



Universidade de Brasília

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**AUTISMO NA PERSPECTIVA SOCIOGENÉTICA:
ARTE COMO MEDIADORA DAS EXPERIÊNCIAS EXPRESSIVAS NA ESCOLA**

Paulo Henrique Alves Rocha

Brasília, maio de 2025



Universidade de Brasília

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

AUTISMO NA PERSPECTIVA SOCIOGENÉTICA: ARTE COMO MEDIADORA DAS EXPERIÊNCIAS EXPRESSIVAS NA ESCOLA

Paulo Henrique Alves Rocha

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de Brasília, como requisito parcial
à obtenção do título de Mestre em Psicologia do
Desenvolvimento e Escolar, linha de pesquisa
Processos de Desenvolvimento e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Brasília, maio de 2025

Alves Rocha, Paulo Henrique
AR672aa AUTISMO NA PERSPECTIVA SOCIOGENÉTICA: ARTE COMO MEDIADORA
DAS EXPERIÊNCIAS EXPRESSIVAS NA ESCOLA / Paulo Henrique
Alves Rocha; orientador Sandra Ferraz de Castillo Dourado
Freire. Brasilia, 2025.
134 p.

Dissertação(Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e
Escolar) Universidade de Brasilia, 2025.

1. Psicologia Cultural do Desenvolvimento. 2. Arte. 3.
Criança autista. 4. Interações sociais. 5. Escola. I. Ferraz
de Castillo Dourado Freire, Sandra, orient. II. Titulo.



Universidade de Brasília

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

A dissertação de mestrado intitulada “Autismo na perspectiva sociogenética: arte como mediadora das experiências expressivas na escola”, de autoria de Paulo Henrique Alves Rocha, foi aprovada em 30 de maio de 2025 pela seguinte comissão examinadora:

Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire, Presidente

Universidade de Brasília

Profa. Dra. Patrícia Carla Silva do Vale Zucoloto, Membro externo

Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Maria Izabel Tafuri, Membro

Universidade de Brasília

Profa. Dra. Sinara Poliom Zardo, Suplente

Universidade de Brasília

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa às crianças autistas que conheci durante o trabalho. Espero que sua historicidade e protagonismo nunca sejam silenciados.

Dedico esta dissertação a mim mesmo, que desde pequeno vi na arte um refúgio e uma ponte para entender e me posicionar no mundo.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me agraciar com a vida e abençoar os meus dias. Deus é bom o tempo todo, o tempo todo Deus é bom.

Aos orixás e guias que orientam o meu caminhar e dão forças para eu prosseguir.

Aos meus pais, Maria das Graças e Celismende, e ao meu irmão João Lucas, por estarem sempre ao meu lado. Obrigado pelos conselhos, por enxugar as minhas lágrimas e sorrir comigo.

Ao meu noivo Lourenço por ser o meu porto seguro e grande incentivador. Você foi fundamental para a culminância deste processo. Obrigado por tudo e por tanto.

Aos meus amigos e familiares pelo suporte e companheirismo.

À minha orientadora, professora doutora Sandra Ferraz, que acreditou na potência desta pesquisa junto comigo. Seus direcionamentos, sensibilidade, acolhimento e diálogos foram essenciais.

À comissão avaliadora, Profa. Dra. Patrícia Zucoloto, Profa. Dra. Maria Izabel e Profa. Dra. Sinara Polлом Zardo, por dedicarem seu tempo na leitura e avaliação desta dissertação. Agradeço suas contribuições.

À Universidade de Brasília por ter me acolhido em mais esta etapa na minha jornada acadêmica e ter proporcionado momentos de crescimento pessoal e profissional.

Aos profissionais da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, por serem tão solícitos e pelo serviço de excelência prestado durante a minha estadia no curso de mestrado.

Aos profissionais e equipe gestora da instituição de ensino em que fiz a pesquisa empírica, por terem me recepcionado tão bem e possibilitado a realização da imersão etnográfica.

A Johan Cruijff e Eduardo, por dividirem algumas de suas tardes comigo e me ajudarem a refletir sobre a temática. Adorei criar arte com vocês.

A todos vocês meus sinceros agradecimentos. Cada um, em sua singularidade, contribuiu para a finalização deste trabalho.

RESUMO

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que traz implicações para aspectos sociais como a comunicação e o contato interpessoal. Seus sintomas tendem a aparecer durante a infância — fase do desenvolvimento humano em que as crianças precisam estar matriculadas em instituições de ensino formal, conforme a legislação brasileira. Já a arte enquanto atividade tipicamente humana é orgânica e ocorre nos espaços sociais; suas práticas colaboram para o desenvolvimento humano. Sabendo disso indaga-se como as crianças autistas matriculadas em uma turma de Ensino Fundamental 1 – Anos Iniciais de uma escola pública do Distrito Federal experienciam interações sociais mediadas pela arte, e de que forma as atividades artísticas realizadas na classe comum inclusiva podem mediar as interações sociais de crianças autistas. Para tanto, objetivou-se compreender como se dão as interações sociais de crianças autistas em atividades mediadas pela arte no contexto escolar. A fundamentação teórica deste trabalho é sustentada nas reflexões advindas tanto da Psicologia Cultural Semiótica quanto das contribuições da Teoria Histórico-Cultural. A metodologia utilizada é qualitativa e dialógica, com o intuito de buscar maior proximidade do pesquisador com o sujeito de pesquisa numa perspectiva de horizontalidade. A imersão etnográfica aconteceu em uma escola da porção central do Distrito Federal, em uma turma do 2º ano que tinha entre seus alunos dois meninos autistas. Foram realizadas observações naturalísticas, observações participantes dialógicas e o registro de eventos através de fotos, vídeos, anotações no caderno de campo e entrevistas dialógicas. Após processo analítico observou-se que a arte permeia o cotidiano escolar; promove o protagonismo da criança autista; possibilita a reflexão de experiências, assim como fomenta a expressividade; além de mediar atividades interpessoais. Desse modo, conclui-se que a arte atua

como forma de inclusão da criança autista no contexto da sala de aula subsidiando processos de significação que possibilitam o desenvolvimento.

Palavras-chave: Psicologia Cultural do Desenvolvimento; arte; criança autista; interações sociais; escola.

ABSTRACT

Autism is a neurodevelopmental disorder that impacts social aspects such as communication and interpersonal contact. Its traits tend to appear during childhood — a phase of human development in which children must attend formal educational institutions, according to Brazilian legislation. Art is a typically human activity, organic and occurring in social spaces, and artistic practices contribute to human development. We thus investigate how autistic children, in an elementary class of a public school in the Federal District, Brazil, experience social interactions mediated by art, and how artistic activities carried out in the regular inclusive classroom can mediate the social interactions of autistic children. The research objective was to understand how the social interactions of autistic children occur in activities mediated by art in the school context. This work's theoretical foundation arises from both Semiotic Cultural Psychology and the contributions of Historical-Cultural Theory. The methodology is qualitative and dialogical, seeking greater proximity and horizontality between the researcher and the research subject. An ethnographic immersion took place in a school in the central part of the Federal District, in a 2nd grade class that had two autistic boys among its students. We carried out naturalistic observations, dialogical participant observations, dialogical interviews, and the recording of events through photos, videos, and written notes in the field. Analysis indicated that art permeates the school routine, promotes the protagonism of the autistic child; enables reflection about personal experiences; fosters expressiveness; and mediates interpersonal activities. We conclude that art is a way of including the autistic child in the classroom context, subsidizing processes of signification that enable development.

Keywords: Cultural Psychology of Development; art; autistic child; social interactions; school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fluxograma PRISMA	30
Figura 2. Este sou eu – Johan Cruijff	64
Figura 3. Este sou eu – Eduardo	66
Figura 4. Respostas de Johan Cruijff	85
Figura 5. Respostas de Eduardo	85
Figura 6. Trecho do livro <i>Juntos somos mais fortes</i>	98
Figura 7. Frequência das categorias	104

LISTA DE FOTOS

Foto 1. Fachada da instituição de ensino, mural coletivo, pátio coberto e descoberto	60
Foto 2. Sala de aula	61
Foto 3. Eduardo fazendo o desenho do Curupira	77
Foto 4. Atividades artísticas vivenciadas pelas crianças em sala de aula	79
Foto 5. Johan Cruijff e o processo de criação do autorretrato	83
Foto 6. Eduardo e a representação de seu cotidiano através da arte	89
Foto 7. Leitura dialógica	101
Foto 8. Crianças utilizando os materiais	102
Foto 9. Desenho coletivo feito pela turma	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Artigos selecionados	31
Quadro 2. Declarações e legislações que abordam a inclusão escolar das pessoas com deficiência/autismo	35
Quadro 3. Quadro metodológico	68

LISTA DE ABREVIATURAS

BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
DF	Distrito Federal
DSM-I	Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders, First Edition [Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Primeira Edição]
DSM-V-TR .	Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders, 5 th Edition, Text Revision [Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5 ^a Edição Revisada]
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UnB	Universidade de Brasília
ERIC	Education Resources Information Center
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MJC	Mãe de Johan Cruijff
ME	Mãe do Eduardo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. A CRIANÇA AUTISTA E O PROCESSO DE INTERAÇÃO SOCIAL NA ESCOLA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	24
 2.1 Eixo 1: Entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista	32
 2.2 Eixo 2: Escola e inclusão escolar	34
 2.3 Eixo 3: Interação social da criança autista no ambiente escolar	38
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	40
 3.1 Desenvolvimento humano na perspectiva sociogenética	40
 3.2 A Teoria Histórico-Cultural e o panorama educacional	44
 3.3 As contribuições da Psicologia Cultural Semiótica no estudo do desenvolvimento humano	48
 3.4 A construção social da infância: apontamentos entre o autismo, a inclusão escolar e as atividades artísticas	51
 3.4.1 <i>Percorso histórico da infância</i>	51
 3.4.2 <i>O aluno autista e a arte</i>	54
4. METODOLOGIA	57
 4.1 Contexto da pesquisa	59
 4.2 Participantes	63
 4.3 Métodos e instrumentos	67
 4.3.1 <i>As observações</i>	69

4.3.2 Entrevistas Dialogadas	70
4.4 Riscos e benefícios	70
4.5 Procedimentos éticos	72
4.6 Procedimentos analíticos	73
5. RESULTADOS	75
5.1 Atividades artísticas e o contexto da sala de aula	75
5.1.1 A prática artística na sala de aula	76
5.1.2 A prática docente no ensino das artes	79
5.1.3 A atividade artística e o desenvolvimento infantil	81
5.2 O posicionamento das crianças autistas nas práticas sociais mediadas por atividades artísticas	84
5.2.1 Conhecendo as crianças autistas através da arte	85
5.2.2 A prática docente e a mediação do objeto	90
5.3 Recursos interpessoais usados pela criança autista durante a interação com pares em sala de aula	94
5.3.1 A atividade de leitura dialogada	94
5.3.2 A atividade do desenho coletivo	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	128

1. INTRODUÇÃO

O autismo é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento no qual a pessoa apresenta “déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, acompanhados por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, que estavam presentes durante o período inicial do desenvolvimento” (First, 2025, p. 190). Até a denominação e definição atual, inúmeros pesquisadores contribuíram para o conhecimento sobre o transtorno.

Um dos destaques, nesse âmbito, são as publicações de Leo Kanner (1894-1981) — que pesquisou sobre um grupo de onze crianças com aspectos em comum, como a dificuldade de ter relações sociais. Hans Asperger (1906-1980), com sua equipe, também cooperou vastamente para a área realizando uma investigação com pessoas apresentando semelhantes aspectos do desenvolvimento humano, como a falta de empatia. Também é possível citar Lorna Wing (1928-2014), que difundiu a possibilidade de o autismo ser contínuo e expresso não linearmente (Paoli & Sampaio, 2020).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta singularidades que podem ser identificadas por indícios e características na primeira infância (American Psychiatric Association, 2022). No Brasil, esse momento coincide com o ingresso na escola, ou seja, quando a educação institucionalizada é obrigatória, a partir dos 4 anos, segundo a Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013). A escolarização do indivíduo diagnosticado com TEA também é regulada por outras legislações, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, ou a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015. Assim, a escola é um dos primeiros ambientes sociais nos quais a criança autista é inserida.

Entretanto, essa inserção é cingida por aspectos que podem ser desafiadores, posto que seu desenvolvimento não é considerado similar ao das crianças neurotípicas¹, fugindo ao padrão hegemônico social. Ao apresentar aspectos e comportamentos distintos do que é visto como aceitável, as crianças autistas tornam-se vítimas da opressão, da exclusão e do capacitismo. Estes configuram uma barreira para as vivências e trocas interpessoais, que são força motriz para o desenvolvimento do ser humano.

Pensando nisso, neste trabalho a arte é entendida como um campo de oportunidades para vivências sociais. Segundo Lev Vigotski (1999, p. 315), a arte é o “social em nós”, pois é a forma pela qual o ser humano se apropria da historicidade e dos avanços culturais e, ao mesmo tempo, torna-se capaz de imaginar, produzir e manifestar. Com ela a criança autista se distancia de um viés inumano, passivo, e torna-se indivíduo histórico, social, e agente de mudanças.

Falar sobre a arte no campo do desenvolvimento humano, em um sentido ontológico, possibilita entender o indivíduo como sujeito de experiência (Larossa Bondía, 2002). Ela como elemento cultural gera situações de experiência que formam e transformam os seres. Para o indivíduo autista, a arte pode ser um caminho indireto (Vigotski, 2011) de aprendizagem e desenvolvimento, até porque está vinculada a “um pensamento emocional inteiramente específico” (Vigotski, 1999, p. 57). Mendonça e Silva (2020, p. 24) contribuem com este entendimento ao dizer que “aquilo que não conseguimos ou não podemos compreender diretamente é feito pela via indireta da experiência estética”.

Como atividade humana, a arte se faz presente nos mais diversos ambientes sociais. É composta por diferentes linguagens, como as artes visuais, o teatro e a música, que permeiam o cotidiano escolar. A presença da arte na escola é garantida por aparatos legais como a Base

¹ Crianças neurotípicas são aquelas que não têm uma condição neurológica específica.

Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e o Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018).

A partir disso, os problemas de pesquisa deste projeto são: Como as crianças autistas matriculadas em uma turma de Ensino Fundamental 1 – Anos Iniciais de uma escola pública do Distrito Federal experienciam interações sociais mediadas pela arte? E de que forma as atividades artísticas realizadas na classe comum inclusiva podem mediar as interações sociais de crianças autistas?

Sabendo das especificidades do Transtorno do Espectro Autista, bem como das barreiras sociais impostas às crianças autistas, e das contribuições da arte para o desenvolvimento humano, este trabalho tem por objetivo compreender como se dão as interações sociais de crianças autistas em atividades mediadas pela arte no contexto escolar. Os objetivos específicos são: caracterizar as atividades artísticas que ocorrem no contexto da escola investigada, priorizando aquelas em que as crianças autistas estejam inseridas; analisar como crianças autistas se posicionam nas práticas sociais mediadas por atividades artísticas; e identificar quais recursos interpessoais uma criança autista desenvolve para se relacionar com o outro quando está em uma atividade artística.

Todo este processo empírico traz uma reflexão sobre a temática da inclusão da pessoa com deficiência, notadamente a criança autista. A inclusão pode ser digital, no mercado de trabalho, financeira, cultural, social e escolar. Cada uma tem sua importância para a promoção da dignidade à pessoa com deficiência; mas nesta pesquisa vamos dar enfoque ao último tipo.

A inclusão escolar está ligada intrinsecamente com a diversidade humana, uma vez que objetiva a entrada e permanência no meio escolar de indivíduos que geralmente seriam apartados da escola. O movimento de legitimação da inclusão escolar foi árduo. Propor uma ação que confronta uma hegemonia padronizadora e segregadora não é fácil. Inclusão é muito mais do que

estar presente no espaço: é garantir que se esteja através de ações que busquem a mitigação das múltiplas barreiras que dificultam a inserção da pessoa com deficiência no ambiente escolar, como a estrutura física da instituição, processos de comunicação dentre outros.

Macedo et al. (2014), assim como Lopes Cabral et al. (2022), ajudam a refletir sobre a trajetória histórica da inclusão escolar, através de certos eventos e momentos que designaram um percurso. Num primeiro período, até o século XVIII, a deficiência foi interpretada como algo maligno, e por isso as pessoas deficientes eram sujeitas à tortura e até à morte. Já no século XIX, houve uma certa mudança no que tange à deficiência, pois, com o advento da medicina e outros instrumentos, as pessoas deficientes foram categorizadas como doentes: deveriam ser afastadas dos espaços sociais de modo geral, sendo internadas em locais específicos para receberem tratamentos médicos e outras práticas institucionais.

Somente por volta das décadas de 1960 e 1970 é que estes indivíduos receberam um olhar mais humanizado, e aos poucos foram pensadas maneiras de incluí-los na sociedade. E na década de 1980 houve avanços medicinais e teórico-científicos que, de certo modo, deram um pontapé para a expansão de pensamentos e ações acerca da diversidade humana, colaborando com o advento da inclusão.

Após esse encadeamento, e a partir de lutas e movimentos populares, surgiram eventos, documentos e declarações de cunho internacional preconizando a inclusão escolar. Dentre estes estão a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 (ONU, 1948), a Declaração de Jomtien, de 1990 (UNESCO, 1990), e a Declaração de Salamanca (ONU, 1994). Todos esses acordos suscitaron no Brasil reflexões e ações que permitiram a promulgação de uma educação inclusiva.

Entretanto, mesmo com diretrizes que legitimam a educação inclusiva, a escola ainda pode ser um ambiente hostil. Contribuindo com este pensamento, Souza (2019) reitera que o espaço escolar é fomentado por desigualdades. Reconhece que essas desigualdades são históricas e têm impactos no processo de escolarização dos indivíduos.

Perante as problemáticas que se desenvolvem em torno das desigualdades presentes no ambiente escolar, é imprescindível pensar em práticas que possam mitigá-las, promovendo uma educação mantenedora da diversidade, da criticidade, da dialogicidade e das interações.

Se o ambiente escolar tem (entre tantas atribuições) a interação social como um de seus pilares, acentua-se o seu imperativo de ensinar na contramão de um sistema padronizador. Pacheco (2019, p. 28) contribui com esta afirmativa ao dizer que “o ensino inclusivo parte do pressuposto que todos os alunos têm características individuais que implicam em um aprendizado diferenciado, tentando personalizar o ensino o máximo possível”. O ambiente escolar é dotado de heterogeneidade: cada indivíduo tem sua individualidade e, nesse sentido, a arte, com seu caráter simbólico e como instrumento psicológico, permite uma integração do homem em suas esferas corporal e psicossocial, em busca da liberdade (Souza, 2019).

Com o intuito de ilustrar as discussões elaboradas até o momento, compartilha-se a experiência do autor deste trabalho como professor bilíngue há seis anos em uma escola particular de Educação Básica do Distrito Federal, na qual pude atuar com alguns alunos autistas. Um deles, de acordo com as primeiras informações da equipe psicopedagógica no início do ano letivo, apresentava o Transtorno do Espectro Autista em nível 2, “exigindo apoio substancial” (American Psychiatric Association, 2022, p. 58, tradução nossa). Nas primeiras interações iniciadas pelo autor, notou-se que esse aluno não demonstrava interesse em algumas atividades

propostas, mas, em consonância com Paoli e Sampaio (2020), a criança apresentava “atenção atípica” especialmente quando diante de atividades artísticas.

Com o passar dos dias o pesquisador observou que, através de músicas e desenhos, o aluno expressava seus sentimentos, vontades e aprendizados. Estas vivências geraram uma admiração e inquietação no pesquisador para compreender como a arte atuava como mediadora nas experiências expressivas daquele aluno.

No Distrito Federal, conforme o *website* da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), há a modalidade de ensino “Educação Especial”, voltada para alunos com deficiências, transtornos e especificidades. Essa oferta pode ser disponibilizada em classes comuns ou especiais, em instituições educacionais especializadas, e na educação precoce. Crianças autistas compõem o público desta modalidade e, em 2021 (de quando são os dados mais recentes), houve 2.701 matrículas de estudantes autistas na classe comum (SEEDF, 2022).

Será que estas crianças têm oportunidade de se expressar em seu cotidiano? Que recursos são utilizados para a sua inclusão?

A emergência do tema aqui proposto também se confirmou em um levantamento bibliográfico no repositório digital de teses e dissertações da Universidade de Brasília (UnB), realizado pelo pesquisador em 2022². Foram utilizados os descritores: “autismo”; “transtorno do espectro autista”; “TEA”; “criança autista”; “criança com autismo”; “criança com TEA”; “aluno autista”; “aluno com autismo”; “aluno com TEA”; “arte”; “práticas artísticas”; “atividades artísticas”. O levantamento não retornou nenhum trabalho sobre a relação entre a arte e o desenvolvimento de crianças autistas no contexto escolar que leve em consideração as interações sociais e a expressividade desses sujeitos.

² Informa-se que o pesquisador iniciou o curso durante o período de pandemia de Covid-19. Houve trancamento por questões pessoais e de saúde. A pesquisa foi retomada após a resolução dessas problemáticas.

A revisão de literatura feita por Cabral e Marin (2017) sobre a inclusão escolar de crianças autistas encontrou apenas 25 estudos nacionais que se enquadravam em seus objetivos, sendo estes publicados entre 1998 e 2014. Essa informação alerta para a necessidade de estudar e pesquisar este tema com mais frequência.

Um ponto emergente no que tange à maioria da pesquisa com indivíduos autistas é que tais indivíduos não se veem como protagonistas, mas como meros objetos de análise. Há uma supressão de suas vozes, corroborando para a instituição de um monólogo protagonizado pelo pesquisador. Neste sentido, Pacheco (2019, p. 35) opina:

Tenho a impressão de que grande parte dessas pesquisas não traz de fato a voz da criança autista para a construção das informações empíricas, mas sim o coloca como o algo a ser observado de longe e ser compreendido com outros adultos — ou pelo menos outras crianças neurotípicas (COSTA, 2012; SANTOS, 2016). Mesmo onde ainda se usam narrativas pessoais, frequentemente elas não vêm do sujeito autista investigado (COSTA, 2017)."

Reiteramos que neste trabalho a criança autista é entendida como indivíduo histórico, social e agente. Dessa maneira, a sua individualidade e forma de expressão serão levadas em consideração incentivando o protagonismo dela diante da pesquisa científica.

Daqui em diante, o capítulo dois faz a revisão sistemática de literatura sobre a criança autista e o processo de interação social na escola, culminando em três eixos: Entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista; Escola e inclusão escolar; Interação social da criança autista no ambiente escolar. O capítulo três traz a fundamentação teórica, com foco no desenvolvimento humano na perspectiva sociogenética; bem como As contribuições da Psicologia Cultural Semiótica no estudo do desenvolvimento humano; A Teoria Histórico-cultural e o panorama

educacional; e A construção social da infância: apontamentos entre o autismo, inclusão escolar e atividades artísticas. A metodologia é exposta no capítulo quatro, onde se verifica o contexto da pesquisa, seu participantes, métodos e instrumentos, riscos e benefícios, procedimentos éticos e procedimentos analíticos. O capítulo cinco aborda os resultados deste estudo, e é estruturado nos eixos: Atividades artísticas e o contexto da sala de aula; O posicionamento das crianças autistas nas práticas sociais mediadas por atividades artísticas; e Recursos interpessoais usados pela criança autista durante a interação com pares. Por fim, evidenciam-se as Considerações Finais.

2. A CRIANÇA AUTISTA E O PROCESSO DE INTERAÇÃO SOCIAL NA ESCOLA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA³

A criança autista é aquela cujo desenvolvimento se caracteriza como atípico recebendo o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista. Quanto a isto, se faz necessário reforçar que a criança com desenvolvimento atípico não é dotada de menos potencialidade: ela apenas se desenvolve de maneira diferente (Vigotski, 1997).

O TEA é um assunto que vem sendo discutido no âmbito acadêmico há cerca de 80 anos com os estudos pioneiros do psiquiatra Leo Kanner (1943) e, desde então, novas discussões são continuamente publicadas para denotar descobertas e apontamentos sobre a temática.

O artigo intitulado “Autistic Disturbances of Affective Contact”, publicado por Kanner no ano de 1943, abordava características que ele observou longitudinalmente em onze crianças. Algumas conclusões apontadas nesse estudo mostravam que, de forma geral, as crianças participantes tinham uma preferência por manter contato com objetos inanimados ao invés de pessoas, além da dificuldade em utilizar a linguagem para se comunicar, e da aversão a barulhos altos, dentre outros traços.

Em 1944, Hans Asperger, psiquiatra austríaco, publicou o trabalho “A psicopatia autista na infância” (título em tradução livre), concluindo que as crianças observadas apresentavam perturbações que se manifestavam em sua aparência física, funções expressivas e comportamento de um modo geral, o que ocasionava dificuldades na integração social.

³ Esta revisão sistemática de literatura foi apresentada, em formato de pôster, no 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial, ocorrido no ano de 2023 na Universidade Federal de São Carlos–UFSCar.

No ano de 1952 é publicada a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM-I. Nesse documento, pesquisadores e estudiosos da área viram as diversas características do autismo associadas a um subgrupo da esquizofrenia infantil.

Desde então, diversos marcos históricos fizeram avançar a discussão acerca do autismo. Várias concepções e ideias foram sucessivamente compartilhadas, desde aquelas que achavam semelhanças do TEA com a esquizofrenia, até as atuais onde o TEA é entendido como uma condição singular. Cientificamente, no campo dos diagnósticos psiquiátricos, a versão mais atual do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais, o DSM-V-TR, lançado em 2022, o caracteriza por

déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações pregressas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo. (American Psychiatric Association, 2022, p. 36, tradução nossa).

Diante dos marcos históricos que vêm definindo o Transtorno do Espectro Autista, é possível concluir que todos trazem em suas publicações crianças como sujeitos de pesquisa, ou então aspectos que remetem à infância. Isso se dá pelo fato de já no início da trajetória do desenvolvimento humano ser possível observar características comportamentais que produzam

especulações quanto à possibilidade de um indivíduo ser autista. Essa visão puramente comportamental e orgânica é passível de uma reflexão crítica, apoiada em Vigotski (2011), que enuncia o social como a base das funções psíquicas e formas superiores de comportamento.

Dessa maneira, a criança é um termo central nesta revisão de literatura: em especial a segunda infância, que é a fase do desenvolvimento humano que acontece por volta dos 3 anos de idade e geralmente dura até os 6 anos. Nesse período, a criança tem mudanças significativas em seu aparato psicológico, denotando maior independência, e maior progresso nas funções executivas, como a memória e a linguagem (Cole & Cole, 2003). Também é nessa fase que costumam aparecer no comportamento da criança indícios de um desenvolvimento atípico, visto que é o momento em que a criança tende a fazer a transição do ambiente familiar para o ambiente escolar. Esta alternância pode eliciar alguns comportamentos que denotam uma especificidade passível de um diagnóstico clínico.

Na segunda infância a interação social é imprescindível, assim como em todas as outras fases do desenvolvimento humano. Vigotski (2018, p. 90) fundamenta este pensamento ao dizer que “o homem é um ser social e fora da relação com a sociedade jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade”. Com isso, afirma-se que o meio social é onde as pessoas se constituem, adquirem e produzem cultura, assim como entram em contato com signos e significados. A interação social é um componente basilar do desenvolvimento.

Ambientes que promovem a interação social de qualidade, aquela em que os distintos indivíduos comungam de um espaço seguro e propenso a potencializar suas habilidades emocionais, cognitivas e sociais, contribuem para o progresso do desenvolvimento. Um dos ambientes que promovem, ou deveriam promover, interações sociais de qualidade é a escola. No

Brasil, existem legislações que tornam obrigatória a educação básica a partir dos 4 anos de idade, como por exemplo a Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013), sendo portanto a escola um dos principais cenários sociais em que a criança da segunda infância está inserida.

Mas será que a criança autista que está na segunda infância está incluída efetivamente na escola? Pensar sobre isso se faz necessário considerando-se a interação social um dos pilares para o desenvolvimento humano. Assim, esta revisão de literatura tem por pergunta de pesquisa: Como ocorre o processo de interação social da criança autista na escola?

A necessidade de responder à indagação se potencializa quando, segundo o jornal *Correio Braziliense* (Peres, 2022),

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) atinge de 1% a 2% da população mundial e, no Brasil, aproximadamente dois milhões de pessoas. Pelos dados [do] Center of Diseases Control and Prevention (CDC), dos Estados Unidos, entre as crianças a proporção é de que uma a cada 44 sofra de um problema ainda pouco entendido, mas muito estudado.

Com isto, é notório que o número de indivíduos autistas está presente na sociedade de forma mais expressiva. Mas apenas estar presente não basta: é preciso investigar, refletir e promover diálogos que favoreçam a inserção social efetiva e de qualidade, efetivando a acessibilidade. Este é de antemão o cerne da presente revisão sistemática.

A pesquisa optou pelo estudo de revisão sistemática baseada em evidências como etapa exploratória, de forma a construir elucidações e subsídios para o aprofundamento do problema de pesquisa. A revisão sistemática é um dos tipos mais difundidos de revisão na atualidade, visto que, tende a pesquisar sistematicamente um assunto para encontrar evidências que serão

avaliadas e resumidas com o intuito de facilitar a transparência de seus métodos, proporcionando possíveis replicações futuras (Grant & Booth, 2009).

Ainda sobre a conceituação deste tipo de revisão, Gomes e Caminha (2013, p. 398) afirmam que a “revisão sistemática figura como método útil — embora ainda pouco explorado — para as ciências do movimento humano, oferecendo capacidade de síntese e novos direcionamentos”.

Diante disso, esta revisão sistemática será realizada em bases de dados que se ambientam nas ciências humanas e que têm como foco as áreas do conhecimento voltadas para a psicologia, desenvolvimento humano e educação. Tal parâmetro se faz necessário porque o trabalho objetiva debater a interação social da criança autista no contexto escolar. As bases de dados que vão ao encontro dessa premissa são o Education Resources Information Center (ERIC), o ProQuest e a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS).

Os critérios de inclusão dos artigos advindos dessas bases de dados para a avaliação são: artigos escritos a partir de métodos qualitativos; que tenham por base as teorias sócio-históricas; que tenham sido publicados nos últimos dez anos; que relacionem as interações sociais e o autismo na escola; que tenham dados empíricos; e que sejam revisados por pares.

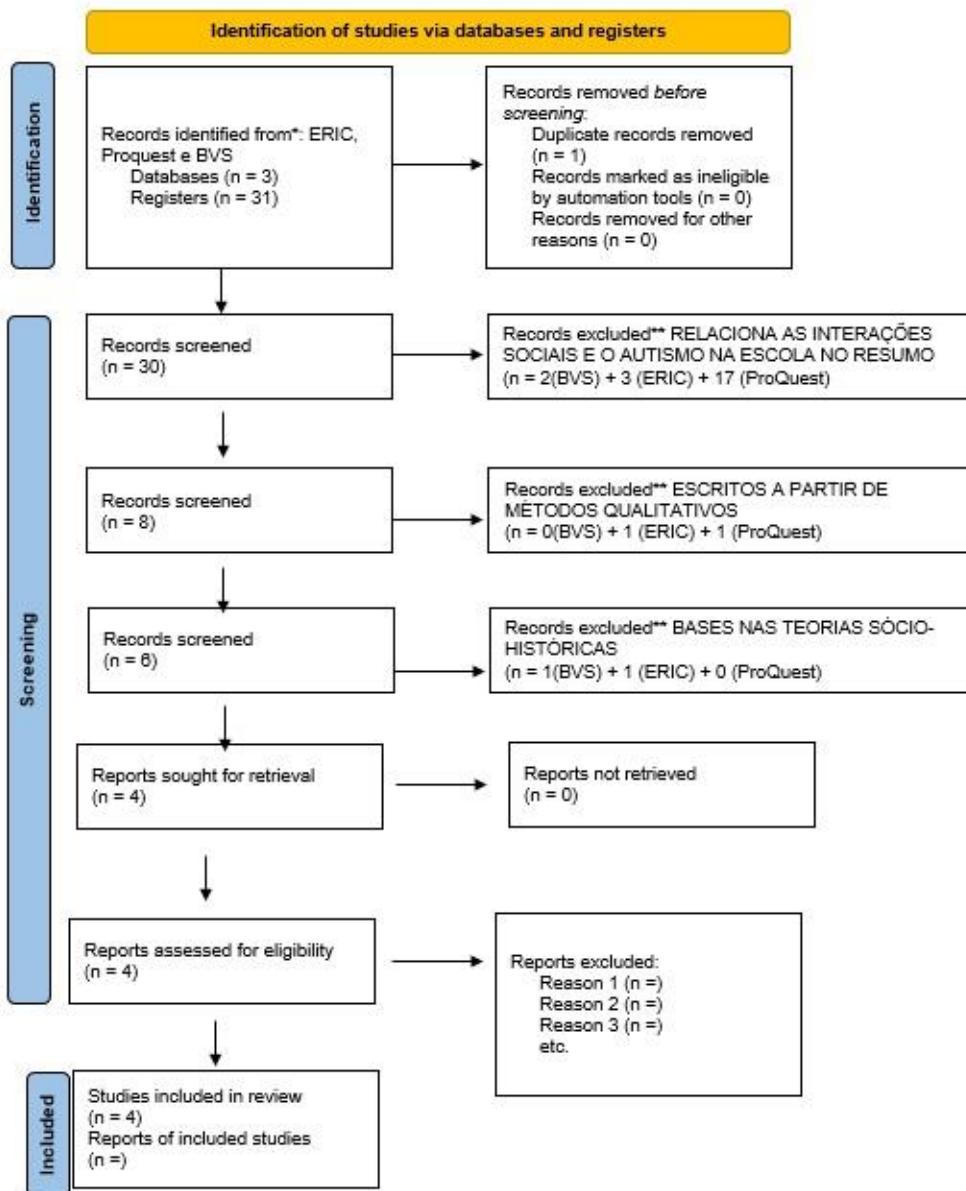
Já os critérios de exclusão são: artigos que abordem os contextos do ensino médio, da educação de adultos ou da educação superior; revisões sistemáticas; estudos quantitativos ou mistos; e publicados em línguas que não sejam o português, o inglês ou o espanhol.

Os descritores utilizados na busca nas bases de dados foram: “criança autista”, “interação social”, e “escola”. A mescla de tais descritores pelos operadores booleanos resultou na seguinte sentença: “*autistic child*” AND “*social interaction*” AND *school*. A sentença foi escrita em inglês porque possibilitou um alcance maior de trabalhos publicados.

Quando estavam disponíveis nas bases de dados opções de filtro capazes de reduzir o número de artigos apresentados de acordo com os critérios de inclusão e exclusão, essas opções foram usadas. Nestes casos, para além da sentença descrita anteriormente, na base de dados ERIC foi possível adicionar como filtro *estudos publicados desde 2014, artigos revisados por pares e com texto completo disponível na plataforma*, e o termo “autism” (autismo, em inglês). Na base de dados BVS foram aplicados o filtro dos anos de publicação (2013 a 2023) e da opção com o texto completo disponível. Já na base de dados ProQuest foram utilizados os filtros de *textos completos de periódicos acadêmicos, publicados nos últimos dez anos e revisados por pares*, além dos termos “autistic children” e “social interaction” (em inglês, “crianças autistas” e “interação social”, respectivamente).

A sentença de busca foi aplicada nas plataformas das bases de dados e resultou na filtragem de 7 trabalhos na ERIC, 19 na ProQuest e 4 no BVS, somando 30 artigos no total. Foram aplicados os critérios de inclusão e exclusão sobre os trabalhos assim levantados, conforme o fluxograma PRISMA (Figura 1).

O resultado de seleção pode ser observado no Quadro 1, apresentado após a Figura 1.

Figura 1*Fluxograma PRISMA*

Quadro 1

Artigos selecionados

Base de dados	Fórmula de busca	Artigos encontrados	Artigos selecionados
ERIC	<i>“autistic child” AND “social interaction” AND school</i>	7	(1) Teaching the Skill of Reading Facial Expressions to a Child with Autism Using Musical Activities: A Case Study (2) The Role of Peer Guided Play for Children with Autism Spectrum Disorder
ProQuest	<i>“autistic child” AND “social interaction” AND school</i>	19	(3) Exploring the Effect of Robot-Based Video Interventions for Children with Autism Spectrum Disorder as an Alternative to Remote Education
BVS	<i>“autistic child” AND “social interaction” AND school</i>	4	(4) Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico
Totais		30	4

O artigo nº 1 objetiva investigar o efeito de atividades musicais no ensino da leitura de expressões faciais para uma criança com autismo (Eren, 2018). O artigo nº 2 enfatiza a importância da brincadeira mediada por pares para crianças com autismo em ambientes da infância, examinando as ações de uma dupla de crianças engajadas em atividades com jogos (Papacek, 2015). O artigo nº 3 procura caracterizar num contexto diário o papel da mediação do robô NAO, presente em videoconferências em grupo para estimular vídeos baseados em observações da aprendizagem de crianças com déficits cognitivos e de comunicação social

(Urdanivia Alarcon et. al, 2021). O artigo nº 4 tem como tema os processos de significação vividos por sujeitos autistas nas interações sociais que eles estabelecem com os outros de seu grupo social, problematizando as interações sociais que envolvem a criança autista no contexto pedagógico de uma instituição voltada ao Transtorno do Espectro do Autista (Martins & Monteiro, 2017, p. 215).

A partir da análise vertical dos artigos selecionados pode-se observar que dois deles foram feitos em países da América do Sul (Urdanivia Alarcon et. al, 2021; Martins & Monteiro, 2017), enquanto um deles foi realizado num país da América do Norte (Papacek, 2015) e o último, num país situado entre a Europa e a Ásia (Eren, 2018). Ainda é possível identificar que os sujeitos de pesquisa são crianças entre os 5 e 10 anos de idade.

Quando analisadas as abordagens teórico-conceituais que resultaram nas principais referências, temos elencadas: a Teoria Histórico-Cultural, cujo principal representante é Lev Vigotski (1896-1934); as Teorias do Desenvolvimento, citando-se em alguns momentos as colaborações de Jean William Fritz Piaget (1896–1980); e a Teoria da Aprendizagem Social proposta por Albert Bandura (1925–2021).

Para além desta análise primária, foram identificados três eixos que permitiram transversalizar a discussão dos artigos: o entendimento sobre o TEA, a escola e inclusão escolar, e a interação social da criança autista no ambiente escolar.

2.1 Eixo 1: Entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista

É consensual entre os artigos selecionados que o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento complexo, e que congrega discursos variados sobre seus fatores de

origem. Outro ponto de convergência está no déficit expressivo que este transtorno pode causar nos campos do desenvolvimento humano ligados à expressividade, comunicação e interação social.

Para além deste panorama universalmente descrito, se faz necessário notabilizar a crítica trazida por Martins e Monteiro (2017, p. 220) ao dizer que “a criança autista geralmente é olhada a partir daquilo que a identifica como autista, ou seja, a partir daquilo que não consegue fazer”. Essa frase traz uma reflexão vultosa, pois, de fato, a potencialidade da criança autista costuma ser negligenciada pelo fato dela apresentar comportamentos e características que divergem daqueles que seriam interpretados e tidos como aceitáveis ou normais. Esse pensamento reforça a premissa de que a deficiência é um construto social, desconsiderando o sujeito como participante ativo da cultura e tratando com indiferença os seus estímulos compensatórios (Vigotski, 2021).

Quando se negligencia a oferta de situações, vivências, espaços e atividades por preconceito, põe-se em prática a exclusão e a obstrução da inclusão e acessibilidade. Quando esse cenário ocorre, a criança autista é posta numa configuração que procura desumanizá-la. Destarte, acaba procurando caminhos indiretos que abram as oportunidades da continuação de seu desenvolvimento (Vigotski, 2011).

O desenvolvimento da criança autista, assim como o de qualquer outra criança, não acontece em um só espaço ou momento. Por ser ela um ser social e histórico, seu desenvolvimento se dá constantemente. O processo ocorre desde o seu nascimento e integração ao ambiente familiar, e se estende para os outros espaços dispostos na sociedade, como por exemplo a escola, que é geralmente o segundo ambiente social em que estas crianças são inseridas.

Por sua importância, o ambiente escolar está na segunda categoria de análise desta revisão sistemática.

2.2 Eixo 2: Escola e inclusão escolar

A escola é um ambiente em que o conhecimento histórico é sistematizado e disseminado (Martins & Monteiro, 2017). Nela a criança entra em contato com tudo o que foi produzido anteriormente, e deve participar ativamente das tarefas para significar os conhecimentos, constituindo então subsídios para o próprio desenvolvimento.

As práticas pedagógicas que acontecem na escola têm uma intencionalidade, mesmo que implicitamente: já dizia Paulo Freire (1991) que educar é um ato político. Assim sendo, as práticas educacionais para as crianças autistas devem ser aquelas que fogem de concepções limitantes e segregadoras. Contribuindo com este pensamento, Urdanivia Alarcon et al. (2021, p. 2) afirmam que “métodos de aprendizagem tradicional são rudimentares e não muito adaptáveis para as necessidades desse grupo. O resultado é um processo de aprendizagem pobre” (tradução nossa).

Outro aspecto intrínseco à escola é o brincar. O brincar é uma atividade humana que, dentre todas as suas acepções, possibilita através da imaginação a satisfação de certos desejos, que não são possíveis de se realizar na realidade (Vigotski, 1991). Quando a criança brinca, ela tem a oportunidade de interagir com outros indivíduos, gerando momentos de trocas, significação, uso da linguagem e empatia, dentre outros aspectos. Papacek (2015) argumenta que o brincar é a maneira da criança dar sentido às experiências sociais, e indica que programas

curriculares que inserem o brincar de faz de conta como uma habilidade social podem ser relevantes para o domínio cognitivo da criança autista.

Ainda sobre a esfera cognitiva, Eren (2018) aponta que atividades musicais podem ser utilizadas para ajudar na percepção e reconhecimento emocional, ou seja, para sentir e nomear as emoções, possibilitando vias de acessibilidade e inclusão escolar. A música passou por tribulações até adentrar o meio escolar brasileiro com o devido reconhecimento que merece, como afirmam Martinez e Pederiva (2014). Conforme estas autoras, a música é componente do arcabouço histórico-cultural do ser humano e, com isso, deve acontecer como uma prática de expressão, imaginação, criação e interpretação da atividade humana, através de uma prática libertadora que respeite as singularidades de cada indivíduo.

Ainda sobre esse eixo, não podem ser desprezadas as legislações e acordos que possibilitaram a inclusão escolar de pessoas deficientes e, de certo modo, de pessoas com autismo. O Quadro 2, abaixo, traz um panorama das principais declarações e legislações internacionais e nacionais que possibilitaram tal feito.

Quadro 2

Declarações e legislações que abordam a inclusão escolar das pessoas com deficiência/autismo

Declaração ou Legislação	Ano	Cunho	Resumo
1. Declaração Universal dos Direitos Humanos	1948	Internacional	Em seu artigo 26, diz que toda pessoa tem direito à instrução, que pode ser entendida como educação, e sua fase elementar é obrigatória e deve ser gratuita.
2. Declaração de Jomtien	1990	Internacional	É conhecida também como

Declaração ou Legislação	Ano	Cunho	Resumo
			Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Reforça a necessidade de todos terem acesso a educação e, para as pessoas com deficiência, argumenta que as necessidades básicas de aprendizagem dessas pessoas requerem atenção.
3. Declaração de Salamanca	1994	Internacional	Compartilha de ações para dar subsídios para que a educação inclusiva seja praticada e posta em evidência. Dessa forma, critica e enfatiza a urgência de uma educação para todos os indivíduos.
4. Constituição Federal	1988	Nacional	Art. 205 trata a educação como direito de todos e dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade.
5. Lei nº 12.764/12 (Lei Berenice Piana)	2012	Nacional	Equipara as pessoas com TEA a pessoas com deficiência; Incentivo à formação e capacitação de profissionais especializados; Acesso a educação e ensino profissionalizante; Direito a acompanhante especializado nas classes comuns quando comprovada a necessidade.
6. Lei nº 12.796/13 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)	2013	Nacional	Institui a educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade e preconiza o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência de forma transversal em todos os níveis, etapas e

Declaração ou Legislação	Ano	Cunho	Resumo
			modalidades, com preferência para a rede regular de ensino.
7. Lei nº 13.146/15 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência)	2015	Nacional	Assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, e aprendizado ao longo de toda a vida; Oferta de profissionais de apoio escolar; O Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade devem assegurar uma educação de qualidade à pessoa com deficiência colocando-a a salvo de toda a forma de violência, negligência e discriminação.
8. Lei nº 13.977/20 (Lei Romeo Mion)	2020	Nacional	Criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), garantindo “atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social” (Art. 3º).

A concretização das legislações e declarações listadas acima não surgiu como um favor ou um presente ao seu público-alvo. Elas foram conquistadas através de ações empenhadas de resistência e mobilização, consistentes e frequentes.

Após salientar as características do TEA e o papel da escola para a inclusão escolar, cabe agora discorrer sobre a interação social neste ambiente.

2.3 Eixo 3: Interação social da criança autista no ambiente escolar

A escola é um ambiente diverso constituído por vários indivíduos. Como visto anteriormente, ela pode ser acessível e inclusiva. Quando isso ocorre, como por exemplo com a presença da criança autista, a interação social se constitui de alguma forma. Para Martins e Monteiro (2017), a interação social de outra pessoa com a criança autista costuma ser frágil, pois no imaginário do outro são estabelecidos comportamentos e respostas ideais, que muitas vezes não são correspondidos pelo real comportamento da criança autista. Quando acontece um episódio desse desencontro, a outra pessoa se afasta e não procura outros meios de socializar com a criança autista.

Já para Papacek (2015), as capacidades sociais e de comunicação necessitam de habilidades e ferramentas específicas. Para além disso, quando em pares, a interação deve ocorrer envolta de animação e entretenimento. A brincadeira é uma opção acessível para tanto: o brincar pode ser utilizado para potencializar habilidades sociais e comunicativas, uma vez que a brincadeira cooperativa desenvolve a maturidade social e emocional. Sobre essa temática, Eren (2018) afirma que o desenvolvimento de habilidades de percepção emocional e leitura facial dos indivíduos autistas auxilia de forma positiva nas interações sociais e na comunicação. Por fim, Urdanivia Alarcon et al. (2021) afirmam que o uso de tecnologias, em especial o vídeo, em intervenções com crianças autistas, tem um efeito positivo. Isso se dá por conta de ser um recurso externo que provoca entusiasmo e interesse no processo de interação que enseja.

Diante de todo o escopo de ideias apresentado, a pergunta de pesquisa que originou a realização desta revisão sistemática pode começar a ser respondida com a reflexão de que a criança autista é um indivíduo social, histórico, e com potencialidades. Sendo assim, a interação

social é um componente indispensável para o desenvolvimento e percurso de vida desse indivíduo. A interação social da criança autista acontece de forma autoral e genuína.

Por ser um indivíduo social, a criança autista deve estar em diversos ambientes que possibilitem o seu desenvolvimento, para além da família — sendo a escola um desses espaços. A escola e as práticas pedagógicas que a constituem precisam ser repensadas. Didáticas, currículos, falas e atitudes engessadas comprimem a ponto de anular a participação social da criança autista na escola, depauperando seu processo de interação relacional, e corroborando práticas preconceituosas, capacitistas e segregadoras.

Na contramão dessa configuração, podem ser utilizadas brincadeiras, tecnologias, atividades musicais e outros recursos que promovam um ambiente estimulante: um ambiente que preza não somente pela estadia, mas pela sua efetiva inserção e acessibilidade da criança autista.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Desenvolvimento humano na perspectiva sociogenética

Dissertar sobre o desenvolvimento humano é uma atividade complexa por si só, pois cada indivíduo é constituído por atravessamentos, experiências, contextos e dinâmicas subjetivas próprias que denotam singularidade. Apesar disso, abordar esse conceito é essencial para basear este estudo. Sendo assim, o que pode ser entendido por desenvolvimento humano?

O estudo do desenvolvimento humano abarca processos de mudança que envolvem os aspectos socioafetivos, cognitivos, biológicos e culturais.

Afirma-se então que o desenvolvimento humano, em tal multiplicidade de aspectos, é melhor compreendido de maneira orgânica, e pautado em processos de mudança, gerando novos sentidos. É um fenômeno multidimensional, quando se comprehende que a gênese dos processos de mudança é atravessada pelas dimensões filogenética, sociogenética, histórico-cultural, ontogenética e microgenética. Seu estudo considera as influências indivíduo-contexto de forma bidirecional, ao compreender a relação intrínseca entre indivíduo e sociedade (Cole & Cole, 2003; Valsiner, 2012; Vigotski, 2018). Dessa forma, no plano ontogenético, cada indivíduo constitui uma história singular permeada de vivências e experiências sociais, que qualificam os desdobramentos de sua trajetória de vida.

Em consonância com a afirmativa de que a cultura é basilar para o desenvolvimento humano, Rogoff (2003), em sua obra intitulada “A natureza cultural do desenvolvimento humano” (título em tradução livre), sustenta que é através da cultura que o ser humano se desenvolve; mas isso não implica a passividade do indivíduo. Muito pelo contrário, é agindo

vivamente e sendo participante de sua comunidade cultural que o seu desenvolvimento ocorre. Nesse movimento o ser humano se apropria de conhecimentos, instrumentos, signos e significados que foram construídos por seus antecessores, mediante trocas interpessoais, e então é capaz de internalizá-los.

O entendimento desse fenômeno por meio de uma tal perspectiva só é possível devido às contribuições advindas da Psicologia. Este campo do conhecimento se constituiu através de um percurso permeado por nebulosidades — a exemplo do seu próprio objeto de estudo — devido ao seu surgimento recente, assim como por transitar na variedade de fenômenos psicológicos que permeiam uma certa concepção de sujeito, ou seja, poder tratar de diferentes conceitos de ontogênese (Bock et al., 2001).

A Psicologia é, pois, uma ciência que tem por objetivo investigar os processos psicológicos humanos, e o comportamento humano em sua complexidade. Pode ser entendida como um campo científico do conhecimento relativamente novo, pois consolidou-se de forma autônoma no final do século XIX, e a sua concepção se deu diante de um contexto histórico pautado pela divisão das ciências entre humanas e sociais, conforme afirma Lopes de Oliveira (2023).

Sobre a concepção da Psicologia, ressalta-se que esta disciplina emergiu em um momento em que aspectos sociais e históricos começaram a exercer maior influência sobre seu objeto, uma vez que trazia como propósito abordar os fenômenos que estavam imbricados ao ser humano. No século XX, mudanças no cenário mundial, principalmente nos Estados Unidos, colaboraram para que a psicologia científica, antes frágil estruturalmente, tivesse um salto epistemológico e teórico (Lopes de Oliveira, 2023). Isso se deu porque a base de seu nascimento foi pautada nas ciências

positivistas, onde todos os fenômenos de ordem humana eram passíveis de serem generalizados, ceifando as diversas manifestações humanas em contextos múltiplos.

Este movimento que buscava uma atualização da Psicologia ganhou nuances em meados do século XIX, quando foi se instaurando no cenário mundial, através de teóricos e estudiosos, a necessidade de reelaborar a Psicologia como uma ciência de caráter mais orgânico, crítico-reflexivo, pautada em uma epistemologia voltada à diversidade social e à complexidade humana.

Quanto a este ponto, Souza (2019, p. 693) afirma que

Em 1927, quando da escrita do Significado histórico da crise da Psicologia, Vigotski (2004) já chamava a atenção para a inadequação dos métodos utilizados na Psicologia, e sugeria que se tomasse outro caminho para a produção e sistematização da Psicologia como uma ciência geral (Vygotsky, 2004). Há tempos que a Psicologia que se afilia a uma perspectiva crítica vem problematizando a dimensão teórico-metodológica que tem utilizado na produção das pesquisas da área.

No século XVIII, a Psicologia do Desenvolvimento, uma área da Psicologia que tem por objetivo, conforme Biaggio (2009), a investigação dos processos internos e ambientais que promovem a alteração de comportamento, foi ganhando forma. Sobre o percurso histórico da Psicologia do Desenvolvimento, Mota (2005) consegue sintetizá-lo em quatro fases, sendo que, na primeira fase (por volta das décadas de 1920 e 1930), os estudos em torno do desenvolvimento humano foram em sua maioria pautados na criança; a segunda fase (por volta das décadas de 1940 e 1950) foi marcada pelo pouco investimento em pesquisas, e o foco de estudos ainda se concentrou na criança; já a terceira fase (entre as décadas de 1960 e 1980) teve uma influência significativa dos estudos de Piaget; e por fim a quarta fase (começada na década

de 1990 e seguindo até os dias atuais) traz consigo a ideia de desenvolvimento como processual, não linear, envolvendo aspectos do contexto e da história dos indivíduos.

Cole e Cole (2003) contribuem na investigação do surgimento dos estudos acerca do desenvolvimento humano quando comentam que o aparecimento do “Menino Selvagem de Aveyron”⁴ despertou nos estudiosos na Europa de 1800, mais especificamente na França, uma inclinação a estudar como ocorre esse processo inicial, e quais são as possíveis contribuições do ambiente social, assim como das interações sociais e da cultura, para a distinção entre o que pode ser considerado humano e animal.

Após este panorama histórico da Psicologia do Desenvolvimento, que se consolidou como ciência em um cenário envolto por embates de ordem política, social e antropológica, queremos reforçar que o desenvolvimento humano não pode ser entendido como algo apartado destes núcleos distintos (Lopes de Oliveira, 2023), uma vez que se entende o ser humano como um ser transposto pelo atravessamento de diferentes eventos e fenômenos. Partindo desse entendimento, o desenvolvimento humano

envolve incremento e processos transformacionais que, por meio de um fluxo de interações entre características atuais da pessoa e os seus contextos atuais, produz uma sucessão de mudanças duradouras que elaboram ou aumentam a diversidade das características estruturais e funcionais da pessoa e os padrões de suas interações ambientais mantendo a organização coerente e a unidade funcional estrutural da pessoa como um todo. (Ford & Lerner, 1992 apud Valsiner, 2006, p. 179, tradução nossa).

Com isso, entende-se que a Psicologia do Desenvolvimento se legitimou em um contexto desafiador, mas encontrou espaço de atuação e perpetuação até os dias atuais. No viés

⁴ Este caso aborda a história de Victor, uma criança de origem francesa que ficou isolada na floresta por volta de 12 anos e, após encontrada, ficou aos cuidados do médico Jean-Marc Gaspard Itard, que documentou todo o processo de aculturação.

sociogenético tem-se a complexidade do indivíduo como objeto de estudo, complexidade esta que abarca as tessituras da vida e as entende como basilares do desenvolvimento humano.

3.2 A Teoria Histórico-Cultural e o panorama educacional

Com apoio no que foi abordado acerca da Psicologia do Desenvolvimento e suas contribuições para o estudo do desenvolvimento humano, a discussão pode ser aprofundada. O processo referido anteriormente não ocorre de forma linear, nem mesmo de maneira determinista, porque de forma geral são as experiências, recursos e possibilidades de aprendizagem que impulsionam o desenvolvimento, conforme demonstra Oliveira (2005), em conformidade com os pensamentos de Vigotski, que diziam que as bases das funções psicológicas superiores estão na relação histórico-social.

Vigotski é amplamente reconhecido por ser um dos expoentes da Teoria Histórico-Cultural, juntamente com Alexis Leontiev (1903-1979) e Alexander Luria (1902-1977). Os primeiros sinais desta teoria, de origem russa, surgiram num momento em que este amplo território enfrentava muitos desafios deixados pelo governo czarista⁵, como a pobreza e a alta taxa de analfabetismo, dentre outros.

Uma das premissas da Teoria Histórico-Cultural é de que “o homem é um ser social e fora da relação com a sociedade jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (Vigotski, 2018, p. 90). Com isso evidencia-se que, para além do biológico, há um campo psicológico que é agraciado com as experiências sociais e culturais de relações interpessoais.

Essa teoria entende o desenvolvimento, em especial o infantil, como

⁵ Sistema político autocrático que esteve em cena na Rússia até a revolução de 1917.

um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformação qualitativa de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação. (Vigotski, 1995, p. 141, tradução nossa).

Por isso, dialogar sobre o desenvolvimento humano é tarefa hermética.

Esse fenômeno não pode ser entendido numa projeção linear, única e determinista. Sua natureza é de encruzamentos. Mesmo ocorrendo de maneira fluída, o desenvolvimento humano, na sociedade atual, ainda é categorizado em comportamentos ou ações que fixam generalizações por fase ou faixa etária. Esses comportamentos padronizados costumam aparecer quando há uma maturação biológica do indivíduo em consonância com mediações e experiências em contextos que ocorrem no meio social no qual este está inserido.

Quando o indivíduo apresenta os comportamentos previamente esperados para a sua faixa etária, costuma-se dizer que demonstra ter desenvolvimento típico, pois está de acordo com o que é previsto para aquela fase ou momento específico. Por um outro lado, quando o amadurecimento não ocorre dessa forma, diz-se que o indivíduo tem um desenvolvimento atípico. Quanto a este último tipo, Minetto e Löhr (2016, p. 50-51) dizem que “o desenvolvimento [que] não ocorre segundo a norma caracteriza desenvolvimento atípico. Diversos fatores podem estar relacionados ao desenvolvimento atípico, sendo um deles os transtornos mentais na infância”.

Entretanto, mais do que caracterizar o seu desenvolvimento como típico ou atípico, é preciso garantir que o sujeito esteja em comunidade. A relevância da coletividade é ampliada

quando se tem que “todas as funções superiores se formaram não na biologia nem na história da filogênese pura — esse mecanismo, que se encontra na base das funções psíquicas superiores, tem sua matriz no social” (Vigotski, 2011, p. 864). Infere-se que são as trocas sociais e os sistemas simbólicos que permitem o surgimento e desdobramento de funções psicológicas tipicamente humanas, como por exemplo “ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional” (Oliveira, 2005, p. 42).

Mesmo com o desenvolvimento atípico, as pessoas se desenvolvem através de “caminhos de rodeio”, como defendia o próprio Vigotski (2011); e, para além disso, já constava em diversos escritos de Alexander Luria o indicativo da plasticidade cerebral, ponto que foi também explorado por Doidge (2018) em seu livro *O cérebro que se transforma*.

Sabendo-se disso, de que maneiras o contexto escolar está configurado para abarcar as questões do desenvolvimento humano e suas especificidades? Saviani (2018) diz que o sistema educacional é composto por lacunas e problemas estruturais que foram sinalizados no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, mas que perduram até os dias atuais, e por esse motivo há uma crítica consistente em relação a um sistema corrente que necessita de intervenções. É diante destes fatos que surge a indagação sobre o papel da escola, com ênfase na escola pública, na erradicação das desigualdades, visto que o ambiente escolar é um dos primeiros ambientes que os indivíduos frequentam após seus núcleos familiares.

A escola é um ambiente social que reflete as demandas e questões que surgem na sociedade como um todo. O ambiente escolar possibilita momentos de socialização e interações, imprescindíveis para o desenvolvimento humano, e para a constituição das funções psicológicas superiores, como afirma Vigotski (2018). Mas, por outro lado, Souza (2019, p. 694-697) reitera

que esse espaço é fomentado por desigualdades, uma vez que, segundo dados do Censo Escolar de 2021 (Brasil, 2021) houve uma baixa de 3% de matrículas no Ensino Fundamental em relação ao ano de 2017.

Ainda sobre esta etapa de ensino, observa-se que a distorção idade-série na rede privada é inferior e menos variável do que a da rede pública. Pode-se dizer que há lacunas nos aspectos que englobam a oferta do ensino obrigatório, potencialmente gerando prejuízos a certos alunos, o que ganha maior proporção entre os alunos com desenvolvimento atípico. Pois, segundo o mesmo Censo Escolar, tem-se mais de 90% dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns. A partir disso, como será que estes alunos estão sendo amparados pelo presente modelo educacional? Quais são as estratégias que estão sendo utilizadas para incluí-los?

Mesmo com a oferta da Educação Básica pelo Estado através de aparatos legais como o art. 205 da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a escola não garante a estadia de todos os indivíduos e suas singularidades. É possível considerar a “compreensão da desigualdade como condição social e histórica e sua repercussão no sujeito como afecção que produz padecimento”, o que nos conduz “a pensar na escola e seu papel em sua produção [desse padecimento]” (Souza, 2019, p. 694).

Nota-se que as desigualdades agem sobre os indivíduos de maneira a propiciar momentos de tristeza, sofrimento e angústia. Por isso, a imaginação e a emoção são fundamentais no combate às desigualdades no ambiente escolar — afinal, a arte com seu caráter simbólico e como instrumento psicológico permite uma integração do homem em suas esferas corporal e psicossocial em busca da liberdade (Souza, 2019, p. 698-699).

A arte no ambiente escolar pode proporcionar a liberdade do indivíduo quando este a utiliza como instrumento de significação das experiências vividas, transformando a si mesmo a partir da mediação entre signos que estão dispostos no ambiente social.

De modo geral, Souza (2019, p. 699) diz que as experiências artísticas guiadas pela imaginação podem fazer com que emoções não acessadas, ou expressas de maneira insuficiente, possam ser reelaboradas e vivenciadas de uma maneira diferente pelos alunos, concretizando ações. Assim, é possível pensar que as experiências artísticas têm uma forte conotação psicológica, possibilitando novas vias de processos de significação no ambiente escolar.

Seriam estas experiências boas alternativas para o desenvolvimento e inclusão, com ênfase nas interações sociais, de crianças com desenvolvimento neuroatípico?

3.3 As contribuições da Psicologia Cultural Semiótica no estudo do desenvolvimento humano

Tendo sido exposto o panorama anterior, afirma-se que a Psicologia do Desenvolvimento Humano é composta por algumas ramificações, sendo uma delas a Teoria Semiótica-Cultural, que tem influências da Teoria Histórico-Cultural, e possui como um de seus principais representantes e difusores Jaan Valsiner. Essa corrente tem por base a interdependência entre sujeito e cultura, formando estes uma relação dialógica permeada por processos de significação. É uma teoria psicológica qualitativa que se opõe às tendências tradicionais que forjaram a Psicologia como ciência em seus primórdios.

Esta teoria, que é “geral quanto ao conhecimento básico, ao mesmo tempo em que representa particulares humanos em toda a sua riqueza” (Valsiner, 2012 p. ix), é relevante no campo do desenvolvimento humano porque permite fazer reflexões sobre os diversos fenômenos que compõem a vida de um indivíduo a partir da lente da semiótica — processo de criar e internalizar significados a partir de experiências vividas.

Esta psicologia tem uma visão singular para a cultura. Embora seja um termo amplamente utilizado na Psicologia e em outras ciências como a Antropologia e Sociologia, por exemplo, para Jaan Valsiner a “cultura é uma parte da organização sistêmica das funções humanas psicológicas” (2012, p. 65). Ainda sobre esse conceito é possível dizer que “a psicologia cultural entende a cultura como um conjunto de relações espaço-temporais sistêmicas, cuja natureza é dinâmica, em constante movimento e transformação no tempo irreversível” (Lopes de Oliveira, 2023). Sendo assim, cultura é algo construcionista, vivo, e que não dá margens para certos enquadramentos.

O ser humano é mediado pelo outro cultural através de aparatos semióticos, que podem operar de forma intrapessoal e interpessoal. A semiótica, aqui com as influências de Charles Sanders Peirce⁶ (1839-1914), investiga a construção de signos e os seus usos. Essa disciplina parte da ideia de que os processos psicológicos acontecem através da mediação dada por signos — que podem ser um símbolo, um índice ou um ícone. Suas investigações podem orientar as funções psicológicas superiores inter e intrapessoais (Valsiner, 2012).

Desse modo, entende-se que o desenvolvimento humano tem nas interações sociais a sua gênese. O desenvolvimento aqui explicitado é constante e ocorre quando o indivíduo se transforma ao se apropriar da cultura e ao se apropriar de signos e significados, da mesma maneira que inversamente contribui para a transformação da cultura ao ser atravessado por ela.

⁶ Filósofo e cientista norte-americano considerado como precursor nos estudos da semiótica.

Para que os significados sejam interiorizados pelo indivíduo, é necessário que ele tenha contato com o ambiente e com os demais indivíduos. A troca entre os indivíduos perpetua a cultura em diversos níveis, além da forma como este ambiente cultural é organizado e sistematizado. O ambiente, então, deve ser propagador de circunstâncias em que pessoas convivam entre si, partilhando e construindo ou reconstruindo signos e significados, criando assim mais espaço para relações dialógicas.

Jaan Valsiner estipula que a Psicologia Cultural (Semiótica) tem o ser humano por um criador de significados. Isso demonstra que tudo que entra em contato com um indivíduo, para além de gerar reações e impressões primárias, precisa ganhar um significado, até porque, “à medida que reagimos e agimos sobre o mundo no meio do qual vivemos, nós o construímos de maneira mais significativa possível para nós mesmos. E é essa maneira significativa de viver que é central para nós” (Valsiner, 2014, p. 1, tradução nossa).

Para a Psicologia Cultural Semiótica, o indivíduo é um ser ativo, que, estando num ambiente social, é possível de ser atravessado por diversas situações que abrem possibilidades de desenvolvimento psicológico. O determinismo biológico, ou até mesmo as padronizações de desenvolvimento, não estão elencados como princípios desta teoria justamente pelo fato de que a diversidade de nuances existentes desde a geração de um ser humano corrobora para a sua singularidade e complexidade.

3.4 A construção social da infância: apontamentos entre o autismo, a inclusão escolar e as atividades artísticas

Este subtópico traz reflexões sobre a infância. A abordagem utilizada inicialmente fará uma retomada sobre esta fase do desenvolvimento humano e suas concepções, até chegarmos aos dias atuais. Posteriormente, veremos como a criança é concebida no meio escolar.

3.4.1 Percurso histórico da infância

O desenvolvimento do indivíduo começa a ocorrer antes mesmo dele nascer, e o modifica por toda a sua vida, sendo mediado pela cultura e pelos processos de significação que surgem no dia a dia. A trajetória de vida de uma pessoa é formada por diversas etapas; e o recorte da infância como etapa da vida enfocada neste projeto responde à relevância desta fase na constituição de um indivíduo.

A infância foi objeto de estudo desde os primórdios da Psicologia, mas até hoje se faz necessário discorrer sobre ela, porque, segundo Canuto (2017, p. 16), “ela é fruto de uma construção histórica e social”. Portanto, diversos estudiosos estão continuamente escrevendo e reescrevendo sobre esse objeto de estudo.

No plano ontogenético, a trajetória histórica da pessoa durante a infância é permeada por vicissitudes em torno da maneira como ela é vista e tratada no meio social. É possível analisar essas mudanças no que tange à criança quando se tem informações de que, na Idade Média, as crianças eram submetidas ao mundo dos adultos após os 7 anos de idade, tendo que trabalhar e participar das demais atividades do mundo, agindo como adultas (Ariès, 1981). Somente nos séculos XVI e XVII é que as crianças foram vistas como sujeitos inocentes e que precisavam de

cuidados antes de serem inseridas em certos ambientes. Dessa maneira, a escola foi instituída como o local onde essas crianças aprenderiam os conhecimentos e costumes necessários para adentrar os demais ambientes sociais (Pacheco, 2019 p. 21).

Debruçarmo-nos sobre o desenvolvimento da criança à luz da psicologia sócio-histórica mostra que esta é um ser sob diversos atravessamentos, e que suas vivências serão condutoras do seu desenvolvimento..

A infância é a primeira — e uma longa — etapa da vida humana, e vale salientar que este trabalho enfoca especificamente a segunda infância, por ser essa a etapa em que os sujeitos de pesquisa se encontram, no momento da realização da pesquisa empírica.

Assim como a história da Psicologia, a infância também teve um histórico permeado por mudanças. Movimentos políticos e, de certo modo, posturas sociais atuaram diretamente no processo de percepção e entendimento dessa fase.

Jobim e Souza (1996) conduz uma crítica essencial ao articular que teorias mais engessadas advindas da psicologia do desenvolvimento seccionam as crianças em campos (afetivo, social, cognitivo, dentre outros) e esquecem que elas são indivíduos históricos fazendo história ao mesmo tempo em que são atingidos por esta. Fragmentar as crianças e colocá-las como tábulas rasas só evidencia uma visão adultocêntrica, o que é veementemente o contrário do que se pretende neste trabalho.

Quanto ao estudo sistematizado da infância no percurso histórico, Philippe Ariès (1914-1984) legou ao campo a *História social da criança e da família* no ano de 1975. Nessa obra, Ariès traz vultosos apontamentos a partir de análises iconográficas de representações dessa fase do desenvolvimento humano. O autor cita, por exemplo, que durante o século XVII a infância tinha intrínseca relação com a dependência (Ariès, 1981). Para ele, o desenvolvimento e a

concepção de infância foram se alterando a partir do momento em que esta foi se consolidando como uma etapa importante da vida humana.

Até meados do século XII, os primeiros anos não tinham esse tipo de relevância, e a criança era tratada como um ser individualmente insignificante. Tanto é assim, que a mortalidade infantil não chegava a ser concebida como pauta a ser discutida e enfrentada pela sociedade. A criança era vista em muitos contextos como um miniadulto, e somente nos períodos finais da Idade Média houve a instauração de um sentimento de infância.

Com esses apontamentos, Ariès traz de certo modo críticas aos significados da infância e da criança no seu percurso histórico, dirigindo então o olhar para o papel da sociedade e da cultura na concepção dessa fase do desenvolvimento humano. Nota-se que a infância foi submetida por muitos anos à perspectiva do adultocentrismo, que em suma considerava crianças e adolescentes inferiores, só alcançando prestígio social ao se tornarem adultos — fase tida como suprassumo do desenvolvimento humano.

Com o passar do tempo, as sociedades tiveram formas diferentes de lidar com a infância e concebê-la, e isso reverberou no modo como a Psicologia abordou essa etapa do desenvolvimento humano. Quanto a isso, Valsiner (2006, p. 167, tradução nossa) diz que

Na Europa, a psicologia infantil foi historicamente construída no desenvolvimento biológico e reflete tanto as questões do crescimento biológico quanto do desenvolvimento psicológico. Na América do Norte, ela foi construída na utilidade social do conhecimento relacionado à criança. (tradução nossa).

É com o intuito de fazer entender algumas funções psicológicas primárias que a criança se torna o objeto de estudo da Psicologia (Valsiner, 2006). Ressalta-se que estas concepções de infância são impactadas por fatores culturais, históricos e sociais. Assim, é preciso ter um olhar

crítico acerca do recorte temporal e espacial vinculado a concepção abordada (Zucoloto, Chaves, 2011).

3.4.2 O aluno autista e a arte

A escola funciona como um grande espaço social de compartilhamento de conhecimentos científicos. É constituída por uma gama de pessoas dentre alunos, professores, gestores e muitos outros participantes da comunidade escolar. Mas, mesmo tendo essa paleta tão diversa de sujeitos, vivências e histórias, muitas vezes o ser e estar nesse ambiente é ditado por um perfil específico e engessado.

Como interagir e se desenvolver num ambiente que implicitamente (e, muitas vezes, explicitamente) abafa a diversidade? Essa é a pergunta que rodeia o cotidiano de diversas crianças autistas que estão matriculadas em escolas, mas às quais não são ofertadas maneiras eficazes de inclusão.

Tendo em mente essa problemática, a arte surge com um potencial robusto de possibilidades de vivências propícias para o desenvolvimento e interação social de crianças autistas.

A arte acompanha o ser humano desde os primeiros sinais de sua existência, como pode ser notado nos desenhos rupestres. Ela é uma característica intrinsecamente humana, que consegue conectar um indivíduo a outro, perpetuando símbolos, instrumentos, e culminando na manutenção da cultura.

O modo como vivemos e as experiências que tivemos marcam a maneira pela qual vamos ser mobilizados pela arte e interpretá-la. Sendo assim, pode-se afirmar que a arte é um campo subjetivo, pois encontra cada indivíduo de maneira única, e esse contato pode despertar

sentimentos, linguagens e *feedbacks* singulares — e “com isto se está reconhecendo que a arte, no mais aproximado sentido, é determinada e condicionada pelo psiquismo do homem social” (Vigotski, 1999, p. 11).

A arte tem ligação direta com aspectos comunicacionais do ser humano. Suas linguagens são plurais, como o desenho, o canto, o teatro, a dança, a fotografia, dentre outras. Todas elas, apesar de suas diferenças, atuam no âmbito psicológico de cada indivíduo. Ao agir artisticamente o sujeito está sendo transformado de alguma forma e construindo significado acerca do que está sendo feito; afinal, como afirma Vigotski (1999, p. 37), “em toda criação humana há emoções”.

E é nesse sentido que a arte e todas as suas linguagens ganham protagonismo no processo de trocas interpessoais. No Brasil, a arte é vista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — documento de cunho normativo que aborda o conjunto de aprendizagens progressivas e orgânicas que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos da Educação Básica⁷ — como um componente curricular que

contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. (Brasil, 2017, p. 193)

Tendo seu espaço garantido nos currículos de escolas brasileiras, a arte se torna um elemento que, dentro da sala de aula, gera momentos de socialização que proporcionam o desenvolvimento humano, e como instrumento psicológico mediado pela imaginação e emoção ela possibilita o enfrentamento das desigualdades impostas diariamente aos alunos autistas.

⁷ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9.394/1996), a Educação Básica em território brasileiro compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A fundamentação teórica exposta até o momento trará suporte para o próximo capítulo, que vai abordar de forma exclusiva a metodologia. A partir dele será possível entender como a pesquisa empírica foi estruturada, assim como apreender maiores detalhes sobre o campo escolhido e os participantes.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa se enquadra numa epistemologia qualitativa, visto que os indivíduos que foram investigados e que contribuíram com o desenvolvimento do estudo tiveram a comunicação como um dos pilares na relação pesquisador-participante, e tiveram suas expressões analisadas como construções sociais (González Rey, 1997).

Dessa maneira, a metodologia, que pode ser entendida como “o processo de pensamento orientado e procedimentos interventivos usado pelo investigador em processo de interação com o fenômeno investigado o que leva [à] construção de um novo conhecimento” (Branco, Valsiner, 1997, p. 39, tradução nossa), molda-se como qualitativa. Pois há um interesse de pesquisar o desenvolvimento da criança autista, sua subjetividade e sua complexidade, de uma forma não linear, mas sistêmica.

Segundo Yokoy et al. (2008), esta forma de estabelecer a metodologia qualitativa do desenvolvimento humano parte de uma fase histórica em que o modo de fazer pesquisa em Psicologia foi ressignificado. Após vários acontecimentos históricos que culminaram numa metodologia positivista e padronizadora, que foi hegemônica por muitos anos, por volta da década de 1970 a metodologia qualitativa retomou seu lugar na ciência da Psicologia, mostrando a importância de se estudarem fenômenos do cotidiano mais abrangentemente, acolhendo práticas, instrumentos e análises mais orgânicas e fluidas, e procurando pesquisar e entender a complexidade humana.

Dessa maneira, a cultura se constitui vital na elaboração de estudos e pesquisas do desenvolvimento humano, como este projeto, porque, dentre outras considerações consistentes, ela possibilita vislumbrar o desenvolvimento humano como um processo vivo de caráter diverso

que contribui para a dialogicidade e abertura de possibilidades que não podem ser encurtadas em caminhos lineares (Yokoy et al., 2008).

Portanto, a metodologia dialógica se fez empregar porque as interações que se sucederam foram fomentadoras de conhecimento, constituindo uma pesquisa crítica e com interpretações de um contexto atual (Gómez Alonso & Elboj Saso, 2001). Vale salientar que a pesquisa qualitativa acontece em um ambiente vivo que permite uma proximidade entre o pesquisador e seu objeto de estudo, dando um caráter orgânico ao processo. Além disso, ela possibilita uma gama de instrumentos metodológicos, o que de certo modo ajuda a estabelecer uma visão holística do fenômeno a ser observado. Assim sendo, culmina-se em processos de reflexão contínuos acerca do desenvolvimento da pesquisa (Creswell, 2007, p. 186-187).

Considerando as premissas de pesquisa qualitativa, semiótica e dialógica, realizamos investigação numa escola de Ensino Fundamental – Anos Iniciais no centro de Brasília. A escolha da escola se deu após levantamento de instituições de ensino que contavam com alunos autistas matriculados. Em seguida, deu-se início a etapa de imersão etnográfica, que tinha primeiramente o foco em observações naturalísticas. Depois de estabelecido o vínculo entre o pesquisador e os participantes, passou-se para observações participantes. Durante o período de imersão etnográfica foram utilizados diário de campo, fotografias, e gravações de áudio e vídeo, para registro dos episódios a serem analisados posteriormente (no capítulo cinco, voltado aos resultados).

4.1 Contexto da pesquisa

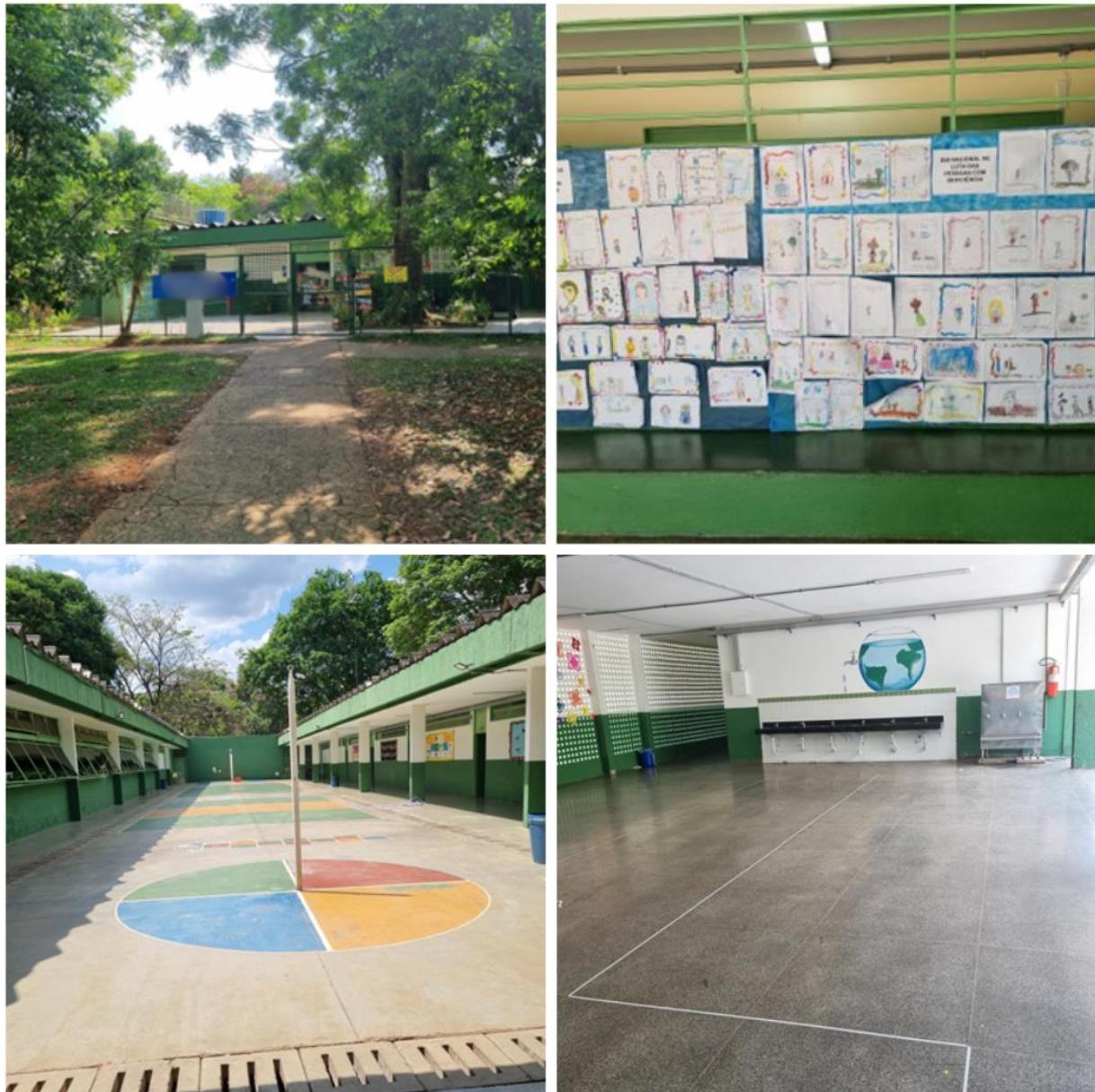
O contexto se refere ao ambiente escolar de uma Escola de Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano) situada na região central do Distrito Federal. A instituição de ensino fica entre blocos prediais e num setor bem arborizado. Sua estrutura física (Foto 1) é toda no térreo, e é composta por uma entrada gradeada e de liberação eletrônica. Após a primeira entrada, está um caminho que leva até o portão, onde há uma portaria na qual as pessoas devem se identificar para ter acesso ao espaço interno da escola.

Logo após a portaria, no lado esquerdo, estão a sala dos professores, a secretaria, a sala da coordenação, a direção, e um mural coletivo. À esquerda estão dois blocos de salas de aula e dois pátios, um descoberto e outro coberto. Para além dos blocos de salas de aula está o parquinho de areia com brinquedos feitos de metal e espaço amplo para as crianças brincarem.

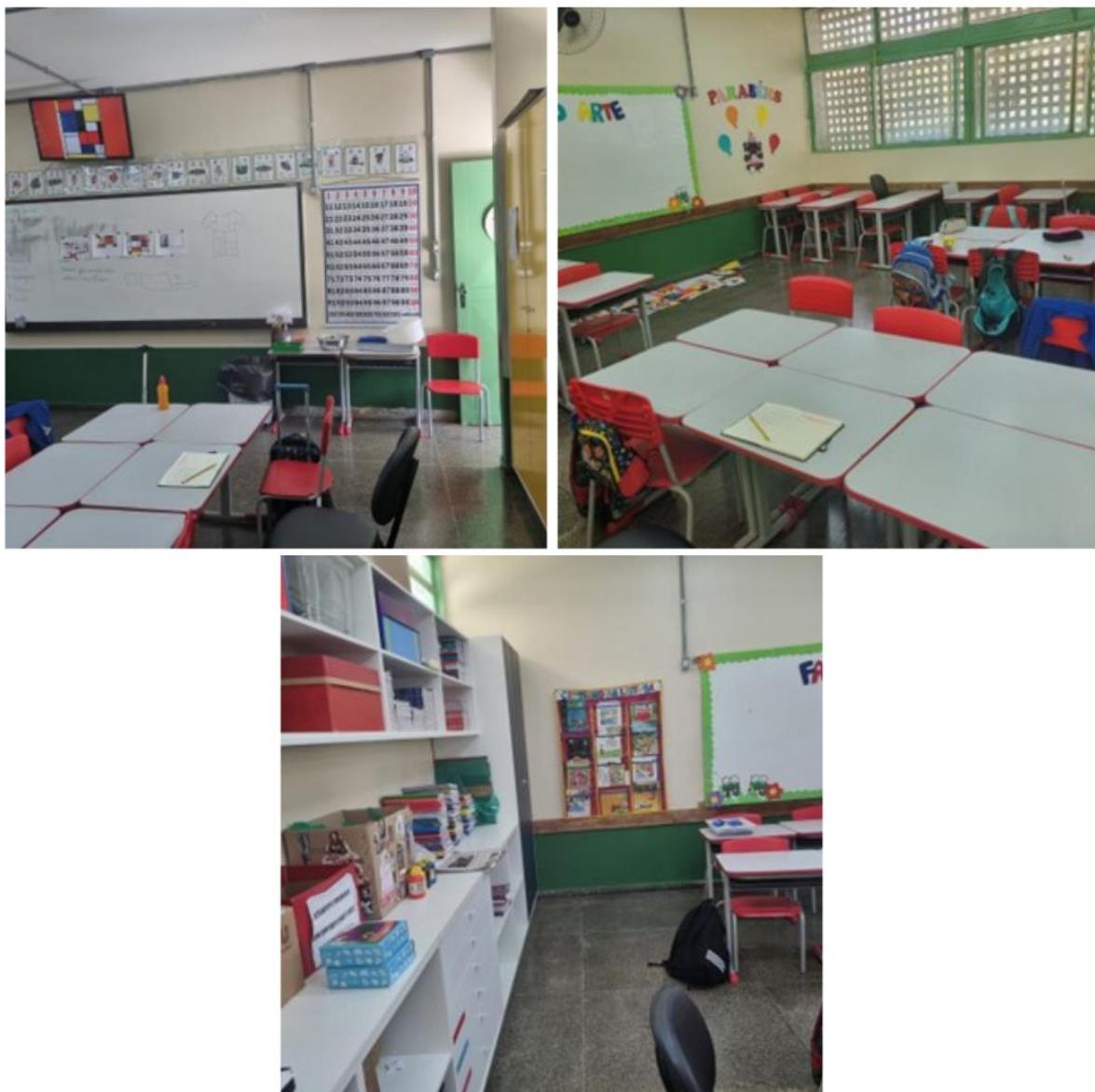
Das oito turmas da escola, a classe que os sujeitos de pesquisa frequentavam, 2º ano C, ficava no primeiro bloco. A sala (Foto 2) tem mesas e cadeiras individuais em tamanho apropriado para as crianças. Próximo à mesa da professora ficavam o quadro-negro, o calendário, o alfabeto, o quadro numérico e a televisão. Na lateral direita havia armários e bancadas, e no fundo da sala havia um mural de atividades, além do mural de parabéns e de um “canto” para a leitura.

Foto 1

Fachada da instituição de ensino, mural coletivo, pátio coberto e descoberto



Fonte: Acervo do pesquisador.

Foto 2*Sala de aula*

Fonte: Acervo do pesquisador.

Em 2023, ano de realização da parte empírica deste trabalho, a comunidade escolar era composta por aproximadamente 230 alunos, além de seus familiares e responsáveis, uma diretora, uma vice-diretora, uma supervisora pedagógica, um chefe de secretaria, duas

coordenadoras pedagógicas, um orientador pedagógico, uma pedagoga da equipe de apoio especializado à aprendizagem, vinte professores regentes, três professoras colaboradoras, quatro monitores, seis educadores sociais voluntários, duas merendeiras, quatro vigilantes, sete profissionais de serviços gerais e uma agente de portaria. No dia a dia, dentre todos esses indivíduos que compõem a comunidade escolar, os sujeitos de pesquisa tinham maior contato com a professora regente, com um educador social voluntário que permanecia na turma ocasionalmente, e com a equipe gestora.

O projeto político-pedagógico da escola (Distrito Federal, 2023) sinaliza que as práticas educativas são pautadas nos princípios da Educação Integral, que “direciona seu atendimento dentro de uma perspectiva interdisciplinar, onde a transversalidade vincula [a] aprendizagem a questões da realidade do aluno”. Para os fundamentos teórico-metodológicos, o documento cita aspectos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

A organização curricular da escola, conforme o projeto político-pedagógico (Distrito Federal, 2023), ocorre através dos eixos transversais: Educação para a Diversidade, Educação para a Sustentabilidade e Cidadania, e Educação em e para os Direitos Humanos.

Havia crianças autistas matriculadas no 1º, no 2º e no 5º anos do ensino fundamental 1 no turno vespertino. Diante desse panorama, decidiu-se por acompanhar os alunos autistas matriculados na turma do 2º ano, objetivando aliar a faixa etária com o cronograma do componente de artes nos documentos educacionais que regem a prática pedagógica de professores do Distrito Federal, como a LDB e o Currículo em Movimento do Distrito Federal do Ensino Fundamental (Distrito Federal, 2018).

4.2 Participantes

De maneira geral foram participantes desta pesquisa os alunos da turma com desenvolvimento típico, além das crianças autistas que eram foco do trabalho, da família das crianças autistas, e da professora regente.

A turma do 2º C era composta por cerca de 12 crianças, sendo que, dessas, duas tinham o diagnóstico de autismo. A professora regente tinha formação em pedagogia e atuava como docente na rede de ensino pública do DF havia alguns anos. Durante a semana, por volta de duas vezes, Eduardo, a ser apresentado mais adiante, contava com apoio de um educador social para a realização de algumas atividades. Salienta-se que os familiares das crianças assinaram o Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa.

A rotina escolar começava com a acolhida das crianças no pátio. Esse momento inicial era sempre conduzido por algum profissional da gestão escolar, e consistia em acolher todos os alunos, dar avisos, e ao final sempre era cantada uma música vinculada a movimentos de alongamento. Em seguida, cada docente conduzia a sua turma para a sala de aula.

Na sala de aula da turma escolhida, os alunos se organizavam em seus lugares, às vezes dispostos em duplas ou grupos pequenos; e a professora iniciava explorando o quadro de rotinas. Nesse momento, era feita uma explicação geral sobre as atividades e momentos que iriam compor aquele turno de aula, assim como uma exploração do calendário; e a depender do dia era feita uma rodinha para compartilhamento de novidades, músicas ou conversa.

Reafirmando o que foi exposto na seção de introdução, a nossa intenção desde o primeiro momento era a de valorizar a história, cultura e agencialidade das crianças autistas, protagonistas deste trabalho. Para tanto, a apresentação dessas crianças é feita a partir do instrumento

metodológico intitulado “Este sou eu” (Apêndice E). Ele foi criado pelo pesquisador com o objetivo de promover à criança autista uma autoapresentação, valorizando a sua trajetória de vida, identidade e subjetividade. Além desapense objetivo descrito, o instrumento exemplifica como a atividade artística medeia a expressão e comunicação do indivíduo com TEA.

Figura 2

Este sou eu – Johan Cruijff



Fonte: Acervo do pesquisador.

Conforme exposto na Figura 2, acima, o Johan Cruijff⁸ (nome fictício escolhido pela criança) é um menino de 8 anos. De acordo com suas respostas, ele ficava muito feliz quando estava com os amigos; gostava da escola, música, futebol, ler, e geografia; não gostava de pimenta, pizza, carne e bullying; se sentia feliz nas aulas de artes.

Ancorando-se nas observações e nos registros do diário de campo, é possível dizer que ele gostava de sentar na fileira mais próxima do quadro. Sua comunicação oral era bem estabelecida e ele costumava responder a todas as perguntas com frases estruturadas e com sentido lógico. Conversava com as outras crianças. Mantinha atenção sustentada durante a maioria das atividades propostas. Produzia algumas estereotipias⁹ como o “flapping” (movimento de balançar as mãos no ar), e bater o pé quando era necessário aguardar um tempo para prosseguir na próxima atividade listada na rotina, ou quando não entendia o que deveria ser feito.

⁸ A criança tem interesse por futebol. Acompanha jogos e gosta de ver fatos históricos sobre o esporte. No momento de escolha do nome fictício, informou que sua escolha se deu para homenagear um de seus ídolos, que carregava este nome e jogou por bastante tempo na seleção holandesa.

⁹ Comportamentos repetitivos.

Figura 3

Este sou eu – Eduardo



Fonte: Acervo do pesquisador.

De acordo com a Figura 3, Eduardo¹⁰ (nome fictício escolhido pela criança) é um menino de 7 anos. Sobre suas respostas na atividade, escreveu que ficava feliz quando estava com seus amigos; não gostava de barulho; gostava de desenhar e de massinha; e nas aulas de artes fazia arte e desenho.

Assim como ocorreu com Johan Cruijff, as observações e registros no diário de campo auxiliaram no armazenamento de informações acerca da criança. Eduardo gostava de sentar nas

¹⁰ A criança não conseguiu dizer de maneira espontânea um nome fictício. O pesquisador fez uma lista com a sugestão de seis nomes e dentre eles a criança escolheu Eduardo.

cadeiras que ficavam próximas às paredes, e um pouco mais afastado da mesa da professora. Geralmente sentava sozinho e contava com a companhia do educador social quando este estava na sala de aula. Eduardo respondia às perguntas com frases curtas e às vezes com apenas uma palavra. Realizava as atividades propostas com a necessidade de repetição de comandos orais para tal. Comumente se levantava e andava pela sala de aula e, após direcionamento oral da professora, voltava ao seu lugar. Também tinha as estereotipias de bater palmas entre as pernas e atrás da cabeça.

4.3 Métodos e instrumentos

A atuação do pesquisador se deu através de observações naturalísticas, observações participantes dialógicas, e entrevistas dialogadas com a professora regente e com um familiar das crianças autistas. Destaca-se que, no contexto da observação participante dialógica, ocorreram conversas não estruturadas com as crianças envolvidas nas atividades. O Quadro 3 contém, de forma sistematizada, os componentes metodológicos, considerando os seguintes objetivos específicos:

- 1- Caracterizar as atividades artísticas que ocorrem no contexto da sala de aula investigada, priorizando aquelas em que as crianças autistas estejam inseridas.
- 2- Analisar como crianças autistas se posicionam nas práticas sociais mediadas por atividades artísticas.
- 3- Identificar os recursos interpessoais usados pela criança autista durante a interação com pares em sala de aula.

Quadro 3

Quadro metodológico

Objetivos	Métodos	Instrumentos	Participantes
1-	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Observações naturalísticas</u> • <u>Entrevista com a professora</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Protocolo de observação • Roteiro de entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças autistas • Demais crianças da turma; e • Professora
2-	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Observações participantes dialógicas</u> com a criança sobre a sua produção artística • <u>Entrevista</u> com a professora e com o familiar 	<ul style="list-style-type: none"> • Diário de bordo para registro das observações • Equipamento de áudio e vídeo para registro das situações de vivência artística • Roteiro de entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças autistas; • Professora; e • Familiar
3-	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Observações diretas</u> de situações de realização de produção artística compartilhada • <u>Entrevista</u> com a professora e com o familiar 	<ul style="list-style-type: none"> • Protocolo de observação • Roteiro de entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças autistas; • Demais crianças da turma; • Professora; e • Pesquisador.

Conforme exposto no Quadro 3, acima, para cada objetivo específico foram pensados os métodos, instrumentos e indivíduos que estariam envolvidos. Esse planejamento foi fundamental para a organização da pesquisa, assim como o delineamento de em qual período a imersão etnográfica estava, e o que precisaria ser feito. No capítulo de resultados é possível ver claramente o desfecho aqui pensado.

4.3.1 As observações

Primeiramente, ao adentrar a turma, foram feitas observações naturalísticas, no período de 07 ago. 2023 a 11 out. 2023, resultando em 14 encontros presenciais ocorridos no turno vespertino, geralmente das 13h às 17h30. Essas observações se dão no ambiente natural ou comum do sujeito a ser estudado, sem que haja interferências significativas por parte do pesquisador a ponto de canalizar ações do sujeito em foco. Nessa fase inicial de observações usou-se como instrumento o diário de campo para registro dos momentos em sala de aula para posterior análise.

O diário de campo pode ser conceituado como um instrumento para registrar dados obtidos durante a permanência do pesquisador no campo, e tem grande importância para pesquisas qualitativas que lidam com seres humanos num viés contrário ao positivismo (Teixeira et al., 2023). O diário de campo utilizado consistia de um caderno preto pequeno, que estava sempre ao lado do profissional. As páginas foram separadas e nomeadas de acordo com os dias de ida à escola, e nelas foram anotados todos os eventos, diálogos, percepções e inquietações que surgiram.

Os roteiros de observação naturalística (Apêndice A) foram usados para orientar o olhar do pesquisador. Gravações de áudio ou vídeo foram utilizadas para gravar certas situações na íntegra.

No segundo momento, entraram em cena as observações participantes dialógicas. Diferentemente do método utilizado no primeiro momento, agora o pesquisador pode interagir com os indivíduos da turma através do diálogo, que pode ser entendido como “o encontro de interação direta entre dois ou mais indivíduos mutuamente copresentes, que se interagem por meio de alguns recursos semióticos” (Linell, 2009, p. 4, tradução nossa).

4.3.2 Entrevistas Dialogadas

A entrevista é um instrumento metodológico que, a depender da abordagem, pode ter um caráter mais restritivo quanto à interação entre o pesquisador e o entrevistado, ou não. Esta pesquisa, desde a sua concepção, visa colaborar para a promoção dialógica de conhecimento, portanto a tipologia a ser utilizada é a entrevista dialogada.

A entrevista dialogada, em consonância com Madureira e Branco (2001), é estruturada de forma em que o pesquisador não se atém a apenas formular e fazer perguntas, mas vai além disso. Nesse tipo de entrevista, o pesquisador procura criar e estabelecer um vínculo com o entrevistado, sendo que este não tem respostas prontas, até porque a informação coletada vai se constituindo e provém de momentos dialógicos. Tanto o pesquisador quanto o entrevistado são dotados de agência. Esse instrumento metodológico foi utilizado com a professora regente e o familiar cuidador da criança autista. O roteiro dessas entrevistas está no Apêndice B.

4.4 Riscos e benefícios

Poderia haver alteração de comportamento por estresse ou qualquer tipo de crise nervosa ou de ansiedade em função da mudança no ambiente cotidiano ou na rotina das atividades escolares, causada pela presença do pesquisador ou de equipamentos de registro. Diante dessa possibilidade, o pesquisador se afastaria do indivíduo, ou até mesmo se retiraria do ambiente temporariamente, de forma a proteger a criança e buscar o seu pleno restabelecimento.

Poderia haver sinais de constrangimento por parte de qualquer participante na realização da atividade de produção artística. Nesse caso, o pesquisador teria o cuidado de não incluir esses episódios nas análises e nem na divulgação posterior.

Com relação ao registro em áudio e vídeo, se houvesse constrangimento ou desconforto pelas crianças, o pesquisador utilizaria outras formas de registro, como gravar áudios logo após a observação, ou usar o diário de bordo em momento posterior.

Poderia haver cansaço ou desinteresse nas situações de interação e conversa do pesquisador com as crianças, durante as atividades de observação participante dialógicas. Nesse caso, o pesquisador se ausentaria, interromperia a gravação se fosse necessário, ou mesmo sugeriria uma mudança de foco, como uma brincadeira ou outra atividade mediada que levasse ao relaxamento.

No caso das entrevistas com a professora regente e os familiares, poderia haver cansaço, desconforto ou vergonha. Diante disso, o pesquisador proporia um novo encontro, ou uma forma alternativa de fazer a entrevista, por exemplo convidando os entrevistados a enviar áudios por WhatsApp abordando as questões de entrevista. Ainda sobre este ponto, o pesquisador poderia enviar a transcrição das entrevistas para os entrevistados se necessário, para a validação e autorização do uso dos trechos transcritos para fins de análise, apresentações em conferências profissionais ou acadêmicas, e atividades educacionais.

Quanto aos benefícios, de maneira geral, a pesquisa gera conhecimento sobre a interação social de crianças autistas e sua expressividade em ambiente escolar através de atividades artísticas, assim como possibilidades efetivas de inclusão escolar.

Abaixo, estão elencados os benefícios relacionados a cada categoria que compôs a pesquisa.

Para o ambiente escolar: interlocução próxima entre escola e academia, considerando a possibilidade do retorno dos resultados de pesquisa em forma de encontros de formação e capacitação de professores para trabalhar com arte na escolarização de crianças autistas.

Para a criança autista: reconhecimento e valorização das suas habilidades e realizações artísticas; incentivo ao seu protagonismo no ambiente escolar. Realização de atividades que possibilitem a sua inclusão, interação social e expressividade.

Para a turma: sensibilização das crianças para a inclusão, e para a arte como forma de aprendizagem e interação com a criança autista, uma vez que o pesquisador valorizará ambos os fenômenos.

Para a família: escuta, acolhimento e diálogo sobre os aspectos educacionais da criança autista, assim como compartilhamento de estratégias de práticas artísticas que promovam a sua interação social e expressividade.

Para a professora regente: compartilhamento de estratégias de utilização de atividades artísticas que promovam a inclusão escolar e interação social da criança autista e das demais crianças da turma; escuta e diálogo sobre as práticas pedagógicas.

4.5 Procedimentos éticos

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, com o intuito de estabelecer os princípios éticos. Estes são essenciais no desenvolvimento de uma pesquisa, já que objetivam “proteger os direitos, a dignidade e o bem-estar dos participantes” (Barker et al., 1995 apud Piccinini et al., 2012, p. 857). A pesquisa foi aprovada pelo parecer nº 6.206.084.

Com o aval do Comitê de Ética e Pesquisa, o próximo passo foi enviar uma carta de aceite para a subsecretaria do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do Distrito Federal, para que assim fosse feito o contato com as gestoras da instituição de ensino escolhida.

Na escola, a professora regente e os alunos da turma foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ou TCLE (Apêndice C). É importante salientar que esse documento foi redigido com uma linguagem acessível e apresentou informações sobre os objetivos, justificativas da pesquisa e procedimentos metodológicos que serão adotados (Piccinini et al., 2012).

O familiar cuidador da criança autista e a professora regente foram contactados para que pudessem receber explicações sobre o escopo e os procedimentos de pesquisa, e em seguida houve a assinatura do “Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa” (Apêndice D), possibilitando a execução da pesquisa empírica.

Com os colegas da turma foi realizada uma atividade de apresentação e explicação dos procedimentos de pesquisa, culminando com a assinatura do “Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa”.

4.6 Procedimentos analíticos

A análise e discussão dos resultados foram pautadas por uma ótica qualitativa. Com essa finalidade, para a análise das interações sociais utilizou-se a abordagem microgenética, que se trata

de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. (Goés, 2000, p. 9).

Foi realizada uma análise da comunicação e metacomunicação, por entender-se que a criança autista pode se comunicar através de gestos, posturas corporais, dentre outros elementos que não se limitam à comunicação verbal. Os *frames* serão utilizados porque “delimitam o significado intersubjetivo do discurso e das ações, especificando o contexto interpretativo e qualificando as informações criadas no episódio da interação” (Branco, 1996, n.p.).

5. RESULTADOS

Este capítulo emerge das análises feitas a partir dos métodos pensados para a imersão etnográfica. Cada subtópico tem por objetivo refletir sobre os objetivos específicos da pesquisa. Sendo assim, as seções abaixo se referem: às atividades artísticas e ao contexto da sala de aula; ao posicionamento das crianças autistas nas práticas sociais mediadas por atividades artísticas; e aos recursos interpessoais usados pela criança autista durante a interação com pares em sala de aula.

5.1 Atividades artísticas e o contexto da sala de aula

A dinâmica na sala de aula do 2º C era planejada previamente pela professora regente. A docente criou uma rotina onde as disciplinas eram divididas para abranger os dias da semana. Essa divisão se repetia toda semana, e as aulas de artes eram pensadas para acontecer ao menos uma vez. Diariamente a professora escrevia na extremidade esquerda do quadro as disciplinas que seriam contempladas na aula e compartilhava oralmente com os alunos a organização, em um momento inicial da rotina.

Apesar da proposta de condensamento da disciplina de artes em um momento específico da semana, observou-se que a prática artística esteve presente nos mais diversos momentos da rotina da turma. Nesse sentido, é possível inferir, com âncora nos pensamentos de Vigotski (1999), que a arte é uma produção humana que não se restringe. Ela é orgânica e está intrinsecamente ligada ao processo de criação. A turma era estimulada constantemente a criar e produzir; sendo assim, a arte permeou o cotidiano da turma.

5.1.1 A prática artística na sala de aula

No período de imersão empírica/etnográfica, a escola estava realizando um projeto sobre o assunto do “folclore brasileiro”. Cada turma ficou responsável por aprofundar seus conhecimentos acerca de um personagem, e criar material para ser exposto diante de toda a comunidade escolar. Em seguida, seria feita uma votação para escolher o personagem que representaria a escola. O 2º C ficou com o Curupira¹¹. A professora preparou uma aula voltada à introdução do personagem e confecção dos materiais necessários.

Durante a aula, a professora explicou o projeto para a turma, tirou dúvidas e expôs alguns conteúdos para aproximação das crianças com o referido personagem. Para tanto, utilizou-se de vídeos, música e imagens. Em seguida ela solicitou que os alunos criassem cartazes com suas representações do Curupira através de desenhos, pinturas e colagens (Foto 3). A princípio, a atividade foi vinculada apenas às questões históricas e culturais.

A arte é um processo imiscível às demais práticas e momentos do cotidiano escolar. Pensar desta forma colabora para a afirmação de sua contribuição constitutiva do ser humano enquanto ser social que se desenvolve através dos processos de significação. A arte é um fenômeno humano pautado em processos de significação, conforme explicita o seguinte excerto do Currículo em Movimento do Distrito Federal¹² (Distrito Federal, 2018, p. 57):

Identificada como uma área de conhecimento, a Arte é capaz de promover diálogos que extrapolam as linguagens oral e escrita, além de contribuir para a formação integral do

¹¹ Personagem do folclore brasileiro. É visto como um ser que protege as matas e os animais. Dentre as diversas características e representações, evidenciam-se o cabelo de fogo e os pés voltados para trás como estratégia de enganar caçadores ou pessoas que queiram destruir recursos da natureza.

¹² O referido documento é uma proposta do Ministério da Educação (MEC) que tem por objetivo melhorar a qualidade da educação básica, e é dividido em cadernos. Os pressupostos que atendem ao 2º ano do Ensino Fundamental, turma em que foi realizado este trabalho, estão no caderno intitulado “Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais.

indivíduo por meio da dialética existente entre a subjetividade e o repertório cultural, seja individual ou social. Nesse contexto, o ensino da Arte, ao levantar possibilidades de entendimento estético vinculadas à compreensão histórico-cultural, permite a relação do estudante com o meio social de forma reflexiva e crítica.

Sendo assim, ao se propor uma atividade artística é dada a abertura para o acontecimento de processos cognitivos complexos que envolvem signos, significados e relações interpessoais. A atividade artística em sua função criadora permite processos de significação através dos signos (Valsiner, 2012). Em suma, a atividade artística gera processos de mudança inter e intrapessoal.

Foto 3

Eduardo fazendo o desenho do Curupira



Fonte: Acervo do pesquisador.

As práticas artísticas na turma foram variadas. Para além do desenho do Curupira no cartaz, as crianças fizeram pinturas inspiradas nas obras do artista Piet Mondrian¹³; criaram figuras com formas geométricas; praticaram expressão corporal com atividade de mímica; e participaram de rodas musicais, dentre outras coisas. Essas práticas denotam uma característica importante dessa disciplina — a diversidade de linguagens.

Corroborando este ponto, trazemos o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018). O documento propõe a arte como disciplina que pode ser subdividida em linguagens: artes visuais, teatro, dança e música. As artes visuais utilizam meios e materiais tradicionais através de um compilado de manifestações artísticas que não se apartam dos avanços tecnológicos e estéticos da contemporaneidade; o teatro é entendido como uma linguagem que possibilita a coletividade, o sentimento de pertencimento e a criticidade a partir de cenas que exprimem diferentes culturas e situações; a dança é vista como uma ponte entre a educação infantil e o ensino fundamental, envolvendo a habilidade motora, a corporeidade e as relações de interação no ambiente e com pares; e por fim, não menos importante, a música é compreendida como a primeira linguagem artística do ser humano, perpassando as eras como veículo de expressão, abarcamento dos sentimentos e trabalho das emoções.

Os alunos do 2º C vivenciaram em seu cotidiano diversas atividades pautadas em expressões artísticas (Foto 4) que mostraram consonância com as visões expostas nos documentos de orientação à prática docente do DF. Para além da sua coerência com as diretrizes, ressalta-se que as práticas artísticas são antes de tudo práticas humanas, de grande amplitude, visto que se fazem presentes no processo de criação. A atividade artística medeia processos de mudança e significação por estar pautada em signos, subsidiando o desenvolvimento.

¹³ Piet Mondrian (1872-1944), pintor holandês, considerado como principal influência para a criação do movimento artístico do neoplasticismo.

Foto 4

Atividades artísticas vivenciadas pelas crianças em sala de aula



Fonte: Acervo do pesquisador.

5.1.2 A prática docente no ensino das artes

A prática docente foi um dos aspectos observados e analisados desde o primeiro dia em que o pesquisador adentrou a sala de aula. Há intencionalidade, mesmo que implicitamente, na maneira como o docente interpreta seu papel, planeja e executa. Como já se argumentou, todo ato pedagógico é político em seu sentido mais amplo.

Sendo assim, durante o momento de entrevista dialogada, uma das temáticas tratadas foi

a impressão da professora sobre como as atividades artísticas ocorriam em suas aulas. O trecho abaixo sinaliza esse ponto.

Excerto 1

Pesquisador: E, no caso agora, com relação às atividades artísticas, né? Como se dão as práticas com a arte na sua rotina?

Professora: Elas acontecem de uma forma direcionada, planejada, uma vez por semana. Preparo a aula de artes uma vez por semana, mas elas acontecem de forma indireta numa atividade ou outra quando tem a complementação de um desenho. Mas onde há a minha intervenção direta com objetivos é na aula de artes uma vez por semana.

O fragmento acima pontua a versatilidade da arte, que não precisa de tempo específico para ocorrer: acontece onde está havendo processo de criação, transformação e significação. O ato de planejar as aulas reforça a ideia do professor como um organizador do ambiente social, possibilitando a ocorrência de trocas interpessoais e processos criativos intrínsecos à vida (Vigotski, 2003).

Com isso, pode-se refletir sobre o papel e influência do professor no processo de criação artística em sala de aula. Sabe-se que o docente organiza o ambiente social; porém no campo da arte há uma interferência direta dessa pessoa quando se limita o processo criativo ao solicitar que os discentes façam atividades a partir de um modelo específico, ou conforme orientações minuciosas. O criar ocorre a partir de subsídios que cada pessoa detém ao vivenciar e experienciar situações em sua vida diária, e então reelaborá-las.

Nesse sentido, quando há liberdade para criação, atende-se à subjetividade¹⁴ e aos processos individuais de cada indivíduo para a assimilação e apropriação das experiências de vida.

O pensar pedagógico também foi abordado num momento posterior da entrevista dialogada, conforme pode ser visto abaixo.

Exerto 2

Pesquisador: E por conta talvez dessa diferença entre eles, você consegue talvez diferenciar as atividades artísticas? Ou pensar numa gama maior de atividades que você possa trazer para sua sala de aula? Ou você pensa em algo mais funcional?

Professora: Desejo trazer mais propostas para desenvolver mais habilidades, mas ao mesmo tempo eu acho que é bom também deixar que ocorra de uma forma leve e indireta sem a minha participação, sem a minha intervenção. Porque eu percebo que a partir do momento que eu estou trabalhando artes, que eu estou trabalhando desenho ali eu consigo desenvolver muitas outras habilidades. Então não é só um desenho por si só, ali eu trabalho organização de raciocínio lógico, coordenação motora, lógico-espacial. Então eu trabalho muitas outras coisas.

Mais uma vez é colocada em questão a complexidade e amplitude do trabalho com arte.

Não se limita a um conteúdo programático, mas envolve outras instâncias do desenvolvimento, como a coordenação motora fina, as funções executivas¹⁵ e a linguagem. A arte tem impacto global no processo de desenvolvimento das crianças.

5.1.3 A atividade artística e o desenvolvimento infantil

A complexidade da arte no desenvolvimento infantil foi notada durante o processo de

¹⁴ A subjetividade aqui tratada é entendida através dos postulados de Mitjáns Martínez e González Rey (2017) e, dessa forma, se caracteriza como uma organização complexa do aparato psicológico dos indivíduos, sendo estes seres históricos e culturais; e que se desenvolve numa ligação intrínseca entre o individual e o social.

¹⁵ Grupo de habilidades cognitivas presentes no cotidiano e que corroboram para o funcionamento e ação humana, sendo sua tríade a memória de trabalho, o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva.

criação do autorretrato por Johan Cruijff (Foto 5). A criança tinha como recursos materiais lápis de escrever, borracha, lápis de cor, giz de cera, canetinha e um espelho. O pesquisador acompanhou a criança durante todo o tempo de realização da atividade em questão. Num determinado momento do diálogo, Johan Cruijff diz

Excerto 3

Johan Cruijff: Tem um círculo?

Pesquisador: Desculpa, não entendi.

Johan Cruijff: Você tem um círculo?

Pesquisador: Se eu tenho um círculo?

Johan Cruijff: É.

Pesquisador: Pra que você quer um círculo?

Johan Cruijff: Pra fazer meu rosto.

Pesquisador: Ah, entendi!

(Passam-se alguns minutos de busca por itens redondos.)

Pesquisador: O que você acha desse círculo aqui? Da minha garrafinha? Muito grande? Ou está bom?

Johan Cruijff: Está bom.

(Johan Cruijff pega a garrafa e inicia traçado da circunferência).

Johan Cruijff durante o trecho demonstra que para sua criação artística é necessário um planejamento prévio. Diante da dificuldade para traçado de sua cabeça, utilizou da flexibilidade cognitiva para achar uma solução, que na ocasião foi procurar um objeto redondo. Na busca pelo objeto ideal, a criança se voltou para o pesquisador e pediu ajuda.

Ainda nessa mesma atividade, Johan Cruijff diz

Exerto 4

Johan Cruijff: Por que isso acontece nas artes? O lápis é um saco nas artes!

Pesquisador: Você acha que se os materiais estivessem organizados de uma forma mais tranquila pra gente pegar e não se irritar seria mais fácil artes?

Johan Cruijff: É. Porque olha aqui. Olha meu material! Se eu quisesse pegar um lápis, poderia deixar esparramado.

Pesquisador: E como você organizaria os materiais para as aulas de artes?

Johan Cruijff: Eu deixaria... eu pego sempre todos os lápis, aí jogo tudo aqui nessa parte do estojo, aí pronto.

Pesquisador: Então vamos fazer isso.

A fala de Johan Cruijff traz uma crítica importante para o fazer artístico. A maneira como os materiais são dispostos para uso das crianças nem sempre as contempla. O adulto organiza os itens da sua maneira e não há uma contribuição da criança. Isso chama atenção para o fato de que a sala de aula deve ser pensada para o indivíduo que está inserido nesse espaço e aprende através das trocas interpessoais.

Foto 5

Johan Cruijff e o processo de criação do autorretrato



Fonte: Acervo do pesquisador.

Em suma, afirma-se que a arte, por ser atividade constitutiva do ser humano, permeia

todos os ambientes sociais, assim como a escola. Não é possível excluí-la das práticas diárias escolares, já pelo fato de sua pluralidade de linguagens, que abarcam, mesmo que de maneira transversal, as atividades propostas pelo professor. Como observado na imersão etnográfica, o docente, então, como organizador desse ambiente social da sala de aula, age politicamente desde os primórdios de sua atuação, e dessa maneira colabora para o desenvolvimento infantil ao propor atividades de cunho artístico.

5.2 O posicionamento das crianças autistas nas práticas sociais mediadas por atividades artísticas

Este bloco traz as reflexões sobre como a arte se configura como via de expressividade e, por consequência, meio de interação entre a criança autista e seus pares. Para tanto os subtópicos vão abordar as seguintes temáticas: conhecendo as crianças autistas através da arte; e a prática docente e mediação do objeto.

Um dos propósitos deste trabalho é dar espaço para que a voz e subjetividade das crianças autistas reverberem e tenham protagonismo. Sendo assim, antes de trazer dados provenientes da ação do pesquisador na imersão etnográfica, optamos por trazer registros de momentos em que podemos ver os sujeitos de pesquisa se posicionando diante das atividades artísticas.

5.2.1 Conhecendo as crianças autistas através da arte

O primeiro recorte para tal objetivo se dá com a resposta dos sujeitos de pesquisa durante a atividade “Este sou eu”. Para além do autorretrato, na atividade as crianças precisavam

completar algumas perguntas sobre si mesmas. Uma das perguntas tratava sobre como se sentiam diante de atividades artísticas e estas foram as respostas trazidas por elas:

Figura 4

Respostas de Johan Cruijff



Figura 5

Respostas de Eduardo



Fonte: Acervo do pesquisador.

Na Figura 4, Johan Cruijff disse que “fica feliz” nas aulas de artes. Já Eduardo, como se destaca na Figura 5, registrou que “faz arte” e “desenho”. Observa-se que as crianças apresentaram respostas distintas para a mesma sentença, porém se complementam ao trazer aspectos subjetivos, como as emoções, e o desenho — exemplo de linguagem artística.

Neste ponto, não se pode deixar passar despercebida a relação entre a arte e as emoções. Sabe-se que esta é uma pauta objetivada no campo da Psicologia (Ratner, 2000; Ekman, 2003), e que fazer sua discussão concisa não é tarefa fácil; mas não se pode negar o papel da função psíquica superior em sua envoltura.

Na vertente da psicologia histórico-cultural, Vigotski (1999) dissertou sobre a emoção estética, sentimento que difere do senso comum e do que é vivido de maneira ordinária. Para o

autor, a emoção proveniente da arte surge de experiência artística cercada por fantasia. Dessa forma,

a arte é uma emoção central, é uma emoção que se resolve predominantemente no córtex cerebral. As emoções da arte são emoções inteligentes. (Vigotski, 1999, p. 267).

Conclui-se a partir deste trecho que, ao lidar com a arte, o indivíduo acessa outro tipo de emoção, uma emoção que nasce de organizações cognitivas complexas. Sobre este aspecto, Souza (2019, p. 699) diz que ao apreciarmos expressões artísticas podemos acessar mais profundamente emoções antes não sentidas em sua totalidade, dando margem para um processo de mudança subjetiva.

Esse processo de mudança subjetiva ocorreu com Johan Cruijff. A criança era afeiçoada à avó materna. Passava momentos do dia com ela, e de repente teve que lidar com o seu adoecimento. Ela foi diagnosticada com câncer de pâncreas e iniciou o seu tratamento. Johan Cruijff acompanhou todo o processo, até o falecimento da avó. Diante da dificuldade em relatar seus sentimentos, a arte surgiu como uma via de expressividade. A família, a psicóloga e a musicoterapeuta deram suporte para a criança, até a consolidação do livro em que o menino elaborou e relatou seus sentimentos durante o processo de adoecimento e falecimento da avó. O trecho abaixo do diálogo entre o pesquisador e a Mãe de Johan Cruijff (MJC) exprime o ocorrido.

Excerto 5

MJC: E aí, mais ou menos após um mês de tratamento, que é tudo muito intensivo, de investigação, que veio o câncer de pâncreas. E aí, a terapeuta já estava fazendo esse trabalho com o Johan Cruijff, dessa questão da dor da avó, dele expressar o que sente. E aí ela montou um livro pequenininho de sentimentos, que o Johan Cruijff gosta muito de

desenhar. Então, ali ele desenhava as carinhas do que ele estava sentindo.

MJC: (...) E aí, nessa história toda, quando ela me entregou o livro dele, de desenho, a gente ainda tinha a expectativa de começar o tratamento da minha mãe. E ali já surgiu a ideia, poxa, isso aqui dava pra virar um livro, né, do Johan Cruijff, ajudar outras crianças que estão passando por isso. E justamente pra falar o que é, aliviar, até tranquilizar outras crianças que passam por esse processo. E aí veio a ideia do livro, e aí eu tenho uma amiga que é musicoterapeuta, e a gente começou a fazer um trabalho mesmo de terapia e arte. Né, no lúdico, na brincadeira ali, foi tirando do Johan Cruijff o sentimento de cada momento e aquilo foi se transformando em palavras, do Johan Cruijff se expressar, e ele foi escrevendo o livro de cada processo que ele estava fazendo com a avó dele.

Pesquisador: Nossa, que interessante. Você também falando assim, como que a arte foi meio que um caminho para ele poder se expressar no caso né, o desenho.

MJC: A arte e o brincar foram fundamentais nesse processo do Johan Cruijff.

Esses trechos da entrevista com a MJC ilustram uma função fundamental da arte — a expressividade. O trabalho em conjunto realizado entre a psicóloga que atendia Johan Cruijff, sua mãe e a amiga musicoterapeuta possibilitaram que a criança tivesse chance de sentir seus sentimentos e, para além disso, externalizá-los diante de sua dificuldade inicial para tal. Chama atenção o movimento altruísta da família de Johan Cruijff de usar de sua vivência, e do produto feito pela criança, como mecanismo de alcance e possibilidade de estratégia para outras famílias com crianças autistas que passam por situação semelhante.

A Mãe do Eduardo (ME), em sua entrevista dialogada, compartilhou com o pesquisador suas percepções quanto ao funcionamento do filho diante de uma atividade artística. Por seus relatos é possível verificar que Eduardo é uma criança que habita espaços em que pode explorar e se expressar através das diferentes linguagens da arte.

Exerto 6

ME: Ele desenha qualquer coisa logo que ele vê. É uma coisa impressionante! Ele desenha ou faz

de massinha.

ME: Ele faz... faz... outra coisa que ele faz também, que é muito bonito. Ele já se apresentou no teatro da comunidade na UnB cantando, sabe?

As percepções da mãe quanto à interação do filho com a arte também foram observadas em sala de aula pelo pesquisador. Em dias alternados, o pesquisador acompanhou Eduardo em diferentes momentos da aula. Apesar da criança não fazer emissões verbais com frequência, ele gostava muito de desenhar quando munido de papel e lápis, e caso estivesse com massinha, escrevia.

A sequência de fotos abaixo retrata um momento em que Eduardo havia terminado a atividade proposta pela professora e, enquanto esperava a próxima tarefa, usava a massinha para escrever palavras. Nessa ocasião, escreveu o nome de uma academia da região. Ao ser indagado pelo pesquisador sobre o que dizia aquela escrita, ele disse: “Meta Select”.

Esse não foi o único momento em que a criança se utilizou da arte para expressar suas vivências de lugares ou itens que fazem parte do seu cotidiano (Foto 6). Abaixo podemos ver o verso de uma atividade, espaço que Eduardo utilizou para escrever parte dos créditos de um vídeo que assistiu em sua casa. A construção artística de Eduardo revela que ele é um menino observador e com uma admirável memória. Apesar de não ter sido possível obter informações sobre o cotidiano dele através de diálogo despretensioso, as produções traziam elementos de sua vida diária e permitiam conhecê-lo um pouco mais.

Foto 6

Eduardo e a representação de seu cotidiano através da arte



Fonte: Acervo do pesquisador.

Diante destes excertos conseguimos verificar que, para Johan Cruijff, a arte age como um meio de interpretar fatos, se expressar e se comunicar. Para Eduardo a arte faz parte do seu cotidiano e ele a utiliza para compartilhar fatos que lhe interessam. Apesar das diferenças, concluímos que a arte não se resume ao ato de pintar, desenhar, moldar uma massinha: ela gera processos de significação.

Esses recortes trazem à luz um aspecto interessante sobre a arte: a criação. Para Vigotski (2018), a atividade criadora pode remeter a um fenômeno externo ou interno, estando sempre ligada à imaginação. Esta última é o fio condutor de todo o processo criativo, que ocorre quando o indivíduo utiliza elementos já apropriados de sua vida cultural e os combina com novos aparatos culturais. Sendo assim, todo indivíduo cria — e a criança autista cria.

Nesse sentido, infere-se que a criação artística provém de uma experiência, uma vivência que tenha importância para o indivíduo a ponto de gerar uma organização psicológica cuja finalidade está em sua expressividade, sendo que o expressar-se aqui não se limita à fala ou emissão verbal. A atividade criadora traz então algumas reflexões: a necessidade de inclusão da criança autista no meio social e cultural, para que suas vivências possam dar base para suas criações; e o caráter inclusivo da criação, afinal tanto pessoas típicas quanto atípicas criam, a partir de suas subjetividades. A atividade criadora adentra todos os espaços sociais, assim como a escola.

5.2.2 A prática docente e a mediação do objeto

O professor, como já dito anteriormente, age como um mediador para a ocorrência dos processos. Ao dialogar com a professora, ela foi bem categórica quanto ao seu papel e visão a respeito da interação e expressividade dos alunos autistas, Eduardo e Johan Cruijff, nas atividades artísticas. Durante a conversa ela trouxe fragmentos específicos sobre estes aspectos e nota-se que ela concebe cada criança através de suas individualidades e desempenho durante as atividades propostas, conforme pode ser verificado nos excertos abaixo.

Exerto 7

Professora: Eles são bem detalhistas. Eles gostam que saia do jeitinho que eles planejaram, sem muita intervenção, sem muito recurso.

Quanto ao aspecto da intervenção citada pela docente, foi observado durante a imersão etnográfica que as crianças autistas não permanecem em estado de passividade durante o processo de criação artística: elas se posicionam. Para exemplificar essa afirmação,

rememoramos alguns episódios onde Eduardo estava realizando a atividade do Curupira, citada anteriormente, e, mesmo com a orientação e sugestões da professora e dos colegas quanto ao posicionamento do desenho no papel, a criança continuou seu projeto inicial sem nenhuma emissão verbal.

Eduardo é uma criança que refez seus projetos artísticos até o momento que o resultado o satisfizesse. Foram incontáveis as vezes em que usou borracha para retomar um traçado de uma letra ou desenho. A criança só repousava após terminar conforme queria. Outro aspecto interessante de Eduardo eram as falas voltadas a si mesmo como forma de estruturar as etapas de seu trabalho.

Johan Cruijff, por outro lado demonstrou ser uma criança que estava aberta às intervenções de colegas e/ou professora, um exemplo disso era quando ele terminava suas atividades e, em seguida, as mostrava para a professora para receber seu feedback ou então quando em dúvida do que fazer perguntava a um colega que estava próximo dele fisicamente.

Retomando a entrevista com a professora regente, o pesquisador lhe indagou:

Excerto 8

Pesquisador: E você percebe talvez uma diferença da interação social das crianças autistas em momentos não lidando com atividades artísticas e em momentos que eles estão lidando com essas atividades artísticas?

Professora: Sim, sim. Percebo com relação ao Eduardo maior vontade né? Assim, maior capricho quando estou trabalhando a parte artística do que as outras disciplinas, do que as outras áreas. E com relação ao Johan Cruijff já é contrário. Percebo maior envolvimento quando trabalho as outras áreas linguagem, matemática, ciências, do que em artes. Então eu tenho dois extremos ali, duas características bem diferentes deles.

Essa resposta da professora mostra que em sua percepção Eduardo demonstra maior

motivação e empenho quando se solicita que faça atividades artísticas, diferente de Johan Cruijff. Este, em sua visão, possui maior predileção pelas disciplinas que não envolvam nenhuma linguagem artística.

Aqui percebemos que a professora nota a necessidade dos meninos de terem espaço e liberdade para realizarem suas atividades. O aspecto dos materiais e recursos já foi apontado em um momento anterior, onde se observou que os sujeitos de pesquisa apresentam preferências, assim como qualquer outro indivíduo, e isso impacta sua organização pessoal durante a realização da tarefa proposta.

Partindo por essa afirmação, compreendem-se os materiais e recursos como signos que atuam como mediares das relações e das formas expressivas dos indivíduos. Quanto a isso, Rengifo-Herrera (2024, p.4) postula que, “ao se considerar uma análise detalhada das ações e da coordenação no uso convencional e simbólico dos objetos, é possível compreender como esses elementos participam dos processos de organização do pensamento desde os primeiros meses de vida”.

Para exemplificar este ponto, retomo o episódio de realização da atividade “Este sou eu”, onde os sujeitos desta pesquisa deveriam fazer um autorretrato e responder a algumas perguntas sobre si. Johan Cruijff fez a atividade mantendo momentos de diálogo com o pesquisador.

Exerto 9

(Johan Cruijff está buscando em seu estojo um lápis de cor para pintar seu desenho. O estojo abre, os itens estão todos juntos num mesmo espaço do estojo.)

Johan Cruijff: Que saco!

Pesquisador: Você acha que se os materiais tivessem organizados de outra maneira, pra gente pegar e usar, seria mais fácil?

Johan Cruijff: É. Porque olha aqui! Ó o meu material. Se eu quiser pegar fica tudo esparramado.

Pesquisador: Hmmm, e como você organizaria para ficar mais tranquilo?

Johan Cruijff: Eu pego sempre todos os lápis de lá de dentro, coloco tudo aqui nesta parte do estojo (bandeja aberta), aí pronto. Se quiser eu pego a minha régua, outras coisas...

Pesquisador: Então vamos fazer isso.

(Em conjunto colocam os materiais conforme a descrição da criança.)

Outro momento em que é possível verificar o uso do objeto como mediador da expressividade dos sujeitos se deu quando as crianças estavam desenvolvendo a atividade de desenho coletivo. Os materiais pensados para a atividade (lápis de escrever, lápis de cor, canetinha, giz de cera, tesoura, cola, papéis coloridos) estavam dispostos sobre a bancada da sala de aula de modo em que estivessem ao alcance das crianças. Informou-se que as crianças tinham autonomia para buscá-los e usá-los da maneira que achassem melhor, dando oportunidade de colocar em prática seus planos para execução da atividade. Em diversos momentos foram captadas crianças conversando, trocando materiais entre si, ajudando a buscar um determinado item. Desse modo, conclui-se que os materiais são necessários no fazer artístico, e até a forma como são dispostos potencializa a interação entre as crianças e potencializa suas expressividades.

Com este subtópico conclui-se que, diante de uma atividade artística, a criança autista lida com emoções estéticas elaboradas através de processos psicológicos complexos, colaborando para os processos de expressão e de mudança subjetiva. É possível também afirmar

que a criança autista cria a partir de suas experiências vividas, como por exemplo o processo de adoecimento e falecimento de um parente, ou então os lugares e conteúdos com que teve contato.

A atividade criadora existe na sala de aula. Os materiais que são utilizados durante a atividade criadora medeiam processos psicológicos complexos de significação.

5.3 Recursos interpessoais usados pela criança autista durante a interação com pares em sala de aula

Neste tópico, vamos abordar com maior ênfase os recursos interpessoais que são utilizados pela criança autista quando em interação com pares e na realização de atividades artísticas. Os subtópicos vão abordar a atividade de leitura dialogada e a atividade do desenho coletivo.

5.3.1 A atividade de leitura dialogada

No dia 28 de setembro de 2023, quinta-feira, foi realizada a atividade de contação de história e roda de conversa com toda a turma do 2º ano C. Essa atividade tinha por objetivo aproximar o pesquisador das crianças através da leitura de um livro que abordava a importância do trabalho em grupo. Essa temática já era trabalhada em um dos projetos transversais da escola (Educação para a Diversidade), o que permitiu que as crianças trouxessem seus conhecimentos prévios nos momentos de diálogo.

A leitura do livro como pretexto para a atividade coletiva de desenho foi ancorada num tipo de leitura compartilhada intitulada “leitura dialógica”. A leitura dialógica é uma prática que

surgiu na década de 1980, propalada por Whitehurst¹⁶, e se expandiu com o apoio de precursores. Em suma, preconiza um momento em que uma pessoa faz a leitura em voz alta de um texto ou livro e promove a interação entre os indivíduos através da intercalação de momentos de exploração das ilustrações e narrativas, a partir de perguntas (Queiroz, 2017; Rogoski, 2018).

As perguntas na leitura dialógica são essenciais para gerar o momento de troca entre os interlocutores. Salienta-se que, nessa modalidade de leitura, as perguntas são categorizadas em: perguntas para completar uma palavra ou sentença, perguntas que possibilitam o reconto de uma parte da história lida, perguntas que devem ser respondidas utilizando as próprias palavras, e perguntas que geram a correlação da história com as vivências de cada pessoa.

Ler é um ato cultural. Quando uma pessoa lê ela entra em contato com signos específicos de um determinado grupo de pessoas, que reverberam sentidos subjetivos. Para Vigotski (1991), a leitura, assim como a escrita, deve ocorrer como uma necessidade do sujeito, uma manifestação de sua personalidade. Colaborando com este pensamento, Zardo e Freitas (2004, p. 3) dizem que a experiência da leitura deve decorrer das propriedades da literatura enquanto forma de expressão artística, utilizando-se da linguagem para conciliar e relacionar racionalidade, ficção e realidade. Nesse sentido, partindo da abordagem sócio-histórica do conhecimento, sustentada pela teoria vygotskiana, destaca-se seus aportes principais como a linguagem, em suas diferentes formas, instrumento mediador da aprendizagem do indivíduo, bem como a interação que provoca a inter-relação entre os sujeitos e seus conhecimentos já adquiridos ou em construção, além de outra característica significativa desta linha, que é a consideração de aspectos que apontam a imaginação e a ludicidade como necessárias ao desenvolvimento cognitivo da criança.

¹⁶ Grover J. “Russ” Whitehurst é professor emérito da Universidade Stony Brook. É reconhecido pela sua atuação na área da psicologia do desenvolvimento com pesquisas notáveis em alfabetização precoce, desenvolvimento da linguagem e educação pré-escolar.

Desse modo, entende-se que a leitura é uma forma de prática cultural através de uma narrativa que foi construída por outrem, mas que, aliada a cada experiência pessoal, pode gerar mudança intrapessoal. Sendo assim, a leitura dialógica feita previamente da atividade principal interage diretamente com a perspectiva ontológica que baseia este trabalho.

Retomando o episódio, no início do turno a professora conversou com a turma e disse que o pesquisador iria assumir a aula de artes daquele dia para a realização de uma atividade nova. Cada criança estava em seus lugares de costume, e o pesquisador solicitou que elas movessem suas cadeiras e mesas para liberar um espaço no centro da sala. Após movimentação do mobiliário, o pesquisador fez uma roda, sentou no chão acompanhado das crianças em um círculo, e retomou a temática do projeto “Educação para a Diversidade” que estava sendo trabalhado com as crianças naquele período, conforme previa o regulamento da escola. O foco era retomar a importância de cada indivíduo e o seu papel na constituição de um grupo. O diálogo inicial se sucedeu da seguinte forma:

Excerto 10

Pesquisador: Então pessoal, como a professora falou hoje eu trouxe uma atividade para vocês. E como é que vai ser essa atividade hoje? O que que acontece... Eu estou aqui na turma já faz uns dias bons né?! Um bocadinho de dias. E aí eu vi mais ou menos o que vocês estavam estudando, o que a professora estava conversando com vocês. E uma das coisas que eu achei mais legal foi o projeto Educação para a Vida. O que vocês estavam vendo nesse projeto? O que vocês já chegaram a estudar?

Johan Cruijff: Meio ambiente.

Criança 1: Reciclagem.

Pesquisador: O que mais?

Criança 2: Natureza.

Pesquisador: Natureza. Muito bom! Tem mais algum conteúdo, alguma coisa?

Criança 3: Respeitar as diferenças.

Pesquisador: Muito bom! Respeitar as diferenças. E...

Johan Cruijff: Diversidade.

Pesquisador: Diversidade. Estes dois últimos estão muito ligados com a proposta que eu trouxe para vocês. Nós somos iguais?

Turma: Não.

Pesquisador: Nós somos diferentes, né? Cada pessoa é diferente, porém a gente tem características em comum.

Logo em seguida, o pesquisador mostrou a capa do livro *Juntos somos mais fortes: um livro sobre a vida em comunidade* (Spinelli, 2022), e indagou as crianças sobre o que poderia acontecer na história em questão. Algumas respostas foram:

Excerto 11

Criança 4: Vai falar sobre diversidade.

Johan Cruijff: As pessoas quando estão juntas são mais fortes.

Criança 2: A gente precisa nos ajudar.

Os excertos acima exemplificam etapas da leitura dialógica. As crianças foram levadas a refletir sobre a temática a partir de suas percepções iniciais e pistas visuais. Quanto ao envolvimento das crianças autistas nesta fase da atividade, é perceptível a participação de Johan Cruijff com emissões verbais contextualizadas. Eduardo, apesar de não ter dado nenhuma resposta oral, permaneceu sentado em seu lugar e acompanhou todo o desenvolvimento da atividade.

Antes da leitura integral da história, o pesquisador utilizou um elemento surpresa: um borrifador com essência floral. Com o título de “cheirinho de história”, o pesquisador foi

rodeando as crianças e borrifando o cheiro. Instantaneamente as crianças elogiaram o cheiro, bateram palmas, levantaram o rosto para tentar se aproximar das gotículas de perfume que iam de encontro ao chão. Johan Cruijff e Eduardo acompanharam seus colegas, sorriram, pularam e depois retornaram aos seus lugares.

Depois do uso do elemento surpresa, deu-se início à leitura da história. O livro, de modo geral, aborda situações do cotidiano em comunidade, na escola, na vizinhança, dentre outros contextos, em que as pessoas agem de forma colaborativa para realizar uma determinada tarefa, reforçando a ideia de que todos são úteis, apesar das diferenças que nos constituem (Figura 6).

Figura 6

Trecho do livro Juntos somos mais fortes



Fonte: Spinelli (2022).

A leitura da história ocorreu de forma horizontal entre o pesquisador e as crianças. Os diálogos que foram sendo tecidos não se basearam numa verticalização, onde o adulto detinha o poder e o controle total da situação. Dessa maneira, foi reforçada a metodologia de cunho dialógico (Gómez Alonso & Elboj Sasó, 2001; Linell, 2009), que em suma considera a

participação igualitária dos sujeitos sobre um determinado tema, tendo em vista que todos os pontos de vista subsidiam conhecimento. Essa metodologia também parte do princípio da interação entre dois ou mais sujeitos gerando sentidos a partir de recursos semióticos, como a linguagem.

Conforme preconiza a leitura dialógica, foram utilizados diferentes tipos de perguntas durante a exploração do livro citado anteriormente. A participação das crianças autistas se deu de forma diferente, mas ambas foram contempladas durante o processo e interagiram. Logo no início, o pesquisador mostrou a capa do livro e disse:

Excerto 12

Pesquisador: Ó, Eduardo! Qual é o título da história?

Eduardo: Juntos somos mais fortes.

Aqui vemos um recorte nítido sobre perguntas do tipo “Q”, que são perguntas iniciadas geralmente por “Qual? Quando? Quem?” (Queiroz, 2017), trazendo um direcionamento para a resposta da criança. Esse tipo de pergunta foi usado em outros momentos da leitura para promover a participação do Eduardo. A escolha das perguntas tipo “Q” para Eduardo não se deu de forma aleatória. Durante a vivência do pesquisador em sala de aula, observou-se que a criança conseguia oralizar suas respostas quando diante de perguntas fechadas e com certo apoio — neste caso, a pista visual da capa do livro.

Eduardo ainda se beneficiou de perguntas feitas para completar uma palavra ou frase (Queiroz, 2017), como pode ser visto no trecho abaixo:

Exerto 13

(Pesquisador faz a leitura da página.)

Pesquisador: Somos melhores juntos... Quando um empurra o balanço do outro e todo mundo brinca de roda e pega-pega. É muito mais divertido quando todos participam!

(Pesquisador mostra as ilustrações para as crianças que estão sentadas em círculo.)

Professora: Olha lá, Eduardo.

Pesquisador: Eduardo, as crianças estão...

Eduardo: Brincando.

Pesquisador: Estão brincando. Onde as crianças estão brincando?

Eduardo: No parque.

Johan Cruijff também participou do momento de leitura dialógica. Com ele foi possível fazer perguntas do tipo distanciamento (Queiroz, 2017), que são aquelas em que a criança relaciona fatos da história com suas próprias vivências, como por exemplo no trecho onde o pesquisador lê sobre as contribuições em grupo para a realização de atividades artísticas e trabalhos manuais. Segue o trecho:

Exerto 14

Pesquisador: Quem aqui gosta de escrever? Levanta a mão?

Criança 4: Eu.

Criança 6: Eu, tio!

Pesquisador: Quem aqui gosta de desenhar?

Criança 2: Eu mais ou menos.

Pesquisador: Quem aqui gosta de pintar?

Johan Cruijff: Eu não gosto de pintar. Eu amo! Eu pinto tudo.

E dessa forma se sucedeu a leitura da história (Foto 7). Foram-se alternando os tipos de pergunta para que todas as crianças, especialmente os sujeitos de pesquisa, pudessesem participar ativamente da atividade proposta

Foto 7

Leitura dialógica



Fonte: Acervo do pesquisador.

Após a leitura e conversa, o pesquisador fez com as crianças um momento de relaxamento do corpo, com alguns movimentos de alongamento e respiração. Em seguida elas foram direcionadas para a atividade principal: o desenho coletivo. Para tanto, o pesquisador explicou que as crianças iriam ser divididas em grupos de até cinco componentes para fazer uma atividade de desenho. Foi explicado que o desenho a ser feito tinha uma temática que seria “o que eu faço para ser colaborativo na escola?”.

As crianças foram divididas em seus grupos, neste momento Eduardo e Johan Cruijff foram orientados a sentar juntos com outras duas crianças, aqui chamadas criança 2 e a criança 4. A criança 2 é um garoto neurotípico e que interagia com frequência durante as aulas com Johan Cruijff. Eles eram vistos brincando juntos no momento do intervalo, e dialogando durante as aulas. A criança 2 compartilha a mesma turma que Johan Cruijff há alguns anos. Já tiveram situações de se encontrarem fora dos momentos de aula. A criança 4 é uma garota neurotípica e que ocasionalmente brincava com Eduardo no intervalo. Na sala de aula já foram vistos episódios da garota buscando Eduardo para ajudá-lo a realizar algumas atividades. Não mantinham contato fora do ambiente escolar.

Após todas as crianças montarem seus grupos e se organizarem em suas cadeiras, o pesquisador explicou como se daria a atividade. No canto direto da sala foi montada uma estação de mesas e por cima delas estavam diversos materiais que ajudariam a subsidiar a atividade, como lápis de escrever, borracha, lápis de cor, canetinha, giz de cera, tesoura, cola e papel colorido (Foto 8). Cada grupo recebeu uma cartolina branca sem divisórias, marcações ou registro escrito. A ideia era que cada grupo se organizasse desde o primeiro momento para definir como a cartolina seria utilizada, e o que cada criança iria compor.

Foto 8

Crianças utilizando os materiais



Fonte: Acervo do pesquisador.

A etapa da leitura dialogada foi imprescindível para o desenvolvimento da atividade proposta. Com ela foi possível constatar que a criança autista se beneficia desse tipo de leitura devido à sua estruturação, que possibilita a validação da emissão verbal dela, seja de forma mais elaborada ou não.

5.3.2 A atividade do desenho coletivo

Foram geradas gravações de áudio e vídeo da atividade. Para análise e classificação das interações que surgiram entre os sujeitos envolvidos (crianças autistas, colegas de classe, professora regente e pesquisador), foram elaboradas categorias. Elas partem de posicionamentos e ações dos sujeitos durante o momento supracitado.

As categorias concebidas são:

- **Ajuda:** este termo é definido pelo dicionário como ato ou efeito de dar amparo, assistência, socorro. Neste trabalho, esse campo compreende o ato de solicitar auxílio de outro para a resolução de quaisquer situações. É forte a correlação dessa categoria com os conceitos de zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal, ambos advindos da Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 2001). Os termos em questão, respectivamente, retratam as habilidades que já estão consolidadas por um indivíduo, sendo este capaz de realizá-las com autonomia, e os aspectos ou habilidades que estão em fase potencial e que se beneficiam da intervenção de outro indivíduo para acontecerem.
- **Relação guiada:** posicionamento tomado por um sujeito, sem haver necessariamente uma solicitação de outrem, visando realizar uma ação. Tem relação intrínseca com o termo “mediação semiótica” antes proposto por Vigotski (1991) “no sentido de entender

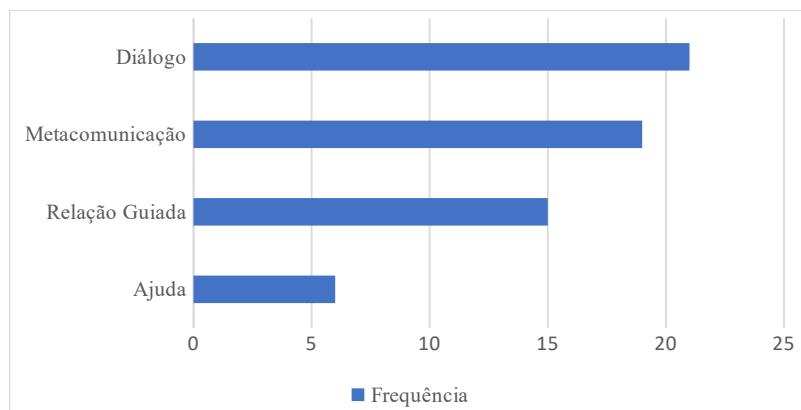
o papel dos aparatos culturais, signos e instrumentos, na estruturação da tríade, antes díade, entre o sujeito-ambiente/outro”.

- **Metacomunicação:** o uso da comunicação não verbal (Branco & Valsiner, 2003). A metacomunicação é um componente da relação social, sendo perceptível sua ocorrência no cotidiano da criança autista, conforme dados a seguir.
- **Diálogo:** para Marková et al. (2007), diálogo é um termo em constante pauta, que tem como faceta o uso simbólico da comunicação, como por exemplo a linguagem verbal entre duas ou mais pessoas. Nesse aspecto, o diálogo é interpretado como emissões verbais entre dois ou mais sujeitos acerca de algum assunto.

A gravação total do momento de desenho coletivo possui 58 minutos e 56 segundos. No momento de análise desse material, o pesquisador dividiu episódios em que foi possível observar a ocorrência das categorias citadas anteriormente. O gráfico abaixo (Figura 7) mostra a ocorrência geral de cada categoria durante toda a atividade.

Figura 7

Frequência das categorias



Conforme o gráfico da Figura 7, durante a atividade proposta as crianças autistas estavam envolvidas com maior frequência em situações de diálogo, seguidas por momentos de metacomunicação, relação guiada e ajuda. Esse dado nos mostra que a criança autista mobiliza diferente recursos interpessoais durante a atividade artística. Ao constatar este fato, afirma-se que o senso comum compartilha uma concepção limitada e limitadora acerca do indivíduo autista, ao generalizar dificuldades e estereótipos.

Dessa maneira, torna-se imprescindível implementar a arte na escola, e não somente nela, mas em todos os espaços sociais, pois são amplos os seus benefícios para a relação entre os indivíduos típicos e atípicos e para o seu desenvolvimento.

Para esmiuçar ainda mais este instrumento metodológico do desenho coletivo, foram elaborados *frames* que exemplificam algumas das categorias relatadas, conforme expostos abaixo:

Frame 1

(As crianças foram orientadas a sentarem em seus grupos. Eduardo, Johan Cruijff, Criança 02 e Criança 04 compõem um grupo. O pesquisador anda pela sala distribuindo a cartolina. Johan Cruijff olha para o pesquisador, levanta mão direita e chama o pesquisador.)

(Pesquisador deixa cartolina no grupo.)

Pesquisador: Ó, agora vocês vão pensar no que vocês vão fazer, a proposta de vocês.

(Criança 02 retoma gesto de divisão.)

Criança 02: Aí depois a gente confere de canetinha isso daqui.

Professora: Segundo ano, materiais que estarão disponíveis, olha só! Giz de cera, EVA picado, algumas revistas, vocês podem tirar uma imagem interessante, e folhas coloridas. Vocês podem desenhar na folha, recortar, colar. Tá bom?

(Eduardo observa toda a movimentação. Não realiza emissões verbais. Coloca lápis na boca eventualmente. Olha para o lado esquerdo onde há um mural).

(Criança 02 utiliza lápis de escrever para separar a cartolina em quatro quadrantes. Johan Cruijff

observa.)

Criança 02: Olha, tem um espaço pra cada pessoa. Essa é da Criança 04, esse é do Eduardo, essa daqui é a sua (diz olhando para o Johan Cruijff), e esse daqui é o meu... É porque eu tenho que fazer com a régua para ficar melhor.

(Criança 02 apaga linha vertical. Pega régua e refaz a linha divisória.)

(Johan Cruijff levanta e retorna ao seu lugar acompanhado do pesquisador. A criança aponta para objeto em seu estojo.)

(Pesquisador se senta próximo ao grupo)

Pesquisador: E aí, como vocês vão fazer?

Criança 04: ... a Criança 02 falou pra gente fazer uma linha.

Pesquisador: Eduardo, você entendeu como vai ser?

(Johan Cruijff pega lápis, mostra os quadrantes na cartolina).

(Eduardo realiza movimento de bater palma com mãos abaixo da mesa. Em seguida bate as mãos na parte posterior do pescoço.)

(Pesquisador se volta para o Eduardo.)

Pesquisador: Eduardo vai desenhar?

Eduardo: Somos todos especiais.

Pesquisador: Somos todos especiais! Muito bem.

(Pesquisador aponta para o quadrante delimitado para o Eduardo).

Eduardo: A arte. A arte.

Pesquisador: Você pode desenhar aqui, Eduardo.

(Pesquisador se afasta do grupo. Criança 02 refaz as linhas com suporte da régua.)

Criança 02: Gente, esse aqui é um espaço tá? Vou só esticar aqui, só pra fazer.

(Johan Cruijff devolve borracha para a Criança 04 que foi colocada equivocadamente em seu estojo pela Criança 02. Crianças aguardam a concretização das linhas).

Pesquisador: Se vocês quiserem, o tio tem papel aqui também. Se vocês quiserem fazer e depois colar no espaço de vocês.

Criança 04: Não. A gente faz assim mesmo.

Pesquisador: Tá bom.

Criança 02: Pronto.

Pesquisador: Então cada um vai ter um canto pra fazer?

Criança 04: Isso.

(Iniciam os desenhos)

Este *frame* inicial da atividade proposta traz em si aspectos de três categorias, sendo elas o diálogo, a metacomunicação e a relação guiada.

O diálogo estrutura todo o *frame*. Desde o início é possível notar os sujeitos em questão fazendo trocas verbais. Para além de comunicar, o diálogo funcionou como forma de organização das tarefas, tomada de decisões e compartilhamento de ideias. Sendo assim, o diálogo foi concebido como meio condutor para a formação de significados que foram mediados através da linguagem (Linell, 2009). Sobre esta categoria percebe-se que Johan Cruijff consegue, de maneira mais espontânea, realizar emissões verbais contextualizadas e exprimir suas opiniões. Já Eduardo precisa ser motivado por alguém, e suas emissões verbais também se correlacionam com o momento em questão. Apesar de cada sujeito oralizar de uma maneira diferente, todos eles participaram do diálogo, respeitando as suas características e singularidades. Isso demonstra que a criança autista dialoga, mesmo de maneiras distintas, e cabe ao seu interlocutor usar recursos assertivos para acessá-la e interpretá-la.

A relação entre o *frame* e a metacomunicação se dá desde o primeiro momento em que Johan Cruijff lança mão de um gesto social (acenar para chamar atenção do pesquisador), e permeia todo o episódio onde vemos Eduardo observando e acompanhando a execução da atividade. A metacomunicação exprime a ideia de que nosso corpo fala. Essa ideia é essencial quando tratamos de crianças autistas que nem sempre terão a resposta oral como prioridade. Estar atento ao movimento da criança autista, desde o mais sutil, até o mais exagerado possível, é um recurso para entendê-la.

Quanto à relação guiada, nota-se que em certos momentos a Criança 02 assumiu postura de liderança e conduziu as ações do grupo. Todos se beneficiaram de seus direcionamentos e atitudes. É necessário salientar que o lugar de “passividade” das crianças autistas durante a divisão do cartaz pela Criança 02 não se perpetuou durante a atividade. Foi um episódio efêmero, com foco na separação dos quadrantes na folha. Em seguida, cada um conseguiu dar andamento às suas produções.

Outro ponto evidenciado a partir desta última categoria é a mediação feita pelos adultos para checagem da compreensão do que Eduardo deve fazer. Semelhante às perguntas da leitura dialógica, podemos notar que mais uma vez a criança se beneficia de perguntas onde deve completar o final.

Frame 2

(Crianças estão fazendo seus desenhos. Eduardo para por um instante e olha dentro de seu estojo. Olha para o pesquisador.)

Eduardo: Borracha.

(As crianças continuam seus projetos.)

Pesquisador: Olha! Pessoal, o Eduardo tá falando uma coisa.

Criança 02: Ele quer borracha. Eu tenho borracha.

(Criança 04 pega sua borracha e entrega para Eduardo. O menino pega o material e o utiliza. Johan Cruijff para sua atividade e procura o objeto em seu estojo.)

Johan Cruijff: Aqui.

Criança 02: Aqui, Eduardo. A minha borracha. Ah, já pegou.

(Criança 02 e Johan Cruijff recolhem suas borrachas e retomam a atividade.)

Este recorte contém três categorias: metacomunicação, ajuda e relação guiada. A metacomunicação está presente aqui quando Eduardo olha primeiro para seu estojo e depois para

o pesquisador: apesar de não haver emissão de palavras, podemos interpretar essa ação como se a criança tivesse notado a ausência do material de que precisava em seu estojo e fizesse contato com o adulto numa tentativa de chamar sua atenção.

Depois entra em cena a categoria ajuda. Eduardo emite uma única palavra, “borracha”: não há elaboração da sentença interrogativa, ou nem mesmo uma entonação sugestiva de que a criança esteja perguntando algo; porém, por ter tido um contato prévio proveniente da imersão etnográfica, o pesquisador conseguiu interpretar o momento e o contexto da palavra emitida por Eduardo. Depois disso, entrou em cena a relação guiada, que se exemplifica pelo fato de o pesquisador comunicar às demais crianças do grupo a necessidade de Eduardo;; e prontamente as crianças buscaram borrachas em seu estojo para emprestar.

Frame 3

A professora se aproxima do grupo.

Professora: Eduardo, o que você fez? Lê.

Eduardo: Juntos somos mais fortes.

Professora: Eduardo, e agora?

(Eduardo não responde. Professora se aproxima da criança e aponta para a cartolina).

Professora: Agora faz a escola. Cadê a escola onde você estuda?

(Professora aponta para o desenho do Johan Cruijff).

Professora: Ó! Quem tá estudando?

Eduardo: Escola.

Professora. Escola. Quem tá na escola.

Eduardo: O menino.

(Professora aponta o dedo para Criança 02).

Professora: Quem tá na escola.

(Eduardo não responde e continua na atividade).

Professora: Faz a sua escola agora.

(Professora se afasta).

Este trecho tem maior ênfase na metacomunicação da criança autista. Podemos ver que desde o início a professora se aproxima e indaga Eduardo sobre a sua produção, mas não recebe nenhum retorno da criança. O fato de ele não responder por si só já é uma resposta afinal ele estava empenhado em realizar a atividade já iniciada, porém não foi considerada como tal.

Isso nos chama a atenção para uma crítica relevante: estamos atentos ao posicionamento da criança autista? Conseguimos interpretar a comunicação para além da oralização? Diante disso, Pereira et al. (2022, p. 3) contribuem ao dizer que

A avaliação da comunicação deve explorar a comunicação não verbal, elementos prosódicos da fala, conteúdo e iniciativa conversacional, sintaxe, semântica e fonologia, reciprocidade e as regras conversacionais. Porém, tradicionalmente as manifestações de linguagem verbal e não verbal são interpretadas apenas como sintomas no TEA. É importante considerar a singularidade de cada caso e tornar objeto de escuta manifestações como as falas ecolálicas, as estereotipias, os interesses, até mesmo os gritos e agitações. A observação e avaliação dessas manifestações são importantes para traçar um perfil da comunicação, que determinará os objetivos e estratégias de intervenção.

Por isso, reafirmamos que a criança autista se comunica, mesmo não sendo da maneira hegemônica à qual a sociedade comumente está acostumada. A atividade artística aqui funcionou como instrumento mediador da relação entre Eduardo e a professora. A arte promove a interação

e a comunicação da criança autista, mas nem sempre o interlocutor possui recursos suficientes para interpretá-la.

Frame 4

(Johan Cruijff procura o pesquisador para informar que terminou a atividade proposta. Em seguida, passou pelos integrantes de seu grupo e perguntou um a um se necessitavam de ajuda, porém não receber devolutiva positiva.)

Criança 4: O Eduardo ele é raro. Ele tá conseguindo fazer letra script desenhada.

Pesquisador: Ele o quê?

Criança 4: Ele consegue fazer letra script desenhada.

Pesquisador: Não, mas você falou alguma coisa no início. O Eduardo o quê, que você falou?

Criança 4: O Eduardo consegue fazer o desenho da letra script desenhada.

Pesquisador: E isso é bom ou ruim?

Criança 4: É bom. Ninguém consegue fazer.

Johan Cruijff: Eu acho impossível fazer isso, mano.

Criança 2: Eu consigo fazer isso.

(Johan Cruijff aponta para o desenho de Eduardo.)

Johan Cruijff: Isso daqui?

Criança 2: Sim.

Johan Cruijff: Então você e o Eduardo são raros.

(Eduardo faz sorriso social e retoma atividade).

Temos aqui um recorte onde estão presentes as categorias de relação mediada e diálogo.

A letra script desenhada de Eduardo atuou como instrumento fomentador de diálogo e interação entre as crianças do grupo. Novamente a expressão artística foi promotora de processos de significação e trocas entre os sujeitos.

Outro ponto interessante deste *frame* é a valorização da produção artística e das habilidades de Eduardo. A arte, de modo geral, também possibilita a contemplação que, somada com aparatos psicológicos, gera sentimentos e emoções.

Após a confecção do cartaz, cada grupo foi convidado a ir para a frente da sala apresentar sua produção aos demais alunos da turma. A turma se mostrou interessada com o trabalho produzido pelos colegas. Não fizeram perguntas para aprofundamento dos temas trazidos, porém teceram comentários de parabenização.

Na apresentação do grupo em foco, Johan Cruijff comentou brevemente sobre a sua produção, enquanto Eduardo necessitou de auxílio do pesquisador e da professora com perguntas direcionadas para poder emitir frases simples sobre seu trabalho.

Abaixo estão os trabalhos produzidos pela turma (Foto 9). A professora fixou os cartazes no mural externo da sala de aula.

Foto 9

Desenho coletivo feito pela turma



Fonte: Acervo do pesquisador.

É importante salientar que os *frames* selecionados para esta parte do trabalho não totalizam todos os momentos capturados durante a atividade do desenho coletivo. Optamos por selecionar alguns episódios, e os demais poderão ser abordados em publicações futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do processo investigativo que culminou nesta dissertação foi embasada num escopo teórico e metodológico e numa imersão etnográfica que possibilitaram diálogos e reflexões acerca da temática proposta. Esse percurso foi resultante das perguntas: Como as crianças autistas matriculadas em uma turma de Ensino Fundamental 1 – Anos Iniciais de uma escola pública do Distrito Federal experienciam interações sociais mediadas pela arte? E de que forma as atividades artísticas realizadas na classe comum inclusiva podem mediar as interações sociais de crianças autistas? A partir dessas indagações, objetivou-se compreender como se dão as interações sociais de crianças autistas em atividades mediadas pela arte no contexto escolar.

Conforme achados da pesquisa, afirma-se que a arte é uma atividade tipicamente humana. Ela envolve processos psíquicos elaborados que geram situações de mudança e significação através do uso de signos e demais aparatos culturais. A arte é orgânica e livre de amarras; e acontece em ambientes sociais. Dessa forma, a escola enquanto ambiente social também engloba a arte em seu cotidiano.

Existem diretrizes que fundamentam a ação pedagógica dos docentes para o ensino das artes. Destes documentos, em especial o Currículo em Movimento do Distrito Federal conceitua a arte como área do conhecimento que se manifesta em diversas linguagens, como a dança, a música, o teatro, dentre outras. A pluralidade de linguagens artísticas permite a eclosão da arte no ambiente escolar em situações distintas e diárias, impossibilitando-se separá-las das demais práticas humanas nesse contexto. Isso pode ser exemplificado quando relembramos as atividades que ocorreram na turma do 2º C. A arte se fez presente em dias diferentes, conteúdos diferentes e propostas diferentes trazidas pela professora regente.

O fazer pedagógico do docente é intencional e político. Desde o momento do planejamento da aula, da escolha dos materiais necessários e das atividades que vão ser feitas, tudo isso engloba um intento. O professor enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, e como organizador desse espaço social da sala de aula, tem um papel importante na lida com a arte. O docente deve entendê-la como aparato de desenvolvimento e mediadora das interações interpessoais, e também como canal para processos de mudanças internas do indivíduo.

Outra constatação advinda desta dissertação é a de que a arte amplia a voz e promove o protagonismo aos indivíduos que são silenciados e apartados diariamente nos espaços sociais. Uma parcela destes indivíduos são as pessoas com deficiência. Neste trabalho pusemos foco naqueles com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Conforme os manuais internacionais, o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que traz implicações em searas importantes do desenvolvimento humano — a interação social e a comunicação, por exemplo. Mas, como aparato mediador, a arte pode ser um caminho alternativo para os indivíduos com TEA.

Isso é comprovado com os fragmentos expostos no capítulo de resultados. Vimos que a arte dá abertura para a criança autista se apresentar, mostrar itens de sua subjetividade e identidade. Para a criança autista, o fazer artístico subsidia o entendimento de acontecimentos traumáticos, como o falecimento de um ente querido; e proporciona recursos para que a criança expresse suas emoções. Outra função da arte é a de expressar as vivências e o cotidiano do indivíduo. Essas contribuições nos permitem apreciar o fato de que a criança autista *cria*.

O processo de criação artística depende do acúmulo de elementos advindos das experiências do indivíduo, somados a novos aparatos culturais. Sendo assim, infere-se que a

criança autista deve estar inclusa nos diversos ambientes sociais, pois só assim terá subsídios para o processo de criação artística, que, como atividade tipicamente humana, colabora para o desenvolvimento. Os mesmos materiais envolvidos no processo de criação medeiam os processos de significação e mudança.

A análise da atividade de leitura dialogada revelou que a criança autista participa do momento de leitura e responde às perguntas de acordo com os mecanismos de sua singularidade. Essa proposta de leitura traz consigo uma diversidade de perguntas que podem ser feitas pela pessoa que está conduzindo o momento. Tanto as crianças autistas que fazem emissões verbais com consistência e lógica, quanto as crianças que emitem poucas palavras, se beneficiam dela. É uma prática inclusiva.

Já com a atividade de desenho coletivo, observou-se que os recursos interpessoais que a criança autista utiliza diante uma atividade artística envolvem o diálogo, a metacomunicação, a relação guiada e a ajuda. A criança com TEA não é passiva e apática durante as atividades em grupo. Ela interage de maneiras distintas, e cabe também aos seus parceiros terem a sensibilidade para entendê-la.

Sendo assim, esta pesquisa oferece subsídios para o entendimento da arte, em ambiente escolar, como meio de inclusão da criança autista. Recomenda-se e pretende-se que estudos futuros deem continuidade às investigações interseccionais entre a arte e o autismo, visto que há pouco material publicado nessa junção.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5-TR* [Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5-TR]. (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. (2. ed.). Guanabara.
- Biaggio, A. M. B. (2009). *Psicologia do desenvolvimento*. (21. ed.). Vozes.
- Bock, A. M., Furtado, O., & Teixeira, M. L. T. (2001). *Psicologias: Uma introdução ao estudo da psicologia*. Saraiva.
- Branco, A. U. (1996). Estratégias metacomunicativas nas interações criança-criança. *Temas em Psicologia*, 4(3), pp. 7-18.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300001&lng=pt&tlang=pt
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9(1), pp. 35-64.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (Eds.). (2003). *Communication and metacommunication in human development*. Information Age.
- Brasil. (2013). *Lei nº 12.796*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. <https://www.in.gov.br/materia/>

/asset_publisher/Kujrw0TzC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2021).

Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica.

Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular.*

Cabral, C., & Marin, A. H. (2017). Inclusão escolar de crianças com Transtorno Espectro Autista: Uma revisão sistemática da literatura. *Educação em Revista (online)*, 33, pp. 1-30.

Canuto, L. T. (2017). *O conceito de infância em artigos brasileiros de psicologia* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia].
<https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/2125/1/O%20Conceito%20de%20inf%C3%A7%C3%A3o%20em%20artigos%20brasileiros%20de%20psicologia.pdf>

Cole, M., & Cole, S. R. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Artmed.

Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (2. ed.). Artmed.

Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. (2018). *Curriculo em Movimento do Distrito Federal Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais*. 2. ed.
https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf

Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. (2023). *Escola Classe 405 Norte: Projeto político-pedagógico*. https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_ec_405_norte_plano_piloto-1.pdf

Doidge, N. (2018). *O cérebro que se transforma*. Tradução de Ryta Vinagre. (11. ed.). Record.

Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed*. Times Book.

Eren, B. (2018). Teaching the skill of reading facial expressions to a child with autism using musical activities: A case study. *Journal of Education and Learning*, 7(6), pp. 156-164.
<https://doi.org/10.5539/jel.v7n6p156>

First, M. B. (2025). *Manual de diagnóstico diferencial do DSM-5-TR*. Artmed.

Freire, P. (1991). [Entrevista: “A educação é um ato político”]. *Cadernos de Ciência*, (24), pp. 21-22. <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/2597a236-d4f0-4b26-a241-82d8ef5bf865/content>

Goés, M. C. R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, 20(50), pp. 9-25.

Gomes, I. S., & Caminha, I. O. (2013). Guia para estudos de revisão sistemática: Uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. *Movimento*, 20(1), pp. 395-411.
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.41542>

Gómez Alonso, J., & Elboj Saso, C. (2001). El giro dialógico de las Ciencias Sociales: Hacia la comprensión de una metodología dialógica. *Acciones e investigaciones sociales*, 12 (pp. 77-94).

González Rey, F. L. (1997). Traducción y cambio en el desarrollo epistemológico de la psicología. In *Epistemología cualitativa y subjetividad* [Epistemologia qualitativa e subjetividade] (1. ed.). EDUC.

Grant, M. J., & Booth, A. (2009), A typology of Reviews: An Analysis of 14 Review Types and Associated Methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), pp. 91-108.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>

Jobim e Souza, S. (1996). Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: Uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In S. Kramer, & M. I. Leite (Orgs.), *Infância: Fios e desafios da pesquisa* (pp. 39-56). Papirus.

Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, 2(1), pp. 217-250.

Larossa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira da Educação*, (19), pp. 20-28.

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>

Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making*. Information Age.

Lopes Cabral, E. F., Mota, L. M., & Gomes, T. K. (2022). Os percursos da inclusão e da formação profissional de pessoas com deficiência na rede federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(22), e11694. <https://doi.org/10.15628/rbept.2022.11694>

Lopes de Oliveira, M. C. S. (2023). Como os seres humanos se desenvolvem? A perspectiva da Psicologia Cultural. In M. S. Neves-Pereira, & A. U. Branco (Orgs.) *A Psicologia Cultural chega à escola* (1. ed, v. 1, pp. 41-60). IAP.

Macedo, M. C. S. R., Aimi, D. R. S., Tada, I. N. C., & Souza, A. M. L. (2014). Histórico da inclusão escolar: Uma discussão entre texto e contexto. *Psicologia em Estudo (Impresso)*. 19, pp. 179-189.

Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: Questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9(1), pp. 63-75.

Marková, I., Linell, P., Grossen, M., & Orvig, A. S. (2007). Focus group as a dialogical method. In *Dialogue in Focus Groups: Exploring Socially Shared Knowledge*. Equinox.

Martinez, A. P. A., & Pederiva, P. (2014). *Eu fico com a pureza da resposta das crianças: A atividade musical na infância*. (1. ed., v. 1). CRV.

Martins, A. D. F., & Monteiro, M. I. B. (2017). Alunos autistas: Análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), pp. 215-224. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121108>

Mendonça, F. L., & Silva, D. N. H. (2020). A educação estética em sala de aula: Para além da instrumentalização da arte e da vida na escola. In P. L. M. Pederiva, A. C. A. B.

Gonçalves, & F. S. D. Abreu (Orgs.), *Educação estética: A arte como atividade educativa* (pp. 23-40). Pedro & João Editores.

Minetto, M. F. & Löhr, S. (2016). Crenças e práticas educativas de mães de crianças com desenvolvimento atípico. *Educar em Revista [online]*, (59), pp. 49-64.

<https://doi.org/10.1590/0104-4060.44791>

Mitjáns Martínez, A. & González Rey, F. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: Avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. Cortez.

Mota, M. E. (2005). Psicologia do desenvolvimento: Uma perspectiva histórica. *Temas em Psicologia*, 13(2), pp. 105-111.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000200003&lng=pt&tlng=pt

Oliveira, M. K. (2005). *Vygotsky: Aprendizagem e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. Scipione.

Organização das Nações Unidas (ONU). (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.
<https://www.un.org/pt/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Organização das Nações Unidas (ONU). (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*.
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (1990).

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien).

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por

Pacheco, R. P. (2019). *A constituição do self em estudantes autistas: Uma perspectiva dialógica sobre as relações eu-outro na escola* [Dissertação de Mestrado, Universidade de

Brasília]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37248>

Paoli, J., & Sampaio, J. O. (2020). Atenção atípica no transtorno do espectro autista: Reflexões voltadas à intervenção. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 7(2), pp. 206-215.

Papacek, A. M. (2015). The Role of Peer Guided Play for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, pp. 80-97.

Pereira, J. E. A., Santos, A. C. S., Leite, G. A., Xavier, I. A. L. N., & Montenegro, A. C. A. (2022). Habilidades comunicativas de crianças com autismo. *Distúrbios Da Comunicação*, 34(2), e54122. <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2022v34i2e54122>

Peres, E. H., Chabalgoity, G., Martins, R., & Angeli, M. E. (2022, 2 de abril). Cerca de 2 milhões de pessoas vivem com o autismo no Brasil. Correio Braziliense.
<https://www.correobraziliense.com.br/brasil/2022/04/4997766-cerca-de-2-milhoes-de-pessoas-vivem-com-o-autismo-no-brasil.html>

Piccinini, C. A., Frizzo, B. G., Marin, H. A., Levandowski, D., Villachan-Lyra, P., & Alvarenga, P. (2012). Questões éticas da pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 32(4), pp. 856-871.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282025530007>

Queiroz, L. R. (2017). Leitura dialógica: efeitos no desenvolvimento de comportamento verbal em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília].

Ratner, C. (2000). Uma análise cultural-psicológica das emoções. *Cultura & Psicologia*, 6(1), pp. 5-39. <https://doi.org/10.1177/1354067X0061001>

Rengifo-Herrera, F. (2024). Práticas em Educação Infantil em Brasília: Tablets, papel e lápis ou objetos cotidianos e imaginação? *Revista Espaço Pedagógico*, 31, e16373.

<https://doi.org/10.5335/rep.v31.16373>

Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.

Rogoski, B. N. (2018) *Leitura dialógica: efeitos sobre recontos orais de crianças* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília].

Saviani, D. (2018). *Educação brasileira: Estrutura e sistema*. (11. ed.). Autores Associados.

Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). (2022). *Processo de inclusão*.

<https://www.educacao.df.gov.br/processo-de-inclusao/#:~:text=Integra%C3%A7%C3%A3o%20Inversa%3A%20Turma%20reduzida>

%20constitu%C3%ADda,Transtornos%20Funcionais%20Espec%C3%ADficos%20(TFE

L

Souza, V. L. T. (2019). A pesquisa-intervenção como forma de inserção social em contextos de desigualdade: Arte e imaginação na escola. *Psicologia em Revista*, 25(2), pp. 689-706.

Spinelli, E. (2022). *Juntos somos mais fortes: Um livro sobre a vida em grupo*. Girassol.

Teixeira, É. J. P., Pacífico, J. M., & Barros, J. A. (2023). O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: Contribuições e orientações. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 15(2), pp. 1678-1705. <https://doi.org/10.55905/cuadv15n2-035>

Urdanivia Alarcon, D. A., Cano, S., Paucar, F. H. R., Quispe, R. F. P., Talavera-Mendoza, F., & Zegarra, M. E. R. (2021). Exploring the Effect of Robot-Based Video Interventions for Children with Autism Spectrum Disorder as an Alternative to Remote Education. *Electronics*, 10, 2577, p. 1-21. <https://doi.org/10.3390/electronics10212577>

Valsiner, J. (2006). Developmental Epistemology and Implications for Methodology. In W. Damon, & R. M. Lerner (Orgs.), *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development* (pp. 166-209). John Wiley & Sons.

Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da psicologia cultural: Mundos da mente, mundos da vida*. Artmed.

Valsiner, J. (2014). *An Invitation to Cultural Psychology*. Sage.

- Vigotski, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4. ed.). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In *Obras escogidas: Problemas del desarrollo de la psique* (Tomo III). Visor.
- Vigotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas: Fundamentos de defectologia* (Tomo V). Visor.
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Tradução de C. Schilling. Artmed.
- Vigotski, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, 37(4), pp. 863-869. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas sobre os fundamentos da Pedologia*. Tradução de Z. Prestes, E. Tunes, & C. C. G. Santana. E-Papers.
- Vigotski, L. S. (2021). *Problemas da defectologia* (v. 1). Tradução de Z. Prestes, & E. Tunes. Expressão Popular.
- Yokoy, S. T., Branco, A. U., & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: Aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20(2), pp. 357-376.
- Zardo, S. P., & Freitas, S. N. (2004). Literatura infantil e pessoas com necessidades educacionais especiais: estratégias e ações pedagógicas em discussão. *Cadernos de Educação Especial*, pp. 87-96.

Zucoloto, P.C.S.V, & Chaves, AM (2011). Significados de infância na história: contribuições da História e da Psicologia. In L.V.C. Moreira, E.P. Rabinovich (Orgs.), *Família e parentalidade: olhares da Psicologia e da História* (pp. 95-113). Juruá.

APÊNDICES

Apêndice A – Instrumento: Protocolo de observação – Observação direta (de vídeo)

Nome da instituição: _____

Participantes: _____

Data: ___ / ___ / ___ Horário de início: _____ Horário de término: _____

Sujeitos em interação	Duração	Descrição das situações (priorizando as situações de interação autista – outro)	Observações

Apêndice B – Instrumento: Roteiro de Entrevistas Dialogadas

Data: ___ / ___ / ___ Duração: _____

Participantes: _____

Objetivo: Compreender como a arte pode mediar interações sociais de crianças autistas no contexto escolar e como este processo ocorre.

Participantes: professores das crianças autistas, os professores de artes da escola parque e o/a professor/a regente da escola classe.

Exemplos de questões e temáticas que podem ser realizadas:

1. Discorrer sobre as **crianças autistas** (participantes da pesquisa)
 - a. na situação de aula
 - b. a relação com as outras crianças
 - c. na realização das atividades artísticas
2. Discorrer sobre as **interações sociais das crianças autistas** (participantes da pesquisa)
 - a. Interações (mediadas) com as crianças durante a atividade
 - b. Interações espontâneas fora a realização da atividade
 - c. Como ocorre a **comunicação** nessas interações
3. Discorrer sobre a função social da **atividade artística**
 - a. Fale-me sobre a sua visão da arte na educação?
 - b. Como a arte ajuda no desenvolvimento das crianças?
 - c. Como você insere a arte no planejamento de suas aulas?
 - d. O que acontece com os alunos autistas quando você propõe atividades artísticas?

E como isso é diferente para os alunos não autistas?

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você _____ está sendo convidado a participar da pesquisa “Autismo na Perspectiva Sociogenética: a arte como mediadora das experiências expressivas na escola”, de responsabilidade de Paulo Henrique Alves Rocha, estudante de mestrado da Universidade de Brasília (UnB). O objetivo desta pesquisa é compreender como a arte pode mediar interações sociais de crianças autistas no contexto escolar e como este processo ocorre. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas e fitas de gravação, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de observações naturalísticas, observações participantes dialógicas e observações diretas de situações de realização de produção artística compartilhada com o sujeito autista em questão será gravação de vídeo e áudio. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa implica riscos mínimos, tal como desconforto diante da câmera de gravação.

Espera-se, com esta pesquisa, a promoção do protagonismo de pessoas autistas que, muitas vezes, são silenciadas nos mais diversos ambientes sociais, assim como, colaborar com a inclusão escolar de crianças autistas; compartilhar estratégias de inserção de atividades artísticas no cotidiano escolar para a promoção de interações sociais, expressividade dos alunos e seu

desenvolvimento; e reforçar as potencialidades de cada indivíduo a partir de práticas pedagógicas dialógicas.

. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 99518-5632 ou pelo e-mail paulerahp@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de roda de conversa, com professores e estudantes da escola em questão, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Ciências Humanas e Sociais (CHS) da UnB. As informações com relação à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ou aos direitos do participante da pesquisa, podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias: uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Apêndice D –**Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa**

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa “Autismo na Perspectiva Sociogenética: a arte como mediadora das experiências expressivas na escola”, sob responsabilidade de Paulo Henrique Alves Rocha vinculado/a ao/à Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas e atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Apêndice E – Instrumento metodológico “Este sou eu”

