e a monitora do projeto, pude construir planejamentos de ação para cada um deles. Encarreguei-me de, aproximadamente, uma criança por oficina. Realizei atividades paralelas à dos professores, para aquelas crianças que apresentavam dificuldade. Alguns casos, foram mais desafiadores, as necessidades que apresentavam eram muito diferentes das propostas das oficinas que frequentavam. Estavam na aula



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA SOBRE A PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR – GEPPE**

**VIII CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR  
IV ENCONTRO DE PESQUISADORES EM PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR  
*O lugar do aprender e do ensinar no contexto da diversidade***

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

### **Considerações finais**

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





UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA SOBRE A PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR – GEPPE

VIII CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR  
IV ENCONTRO DE PESQUISADORES EM PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR  
*O lugar do aprender e do ensinar no contexto da diversidade*

**Referências**

ANDRIGHETTO, A.; FAGUNDES RIBEIRO GOMES, F. . Direitos do Portador de Transtorno do Espectro Autista: políticas públicas de inclusão escolar sob a ótica da Lei nº 12.764/2012.

**Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. 339–365, 2020.

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T.. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 22–31, jan. 2014.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e alteração do § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 134, 28/12/2012.

BRASIL. *Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H.. INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA. **Educação em Revista**, v. 33, p. e142079, 2017.

DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista de Psicologia**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. pp. 1–10, 2017.

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

MARTINS, Igia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antonio; FACCÍ, Marilda Gonçalves Dias. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico. 2ª ed. São Paulo: Editora Exemplo, 2020.

NOVAES, Daniel; FREITAS, Ana Paula de. (TRANS)FORMAÇÕES DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: . **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 32–48, 2021.

OLIVEIRA, Maria Kátia. *Vigotski Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA SOBRE A PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR – GEPPE**

**VIII CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR  
IV ENCONTRO DE PESQUISADORES EM PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR  
*O lugar do aprender e do ensinar no contexto da diversidade***

PINO, Anjo. *As Marcas do Humano: as origens da constituição cultural da Criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

Unesco. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. 1988. Unesco.

*Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. 1990. Unesco.

*Declaração de Salamanca*. 1994.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras Completas. t. V. Fundamentos de Defectologia*. Povo e Educação, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Fundamentos de Defectologia - Obras Escogidas, vV*. Madrid, Espanha: Visor Distribuciones, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A Formação Social da Mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.