

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

TAÍZE ROBIANA EULEUTÉRIO

DESENHO NA ARTE EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO DE
ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

PONTA GROSSA
2026

TAÍZE ROBIANA EULEUTÉRIO

DESENHO NA ARTE EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO DE
ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva pelo Mestrado Profissional em Rede Nacional na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de Educação Inclusiva.

Orientadora: Professora Dra. Adriana Rodrigues Suarez.

PONTA GROSSA
2026

Euleutério, Taíze Robiana

E88 Desenho na Arte Educação: desenvolvimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista / Taíze Robiana Euleutério. Ponta Grossa, 2026.
73 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Rodrigues Suarez.

1. Inclusão. 2. Autismo. 3. Arte. 4. Educação. I. Suarez, Adriana Rodrigues.
II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.9

TAÍZE ROBIANA EULEUTÉRIO

DESENHO NA ARTE EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO DE
ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Inclusiva – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa, com a apresentação do Recurso Educacional anexado à Dissertação.

PONTA GROSSA, 09 DE ABRIL DE 2026.

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA RODRIGUES SUAREZ**
Data: 09/04/2026 16:27:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Adriana Rodrigues Suarez- Orientadora
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Documento assinado digitalmente
 **ANA LUIZA RUSCHEL NUNES**
Data: 09/04/2026 16:21:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Documento assinado digitalmente
 **ANGELA MARIA DE SOUSA LIMA**
Data: 10/04/2026 17:59:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Angela Maria de Sousa Lima
Doutora em Ciências Sociais
Universidade Estadual de Londrina

Dedico a meus pais Altair e Maria,
ao meu esposo Aislan e minha sogra Neldy.

RESUMO

O presente estudo investiga como a Arte na Educação a partir do desenho pode contribuir para o desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foi desenvolvida com o objetivo principal de investigar o Desenho enquanto Linguagem da Arte, e como pode auxiliar para a Inclusão de alunos com TEA, tendo em vista que esta pesquisa se justifica pela importância que essa linguagem tem no desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais dos alunos. Para tanto, abordamos as Políticas Públicas da Educação Inclusiva e Especial, conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), conceitos sobre a Arte na Educação e a Linguagem do Desenho, buscando compreender a importância da Arte no desenvolvimento do aluno com TEA. A pesquisa tem abordagem qualitativa, com caráter exploratório e interpretativo, realizada em dois Colégios da Rede Estadual na cidade de Ponta Grossa, no Estado do Paraná, com 5 (cinco) alunos do Ensino Fundamental II diagnosticados com TEA. As observações ocorreram em sala de aula, com ênfase nas interações dos alunos com os conteúdos propostos por meio da Arte como forma de expressão. Diante disso, verificamos nos resultados da pesquisa, que a leitura imagética, fundamentada na Linguagem do Desenho, pode contribuir significativamente para o processo de aprendizagem destes alunos. As práticas pedagógicas são significativas para a Inclusão, as quais permitiram a conclusão de que trabalhar com a análise das imagens, produzidas pelos alunos, amplia a compreensão sobre o papel do Desenho como Linguagem no contexto da Inclusão escolar.

Palavras-chave: Inclusão; Autismo; Arte Educação

ABSTRACT

This study investigates how Art Education, particularly through drawing, can contribute to the development of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The main objective was to examine drawing as a language of art and to understand how it can support the inclusion of students with ASD, considering that this research is justified by the importance this artistic language may have in developing these students' cognitive, emotional, and social abilities. To this end, it was necessary to address concepts and public policies related to inclusive and Special Education, develop an understanding of ASD, recognize key ideas about Art in Education and the language of drawing, and comprehend the importance of art in the development of students with ASD. A qualitative study with an exploratory and interpretative approach was carried out in two state schools in the city of Ponta Grossa, Paraná, Brazil, involving middle school students diagnosed with ASD. The observations took place in the classroom, focusing on students' interactions with the proposed content through art as a form of expression. The findings indicate that a careful and well-grounded reading of drawing as an artistic language can significantly contribute to the learning process of these students, representing a meaningful pedagogical practice for inclusion. The results also suggest that analyzing the images produced by students can broaden the understanding of the role of drawing as a language within the context of inclusive education.

Keywords: Inclusion; Autism; Art.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA	12
1.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	15
1.2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	25
CAPÍTULO 2 - ARTE E EDUCAÇÃO - A LINGUAGEM DO DESENHO	30
2.1 A LINGUAGEM DO DESENHO COMO COMUNICAÇÃO	34
2.2 A LINGUAGEM DO DESENHO COMO ABORDAGEM INCLUSIVA NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	38
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA.....	43
RESULTADOS - ANÁLISE IMAGÉTICO.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	71

INTRODUÇÃO

O direcionamento metodológico da pesquisa, dialoga diretamente com a motivação que impulsionou esse estudo, construído ao longo de minha trajetória docente, especialmente a partir de uma experiência significativa vivenciada em um Colégio Estadual de Ponta Grossa (PR), onde atuei por 11 anos. Nesse contexto, acompanhei, durante sete anos, a trajetória escolar de um aluno com TEA, do 6º ano do Ensino Fundamental II à 3ª série do Ensino Médio. Foi essa experiência que despertou o meu interesse em aprofundar estudos na área da Educação Especial, eixo fundamental da Educação Inclusiva.

Embora esse aluno não seja mencionado diretamente na pesquisa, sua trajetória marcou profundamente o percurso e foi decisiva para despertar um olhar mais atento, sensível e investigativo sobre a temática. Acompanhar seu caminho ao longo dos anos, não foi apenas uma experiência profissional, mas também formativa, que consolidou o interesse acadêmico pela área.

Nesse processo, tornou-se cada vez mais evidente que, apesar de a inclusão escolar estar assegurada nas políticas educacionais, ainda há um longo caminho a percorrer no que diz respeito às práticas pedagógicas, à formação docente e à organização dos espaços escolares. O interesse pela inclusão em sala de aula nasceu, portanto, não apenas da convivência com esse aluno, mas da constatação concreta de que precisamos avançar com compromisso e sensibilidade na construção de estratégias que garantam aos alunos com TEA uma participação efetiva, significativa e humanizada no cotidiano escolar.

Quando este aluno ingressou no Colégio, apresentava comportamentos agressivos, inquietação em sala de aula e resistência ao contato físico. Demonstrava muita sensibilidade relacionada à limpeza do local e de materiais, evitando tocar em carteiras sem higienizá-las previamente, recusava a utilizar materiais de colegas e a estabelecer qualquer tipo de contato físico com qualquer pessoa, sendo características e necessidades específicas dele.

Os primeiros momentos foram desafiadores e exigiram sensibilidade e estratégias diferenciadas. Mas um momento significativo ocorreu quando o aluno demonstrou interesse por um desenho de unicórnio presente em um caderno de materiais que estava na mesa da professora. A partir dessa manifestação espontânea,

passei a levar diferentes imagens relacionadas ao seu interesse, buscando compreender com maior precisão suas preferências. Gradualmente, essa aproximação mediada pela linguagem visual tornou-se um canal de comunicação, vínculo e pertencimento.

Considerando seu estado frequente de desconforto ao chegar à escola, especialmente no início do período vespertino em que estudava, foi organizada uma rotina de acolhimento em um ambiente mais tranquilo antes da ida à sala de aula. A

biblioteca da instituição tornou-se esse espaço de transição. Nesse local, acompanhado por sua professora do Público-alvo da Educação Especial - PAEE, o aluno passou a se expressar com maior abertura, narrando histórias inspiradas em desenhos que assistia pela televisão ou criadas por ele próprio. Como ainda não era alfabetizado, suas narrativas eram registradas pela professora em letra caixa alta, e posteriormente ele as reescrevia em casa, por iniciativa própria.

Essa prática mostrou-se muito significativa, tanto para o processo de alfabetização quanto para a organização emocional do aluno. Depois de cerca de 30 minutos envolvido na criação e no registro de suas histórias, ele conseguia ir para a sala de aula mais tranquilo. Com o tempo, passou a criar histórias em quadrinhos, fazendo do desenho sua principal forma de expressão. No início, contava oralmente o que acontecia nas cenas que desenhava; depois, começou a pedir que escrevesse as falas nos balões que ele mesmo indicava. Em casa, tentava reproduzir essas escritas, apropriando-se aos poucos do sistema de escrita alfabética e demonstrando avanços importantes em seu processo de aprendizagem.

No 9º ano, ele já realizava leituras com autonomia, depois de se apropriar da escrita e reconhecer as palavras. A produção artística passou a fazer parte constante de sua rotina e, nas aulas de Arte, ele frequentemente levava desenhos relacionados aos conteúdos estudados em outras disciplinas, demonstrando como a linguagem visual se tornou seu principal meio de compreender e expressar o que aprendia.

Durante o Ensino Médio, ampliou seus interesses para a produção de vídeos, gravando depoimentos sobre o autismo e iniciando um processo mais consistente de autoaceitação, aspecto esse que antes era bastante sensível, já que costumava verbalizar sentimento de revolta e incompreensão em relação ao próprio diagnóstico.

Em 2024, concluiu o Ensino Médio e foi aprovado no vestibular para o curso de Licenciatura em Artes Visuais em uma universidade pública. Chegou a ser convocado

posteriormente, embora não tenha ingressado por motivos pessoais. Atualmente, em 2026, está matriculado em outro curso superior, também na área das artes.

Sua trajetória revela não apenas os desafios presentes no processo de escolarização de alunos com TEA, mas, sobretudo, as possibilidades que se abrem quando as práticas pedagógicas são orientadas por uma perspectiva inclusiva, atenta às singularidades e comprometida com o desenvolvimento integral do aluno. Essa experiência mostrou, de forma concreta, que a inclusão não se resume à matrícula apenas do aluno na escola, ela exige escuta, flexibilidade curricular, mediações adequadas e trabalho colaborativo entre professores.

Foi a partir dessa vivência, com desafios, aprendizagens e conquistas que o interesse investigativo se fortaleceu. O desejo de compreender mais profundamente os processos de inclusão e de contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas aos alunos com TEA constitui, assim, a motivação central desta dissertação.

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar o Desenho enquanto Linguagem da Arte, e como ele pode contribuir para a Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Arte. Os objetivos específicos que norteiam esta pesquisa foram definidos com o propósito de aprofundar seus principais aspectos relacionados à temática. São eles: Apontar conceitos e políticas públicas da Educação Inclusiva e Especial; conhecer sobre o Transtorno do Espectro Autista; reconhecer conceitos sobre a Arte na Educação e a Linguagem do Desenho e compreender a importância da Arte no desenvolvimento do aluno com TEA.

Diante da necessidade de compreender a relevância do Desenho como Linguagem na Arte, especialmente no contexto educacional, justificamos pela importância que o Desenho pode ter no desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais de alunos com TEA. Assim, investigamos de que forma o Desenho pode ser utilizado como expressão e recurso pedagógico, contribuindo de maneira efetiva para a melhoria do ensino e da aprendizagem desses alunos.

A pesquisa tem abordagem qualitativa, com caráter exploratório e interpretativo, realizada em dois Colégios Estadual localizados na cidade de Ponta Grossa, no estado do Paraná, com a participação de 5 (cinco) alunos matriculados regularmente no ensino fundamental II e diagnosticados com TEA.

O campo de pesquisa foram salas de aulas, onde foram feitas observações sistemáticas das interações destes alunos com o conteúdo proposto, usando da arte como meio de expressão.

Inicialmente realizamos uma revisão da literatura sobre a importância da Arte na Educação, a Linguagem do Desenho e o impacto na Educação Inclusiva.

Para a coleta de dados, as observações em sala de aula foram registradas de forma detalhada, com ênfase na maneira como os alunos interagem com as atividades propostas e como o desenho contribui para o seu aprendizado. Posteriormente, esses dados foram analisados com base nas informações teóricas levantadas e organizadas em capítulos, permitindo uma análise aprofundada do impacto da Arte no ensino-aprendizagem desses alunos. Para a análise das imagens dos desenhos coletadas em sala, utilizamos a metodologia dos Pontos de Vista do autor Costella (2019), o qual aborda a importância de reconhecer e apreciar o conteúdo de uma obra de Arte.

O Capítulo 1 (um) apresentamos os Fundamentos da Educação Inclusiva, discutindo seus marcos históricos, conceitos teóricos e desafios atuais, com base em autores como Mantoan (2006) e Sassaki (2003), partindo do princípio de que todos os alunos têm direito à Educação em ambientes que respeitem a diversidade. Realizamos uma revisão histórica da Educação Especial no Brasil, com apoio de Jannuzzi (2004) e Pletsch (2010), contextualizando a história até chegar na Inclusão Escolar. Ao final deste capítulo, abordamos a evolução do entendimento do TEA e a necessidade de práticas pedagógicas que garantam o acesso e a participação efetiva desses alunos.

No Capítulo 2, abordamos o Desenho como Linguagem Visual e seu potencial enquanto ferramenta pedagógica e Inclusiva nas aulas de Artes. Fundamentado em autores como Barbosa (2001), Grandin (2013), Liberalesso (2020) e Pletsch (2014), neste capítulo discutimos como a Linguagem do Desenho pode favorecer a expressão simbólica, a comunicação não verbal e o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos com TEA.

No Capítulo 3, exploramos os procedimentos metodológicos da pesquisa e os resultados obtidos em sala de aula. Para a análise dos resultados parciais, Costella (2019) fundamenta, através de seus estudos, sobre a importância de conhecer e entender os Pontos de Vista necessários para apreciar uma obra de arte. Com isso, utilizamos, no contexto escolar, esta metodologia, para que pudessemos analisar as

produções artísticas, realizadas nas aulas de Artes, dos alunos com TEA, demonstrando assim, a interação com as propostas desenvolvidas, e apresentando de que forma o Desenho, se revelou sendo uma linguagem significativa no contexto da Inclusão escolar.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo, tem como objetivo oferecer uma introdução ao tema Educação Inclusiva e os principais marcos que contribuíram para sua trajetória no campo educacional. Discutimos alguns conceitos que fundamentam essa abordagem, analisando suas bases teóricas e desafios que ainda se impõem à sua efetivação no cotidiano das práticas escolares. Ao contextualizar a Educação Inclusiva dentro de um panorama histórico e conceitual, esperamos contribuir para a compreensão do problema de pesquisa, orientando as reflexões que serão desenvolvidas ao longo desta pesquisa. Para isso, Mantoan (2006) e Sassaki (2003) foram alguns dos autores selecionados para estudo e compreensão do tema central desta dissertação, que é a Educação Inclusiva.

Na sequência, abordamos a Educação Especial, que é um dos eixos da Educação Inclusiva. Para fundamentar essa discussão, a pesquisa se apoia nos trabalhos de Jannuzzi (2004) e Pletsch (2010), que analisam os caminhos históricos percorridos pela Educação Especial no Brasil.

Em continuidade, discutiremos o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que integra parte do público da Educação Especial e constitui o foco de investigação, considerando suas especificidades e a necessidade de práticas pedagógicas adequadas no contexto da Educação Inclusiva. Para isso, o estudo foi fundamentado nas contribuições teóricas e científicas de autores reconhecidos na área, como Lucelmo Lacerda (2017), Marcos Mazzotta (2005), Paulo Liberalesso (2020), além de diretrizes estabelecidas por instituições de referência, como a Associação Americana de Psiquiatria (APA) e a Organização Mundial da Saúde (OMS). Esses autores foram selecionados por suas contribuições para a compreensão do TEA, tanto do ponto de vista clínico quanto educacional.

A Educação Inclusiva parte do princípio de que a diversidade é uma característica natural da vida em sociedade. Mais do que um conceito pedagógico, representa um movimento político, social e educacional que tem como objetivo assegurar o direito de todos à educação, especialmente os grupos excluídos dos espaços escolares ao longo da história.

“Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2003, p. 56). Essa reflexão nos ajuda a ver a diversidade não como um problema a ser

resolvido, mas como algo natural nas relações entre as pessoas. Ela se manifesta em diferentes formas: nas culturas, línguas, religiões, gêneros, habilidades e formas de aprender de cada indivíduo. Reconhecer e valorizar essas diferenças significa, por exemplo, respeitar tradições culturais distintas, adaptar práticas pedagógicas para alunos com necessidades específicas e garantir que todos tenham voz, sem que as particularidades de cada um se tornem motivos de desigualdade ou exclusão.

Nesse cenário, o TEA ganha destaque como um dos focos da Educação Especial, exigindo práticas pedagógicas mais sensíveis e alinhadas às necessidades específicas desses alunos.

Martins (2024) destaca que o reconhecimento e a abordagem da diversidade são fundamentais para evitar que as diferenças se convertam em desigualdades. Segundo a autora, valorizar a diversidade é o primeiro passo para garantir uma efetiva inclusão e justiça social. Essa compreensão reforça o caráter político e social da Educação Inclusiva. Sassaki, ainda complementa:

O conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado... nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas... devem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade. (Sassaki, 2003, p. 15)

Nas últimas décadas, o debate em torno da inclusão tem ganhado força no Brasil, impulsionado por legislações nacionais e compromissos internacionais que defendem uma escola para todos. No entanto, é preciso reconhecer que, na prática, os desafios ainda são muitos.

O processo de institucionalização da Educação Inclusiva no Brasil, de acordo com a UNESCO (1994), se intensificou após a Declaração de Salamanca de 1994. Este foi um documento base para a Educação Inclusiva, onde estabelecia princípios políticos e práticas que visam garantir o direito à educação para todos, principalmente focando nos alunos da Educação Especial, para o ensino regular, mas que se estendia e englobava outras dificuldades, sendo permanentes ou não, propondo que a escola criasse um ambiente acessível e inclusivo, que pudesse atender a necessidade de todos.

Em 1996, o governo da época trouxe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, onde houve importantes avanços para a matrícula de alunos com deficiências nas escolas. Após isso, foram aprovadas várias medidas, como a Resolução 02/2001, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,

tendo o objetivo de organizar e desenvolver propostas pedagógicas que consideravam a diversidade dos alunos, como destaca Kassar (2011).

A partir dos anos 2000, com a criação das Políticas Públicas voltadas à Inclusão, o processo para a Educação Inclusiva passou a se concretizar mais efetivamente. Kassar (2011) relata que o governo de 2004 a 2011 continuou promovendo a inclusão, incorporando o conceito em seus Planos Plurianuais. A Educação foi destacada como prioridade nacional para promover equidade, valorizar a diversidade e assegurar a inclusão social, alinhando-se com os princípios defendidos pela Organização das Nações Unidas.

A autora Kassar (2011) complementa sobre os estudos de políticas educacionais e interesses globais e mostra que, além de ser um “Direito Social”, a Educação no Brasil é vista como um meio para promover a modernidade e impulsionar o capitalismo. Esses fatores são importantes ao discutir a Educação Inclusiva no Brasil, especialmente porque a oferta desse modelo coincide com a adoção de uma política de universalização do Ensino Fundamental no país.

Na mesma linha, Sassaki (2003) ressalta que todas as escolas devem estar preparadas para acolher qualquer aluno, independentemente de suas características, adaptando-se às suas necessidades para assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva.

Para Mantoan (2006, p. 16), “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças.” Apesar dos avanços conquistados no campo educacional, a inclusão continua sendo um desafio significativo no cenário brasileiro. Como aponta Mantoan (2006), mesmo com políticas públicas voltadas à ampliação do acesso e à garantia da aprendizagem de todos os alunos, ainda persistem desigualdades que dificultam a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Barreiras de ordem estrutural, pedagógica e atitudinal impedem que tanto os alunos da Educação Especial quanto todos os demais, sejam acolhidos de forma igualitária.

De acordo com Sassaki (2003), essas barreiras precisam ser superadas para que todos tenham oportunidades reais de participar, se desenvolver e se sentir pertencentes ao ambiente escolar.

Para a autora Pletsch (2014), menciona que, a falta de oportunidades de formação continuada para professores, a falta de suporte especializado para apoiar a inclusão escolar, começou se tornar mais complexa e ineficiente, e com esses desafios enfrentados por redes de ensino, aparecem as dificuldades para assegurar uma educação eficaz. Esses desafios envolvem garantir uma escolarização de qualidade que promova o desenvolvimento de conceitos e habilidades, permitindo que os alunos tenham uma vida digna.

A falta de formação dos professores, as dificuldades de adaptação curricular e a ausência de recursos adequados são apenas alguns dos obstáculos que tornam a inclusão um processo complexo e, muitas vezes, fragmentado. Trata-se de um caminho em construção, que exige não apenas mudanças estruturais, mas também uma transformação profunda nas concepções educacionais e nas relações humanas que se estabelecem no ambiente escolar.

Partindo deste pressuposto, de que a Educação Inclusiva está sempre em construção e abrange todos os alunos da escola, sem distinção alguma, existiu uma necessidade de aprofundamento em um dos componentes da Educação Inclusiva, para que na sequência, se faça entender de forma mais clara e objetiva o nosso objetivo, e para isso abordaremos, brevemente, a história da Educação Especial no Brasil.

1.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Para melhor compreendermos o cenário atual, revisitamos a história da Educação Especial no Brasil, abordando parte da trajetória da educadora russa Helena Antipoff, que foi uma figura importante para a educação. O objetivo é entender o desenvolvimento do campo da Educação Especial no país. Para isso, analisamos os caminhos históricos da Educação em geral e da Educação dos “excepcionais” em particular, desde as primeiras iniciativas voltadas ao cuidado especializado dessas crianças.

O intuito é identificar os fatores que possibilitaram a inserção da educadora e esclarecer o contexto e as condições que permitiram a disseminação e consolidação de seus princípios pedagógicos, especialmente aqueles voltados ao atendimento dos “excepcionais”, que começaram a ser implementados no início da década de 1930.

As autoras Jannuzzi (2004) e Pletsch (2014), nos esclarecem sobre a análise histórica, apresentando sobre as pessoas com deficiência mental, devido aos

conceitos, classificações, avaliações e diagnósticos relacionados à sua condição, as quais eram frequentemente tratadas como indivíduos sem perspectivas de vida. Elas eram colocadas e mantidas à margem da sociedade, excluídas por não se enquadrarem no padrão de "normalidade" social. No entanto, essa visão é obsoleta hoje em dia. Atualmente, a Inclusão é a palavra-chave na prática pedagógica da Educação Especial, voltada para pessoas com necessidades educativas especiais.

Para desenvolver esta análise, utilizamos a literatura existente sobre a História da Educação Especial no Brasil, com o objetivo de identificar os primeiros agentes envolvidos, os fundamentos teóricos e metodológicos das iniciativas e as instituições que se formaram no país. Investigamos também o contexto educacional mais amplo, partindo do princípio de que a educação dos "excepcionais" não se desenvolve isoladamente, mas, em interação com o cenário educacional geral, buscando entender as relações e influências mútuas.

De acordo com Jannuzzi (2004), as primeiras ações de que se tem registros para proporcionar aos "excepcionais" brasileiros uma educação surgiu no regime monárquico (1822- 1889), sendo a criação de instituições que atendia crianças surdas e cegas. A primeira instituição brasileira dedicada à Educação Especial foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, cuja criação foi possível graças aos esforços de José Álvares de Azevedo. Ele estudou no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, onde Louis Braille desenvolveu, em 1825, o sistema de escrita que ainda orienta a alfabetização dos cegos. Azevedo queria criar em terras brasileiras uma instituição semelhante a que ele conhecia e havia estudado fora do Brasil, iniciando com o ensino do sistema Braille para a filha do médico imperial José Francisco Xavier Sigaud, a Adelia Sigaud. Isso levou José Álvares de Azevedo a apresentar sua ideia ao imperador D. Pedro II.

No mesmo período, em locais e contextos diferentes do Brasil, Helena Antipoff compartilhava suas ideias a respeito da Educação para pessoas com deficiência, assim como José Álvares de Azevedo, que utilizou dos seus métodos para ensinar a filha do imperador que era cega, ganhando seu prestígio. De acordo com Jannuzzi (1985), durante o período Imperial, houve algumas iniciativas pioneiras, como a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, (atual Instituto Benjamin Constant- IBC) e Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES), estes criados para atender aos interesses

da família real. Todavia, estas iniciativas eram atos isolados, já que não existiam naquele período legislações e diretrizes para a Educação do país, e o alcance das atividades eram baixíssimos.

Rafante (2011), durante sua pesquisa, argumenta sobre o surgimento do termo e significado da palavra excepcional, que de acordo com Helena Antipoff:

O termo excepcional é interpretado de maneira a incluir crianças e que se desviam acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, ou quaisquer dessas de forma a criar um problema essencial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social. (Antipoff, 1963, p. 271).

Ainda, segundo Rafante (2011), Helena Antipoff começou a usar o termo "excepcional" para descrever indivíduos com dificuldades de adaptação. Em uma entrevista ao jornal O Estado de Minas, em 26 de outubro de 1934, ela explicou que escolheu esse termo para suavizar as expressões que haviam sido usadas anteriormente, como "anormais", "retardadas", "imbecis" e "idiotas", que eram bastante pejorativas. O conceito utilizado por Helena Antipoff, foi utilizado na área da Educação Especial e adotado na História da Educação. (Antipoff, 1975).

No Brasil, o entendimento das políticas educacionais para pessoas com deficiência intelectual, entrou em curso a partir dos anos de 1930, e com mais intensidade depois dos anos de 1950. A autora Pletsch (2010) relata que até aquele momento, a imensa maioria da população não tinha acesso à escola e vivia no meio rural. Nesse período, muitas pessoas com deficiência intelectual passaram despercebidas, por atuarem em atividades manuais ou na agricultura, que não exigiam a leitura e a escrita.

Em 1934, na Constituição ficou estabelecido que deveria a Educação ser competência do Estado, onde seria seu dever traçar as diretrizes nacionais. Na Constituição de 1946, a educação foi reconhecida pela primeira vez como um direito universal. Nesse período, foram criadas as primeiras classes escolares especiais sob a supervisão da inspeção sanitária para separar os "normais" dos "anormais". (Jannuzzi, 1985).

Assim, Rafante (2011), nos traz sobre algumas campanhas que merecem destaques nos anos de 1957, foi a campanha nacional da educação do surdo brasileiro e em 1960 a campanha nacional de educação do "deficiente mental". Elas foram organizadas com o apoio de instituições filantrópicas em prol dos direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiência. As campanhas ocorreram com a

contribuição da realização de quatro Seminários da Infância do Excepcional, organizadas pela Sociedade Pestalozzi, fundada nos anos trinta em Minas Gerais por Helena Antipoff.

Neste período, a Lei e Diretrizes de Bases da Educação de 1961 (nº. 4.024) que incluía um artigo específico sobre a escolarização dos “excepcionais” (termo da época) merece destaque. Esse artigo recomendava que a educação desse público deveria ocorrer, quando possível, no sistema geral de Educação (art. 88), assim como previa recursos públicos para instituições privadas voltadas à educação das pessoas com deficiência (art. 89) (Rafante, 2011).

De acordo com Rafante (2011), a participação de Helena Antipoff na fundação do Instituto Pestalozzi influenciou as ações ligadas à Educação Especial em todo país. A partir daí, houve a criação de diversas outras associações, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE no Rio de Janeiro (1954), que se expandiu por todo Brasil, e deu origem à Federação Nacional das APAEs (1963) e à Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi – FENASP (1971).

De acordo com Kassir (2014), o surgimento dessas entidades foi um fator crucial para o desenvolvimento da área de Educação Especial no Brasil. Muitas vezes, isso causava confusão entre o atendimento público e os serviços gratuitos oferecidos, gerando a impressão de que eram uma extensão do serviço público. A criação dessas instituições foi impulsionada pela falta de ação do Estado em assegurar os direitos educacionais e sociais dessas pessoas, forçando suas famílias a buscarem apoio em instituições de caráter filantrópico e assistencial.

A partir de Pletsch (2010), compreendemos que a partir de instituições de caráter privado, sob forma de prestação de serviços e subsidiadas com recursos públicos, é que foi formada a Educação Especial no Brasil. Nos anos de 1970 os movimentos pró- integração e normalização deram início em nível nacional, com o intuito de que todas as pessoas com deficiências tivessem o direito de ter condições de vida comuns ou a mais normal possível.

A Integração exigia uma preparação prévia dos alunos com necessidades educacionais especiais, com apoio especializado paralelo, para que demonstrassem ter condições de frequentar uma turma regular de ensino. Essa proposta da integração tinha o modelo médico da deficiência como base, onde tirava a responsabilidade da escola e centrava os problemas nos alunos. Neste caso a escola tinha que se

preocupar apenas em educar os alunos que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, e não existia nenhuma preocupação com os alunos com necessidades educacionais especiais (Pletsch, 2010).

Durante os anos de 1970, o aumento do número de classes especiais nas escolas públicas regulares refletiu a expansão do acesso dos grupos populares ao sistema de ensino. Desde sempre, esse sistema apresentava uma estrutura curricular rígida para esses grupos. Na época, mais da metade da população brasileira vivia em condições de pobreza ou extrema pobreza e muitos desses indivíduos eram avaliados como “prováveis alunos excepcionais” devido a comportamentos considerados inadequados em sala de aula. Como resultado, eram direcionados para as classes especiais, onde recebiam apenas atividades pedagógicas simplificadas. Ao longo das décadas de 1970 e 1980, essas classes acabaram por acentuar os problemas relacionados ao fracasso escolar, destacando a “deficiência da escola” (Pletsch, 2014).

Segundo a autora Pletsch (2014), a institucionalização oficial da Educação Especial se deu em 1973, durante a ditadura militar, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) junto ao Ministério da Cultura e suas Diretrizes Básicas para a Ação (Brasil, 1974). Alguns anos depois, nos anos oitenta, o CENESP foi renomeado para Secretaria de Educação Especial (SESPE), a qual não durou muito e foi fechada em 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello. Em 1992, após a sua saída da presidência, voltou a ser chamada de Secretaria de Educação Especial e foi extinta em 2011, quando suas ações passaram para uma diretoria dentro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

O CENESP tinha o objetivo de coordenar as ações políticas educacionais específicas para pessoas com deficiências e foi onde se deu início as ações mais sistematizadas dirigidas à melhoria e à expansão do atendimento educacional oferecido para esses sujeitos em todas as secretarias estaduais de educação. Entretanto, o número de vagas ofertadas era insuficiente e o atendimento funcionava como um serviço paralelo à educação geral, e os alunos que não se enquadravam nas vagas do sistema regular, permaneciam segregados, a maioria em instituições privadas (Kassar, 2014).

De acordo com Pletsch (2014), a década de setenta representou um grande avanço na ampliação de serviços e dos atendimentos especializados. Tais serviços consistiam basicamente em classes especiais dentro das escolas regulares estaduais e instituições privadas. Por ter um crescimento significativo durante a ditadura militar, essas instituições tornaram-se dependentes dos recursos públicos. Nesta época, em 1977/1979 foi elaborado o 1º Plano Nacional de Educação Especial pelo CENESP, e nele pode ser conferido o fortalecimento de serviços privados em detrimento dos públicos.

Segundo Kassar (2014), ainda em relação ao CENESP, é crucial mencionar que sua implementação, assim como a reforma do ensino primário e secundário, a reforma universitária e a profissionalização no segundo grau (atualmente conhecido como ensino médio), foi amplamente influenciada pelos Estados Unidos. Isso se deve ao fato de que o processo contou com a assessoria de técnicos da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), por meio dos acordos com o Ministério da Educação e Cultura (MEC/USAID), sendo as primeiras iniciativas de formação de professores em Educação Especial, as quais foram realizadas no exterior, principalmente nos Estados Unidos.

Foi na década de 1970 que surgiram no ensino superior as primeiras formações para professores em Educação Especial, com a publicação da Lei nº5.692/71, e que em decorrência da lei, o curso de Pedagogia deveria ofertar obrigatoriamente Educação Especial. Na mesma época a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) criou o primeiro curso de Licenciatura em Educação Especial e inúmeros cursos de Pedagogia conseguiram Habilitação em Educação Especial. De acordo com Jannuzzi (1985), foi nesse período que a Educação Especial fez a transição do modelo médico para o modelo educacional, incorporando os conhecimentos da psicologia da aprendizagem. Essa mudança focou menos na deficiência do indivíduo e mais nas condições ambientais e nos recursos utilizados para promover o desenvolvimento e a aprendizagem.

Em 1988, a Constituição Federal Brasileira tinha como objetivos erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino e promover a formação para o trabalho, além de fomentar o desenvolvimento humanístico, científico e tecnológico do país (Mendes, 2010).

Ao mesmo tempo, a Constituição estabeleceu princípios fundamentais que orientam a promoção da igualdade, da diversidade e da inclusão no Brasil, servindo como base para políticas educacionais e sociais que respeitem diferentes necessidades e características dos cidadãos. O Artigo 1º, inciso III, consagra a dignidade da pessoa humana como fundamento da República, enquanto o Artigo 3º, inciso IV, determina que o Estado deve promover o bem de todos, sem qualquer forma de preconceito ou discriminação. O Artigo 5º reforça que todos são iguais perante a lei, garantindo direitos iguais independentemente das diferenças individuais. No campo da educação, os Artigos 205 e 206 asseguram que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser oferecida com igualdade de condições de acesso e permanência, enquanto o Artigo 208, inciso III, prevê atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Embora a Constituição não cite condições específicas como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), esses dispositivos refletem o compromisso legal com a valorização da diversidade, a promoção da inclusão escolar e o respeito às diferenças individuais.

Mendes (2010) ainda relata que em 1990, uma reforma administrativa resultou na extinção da SESPE, e a Secretaria Nacional de Educação Básica- SENEb assumiu a responsabilidade pela implementação da política de Educação Especial. Uma nova reforma na estrutura administrativa do Ministério da Educação e Desporto, realizada em 1992, reestabeleceu o órgão de Educação Especial como uma secretaria, agora com a sigla SEESP.

Até meados da década de noventa, o sistema educacional público do Brasil enfrentava a repetência no ensino de primeiro grau conforme Mendes:

Cerca de metade das crianças que ingressavam anualmente eram retidas já na primeira série, apenas 65% das crianças matriculadas atingiam a quinta série e apenas 3% completavam o ciclo escolar sem repetir um ano. Os alunos demoravam em média 12 anos para completar as oito primeiras séries do primeiro grau, quando permaneciam na escola, uma vez que a média de anos frequentados pela população era de 8,6 anos. (Mendes, 2010, p. 10.)

De acordo com as análises, essa repetência era um dos critérios básicos para se ter o diagnóstico da deficiência intelectual, e após esses indivíduos eram encaminhados para os serviços de Educação Especial, o que estava facilitando, pois havia problemas sérios nos procedimentos de avaliação e diagnóstico, além de que mais da metade da população brasileira vivia em níveis de miséria e pobreza, relata a autora.

Mendes (2010), aponta que alunos com deficiência, em raras comunidades tinham a alternativa de ir à escola filantrópica, sabendo que esta não lhe assegurava a escolarização ou optar por uma classe especial nas escolas públicas estaduais, que mais era um mecanismo de exclusão do que escolarização.

Em 1994 foi realizada na Espanha, a Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, a qual deu origem a Declaração de Salamanca. Essas declarações, juntamente com a Convenção da Guatemala e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, reforçaram a defesa dos direitos sociais e educacionais das pessoas historicamente excluídas, incluindo aquelas com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e outras condições de desenvolvimento atípico (Pletsch, 2014).

O governo elaborou no mesmo ano da Declaração de Salamanca, a Política Nacional de Educação Especial, que veio substituir as Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial. Dois anos depois, foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), que, pela primeira vez, incluiu um capítulo específico sobre Educação Especial (Pletsch, 2014).

Assim, Pletsch (2014) complementa que a lei regulamentou os locais de atendimento e as propostas de flexibilização e adaptação curricular. Juntamente com o documento "Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais", que integra os Parâmetros Curriculares Nacionais, essas regulamentações visam assegurar uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades de cada aluno. Na contribuição de Pletsch, para os alunos,

com deficiência intelectual, o documento aponta duas adaptações principais para as práticas educativas, prescrevendo que as mesmas sejam realizadas em ambientes de aula que favoreçam a aprendizagem, como, por exemplo, em ateliers, cantinhos e oficinas, entre outros. Indica também a necessidade de desenvolvimento de habilidades adaptativas, sociais, de comunicação, cuidado pessoal e autonomia. Ou seja, assim como nas décadas anteriores, para o alunado considerado deficiente intelectual não se prevê práticas pedagógicas para a aprendizagem formal de conceitos e conteúdos escolares, dada a crença em sua ineducabilidade. (Pletsch, 2014, p.13)

Com a leitura do trecho citado, percebemos que para alunos com deficiência intelectual, o documento sugere duas principais adaptações nas práticas educativas: usar ambientes de aprendizagem apropriados, como ateliês e oficinas, e desenvolver habilidades como comunicação, cuidado pessoal e autonomia. No entanto, ainda persiste a ideia, como nas décadas anteriores, de que esses alunos não são capazes de aprender conceitos e conteúdos escolares de maneira formal.

Podemos dizer, que a década de 1990 e início dos anos 2000 foram marcadas por mudanças significativas no papel do Estado na economia e na sociedade. Na Educação, as reformas neoliberais promoveram a universalização da educação básica como forma de controlar a pobreza e formar capital humano, permitindo maior influência do setor privado. Apesar das promessas de inclusão escolar, a matrícula em instituições filantrópicas privadas aumentou durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) (Pletsch 2014).

Embora o Estado tenha começado a incluir alunos com necessidades especiais em escolas públicas, essa abordagem foi criticada por priorizar a redução de custos e a oferta de uma educação básica de menor qualidade. Pletsch (2014) cita os autores Arruda, Kassar e Santos (2006), que relatam que a opção pelo atendimento em escolas públicas regulares visava reduzir custos e oferecer uma educação básica de padrão mais baixo, em linha com o ajuste fiscal, pois é mais barato do que manter instituições filantrópicas. Em 2001, a maioria dos alunos com deficiência intelectual se matriculou em escolas e classes especiais (89%) e cerca de apenas (11%) ficou em escolas regulares, mostrando que esses alunos continuavam tendo acesso à educação de forma segregada, fora das classes comuns como era previsto na legislação.

A autora Pletsch (2014), continua a citar sobre o governo, agora com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, o Brasil teve novas esperanças de uma sociedade mais justa. Durante seu governo (2003-2010), Lula aumentou os investimentos públicos para promover a Inclusão educacional e combater problemas socioeconômicos, visando melhorar as condições de inclusão social para todos, especialmente para os mais desfavorecidos. O Ministério da Educação implementou políticas públicas de inclusão para diferentes grupos sociais. A responsabilidade pela Educação de pessoas com necessidades especiais estava com a Secretaria de Educação Especial, que, em 2003, lançou o Programa Federal Educação Inclusiva para promover a "Educação Inclusiva" em vários municípios do país.

A autora Pletsch (2014), demonstra através de Soares (2010) e Souza (2013), que o programa seguiu diretrizes da Organização das Nações Unidas- ONU, focadas na formação de gestores. No Brasil, alguns municípios foram escolhidos como centros de formação para disseminar conhecimentos sobre Educação Inclusiva para outras

regiões, utilizando um modelo similar ao adotado por organismos internacionais como o Banco Mundial para países em desenvolvimento.

O documento “A inclusão social da pessoa com deficiência no Brasil” (Brasil, 2008) destaca a estratégia de multiplicação como eficaz e econômica, pois forma indivíduos que espalham conhecimentos amplamente. Pletsch (2014) menciona Souza (2013), que aponta que esse modelo é valorizado por seu baixo custo para o Estado e tem sido eficiente em vários países para a formação de professores, uso de estagiários em salas inclusivas, capacitação de familiares e comunidades, e na transformação de escolas especiais em centros de apoio educacional especializado.

Em 2008, o governo lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Pletsch, complementa com o,

Decreto nº 6.571/2008, prevendo o atendimento especializado em salas de recursos multifuncionais e em centros especializados de referência transformados a partir das escolas especiais. De acordo com o documento o público-alvo da Educação Especial é caracterizado por alunos que apresentam deficiência de natureza física, mental ou sensorial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação. (Pletsch, 2014, p.15).

Em 2009, as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica no Brasil estabeleceram que o Atendimento Educacional Especializado deveria ser oferecido em contraturno, complementando a Educação de alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, e de forma suplementar para aqueles com altas habilidades/superdotação. Pletsch (2014) conta que nesta época a Educação Inclusiva não estava atendendo nem mesmo o público da Educação Especial, que por vezes se matriculavam na escola regular e não frequentavam, mas tinham acesso a sala no contraturno, onde os alunos participavam por uma hora, duas ou três vezes na semana, segunda a autora.

Esta foi uma das alternativas que algumas escolas encontraram para atender a demanda devido a estrutura da escola e que garantisse um atendimento mínimo adequado a estes alunos, que tinham uma demanda de intervenção muito específica.

Kassar (2011) relata que o governo de 2004 a 2011 insistiu e continuou tentando promover a Inclusão, incorporando o conceito em seus planos. A Educação foi destacada como prioridade nacional para promover equidade, valorizar a diversidade e assegurar a inclusão social, alinhando-se com os princípios defendidos pela Organização das Nações Unidas- ONU.

As políticas públicas de Inclusão escolar, especialmente a partir das diretrizes de 2009, promoveram avanços importantes no acesso de diversos grupos ao ensino regular, incluindo alunos com deficiências, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades. Nesse processo, a Educação Especial teve papel fundamental ao garantir suporte pedagógico e recursos específicos para atender às necessidades desses alunos. No entanto, como destacam Pletsch (2014) e Kassar (2011), ainda persistem desafios significativos quanto à efetividade dessas ações no cotidiano das escolas. Dentro desse cenário mais amplo da Inclusão e da Educação Especial, o TEA passou a ocupar um lugar de destaque, tanto nas práticas educacionais quanto nos diagnósticos clínicos encaminhados às instituições de ensino. Por isso, esta pesquisa direciona sua atenção ao TEA, na sua definição, evolução diagnóstica e educacional, reconhecendo que compreender essas especificidades é essencial para promover práticas verdadeiramente inclusivas.

1.2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Analisamos a evolução do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), com base em contribuições teóricas de autores e médicos psiquiatras que se dedicaram ao estudo da temática, como Lacerda (2017), Mazzotta (2005) e a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014). Além disso abordaremos sobre o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) que é um documento norteador para o diagnóstico das condições neuropsiquiátricas e a Classificação Internacional de Doenças (CID-11) que contém descrições padronizadas de doenças e condições de saúde, organizadas em códigos alfanuméricos, que são utilizadas para pesquisas, profissionais da saúde e para o avanço nas políticas públicas.

No ambiente educacional, é cada vez mais comum que professores e demais profissionais da área tenham contato com o TEA, especialmente diante do crescimento no número de diagnósticos e do fortalecimento das políticas públicas voltadas à inclusão escolar (Brasil, 2008). Termos como DSM e CID passaram a aparecer com frequência em documentos escolares, laudos e discussões pedagógicas. Apesar desse avanço, ainda persistem dúvidas e inseguranças quanto às práticas pedagógicas mais adequadas para atender alunos autistas. Esse cenário evidencia a necessidade de formação continuada e mais aprofundada sobre o tema, permitindo que os educadores compreendam melhor seus alunos e contribuam

efetivamente para um processo de inclusão significativo. (Lacerda, 2017; Mazzotta, 2005).

Além das vivências em sala de aula, compreender a origem e a evolução do conceito de autismo também se mostra fundamental para os profissionais da educação. Conhecer como o transtorno foi descrito ao longo da história permite não apenas ampliar o entendimento sobre suas características, mas também desconstruir estigmas ainda presentes no ambiente escolar.

Segundo o Dr. Paulo Liberalesso (2020) que é neuropediatra brasileiro, conhecido e com boas referências sobre o tema do TEA, o termo “autismo” foi utilizado, pela primeira vez em 1908. O psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler, usou o termo para descrever pacientes com sintomas semelhantes aos observados na esquizofrenia. Na época, ele estava à frente da clínica de Psiquiatria da Universidade de Zurique, onde mais tarde veio a transformá-la em uma referência mundial no estudo das doenças mentais. Esse fundamento sobre o autismo ser semelhante a esquizofrenia não passou de um equívoco conceitual, que mais tarde foi corrigido por novas descobertas das áreas da Psicologia, Psiquiatria e Neurologia.

Liberalesso (2020) cita a importância do artigo “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, que foi publicado em 1943, pelo psiquiatra alemão Leo Kanner. Esse artigo é considerado um dos estudos históricos mais relevantes sobre o TEA. No artigo Kanner, descrevia sobre um número de crianças que apresentavam uma tendência ao isolamento e um intenso desejo pela mesmice.

Em 1944, o pediatra austríaco Johann “Hans” Friedrich Karl Asperger, mais conhecido como Hans Asperger no meio científico e histórico, veio a publicar o artigo “A Psicopatia Autista da Infância”, onde descrevia sobre o estudo feito com crianças e que havia observado semelhanças entre os sintomas destacados por Kanner, acrescentando que muitas delas tinham um interesse por assuntos específicos, de forma restrita e intensa, destaca Liberalesso (2020).

A pesquisa científica no campo do desenvolvimento humano socioemocional, seguido do autismo foi tema da psiquiatra inglesa Lorna Wing que mais tarde, em 1962 fundou a National Autistic Society, segundo Liberalesso (2020). Ela foi a médica que destacou em suas pesquisas a importância da contribuição genética para o autismo.

Lisa Fritscher, escritora e editora com interesse em temas de saúde mental, nos conta que em 1949 a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou a sexta edição da Classificação Internacional de Doenças (CID), que pela primeira vez incluiu doenças mentais. Em 1950, a CID passou a ser coordenada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), e em 1952 o primeiro DSM-I foi publicado pela American Psychiatric Association (APA). Segundo Fritscher, esses marcos foram fundamentais para definir e padronizar o que entendemos por doença mental, fornecendo referências importantes para profissionais de saúde e influenciando a forma como a sociedade percebe e classifica os transtornos psiquiátricos (Fritscher, 2018).

No campo da saúde mental, é fundamental diferenciar doença de transtorno psiquiátrico. Um transtorno mental, conforme definido pelo *DSM-5* (American Psychiatric Association, 2013), é caracterizado por alterações significativas no pensamento, nas emoções ou no comportamento, que refletem disfunções nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento. Essas alterações geralmente causam sofrimento ou dificultam a participação do indivíduo em atividades importantes do dia a dia, como o aprendizado, as relações sociais e a vida escolar. Por outro lado, o termo doença é tradicionalmente utilizado para condições em que existe uma causa ou mecanismo biológico claramente identificado, como ocorre em infecções ou alterações físicas específicas. Muitos transtornos psiquiátricos, entretanto, ainda não possuem uma causa única conhecida, motivo pelo qual os manuais diagnósticos preferem os termos “transtorno” ou “distúrbio”.

Essa distinção não diminui, de forma alguma, o impacto do transtorno na vida das pessoas. Pelo contrário, reforça a necessidade de práticas pedagógicas e intervenções educativas sensíveis, que reconheçam as particularidades de cada aluno e promovam a inclusão de forma efetiva. No contexto da Educação Inclusiva, compreender essas diferenças conceituais é essencial para apoiar alunos com TEA e outros transtornos mentais, garantindo que recebam o suporte necessário para participar plenamente da vida escolar e desenvolver seu potencial de forma integral.

Em 1980, quando o DSM-III foi lançado, o termo doença foi substituído por desordem e, de acordo com Fernandes, Tomazelli e Grianelli (2020) o autismo passa a ter a sua designação de “Transtorno Autista”, incluído nos Transtornos Invasivos de Desenvolvimento – TID, e mais tarde, quando saiu a CID 10, publicada em 1989, foi

adotada o termo autismo infantil e autismo atípico nos Transtornos Globais do Desenvolvimento -TGD.

Na primeira década do século XXI, diversas conferências foram organizadas com o objetivo de revisar e sistematizar a literatura existente sobre os transtornos mentais. Em 2013, foi publicado o DSM-5, que passa a considerar o autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento e então, denominado Transtorno do Espectro Autista- TEA. Em 2022, a APA fez algumas revisões voltadas a descrições clínicas e linguagem mais precisa, publicando a versão DSM-5-TR (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª Edição, Revisão de Texto). Almeida (2025)

Os distintos critérios são documentados e o autor nos brinda com comentários pessoais a respeito de cada um deles, nos permitindo uma compreensão mais clara da neurofisiologia específica. Os diferentes níveis (1, 2 e 3), definidos a partir do DSM-5 (2013), também são detalhados com clareza. (Liberalesso, et al., 2020, p.08).

A partir da publicação do DSM-5, observa-se, segundo Liberalesso (2020), que o TEA passou a ser compreendido de forma mais definida, especialmente no que diz respeito aos critérios diagnósticos. Os autores Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020) destacam que os domínios de interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo foram mantidos, mas os subdomínios referentes à interação social e à comunicação foram reduzidos, refletindo uma tentativa de tornar o diagnóstico mais objetivo e alinhado às evidências clínicas e neurocientíficas.

Com a definição mais precisa do TEA a partir do DSM-5, o campo educacional passa a ter mudanças significativas na área pedagógica. A compreensão dos critérios diagnósticos tem possibilitado que profissionais da educação reconheçam com maior clareza as características do transtorno, favorecendo a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades dos alunos autistas. Além disso, essa evolução no entendimento clínico contribui para a formação de professores, ampliando o diálogo entre as áreas da saúde e da educação e fortalecendo as práticas inclusivas no ambiente escolar.

Deste modo, constatamos que o avanço no conhecimento sobre o TEA e a evolução dos critérios diagnósticos reforçam a importância de uma abordagem educacional inclusiva que reconheça e valorize a diversidade. A Educação Especial, integrada às práticas inclusivas, busca garantir que todos os alunos tenham suas necessidades respeitadas e seus potenciais desenvolvidos. Nesse sentido, as diversas linguagens expressivas, como a Arte, surgem sendo importantes ferramentas pedagógicas para promover o aprendizado, a comunicação e a inclusão efetiva. E

para isso, no próximo capítulo, será explorado o papel da Arte na Educação, destacando sua contribuição para o desenvolvimento dos alunos e para a construção de ambientes escolares mais acolhedores e inclusivos.

CAPÍTULO 2 - ARTE E EDUCAÇÃO - A LINGUAGEM DO DESENHO

Dando continuidade à discussão sobre a importância de práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar, com direcionamento aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), este capítulo propõe-se a analisar a relação entre Arte e Educação, com foco na Linguagem do Desenho, como forma de expressão e comunicação, verificamos, como a Arte, através das práticas educacionais, pode tornar-se uma aliada importante no desenvolvimento dos alunos, ajudando na construção de significados e na valorização das diferentes formas de aprender.

O Desenho, por sua vez, destaca-se como uma das primeiras formas de expressão da criança, surgindo antes da fala e da escrita. Como aponta Barbosa (2001), os rabiscos iniciais representam uma etapa fundamental no processo de construção simbólica e só se desenvolvem quando há estímulo e contato com modelos significativos. A partir dessa perspectiva, neste capítulo discutimos o papel do Desenho como uma linguagem acessível, criativa e inclusiva, que pode contribuir de forma significativa para a formação de alunos com maior autonomia, expressivos e participativos no ambiente escolar.

Entre as diversas formas de Arte, o Desenho é uma das primeiras linguagens que a criança utiliza para se comunicar. Isso revela como a Arte, desde cedo, participa ativamente do processo de construção do pensamento e da identidade do aluno. A autora Barbosa (2001), diz que “toda criança faz rabiscos da mesma forma que balbucia. Tanto os rabiscos quanto o balbucio desenvolvem-se muito pouco, a menos que existam modelos para serem seguidos (Barbosa, 2001, p. 63). Ainda para Barbosa,

Nossa mente percebe, registra e classifica tudo o que conhecemos. Quando se trata de desenhar, o conhecido é, seguramente, todos os desenhos que o indivíduo já viu, tanto desenhos de outras pessoas quanto os seus próprios. Essas imagens, defendemos, fornecem a base para as configurações mentais, a partir das quais um indivíduo desenha. (Barbosa, 2001, p. 69.)

Isso mostra que a produção artística não surge do nada, mas é alimentada por referências acumuladas ao longo do tempo. No entanto, é importante considerar que esse acúmulo pode, por vezes, limitar a originalidade. Assim, como alerta Viola (1936) apud Barbosa (2001) “quando as crianças fazem somente aquilo que desejam, há o perigo que elas possam copiar ou imitar ou serem influenciadas pela tradição.” (Viola, 1936, p. 18; Apud Barbosa, 2001, p.60.)

Essa situação aponta como o papel do professor é importante, e deve estimular a criatividade dos alunos, mas traz um desafio, que é ajudar o aluno a não ficar apenas copiando aquilo que já viram. Barbosa (2001), aponta que o aluno já possui uma “experiência” estética e visual que está com ele antes mesmo de ir para a escola, sendo:

“O primeiro ponto é que a experiência estética em geral, incluindo aqui um de seus aspectos particulares, a experiência estética visual, já é desfrutada pelo indivíduo antes que ele entre para a escola. Portanto, não a introduzimos para nossos alunos, mas a incrementamos a partir de algo que já está lá.” (Barbosa, 2001, p. 46.)

Ou seja, a vivência com a Arte e o olhar estético não começam na escola, mas, são anteriores a ela, fazendo parte da forma como a criança percebe e se relaciona com o mundo. Assim, a escola tem o papel de reconhecer e potencializar essas experiências, oferecendo meios para que se tornem mais conscientes, críticas e criativas. De acordo com a autora Barbosa (2001), a Educação sendo um processo formativo, deve promover o desenvolvimento integral do aluno, ampliando suas capacidades de leitura, expressão e compreensão do mundo. Nesse contexto, a Arte desempenha um papel central, por constituir uma linguagem rica em significados, sensações e experiências. Como forma de representação simbólica, ela permite que o aluno acesse e produza conhecimentos por meio de imagens, sons, movimentos e outras expressões sensíveis, contribuindo para uma aprendizagem mais ampla, criativa e significativa.

Assim, integrar a Arte ao processo educativo não é apenas valorizar a criatividade, mas também reconhecer seu valor na construção de saberes, na leitura crítica da realidade e no desenvolvimento de diversas formas de linguagem. Conforme a autora Barbosa, aponta:

A educação é um empreendimento cujo objetivo geral visa expandir as formas de leitura e escrita que os indivíduos podem empregar. Por leitura e escrita quero dizer a habilidade de representar e recuperar significados na variedade de formas que os tornam públicos. Em nossa cultura, as palavras, números, movimentos, imagens e padrões de formas e sons são formas por meio das quais os significados são representados. Para que se possa ler aquelas formas, é necessário que haja um entendimento de suas regras, seus contextos e sua estrutura sintética. Cada forma de representação impõe seus próprios limites e fornece suas próprias possibilidades. (Barbosa, 2001, p. 92.)

Além da autora Barbosa, destacamos o quanto a Arte na Educação deve ser valorizada, por fazer parte do passado e estar presente nos tempos atuais, ela aborda como a Arte vem sendo uma referência geral no currículo escolar, onde o aluno pode utilizá-la como forma de expressão, comunicação e como uma maneira de representar

sentimentos, pensamentos e a realidade ao seu redor. A autora diz que “há uma referência geral e histórica, de que a arte é uma das poucas matérias do currículo escolar que dá à criança a oportunidade de usar suas emoções e imaginação” (Barbosa 2001, p.82). Assim, Barbosa narra que,

a arte merece estudo como um assunto particular, como um assunto que tem finalidades, conceitos e habilidades específicas. A arte, como uma das realizações humanas, cujo poder tem sido salientado desde a Antiguidade e cuja força é particularmente atestada por sociedades totalitárias em sua determinação de controlá-la, exige seu próprio tempo e espaço dentro do currículo. (Barbosa, p. 98.)

A autora Barbosa (2001, p.114.) ressalta que “a arte é um poderoso e significativo meio de comunicação na sociedade contemporânea, porque a sociedade continua tão preocupada com as imagens visuais como no passado.” Na atualidade a Educação tem sido compreendida como um processo formativo que ultrapassa a simples forma de transmitir o conteúdo. Seu objetivo principal é desenvolver no aluno a capacidade de interpretar, expressar e transformar a sua realidade.

Nesse contexto, a Arte ocupa um lugar de destaque, que busca desenvolver no aluno, uma linguagem sensível e simbólica, mas que possa ampliar as possibilidades de percepção, comunicação e elaboração do pensamento. Diferente de métodos tradicionais de Educação que focam em respostas certas, a Arte valoriza a experimentação, a criatividade e o olhar pessoal de cada aluno.

No entanto, a compreensão sobre os objetivos da Educação nem sempre esteve ligada à formação crítica e ao desenvolvimento do pensamento reflexivo do aluno, como destaca Morin (2000, p.21.) apud Ferreira (2003, p.48), desde o pensamento do filósofo Montaigne, já se questionava o valor de uma Educação baseada apenas na memorização de conteúdos, sem articulação entre os saberes ou capacidade de reflexão. Para ele, mais importante do que acumular informações seria formar indivíduos capazes de pensar, questionar e organizar o conhecimento de maneira significativa:

“a primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. Uma 'cabeça bem cheia' significa uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. Uma 'cabeça bem-feita' significa que, em vez de acumular o saber, é importante dispor ao mesmo tempo de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas, e princípios organizadores que permitam ligar saberes e lhes dar sentido.” (Morin ,2000, p.21; apud Ferreira, 2003, p.48)

Essa reflexão permanece atual e reforça a importância de uma abordagem educacional que vá além da simples repetição de conteúdo. Formar uma "cabeça bem-feita", significa desenvolver no aluno a habilidade de compreender o mundo de

forma crítica e integrada, conectando diferentes áreas do saber. Assim, a Educação deve promover não apenas o acúmulo de informações, mas também a capacidade de elaborar sentidos, resolver problemas e tomar decisões fundamentadas. Essa ideia associa a importância da Arte na escola, já que a vivência artística desenvolve a criatividade, a sensibilidade e o pensamento simbólico, ajudando na construção de um conhecimento mais completo e com mais sentido.

E é neste processo que o papel do professor é fundamental. Como afirmam os autores Santos e Paulino,

Ser professor é dar condições e oportunidades ao outro de construir seus próprios sentidos e criar suas próprias condições para viver em sociedade, refletir sobre esta última e refletir-se, sem jamais retornar aquilo que era antes, num eterno devir. O professor é, pois, um agente de encantamento nestes tempos de desencanto. O professor é, pois, aquele que apresenta os limites e, sobretudo, faz florescer as possibilidades criativas e inclusivas. (Santos e Paulino, 2008, p. 53.)

De acordo com os autores Santos e Paulino (2008), o professor não deve apenas transmitir conteúdos prontos, mas inspirar o aluno a refletir, criar e se transformar continuamente, para evitar que a Educação se torne repetitiva e desmotivadora, o educador precisa ser esse “agente de encantamento”, que desperta o interesse, amplia horizontes e mostra que o conhecimento também pode ser construído de forma sensível, crítica e criativa, especialmente por meio da Arte.

Desta forma, percebemos que a Arte também contribui para a Inclusão, ao valorizar diferentes formas de expressão, reconhecer as singularidades dos alunos e oferecer caminhos diversos para o aprendizado e a participação de todos. Na escola, a Arte tem um papel importante, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, sensibilidade e capacidade de pensar do aluno, de forma crítica e reflexiva, assim como afirma Barbosa (2001):

A arte é entendida como um terreno permissivo ante um currículo repleto de números e de palavras. É a arte que encoraja a criança a colocar sua visão pessoal e sua assinatura em seus trabalhos. As escolas são dominadas por tarefas curriculares voltadas ao professor e que, frequentemente, oferecem apenas uma solução para os problemas, uma resposta certa para as perguntas. A arte não pode se tornar algo sem vida, mecânico, como tem ocorrido com o que ensinamos, em todos os níveis da educação. (Barbosa, 2001, p. 82.)

Nesse contexto, é através da Arte que a criança consegue expressar em seus trabalhos, através de desenhos, a sua visão pessoal, sem necessitar de palavras ou números, e desta forma, o Desenho, pode ser visto como uma Linguagem Visual, que funciona de maneira semelhante à linguagem falada ou escrita.

Barbosa, destaca que “a maioria das ideias que visam fornecer uma direção curricular para a área não reflete as contribuições específicas da arte-educação, benefícios que nenhuma outra área de estudo pode oferecer à educação.” (Barbosa, 2001, p. 44.). A autora, que é conhecida por suas pesquisas na Arte e Educação, afirma que a Arte permite perceber e entender o mundo de formas que outras áreas do conhecimento não conseguem alcançar. Assim, o Desenho oferece uma maneira única de ver e explicar aquilo que, muitas vezes, é difícil colocar em palavras.

Logo, o Desenho precisa ser valorizado na escola, e não visto como um momento de lazer ou atividade complementar, mas sendo uma ferramenta de aprendizagem. Através do desenho, o aluno pode organizar seus pensamentos, resolver problemas, imaginar novas ideias e se expressar com mais liberdade. Além disso, o ato de desenhar também ajuda no desenvolvimento da coordenação motora e da atenção do aluno.

Sendo assim, após as análises realizadas dos autores Barbosa (2001), Santos e Paulino (2008) e Ferreira (2003), foi possível compreender que a Arte, especialmente com a Linguagem do Desenho, ocupa um lugar significativo na formação dos alunos, permitindo a expressão, o pensamento crítico e a sensibilidade.

Considerando que a experiência estética já está presente antes mesmo da entrada da criança na escola, é papel da Educação, através do professor, reconhecer e ampliar esse potencial criativo, valorizando a produção simbólica e pessoal dos alunos. Assim, será aprofundado o estudo sobre como a Linguagem do Desenho, através da Arte na Educação, pode se tornar um instrumento de Inclusão no contexto educacional, auxiliando na participação dos alunos e respeitando suas diferentes formas de ser, aprender e se expressar.

2.1 A LINGUAGEM DO DESENHO COMO COMUNICAÇÃO

Utilizar o desenho como linguagem, pode ser uma importante forma de comunicação alternativa, principalmente em situações em que a linguagem oral é limitada ou ausente. Em casos de algumas deficiências, dificuldades de fala ou crianças, por exemplo, o desenho pode ser uma ferramenta eficaz de comunicação, permitindo através dele, que o aluno possa se expressar e demonstrar entendimento, participar das atividades e se relacionar com os colegas e professores.

Dessa forma, incluir o Desenho no cotidiano escolar, principalmente nas aulas de Artes, é reconhecer que ele é mais do que uma atividade artística: é uma forma de

comunicação e de aprendizagem. Ao valorizar e reconhecer essa Linguagem, a escola está contribuindo para uma Educação significativa, que respeita as diferentes formas de expressão e promove o desenvolvimento de todos os alunos, reconhecendo no desenho uma linguagem universal que potencializa a inclusão e amplia as possibilidades de participação no ambiente escolar.

Desenhar o ritmo do poema é uma forma de representação dos movimentos, ou seja, de ir do concreto (ritmo do corpo) para o abstrato (ritmo da palavra), passando, assim, por um processo de simbolização. Essa atividade faz com que o leitor perceba o texto poético como movimento e ritmo carregados de sentidos. (Ferreira, 2003, p. 124.)

A autora Ferreira (2003), descreve como desenhar o ritmo de um poema é uma forma de transformar algo que sentimos no corpo, como o movimento e o som, em algo mais simbólico e abstrato. Isso reforça a importância do desenho como uma linguagem que ajuda a expressar ideias, emoções e pensamentos, mesmo quando eles não conseguem ser ditos com palavras ou escritas.

O Desenho, sendo realista ou abstrato, é uma forma acessível de comunicação para alunos de todas as idades, especialmente para aqueles que têm dificuldade em se expressar por meio da fala ou da escrita. Para esses alunos, o desenho pode ser uma alternativa que expressa o que sentem e como conseguem demonstrar algo que não pode ser dito ou escrito, com palavras. Por isso, o desenho não deve ser considerado apenas uma atividade artística, e sim entendido que o desenhar se torna uma linguagem, sendo uma ferramenta de aprendizagem e inclusão, ajudando o aluno a se comunicar, a pensar e a participar mais ativamente da vida escolar. Segundo Barbosa,

“Não há tampouco, nenhuma razão constrangedora que nos faça duvidar ou negar que as atividades de arte em sala de aula possam promover crescimentos pessoais independentemente do valor ou da resposta estética. Talvez a arte possa tornar alguém mais criativo em geral (o que quer que isso queira dizer). Talvez possa fazê-lo perceber seu contexto físico ou social mais objetivamente. Talvez possa ajudá-lo a resolver suas inadequações emocionais, aumentar o seu QI, enriquecer sua aposentadoria ou promover a paz mundial e a boa vontade entre os homens.” (Barbosa, 2001, p. 45.)

Com base na citação de Barbosa (2001, p. 45), é possível reforçar o valor da Arte, especialmente da Linguagem do Desenho, como um recurso pedagógico no contexto da Inclusão escolar. A autora também aponta a necessidade constante de ter que justificar a presença da Arte na escola por meio de resultados objetivos, ou que muitas vezes não tem como medir ou comprovar, como o aumento do QI ou diversas melhorias de forma direta, como cita nos exemplos. Ainda assim, a autora chama atenção para o que importa realmente, tendo a Arte tem um papel essencial

na formação humana justamente por promover experiências subjetivas, criativas e sensíveis, que são muitas vezes ignoradas pelos currículos tradicionais.

Essa reflexão que Barbosa (2001) traz, se relaciona diretamente com o papel da Arte na Educação Inclusiva. Quando reconhecemos que a Arte não precisa necessariamente cumprir um "objetivo prático" para ter valor, conseguimos enxergar com mais clareza o quanto ela pode favorecer a expressão e a participação de alunos, respeitando suas formas particulares de perceber e se comunicar com o mundo. Assim, o Desenho, como Linguagem Visual, é acessível para a maioria dos alunos, pois não exige domínio da escrita ou da fala, sendo uma ferramenta de comunicação, auxiliando no desenvolvimento do aluno na escola. Ao integrar a Arte de forma significativa no cotidiano, a escola pode ampliar suas possibilidades de ser um espaço para todos.

De acordo com Barbosa (2001), a Arte deve ser compreendida não apenas como uma atividade estética, mas como uma prática formativa, de conhecimento, que contribui para o desenvolvimento pessoal e cultural dos indivíduos. Como podemos conferir: “A arte pode assumir diversos significados em suas várias dimensões, mas como conhecimento proporciona meios para a compreensão do pensamento e das expressões de uma cultura.” (Barbosa, 2001, p. 113.)

Se inserida de forma criativa e planejada no cotidiano escolar, com abordagem atenta, cuidadosa e empática pelo professor, a Linguagem do Desenho pode favorecer a autonomia, a autoestima e o reconhecimento das potencialidades de cada aluno.

Quando falamos em inclusão escolar, referimo-nos a construir todas as formas possíveis por meio das quais se busca, no decorrer do processo educacional escolar, minimizar o processo de exclusão, maximizando a participação do aluno dentro do processo educativo e produzindo uma educação consciente para todos, levando em consideração quaisquer que sejam as origens e barreiras para o processo de aprendizagem. (Santos e Paulino, 2008, p. 24.)

A inclusão escolar envolve a criação de estratégias que visam diminuir as barreiras que afastam os alunos do processo de aprendizagem, garantindo que todos possam participar de forma efetiva, independente de suas diferenças e dificuldades. Para isso, é essencial que a escola implemente métodos de ensino que valorizem as características únicas de cada aluno, promovendo o acesso, a capacidade de expressão e desenvolvimento de todos. Nesse contexto, o desenho se apresenta

como uma ferramenta visual acessível e significativa para a Inclusão, destacando-se com alunos da Educação Especial, que é uma das vertentes da Educação Inclusiva.

A efetivação da inclusão escolar, no entanto, depende não apenas de estratégias e métodos, mas também da concepção de educação que o professor possui e da sua postura diante da diversidade. Mesmo docentes sem formação específica em educação especial podem contribuir significativamente para um ambiente inclusivo, desde que reconheçam a importância do acolhimento, da atenção às diferenças e da construção de relações de respeito e empatia com os alunos.

Nesse sentido, os cinco saberes implicados na formação do professor, propostos por Dermeval Saviani, sendo o saber científico, pedagógico, empírico, pessoal e experiencial, oferecem uma referência útil para refletir sobre as competências necessárias ao trabalho docente. Embora seja possível criticar Saviani por enfatizar uma formação generalista que nem sempre contempla as particularidades da inclusão, seus saberes ressaltam elementos essenciais, como o conhecimento do conteúdo, a prática pedagógica fundamentada, a experiência vivida e a capacidade de estabelecer vínculos humanos. Quando articulados de forma crítica e sensível, esses elementos contribuem para que o professor possa criar um ambiente escolar acolhedor, no qual estratégias como o uso do desenho se tornam ferramentas eficazes para favorecer a expressão, o aprendizado e a participação de todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades educacionais específicas.

Santos e Paulino (2008), abordam que “a inclusão em educação é favorecida pela expressão plena da criatividade do professor. Quanto mais criativo é o professor, mais tenderá a estar aberto a novas experiências e orientar-se em função de atitudes inclusivas” (Santos e Paulino, 2008, p. 54.). Portanto, é necessário que o professor esteja constantemente se aperfeiçoando, buscando conhecimentos e consequentemente, fazendo o processo de ensino e aprendizagem ser mais efetivo, incluso e criativo, como Ferreira aponta,

o processo ensino-aprendizagem tornou-se uma das questões que mais tem interessado aos educadores, gestores e famílias, de modo geral. Neste contexto, entende-se como política inclusiva as ações a serem implementadas para garantir a todo o acesso, o ingresso e a permanência nas escolas. (Ferreira, 2003, p. 75.)

Para auxiliar na aprendizagem, materiais, suportes e técnicas podem ser utilizados para a participação do aluno, respeitando as condições motoras, sensoriais ou cognitivas de cada um, tornando o ensino acolhedor e inclusivo. Assim, se tratando principalmente do professor de Arte, ser flexível é fundamental, observando sempre as expressões do aluno, e percebendo muitas das vezes que alguns alunos não se sentem confortáveis com a mudança, ou exposição em atividades criativas e diferenciadas, e que talvez, seja através do desenho, que o professor conseguirá compreender o desenvolvimento das habilidades cognitivas e motoras, a concentração, coordenação e criatividade de cada aluno, e assim, tornar sua sala de aula um ambiente inclusivo.

Assim, a presença do Desenho no ambiente escolar, vai muito além do aspecto artístico. Ele funciona como uma importante ferramenta de Inclusão, que permite ao aluno comunicar-se, aprender e crescer através da sua própria forma de expressão. Valorizar o desenho como linguagem de comunicação e educativa, significa reconhecer o direito de todos os alunos à aprendizagem, ao diálogo e à construção de conhecimentos de forma respeitosa com cada aluno. E considerando o desenho como uma linguagem universal, a escola amplia suas possibilidades pedagógicas, promovendo um ambiente mais acessível e comprometido com a inclusão.

2.2 A LINGUAGEM DO DESENHO COMO ABORDAGEM INCLUSIVA NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A partir de uma perspectiva cultural, o conceito de sociabilidade mostrou-se especialmente significativo para compreender as relações estabelecidas entre os alunos no cotidiano escolar. Diferentemente da noção de socialização, que tende a enfatizar os processos de internalização de normas e valores sociais, a sociabilidade permite observar as formas concretas de convivência entre os sujeitos, considerando suas interações, escolhas e modos de estar junto nos diferentes espaços da escola.

Nesse contexto, a ênfase foi em observar como os demais alunos se relacionavam com os alunos que constituem os sujeitos desta pesquisa, compreendendo-os não apenas a partir de suas condições ou diagnósticos, mas como crianças que participam ativamente da vida escolar, estabelecendo vínculos, preferências e formas próprias de interação. A observação foi realizada em diferentes

momentos da rotina escolar, como no recreio, nas aulas de educação física e nas atividades em grupo realizadas em sala de aula.

De modo geral, foi possível perceber que os alunos com TEA são bem acolhidos pelos colegas. Em algumas situações, contudo, observei que o próprio aluno optava por realizar determinadas atividades de forma individual. Diante dessas situações, procurei dialogar diretamente com o aluno, buscando compreender se essa escolha correspondia à sua vontade. Na maioria das vezes, a resposta foi afirmativa. Esse aspecto também se confirmava nas interações com os colegas, especialmente quando a professora perguntava se haviam convidado o aluno para participar dos grupos. Frequentemente, os próprios colegas relatavam que o convite havia sido feito, o que reforçava a autonomia do aluno em escolher como desejava participar daquele momento.

Essas observações evidenciam que a inclusão escolar não se manifesta apenas pela presença do aluno no espaço da escola, mas também pelas formas de reconhecimento, respeito e convivência que se constroem nas interações cotidianas entre as crianças.

Outro elemento considerado na pesquisa refere-se às características dos contextos escolares observados. O Colégio 01 está localizado em uma região mais central da cidade, possui maior estrutura e recebe alunos provenientes de diferentes bairros, e alguns até distantes deste colégio. Já o Colégio 02 situa-se em um bairro mais afastado, em região de situação econômica de maior necessidade, tanto pelas famílias, quanto pela própria escola, onde muitos alunos compartilham trajetórias de convivência desde a infância. Inicialmente, imaginei que essas diferenças de contexto poderiam influenciar as relações entre os alunos. Inicialmente, a ideia era de que o Colégio 01, por ser uma instituição maior e receber alunos de diversas regiões, poderia haver maior distanciamento entre eles, devido ao convívio mais limitado pelo tempo de conhecimento entre eles. Por outro lado, no Colégio 02, onde muitos alunos já se conhecem há mais tempo, esperava encontrar relações mais próximas e marcadas por vínculos anteriores à própria experiência escolar.

Considerando que as interações entre os alunos se constroem, em grande parte, por meio da comunicação e da expressão, torna-se importante compreender como esses processos se apresentam no caso de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

A comunicação e a expressão são aspectos fundamentais para o desenvolvimento humano e para a interação social. Entretanto, pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), frequentemente enfrentam dificuldades significativas nessas áreas, o que pode comprometer sua participação em contextos sociais e educacionais. Sendo assim, o Desenho surge como uma linguagem alternativa de comunicação no processo de aprendizagem, permitindo no caso dos alunos, que possam expressar sentimentos, pensamentos e ideias de maneira não verbal. Assim, essa linguagem visual se configura como uma abordagem inclusiva importante, capaz de favorecer o processo de aprendizagem e promover a interação social dos alunos. Isso se justifica pelo fato de que o TEA é caracterizado por alterações em três grandes domínios do desenvolvimento: a interação social, o uso da linguagem e os padrões restritos e repetitivos de comportamento, conforme destacado por Vieira e Baldin (2017, p. 2).

A linguagem visual, por não depender de códigos verbais complexos, pode ser mais acessível para muitos indivíduos com TEA. O Desenho, em particular, permite que a criança se comunique de forma simbólica, revele percepções do mundo e manifeste suas emoções, mesmo que não seja por meio da linguagem oral.

Para alguns autistas, o Desenho não é apenas uma atividade expressiva, mas também uma forma privilegiada de pensamento, como no caso da escritora Grandin (2015), que relata que imaginava que todas as pessoas "pensavam por imagens" e como ela, que organizava suas ideias visualmente. A escritora conta:

Eu achava que todos pensavam por imagens. Só que eu era melhor nisso que a maioria das pessoas, o que já sabia. Àquela altura da vida, eu já fazia desenhos arquitetônicos há muitos anos. Já tivera a experiência de terminar um desenho, olhá-lo e pensar: Não acredito que fiz isto! O que eu não pensava era: eu posso fazer este tipo de desenho porque caminhei pelo quintal e memorizei cada detalhe, gravei as imagens no cérebro como um computador e recuperei as imagens necessárias. Posso fazer este tipo de desenho porque sou uma pessoa com autismo. (Grandin, 2015, p.19)

Esse conceito que Grandin (2015) apresenta, se aproxima do pensamento de Barbosa (2001, p. 69) que diz que “nossa mente percebe, registra e classifica tudo o que conhecemos” e assim podemos entender que o ato de desenhar está ligado às imagens guardadas na mente que são acumuladas pela experiência visual ao longo da vida. Partindo desses conceitos, podemos compreender que a mente humana não apenas registra e armazena essas imagens, mas também as organiza de forma subjetiva, criando representações a partir do que já foi visto ou vivido. Assim, podemos dizer que o desenho não é apenas uma cópia do que vemos no mundo, mas uma

forma pessoal e simbólica de mostrar o que está guardado e organizado na mente de cada pessoa.

Relacionado o que Grandin (2015) e Barbosa (2001) nos apresentam, é possível compreender como o desenho pode ser uma linguagem significativa para pessoas com TEA. Para essas pessoas, o desenho não serve apenas como meio de expressão, mas como um modo de compreender o mundo, podendo ser uma ferramenta de comunicação criativa e inclusiva, sobretudo no contexto escolar, onde a linguagem verbal é na maioria das vezes a mais comum.

Essa relação entre “imagens mentais” e expressão através do desenho reforça a importância de valorizar o desenho como uma linguagem e uma possibilidade de comunicação, que na maioria das vezes seguem a lógica tradicional da oralidade e escrita, assim como Grandin (2015) ainda recorda:

porque conseguia associar as palavras do teste a imagens mentais. Quando o psicólogo que fazia o exame me dizia "Pare", eu via um sinal de parar. Quando dizia "Vá", via um semáforo verde. Mas não era qualquer sinal, nem qualquer luz verde. Eu via um semáforo específico e uma luz verde específica do meu passado. (Grandin, 2015, p.18))

Partindo destes autores, Barbosa (2001) e Grandin (2015), podemos ver como o desenho pode contribuir para o desenvolvimento de aspectos cognitivos e motores, como coordenação motora fina, atenção e percepção visual. Em sala de aula, o uso do desenho como recurso pedagógico permite adaptações, respeitando o ritmo e os interesses do aluno com TEA. Isso fortalece práticas pedagógicas mais inclusivas, aumenta as chances de participação do aluno na escola, e pode promover respeito com a com as diferentes formas de aprender e se comunicar.

Portanto, reconhecer o valor do desenho para pessoas com autismo é compreender que a comunicação pode acontecer de muitas formas, e incluir a linguagem visual nas práticas pedagógicas pode promover para o aluno uma maneira de se desenvolver e se expressar.

Contudo, é necessário destacar que nem todo aluno com Transtorno do Espectro Autista se identifica com o desenho como meio de expressão, uma vez que o TEA abrange características diversas, e cada aluno possui interesses e particularidades próprias.

Na sequência, serão apresentados os procedimentos metodológicos que orientam esta pesquisa, explicitando a abordagem adotada e os referenciais teóricos que fundamentam o estudo sobre o Transtorno do Espectro Autista, a Linguagem do

Desenho e a Educação Inclusiva. Também serão descritos os caminhos percorridos, os dados coletados e as formas de análise empregadas.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa, tem abordagem qualitativa, com caráter exploratória e interpretativa, trazendo uma bibliografia com base nos objetivos específicos deste estudo, que é compreender como a Linguagem do Desenho pode contribuir para a Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nas aulas da disciplina de Arte.

As escolhas metodológicas foram orientadas pelo interesse em investigar experiências concretas em sala de aula, considerando a importância da expressão visual como forma alternativa de comunicação e participação dos alunos com TEA, promovendo a Inclusão no contexto escolar. Serão apresentados os dados coletados e os métodos para analisar e interpretar os resultados parciais obtidos.

A escolha dos autores que fundamentam este estudo foi orientada pela relevância de suas contribuições para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista, da Linguagem Visual através do Desenho, como forma de expressão e das práticas Inclusivas no ambiente escolar.

As ideias de Barbosa (2001), ao abordar o Desenho como uma forma de construção simbólica e subjetiva do mundo, ajudaram a refletir sobre como os alunos se expressam visualmente a partir de suas experiências e memórias visuais. A partir da concepção da autora que foi muito significativa, foi feita uma interpretação do desenvolvimento das atividades realizadas em sala, com foco principal nos alunos com TEA, onde sua comunicação verbal pode ser limitada.

Grandin (2013), que é autista e pesquisadora, ampliou essa abordagem sobre a importância da imagem visual, ao relatar em suas obras, que sua forma de pensar é na maioria visual. Ao afirmar que "pensa em imagens", a autora reforça a importância de reconhecer a linguagem não verbal como uma forma de pensamento e expressão para pessoas com TEA. Esta autora, que também possui TEA, nos traz uma justificativa teórica significativa, onde podemos considerar o Desenho como uma ferramenta Inclusiva no processo de ensino e aprendizagem.

Liberalesso (2020) contribui com seus estudos ao analisar as possibilidades de adaptações pedagógicas voltadas à Inclusão de alunos com deficiência, com ênfase no reconhecimento das diferenças cognitivas e na comunicação dessas pessoas. Sua abordagem destaca a importância de práticas mais flexíveis e atentas às

necessidades dos alunos com TEA em espaços escolares, assim como as aulas de Arte, que favorecem a expressão criativa.

Pletsch (2014) nos traz uma análise crítica das políticas de Inclusão escolar, destacando que a presença do aluno com deficiência na sala de aula não garante sua participação efetiva. Ainda reforça a importância de abordagens pedagógicas flexíveis, que considerem várias formas de expressão, como o desenho.

Outros autores também foram estudados, e dessa forma, as leituras contribuíram para delimitar o problema de pesquisa, refletir sobre os desafios e potencialidades da Inclusão de alunos com TEA e compreender o papel do Desenho como linguagem significativa nesse processo.

Partindo destas pesquisas, durante as aulas da disciplina de Arte, ministradas em dois Colégios Estadual na cidade de Ponta Grossa, no Estado do Paraná, iniciou-se o processo de investigação com 05 alunos com TEA, matriculados regularmente no Ensino Fundamental II.

Os dois Colégios são da Rede Estadual de Ensino, sendo o Colégio 01 (um) localizado em região mais central da cidade, com um número de alunos matriculados próximo a 1000 alunos. Ele conta com Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Técnico Profissionalizante, sendo um Colégio com reputação ótima por ter um espaço físico amplo, contando com vários laboratórios de informática, quadras para esporte fechada e ao ar livre, e devido a outras situações, sendo referência de organização na cidade. O Colégio está localizado em um bairro que não tem reputação muito boa na cidade, em um local conhecido pela presença de pontos de venda de drogas, o que torna o trajeto diário das crianças particularmente vulnerável, já que a maioria delas vai a pé até a escola. A estrutura física da instituição é insuficiente, com espaços improvisados para atender às demandas dos alunos. A sala de Recursos Multifuncionais, por exemplo, é improvisada e fica situada no mesmo ambiente da biblioteca, convivendo com alunos de outros programas, como o Programa Mais Aprendizagem, o que compromete o aproveitamento e a organização das atividades. Além disso, a população atendida pela escola é composta, em grande parte, por famílias em situação de maior vulnerabilidade social, o que exige atenção especial das práticas pedagógicas e das estratégias de inclusão.

Nesse contexto desafiador, as aulas da disciplina de Arte foram preparadas e desenvolvidas dentro da proposta prevista no Plano de Trabalho Docente da

professora pesquisadora, e os conteúdos ministrados em sala de aula para todos os alunos presentes, sem nenhuma intervenção ou adaptação específica, para que não alterasse os resultados das atividades realizadas pelos alunos com TEA, as quais seriam investigadas após as aulas.

No Colégio 01 (um) foram observados 04 (quatro) alunos, em 03 (três) salas de aula diferentes sendo as três com cerca de 30 (trinta) alunos cada. Em uma das salas foram observados 2 (dois) alunos diagnosticados com TEA. O aluno A e o aluno B irmãos gêmeos idênticos, matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental II e os alunos D e E, matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental II, um em cada sala.

No Colégio 01 (um), os 30 (trinta) alunos, incluindo os alunos A e B, participaram da explicação do conteúdo sobre o que é Pluralidade Cultural, onde a professora abordou o tema oralmente, sem a utilização de figuras para que não houvesse nenhum tipo de interferência neste processo de desenvolvimento, com o objetivo que os alunos fizessem uma ligação do conteúdo com a sua memória já adquirida das vivências diárias, e então desenvolvida sobre o assunto, assim como a autora Grandin (2013) relata em suas contribuições, através de seus escritos, sobre como ela utilizava sua memória visual adquirida anteriormente, para compreender e visualizar o que lhe era proposto no momento.

A aula tem duração de 50 (cinquenta) minutos, e foram necessárias duas aulas no Colégio 01 (um) e duas aulas de 50 (cinquenta) minutos no Colégio 02 (dois), para que neste tempo ocorresse o desenvolvimento do tema proposto de forma oral, levando em consideração suas vivências até o momento, e na sequência os alunos foram orientados sobre a atividade, onde deveriam escrever algumas informações sobre a sua Cultura, de modo simples, mas contando o que soubessem em relação à pluralidade cultural existente em nosso meio, e depois, poderiam desenhar sobre o tema.

Em ambos os Colégios, o conteúdo foi sem a utilização de imagens visuais como recurso metodológico, partindo somente da explicação oral da professora pesquisadora, baseada nos conteúdos ofertados pela Secretária de Educação do Estado do Paraná, nas aulas do Livro de Registro de Classe Online, o qual consta os planejamentos com seus devidos conteúdos de cada série.

Na metade da segunda aula de 50 (cinquenta) minutos no Colégio 01 (um), a turma de 6º ano dos alunos A e B, começou a apresentar os resultados da proposta

de atividade, desenvolvida pela professora. Após isso, foram realizados registros fotográficos dos resultados da produção de desenhos desenvolvidos pelos alunos A e B, e não houve a escrita do texto, que era uma das etapas da atividade proposta. A parte escrita da atividade, envolvia colocar em algumas linhas o conhecimento adquirido com o tema abordado na aula, e tinha o objetivo de verificar de forma complementar, se os alunos conseguiam demonstrar o que entenderam do conteúdo com palavras.

As imagens a seguir são os registros fotográficos feitos pelo celular da professora pesquisadora durante a aula.

Fotografia 1 – Desenho do aluno A do Colégio 1.



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Fotografia 2 – Desenho do aluno B do Colégio 1.



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Após os registros fotográficos realizados, as imagens foram analisadas brevemente antes das perguntas dirigidas ao aluno A e B. No momento seguinte, a professora pesquisadora se dirigiu até a carteira onde o aluno A estava sentado e perguntou qual era a ideia do desenho realizado por ele, qual era a representação que o aluno havia feito, perguntando de forma que o aluno compreendesse a pergunta.

O aluno A que apresenta pouca oralidade em sala de aula, características estas encontradas em muitos alunos com TEA e que neste caso, ele a possui, tendo dificuldade em oralizar em diversos momentos do seu dia a dia com colegas e professores. Este aluno apresenta tranquilidade em sala, aparenta sempre estar bem confortável naquele ambiente da sala de aula e gosta de desenhar, como já notado em aulas anteriores ao início da investigação. Esse aluno não apresenta muita interação com os colegas, sempre está desenhando e colorindo algo, enquanto escuta o professor ou colegas em sala, as poucas vezes que fala é para perguntar se pode ir ao banheiro, ou conversa rapidamente com frases curtas e objetivas com o irmão, que é o aluno B desta pesquisa, e se senta em uma carteira próxima.

Assim, conhecendo algumas das suas características, umas das possibilidades esperadas, era que o aluno A, não respondesse à pergunta da professora em relação ao significado do desenho, e foi o que ocorreu. Após a pergunta sobre o desenho, o aluno continuou colorindo outra atividade em seu caderno, no qual estava focado

naquele momento, e apresentou um sorriso de forma tímida, não respondendo a pergunta sobre o que simbolizava o seu desenho, retratado como figura 1 (um).

Na sequência, a professora pesquisadora foi ao lado da carteira do aluno B. Este aluno, ao contrário de seu irmão (aluno A), gosta de cantar em sala de aula, levanta e dança no pequeno espaço que existe entre as carteiras dos colegas de sala e na maioria das vezes, esse aluno dança enquanto também canta em tom adequado ao ambiente, onde todos os presentes conseguem ouvir. Isso acontece durante as explicações do professor em sala, o que mostra que o aluno B é mais desinibido, utiliza da oralidade para se expressar, além de desenhar muito durante as aulas. Isso foi observado pela professora pesquisadora durante o processo de construção do referencial teórico, em momentos anteriores à aula deste dia.

O aluno B ainda que apresenta a oralidade em sala, não gosta de conversar, e na maioria das vezes suas respostas são curtas e diretas, e em diversos momentos ele só responde “não”, apontando que não quer conversar e nem irá responder o que for perguntado. Neste dia, após a aula e realização das atividades, a professora abordou o aluno B em sua carteira e fez a pergunta sobre o que ele queria representar em seu desenho. O aluno B não respondeu, e quando a professora disse que não era necessário ele responder, o aluno falou em tom alto e aparentemente irritado um “não”, demonstrando que naquele momento ele não queria nem a presença da professora próximo a ele. A professora saiu respeitando o espaço deste aluno que demonstrou que não queria sua presença ali, e continuou a andar pela sala verificando as atividades dos outros 28 alunos da turma.

Em determinado momento após essa situação, o aluno B fez gestos chamando a professora que estava em outra fila na sala, verificando a atividade de outro aluno. Chegando em sua carteira, o aluno B pediu desculpas, e complementou dizendo que as desculpas eram por ter respondido de forma “mal-educada” anteriormente, segundo o próprio aluno.

A professora perguntou se ele gostaria de falar sobre seu desenho, e o aluno B respondeu que havia desenhado pensando em personagens de desenhos que assiste e que criou esses personagens. O aluno B complementou dizendo que ele havia desenhado vários personagens porque todas as pessoas são diferentes.

No Colégio 02, foram observados os resultados do Aluno C, matriculado no 9º ano do Ensino Fundamental II, com 25 vinte e cinco) alunos em sala. A turma do aluno

C participou de duas aulas de 50 (cinquenta) minutos, com um dos conteúdos previstos para a série, ofertados pela Secretária de Educação do Estado do Paraná, através das aulas do Livro de Registro de Classe Online, o qual consta os planejamentos com seus devidos conteúdos de cada série.

Na aula ministrada neste dia, não foram utilizadas imagens visuais exemplificando o conteúdo, para que não ocorresse nenhuma interferência no processo da aprendizagem e absorção deste tema. O conteúdo abordava brevemente sobre as diferenças na imagem estética das diferentes culturas, incluindo acessórios, tatuagens, adereços presos ao corpo de forma geral. E após isso, a turma toda foi orientada a desenhar algo que para eles fosse importante, com o qual se identificasse visualmente, pensando na parte estética do corpo. O tema principal que era a Arte no Corpo, deu espaço para a criatividade, onde vários alunos desenharam possíveis tatuagens que gostariam de ter no futuro, por exemplo.

O aluno C do Colégio 2 (dois) possui TEA e estuda na turma citada. Ele começou a desenhar enquanto a professora ainda abordava o conteúdo durante o início da aula, e ao mesmo tempo, a professora tinha o objetivo com essa proposta, que os alunos utilizassem seus conhecimentos prévios sobre o tema, usando sua criatividade e imaginação. O aluno C costuma perguntar diversas vezes durante a aula, se o desenho que está fazendo está ficando bom, interrompendo inclusive a explicação do conteúdo em alguns momentos. Neste dia, ao final da segunda aula o aluno C trouxe dois desenhos em folhas diferentes no seu caderno. A figura 3 (três) representa um rosto desenhado, simbolizando uma tatuagem desejada pelo aluno, caso a fizesse algum dia. Para tal resultado, foi possível acompanhar o processo, que envolveu muitos traços refeitos e apagados.

Fotografia 3 – Desenho do aluno C do Colégio 2.



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

A figura 4 (quatro) apresenta o segundo desenho apresentado pelo aluno C, que justificou dizendo que a estética desenhada por ele, pensando nas roupas, é a mesma utilizada na religião onde este aluno frequenta.

Fotografia 4 – Desenho do aluno C do Colégio 02.



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Com base nos resultados obtidos junto a cinco alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados em dois colégios participantes da pesquisa, que colaboraram ativamente com a realização das atividades propostas, tornou-se necessária a adoção de um referencial teórico que fundamentasse a análise dos desenhos produzidos. Tendo em vista a diversidade de características que compõem

o autismo e as possíveis limitações na expressão oral desses alunos, o desenho foi compreendido como uma importante manifestação no processo de ensino-aprendizagem, principalmente em situações nas quais a compreensão dos conteúdos não pode ser verificada por meio da comunicação verbal.

Assim, através dos desenhos realizados pelos alunos, pode ser possível uma interpretação significativa do conteúdo, que venha contribuir para a Inclusão no ambiente escolar do aluno com TEA, que algumas vezes não consegue justificar seu trabalho de forma oral ou escrita, demonstrando seu entendimento e aprendizado.

Logo, para a interpretação investigativa desta fase do estudo, o autor Costella (2019) foi responsável pela análise imagética, onde ele aborda o tema de leitura de imagem dizendo que “a completa observação da obra de arte exige que a enfoquemos sob, pelo menos, dez pontos de vista”. (Costella, 2019, p.09)

O Autor Costella (2019), escreve sobre a importância de saber reconhecer e apreciar o conteúdo de uma obra de Arte como sendo única, e assim no campo educacional, pode-se fazer referência com os professores, que precisam ter o conhecimento prévio de como observar para então apreciar o Desenho do seu aluno.

Para compreender de forma mais clara os dez pontos de vista propostos pelo autor Costella (2019), como caminhos para a leitura da imagem, é importante conhecer a fábula apresentada no início de seu livro *Para Apreciar a Arte*. Na história, três homens cegos tentam descobrir como é um gato que mia durante a noite junto a uma janela. Cada homem toca apenas uma parte do animal, sendo que um apalpa o dorso e afirma que o gato é liso como um tapete, outro segura o rabo e conclui que ele se parece com uma cobra e o terceiro, ao ser arranhado, acredita que o gato é pontudo e agressivo.

A fábula demonstra que cada indivíduo percebe apenas uma parte da realidade e, por isso, chega a conclusões parciais. Costella (2019), utiliza essa história como metáfora para explicar que a obra de arte também não pode ser compreendida a partir de um único olhar. Assim como os cegos tiveram contato apenas com fragmentos do gato, o observador, neste caso o professor, que considera somente um aspecto da imagem, terá uma compreensão limitada. Os dez pontos de vista citados são: factual, expressional, técnico, convencional, estilístico, atualizado, institucional, comercial, neofactual e estético. Eles representam diferentes formas de aproximação e leitura da

obra (desenho), e é pela articulação entre eles, que se alcança uma visão mais ampla e consistente na análise do desenho produzido pelo aluno.

Para o autor,

O conteúdo da obra de arte é como o gato da fábula: um ente composto de diversos elementos. Se observarmos apenas um ou alguns deles, não perceberemos o conjunto ou, ao menos, não o perceberemos de modo integral. A obra de arte, como entidade física, é inteira e única. No entanto, na mente do espectador podem ser selecionados diferentes ângulos de observação. (Costella, 2019, p.09)

Quando o autor Costella (2019) se refere aos “diferentes ângulos de observação”, devemos lembrar que esses ângulos podem vir dos olhares de diversas pessoas, que têm interesses, personalidades e conhecimentos distintos. E a partir deste trecho, podemos comparar com a sala de aula. O Desenho do aluno é a obra de arte a ser observada, e assim como os artistas que em muitos momentos não estão presentes para explicar a sua intenção com aquela obra, o aluno com TEA pode até estar na sala, mas por vezes não consegue oralizar naquele momento devido às características individuais que possui, se posicionando apenas como mais um observador do seu Desenho, assim como o “artista” que não teve a oportunidade de falar e defender seu objetivo com a sua obra de arte, porque não estava presente. Talvez o aluno apenas escute um ponto de vista diferente do dele sobre seu Desenho a ser analisado, mas existe a possibilidade por estarem conectados pelo mesmo conteúdo, tendo um objetivo em comum em sala, que é possível que o professor se aproxime do significado do Desenho, e conseqüentemente proporcione a inclusão efetiva para esse aluno com TEA.

Costella (2019), artista e professor, propõe um roteiro básico para o leitor apreciar uma obra de arte. Para isso, serão apresentados brevemente nesta pesquisa os 10 (dez) pontos de vista abordados e explicados pelo autor, dos quais alguns foram selecionados e compreendidos, para posteriormente, ser realizado a análise de algumas produções de Desenhos fotografados pela pesquisadora em sala.

Um dos pontos de vista abordados pelo autor Costella foi o *Factual*. Ele descreve esse ponto de vista dizendo que “o conteúdo da obra de arte é aquilo que ela representa, ou seja, aquilo que ela objetivamente exhibe”. O autor complementa na sequência, dizendo que o ponto de vista Factual “se concretiza simples e tão somente pela identificação, em nível meramente descritivo, dos elementos que compõem a obra”. (Costella, 2019, p. 13). O ponto de vista Factual, apresentado por Costella (2019), sugere uma forma objetiva de olhar para a obra de arte, e neste caso, o

desenho do aluno em sala de aula, sendo o conteúdo analisado de forma direta, que pode ser visto e identificado sem precisar de interpretações mais profundas. Nesse sentido, entender um desenho a partir do ponto de vista factual apresentado pelo autor, significa descrever os elementos visuais, como as figuras presentes, os objetos, cores e formas sem buscar um sentido oculto na imagem. Essa abordagem é importante porque serve como base para qualquer análise mais complexa, mais não podemos nos limitar a esse ponto de vista, porque na maioria das vezes, a arte vai além da aparência, comunicando ideias, expressões e sentimentos.

O ponto de vista *Expressional* está relacionado aos sentimentos que a obra de arte transmite ao observador. Para Costella (2019), essas emoções não surgem por acaso nem dependem apenas do estado de espírito de quem observa, mas são resultado das escolhas feitas pelo artista durante o processo de criação. Cores mais fortes podem transmitir alegria ou intensidade, enquanto cores suaves podem sugerir calma. Linhas retas podem passar ideia de ordem e firmeza, e linhas curvas podem indicar leveza e delicadeza. A disposição dos elementos também contribui para criar sensações de equilíbrio, movimento ou tranquilidade. E analisando a obra compreendemos como esses recursos visuais são utilizados para comunicar sentimentos e expressões.

O ponto de vista *Técnico* refere-se aos meios utilizados para produzir a obra e à capacidade do artista de trabalhar com esses recursos, levando em conta os materiais escolhidos como tinta, lápis, papel, tela ou outros suportes, e de que modo foram utilizados. Neste ponto de vista podemos observar também o domínio do traço, o uso das cores, o acabamento, tentando compreender como a obra foi construída do ponto de vista prático e material.

O ponto de vista *Convencional* está relacionado aos símbolos e significados culturais presentes na obra. A partir desta perspectiva, é possível perceber que muitas imagens não mostram apenas aquilo que vemos diretamente, mas também representam ideias que aprendemos ao longo da vida em sociedade, e como certos elementos são reconhecidos porque fazem parte de algumas culturas. Por exemplo, uma pomba pode simbolizar paz, uma casa pode trazer à ideia de lar e proteção, e assim, através do ponto de vista convencional tentamos identificar significados que vão além da aparência da imagem, mas que podem ser compreendidos por meio de códigos culturais que sejam conhecidos.

Na perspectiva do ponto de vista *Estilístico*, verificamos a maneira particular pela qual o artista constrói sua produção. Essa análise leva em conta dois aspectos que se complementam, sendo a participação do artista em um contexto artístico compartilhado como acontece em movimentos como o Impressionismo ou o Surrealismo por exemplo, e analisa também as características próprias que mostram sua individualidade. Desse modo, o estilo não se restringe a uma corrente artística, mas abrange também as escolhas formais, temáticas e expressivas que revelam a particularidade do artista, e neste caso, do aluno. É como se juntássemos a combinação entre influências coletivas e características pessoais, dando a obra (desenho) uma identidade própria.

O ponto de vista *Atualizado* considera a forma como o público interpreta a produção artística ao longo do tempo, reconhecendo que seus significados não permanecem fixos. No caso do desenho do aluno, compreende-se que ele pode adquirir novas interpretações conforme se transformam o contexto histórico, social e cultural em que é observado. Assim, o sentido atribuído ao desenho não depende apenas da intenção inicial de quem o produziu, mas também das diferentes leituras realizadas pelos espectadores em momentos distintos.

O ponto de vista *Institucional* refere-se ao valor que é atribuído à produção artística por instituições que avaliam e reconhecem a obra, como museus ou universidades, por exemplo. No caso do desenho do aluno, esse reconhecimento pode ser influenciado pela forma como essas instâncias analisam, divulgam ou validam a produção. Assim, a importância destinada ao desenho não é apenas de suas características visuais, mas também do respaldo e visibilidade proporcionados por essas instituições, que desempenham papel fundamental na construção de seu reconhecimento social e cultural.

O ponto de vista *Neofactual* ocorre quando a produção artística, neste caso sendo o desenho do aluno, apresenta mudanças em seus aspectos materiais ou passa a evidenciar elementos que não eram percebidos ou previstos inicialmente. Essas alterações possibilitam outras formas de compreensão. Assim, a leitura do desenho pode ser ampliada a partir de informações que surgem posteriormente, modificando ou enriquecendo o entendimento sobre ele.

O ponto de vista *Estético* refere-se à experiência sensível e contemplativa que antecede uma análise mais racional ou técnica da obra (desenho). Trata-se do

primeiro contato com a obra, marcado pelas sensações, impressões e emoções despertadas por meio da percepção visual. Assim, antes de interpretar significados e contextos, o observador vivencia uma experiência ligada aos sentidos, que constitui a base da apreciação estética.

O ponto de vista *Comercial* refere-se ao valor de mercado da produção artística, levando em conta aspectos como os materiais utilizados, o tempo e esforço dedicados à execução, a singularidade da obra e o reconhecimento do autor. Esse enfoque avalia a obra em uma perspectiva econômica, considerando o quanto ela poderia ser valorizada ou negociada em contextos de mercado.

Assim, Costella (2019), demonstra que a compreensão da arte não se limita a uma única visão, mas se constrói a partir da soma de diferentes perspectivas que se complementam.

Partindo do princípio de que professores e pesquisadores não devem se limitar a uma única interpretação do desenho do aluno, as análises deste estudo mostram que, na prática da sala de aula, é interessante que o professor considere pelo menos quatro pontos de vista: o Factual, o Expressional, o Convencional e o Estilístico.

Essa abordagem permite compreender o desenho de forma mais completa, reconhecendo que ele pode revelar informações, sentimentos, influências culturais e características pessoais do aluno. E para exemplificar como pode ser feita esta leitura de imagem, selecionamos 5 desenhos coletados durante a pesquisa e na sequência foi realizada a leitura sob os 4 (quatro) pontos de vista citados acima, como importantes para a leitura de imagem que o professor pode abordar em sala para melhor compreensão dos desenhos de seus alunos, mas deixando claro que os outros 6 pontos de vista abordados pelo autor Costella (2019) não são menos essenciais, mas para o momento e objetivos a serem analisados, os 4 pontos foram selecionados sendo: Factual, Expressional, Convencional e Estilístico. Na sequência da pesquisa teremos os resultados, onde adotamos os 4 (quatro) pontos de vista, de acordo com o modo que Costella (2019) nos ensina a fazer a leitura através deles, e assim, realizamos a análise em 5 desenhos selecionados dos alunos.

RESULTADOS - ANÁLISE IMAGÉTICO

Assim, dando continuidade às discussões apresentadas no capítulo anterior da metodologia, neste capítulo são apresentados os resultados das análises realizadas a partir dos desenhos produzidos pelos alunos participantes da pesquisa. Como discutido anteriormente, a compreensão da arte, segundo Costella (2019), não se restringe a uma única perspectiva, mas se constrói por meio da articulação de diferentes pontos de vista que complementam e ampliam as possibilidades de interpretação da imagem.

Considerando esse pressuposto, e tendo em vista os objetivos desta pesquisa, optou-se por adotar quatro dos dez pontos de vista propostos pelo autor para a leitura de imagens: o factual, o expressional, o convencional e o estilístico. A escolha desses pontos de vista se justifica por sua pertinência para a análise dos desenhos no contexto da sala de aula, permitindo observar aspectos relacionados às informações presentes na imagem, às expressões e sentimentos manifestados, às influências culturais e aos elementos formais que caracterizam a produção dos alunos.

Para a realização das análises, foram selecionados cinco desenhos dentre aqueles coletados durante o desenvolvimento da pesquisa. Em cada um deles será examinado os quatro pontos de vista adotados, seguindo os princípios de leitura de imagem apresentados por Costella (2019). Desse modo, buscamos evidenciar como a aplicação dessas diferentes perspectivas, pontos de vista, pode contribuir para uma compreensão mais ampla das produções visuais dos alunos, bem como oferecer subsídios para que professores possam interpretar com maior sensibilidade e profundidade os desenhos realizados por seus alunos.

Fotografia 5 – Desenho do aluno B do Colégio 1.



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Descrevendo a figura 5 (cinco), produzida pelo aluno B, do ponto de vista Factual, ela apresenta um conjunto com dez personagens com estilo de desenho animado, desenhadas à mão com caneta e colorido com lápis de cor, com um fundo branco. Os personagens são todos diferentes, com olhos grandes, expressões e características que sugerem diferentes emoções ou situações. Os personagens têm aparências diversas, sendo um com asas de borboleta, outro usa uma touca laranja comprida, um tem os pelos amarelos, um é azul com uma tiara na cabeça e corpo de fantasma, outro personagem é vermelho e está com chapéu vermelho e amarelo, um deles é pequeno e preto em forma de pedra arredondada, um é azul com laço e vestido rosa e sapato amarelo, outro tem a cabeça quadrada com uma chave de corda ao lado da cabeça, outro é azul de cabeça quadrada, e um é preto e pequeno. Com cabeça redonda igual a uma bola.

As cores predominantes são tons claros de azul, vermelho, amarelo, laranja e preto. As expressões faciais variam entre os que parecem assustados, chateados, curiosos, tranquilos, concentrados, e suas poses estão alguns em movimento e outros parados. Na imagem aparece uma poça de água debaixo de um dos personagens.

Do ponto de vista Expressional abordado pelo autor Costella (2019) sabemos que “uma das parcelas do conteúdo da obra de arte mexe, pois, com o sentimento do

observador”. Portanto, esse ponto de vista se refere ao que a obra passa, onde o conteúdo é “atribuído à obra, e não ao observador”. Costella (2019, p.18).

Esta descrição sobre a obra não depende apenas do observador, e sim do sentimento que o artista quer passar através da obra, sendo ela a responsável por causar o sentimento no observador. O autor ressalta que:

o conteúdo expressional é atributo da obra, e não do observador, porque as reações deste último não são fruto do acaso. É o artista, com sua competência, que consegue induzir no observador um sentimento escolhido e habilmente desencadeado. Costella (2019, p.20).

Baseado no autor Costella (2019), o ponto de vista Expressional da figura 5, acontece com a interpretação das emoções transmitidas pelos personagens e outros elementos simbólicos presentes no desenho, buscando compreender a narrativa e os sentimentos expressos através das formas, cores e interações representadas no desenho. Nele, observa-se a presença de diferentes personagens com expressões faciais variadas, como alegria, surpresa e esforço, perceptíveis pelos sorrisos, olhos destacados e posturas corporais dinâmicas. Essas características sugerem a intenção do aluno de atribuir personalidade e emoção às figuras representadas, criando uma composição lúdica e imaginativa. O traço leve e espontâneo, aliado ao uso de cores suaves, reforça o caráter expressivo da produção, evidenciando a capacidade do aluno de comunicar sensações e estados afetivos por meio da linguagem visual.

Conforme Costella (2019), para uma leitura de imagem do ponto de vista Convencional, precisamos fazer uma abordagem descritiva e objetiva, focada diretamente nos elementos visuais que possam ser observados em um primeiro momento, sem interpretações simbólicas. Assim, nesta imagem percebe-se em primeiro momento que é um desenho colorido, feito a mão e composto por nove personagens que apresentam diferentes poses e expressões, cada um com características próprias quanto às cores, vestimentas e formas corporais; alguns aparentam inspiração em animais ou seres fantásticos, como peixe, borboleta ou fada, camundongo e criatura marinha, os traços são simples, com contornos definidos e coloridos, sem detalhes de sombreamento ou perspectiva, estando as figuras dispostas e desenhadas sobre a superfície do papel. A análise deste ponto de vista é apenas da descrição do que é visível e sem procurar um contexto cultural.

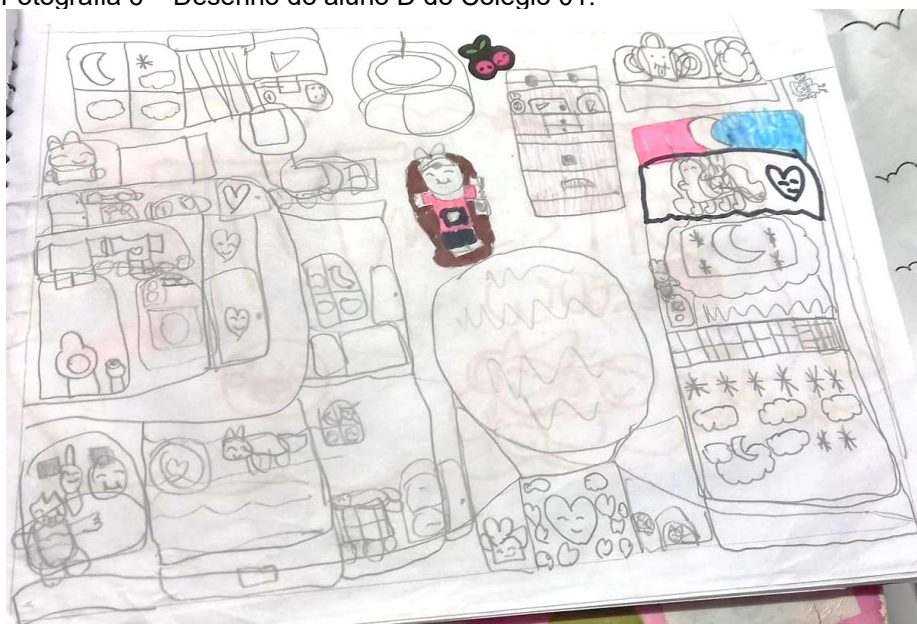
Do ponto de vista Estilístico a imagem evidencia um estilo de desenho animado contemporâneo, marcado pelo emprego de linhas de contorno expressivas, cores

planas e personagens personificados com características humanas, dotados de olhos grandes e estilizados.

Conforme discute Costella (2019) em seu livro, a identificação estilística tende a tornar-se mais acessível em obras figurativas e contemporâneas, uma vez que seus elementos formais são mais facilmente reconhecíveis pelo observador. Sob essa perspectiva, a análise do estilo fundamenta-se na observação dos aspectos visuais que configuram a aparência da obra. Trata-se de uma representação claramente figurativa, composta por personagens que remetem ao universo das animações modernas, o que favorece sua classificação estilística. Destacam-se características recorrentes nesse tipo de produção, como olhos ampliados e expressivos, corpos simplificados e estilizados e a aplicação de cores sólidas, com pouca variação tonal e sombreamento limitado a hachuras discretas.

O traço é fluído e contínuo, com predominância de formas arredondadas, contribuindo para uma estética leve e lúdica, frequentemente associada a narrativas infantis e divertidas. A ausência de detalhamento complexo ou de técnicas sofisticadas indica uma opção estética orientada pela clareza formal e pela ênfase na expressividade das figuras.

Fotografia 6 – Desenho do aluno D do Colégio 01.



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Do ponto de vista Factual da figura 6 (seis), com base nos princípios do autor Antônio Costella (2019), deve começar pela descrição objetiva de seus elementos visuais, observando inicialmente aquilo que é visível de forma clara antes de qualquer interpretação mais subjetiva. A composição presente neste desenho apresenta uma

organização em divisões retangulares e quadradas, delimitadas por linhas pretas contínuas que estruturam o espaço de forma clara e ordenada, lembrando a disposição de pequenos cômodos ou quadros sequenciais.

Essa divisão conduz o olhar do observador de maneira organizada, criando uma sensação de estabilidade. As linhas são simples e marcadas, com formas geométricas básicas, como círculos, retângulos, além da repetição de pequenos detalhes circulares e linhas onduladas que sugerem texturas em móveis e objetos. A representação é bidimensional, sem uso de perspectiva tradicional ou profundidade. Em relação às cores, a imagem é quase toda em grafite sobre fundo branco, com pequenos toques de rosa, marrom e vermelho que chamam a atenção para certas partes, especialmente o personagem central.

No plano das imagens, aparecem objetos do dia a dia, como camas, travesseiros, janelas e armários, junto com personagens infantis de formas arredondadas, o que dá à cena uma sensação visual de suavidade.

Seguindo o método de Costella para a análise do ponto de vista Expressional, depois de observar os elementos concretos da imagem, percebe-se que a divisão em espaços sugere ordem e segurança, enquanto os objetos domésticos passam a sensação de intimidade e acolhimento. Os corações, flores e o personagem animal reforçam o sentimento de carinho e delicadeza.

Dessa forma, a imagem une organização e afeto, transmitindo uma sensação de tranquilidade e equilíbrio entre estrutura e emoção. Este tipo de análise busca perceber a carga emocional e os valores subjetivos presentes no desenho, entendendo-o como manifestação do mundo interior de quem o produziu, neste caso, o aluno D.

A organização em compartimentos, semelhante a pequenos cômodos, associada à presença de camas, prateleiras, personagens lúdicos e elementos decorativos como corações, estrelas, nuvens e lua, sugere um universo marcado pelo desejo de aconchego, cuidado e organização do cotidiano. Esses símbolos não aparecem apenas como enfeites, mas como sinais de um estado emocional que valoriza segurança, afeto e estabilidade.

Sob o ponto de vista Convencional, a imagem pode ser descrita reconhecendo objetos, ambientes e símbolos segundo códigos culturais comuns e padrões culturais compartilhados: móveis como camas, guarda-roupa, janelas compondo um ambiente

doméstico; personagens com características infantis, como ursinhos e coelhos em atividades cotidianas, e uma organização espacial definida por linhas que separam cenas e ambientes.

O uso predominante do grafite, com cores como rosa e marrom em locais pontuais, destaca figuras centrais e detalhes específicos, orientando o olhar do observador. Assim, a imagem pode ser entendida como representação de um espaço doméstico imaginado e como expressão sensível de afetos, desejos e formas pessoais de organizar a realidade.

O ponto de vista Estilístico permite perceber o “jeito de fazer” que dá identidade à obra. O estilo é infantil e figurativo, com traços feitos à mão, contornos bem definidos e formas simplificadas na representação de objetos do dia a dia, como camas, armários e animais, como coelhos e ursos. A composição usa uma espécie de perspectiva “raio-X”, comum em desenhos infantis, onde diferentes cômodos aparecem ao mesmo tempo, como se as paredes fossem transparentes, mostrando tudo que é importante, mas nesse caso, visto de cima. Também se nota a repetição de padrões, como olhos em pontos pretos, orelhas arredondadas e corações, criando unidade visual.

As cores são usadas de forma seletiva, sem preencher totalmente os desenhos, destacando personagens e pequenos detalhes em rosa e azul, funcionando como pontos de atenção no meio do desenho em grafite. A divisão da folha em pequenas partes ou quadros reforça uma organização fragmentada, parecida com páginas de atividades de colorir ou histórias em quadrinhos, lembrando tendências da ilustração infantil. Assim, seguindo a ideia de estilo de Costella, a obra mostra um jeito próprio de organizar visualmente um universo doméstico e afetivo, usando uma linguagem lúdica, repetitiva e narrativa.

Fotografia 7 – Desenho do aluno A do Colégio 01.



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Considerando a metodologia de análise proposta por Costella (2019), a imagem vista a partir de um ponto de vista Factual, privilegia a observação objetiva dos elementos visuais e da organização espacial, sem recorrer a interpretações subjetivas. O desenho foi realizado em papel branco de caderno, utilizando lápis de cor para preenchimento e contornos em grafite e caneta, evidenciando o cuidado do aluno em definir formas e delimitar os objetos.

A composição centraliza uma casa de paredes amarelas e telhado marrom avermelhado, com três janelas azuis subdivididas em cruz e uma chaminé de onde emerge fumaça cinza, uma porta ao lado direito, uma pessoa estendendo roupa no varal ao lado de um cesto, e alguém andando de bicicleta no gramado. Ao redor da construção, também se distribuem nove animais: um cachorro próximo a uma casinha, uma galinha acompanhada de três pintinhos, um galo e três pássaros em voo, estes últimos estilizados em formato de “V” no céu.

O terreno é representado por um gramado verde com pequenas elevações e arbustos próximos à casa, enquanto uma cerca de madeira marrom delimita o espaço. O céu azul apresenta nuvens brancas contornadas de cinza, e um sol circular preenchido em espiral de amarelo e laranja ilumina a composição, completando a atmosfera lúdica e detalhada do desenho.

Sob o ponto de vista Expressional, a imagem transmite sentimentos e emoções ligados ao aconchego, à segurança e à harmonia. A centralização de uma casa, com fumaça saindo da chaminé, passa a sensação de lar, proteção e calor familiar, reforçada pelas cores quentes do amarelo das paredes e do marrom avermelhado do telhado, que sugerem energia positiva e acolhimento.

Elementos como o sol grande e radiante, pássaros voando e animais ao redor, comunicam alegria, vitalidade e uma conexão harmoniosa com a natureza, criando uma atmosfera de felicidade e vida. Ao mesmo tempo, o céu azul claro e as nuvens brancas equilibram a cena, transmitindo serenidade.

A inclusão de cercas, jardins e animais de estimação passa a intenção do aluno de idealizar ou mostrar o cotidiano, expressando estabilidade e organização. Seguindo a perspectiva de Costella, os traços lúdicos e a composição colorida funcionam como expressão de sentimentos autênticos. Dessa forma, o desenho transforma os elementos visuais em uma experiência emocional de harmonia.

Sob a perspectiva Convencional do autor Costella, a análise da imagem concentra-se no reconhecimento dos símbolos e das convenções culturais que permitem ao observador identificar os elementos representados. No desenho, a casa ocupa o centro da composição e é apresentada com paredes amarelas, telhado triangular vermelho e chaminé com fumaça, simbolizando lar, segurança e aconchego familiar; a chaminé ativa, mesmo em um dia ensolarado, reforça a ideia de uma casa habitada.

Elementos da natureza, como o sol em espiral, na cor amarela com raios, remetem universalmente à luz, vida e positividade, enquanto nuvens em formato de algodão e pássaros estilizados em “V” são convenções gráficas aprendidas culturalmente para representar céu e liberdade. A cena inclui ainda elementos que remetem a um contexto rural tradicional, como a galinha e o cachorro por exemplo, sugerindo um ambiente familiar e amigável.

A cerca e o caminho que levam à porta delimitam o espaço entre o público e o privado, simbolizando acolhimento e a sensação de chegar em casa. Dessa forma, a leitura convencional deste desenho, segundo Costella, pode evidenciar que o aluno utilizou signos para comunicar uma cena de harmonia, felicidade e cotidiano idealizado.

Para a análise Estilística deste desenho que evidencia a personalidade do aluno, segundo Costella, o estilo é a “marca do artista”, neste caso, a marca do aluno. O traço livre e a escolha de temas cotidianos como a casa, o sol e os animais, revelam uma expressão individual espontânea, típica de uma fase de desenvolvimento artístico em que a emoção prevalece sobre regras acadêmicas. No plano formal, aparecem as linhas e formas geométricas básicas, como retângulos para a casa e círculos para o sol e as nuvens, funcionando como uma estrutura de estilo visual, e o uso de cores vibrantes, mostram a liberdade do aluno em relação à realidade, como no sol em formato espiral, mostrando que o desenho valoriza a expressão de sensações mais do que a reprodução fiel do mundo real.

A presença de elementos como a casa, cachorro, galinhas, sol e pássaros, criam uma narrativa de ambiente doméstico e rural, situando a produção em um contexto cultural e social específico. Assim, o estilo da imagem é figurativo e expressivo, com técnica de desenho visível e organização espacial subjetiva, onde a importância dos objetos é determinada pelo sentimento do aluno- artista e não pela perspectiva tradicional.

Fotografia 8 – Desenho do aluno D do Colégio 01.



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Sob o ponto de vista Factual, observamos no desenho a representação de um rosto humano ocupando grande parte da folha. A figura apresenta componentes característicos como olhos, nariz e boca, além do contorno da cabeça e de um elemento que se assemelha a um chapéu na parte superior. Também são percebidos alguns traços próximos à região dos olhos e da lateral do rosto, que podem sugerir acessórios ou outros elementos acrescentados pelo aluno D. O desenho foi realizado com lápis grafite, apresentando ainda algumas intervenções em lápis de cor vermelho em determinadas áreas da face

A partir do ponto de vista Expressional, percebe-se no desenho um traçado marcado por linhas intensas e sobrepostas, principalmente ao redor do contorno do rosto e nas áreas de preenchimento, o que sugere um gesto gráfico espontâneo e dinâmico. As feições faciais aparecem ampliadas na face, como os olhos destacados e a boca aberta, elementos que podem indicar expressividade à figura representada. Além disso, o uso pontual da cor vermelha em algumas partes do rosto parece atuar como recurso de destaque visual, contribuindo para reforçar a expressividade desse desenho.

No ponto de vista Convencional, é possível identificar a tentativa de organizar os elementos fundamentais que compõem um rosto humano, como olhos, nariz e boca, as proporções e localizações não correspondam exatamente a um padrão realista. Essa organização demonstra que o aluno utiliza referências comuns de representação da figura humana, mesmo que altere de acordo com sua própria maneira de desenhar.

A presença de um chapéu também remete a um elemento convencionalmente associado à caracterização de personagens, indicando o uso de referências visuais conhecidas no processo de construção da imagem.

Sob o ponto de vista Estilístico, é possível observar como o aluno D constrói uma linguagem visual própria. O desenho apresenta traços livres, sobreposições de linhas e áreas preenchidas de maneira pontual, evidenciando um processo gráfico marcado pela experimentação e pela espontaneidade.

As formas aparecem simplificadas e, em alguns casos, distorcidas, o que sugere uma abordagem mais livre na representação da figura humana. O predomínio do grafite, combinado com pequenas intervenções em vermelho, evidencia escolhas

visuais que estruturam a composição e contribuem para a construção de um estilo pessoal na produção do aluno.

Fotografia 9 – Desenho do aluno C do Colégio 02.



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Analisando o desenho do ponto de vista factual, o desenho do aluno C apresenta uma cena no interior de maneira clara e reconhecível. É possível identificar elementos como um sol amarelo e laranja, nuvens, uma árvore com tronco e copa verde, uma cerca de madeira marrom, uma figura humana com chapéu e uma cabeça de animal, provavelmente uma vaca ou boi.

O uso das cores básicas e a disposição dos elementos indicam uma tentativa de representação da realidade observada, focando em uma paisagem rural. A proporção dos elementos, tenta se aproximar do realismo, e sugere um esforço para organizar os objetos em relação ao espaço, mostrando uma compreensão inicial da espacialidade.

Sob o ponto de vista Expressional, o desenho aparenta revelar sentimentos e emoções associados a um ambiente tranquilo. A escolha por cores suaves e a composição equilibrada transmitem serenidade e harmonia. A figura humana, de chapéu e vestimentas simples, junto ao animal, pode simbolizar uma relação de cuidado ou convivência pacífica com a natureza, indicando um sentimento positivo em

relação ao ambiente rural. Além disso, a presença do sol e das nuvens em um céu claro reforça uma atmosfera alegre e acolhedora, típica da infância ou de memórias afetivas do aluno.

Analisando o desenho sob a perspectiva Convencional, nota-se que o aluno utiliza símbolos e convenções visuais comuns na representação pictórica de paisagens rurais. A cerca de madeira com formato de “X” é um recurso gráfico frequente para indicar delimitação de espaço no campo, enquanto o chapéu da figura humana remete culturalmente à figura do trabalhador rural. As nuvens em forma de contornos arredondados e o sol com raios irregulares são também convenções facilmente reconhecíveis, presentes em desenhos infantis e educativos, o que mostra a familiarização de códigos visuais socialmente aceitos.

Do ponto de vista Estilístico, o desenho demonstra características típicas da infância, como traços simples e cores aplicadas com lápis de cor, resultando em uma textura uniforme e leve. A escolha pelo contorno forte e o preenchimento interno sem detalhamento complexo sugerem uma linguagem visual direta e sem abstrações.

A presença de linhas curvas e formas arredondadas cria uma sensação de suavidade, enquanto a composição horizontal com a cerca em destaque confere equilíbrio visual. A simplicidade do desenho mostra o nível de desenvolvimento artístico do aluno, com expressão intuitiva e aprendizado gradual das técnicas.

A consideração dos diferentes pontos de vista propostos por Costella (2019) possibilita ampliar a compreensão da leitura de imagens no contexto educacional. Inicialmente, o ponto de vista factual orienta o observador a reconhecer os elementos concretos presentes no desenho, como formas, cores, objetos e personagens, permitindo uma identificação inicial daquilo que está representado por meio da linguagem do desenho.

Em seguida, o ponto de vista Expressional, conforme apresentado por Costella (2019), pode incentivar quem observa a buscar os significados emocionais, simbólicos e culturais que podem estar associados aos elementos representados. Essa perspectiva direciona o olhar para sentimentos e sentidos subjetivos presentes na produção visual, favorecendo uma interpretação mais sensível da manifestação do aluno por meio do desenho.

De modo complementar, o ponto de vista convencional permite identificar símbolos e códigos visuais que fazem parte de um repertório cultural compartilhado,

contribuindo para a compreensão de significados socialmente construídos na linguagem visual.

Já o ponto de vista Estilístico volta-se à observação das características próprias da produção gráfica do aluno, como os traços, o uso das cores e a organização dos elementos no espaço, evidenciando aspectos relacionados à sua forma particular de expressão e ao seu processo de desenvolvimento artístico.

Com base nos dados coletados, foi possível observar que a Linguagem do Desenho pode constituir uma ferramenta relevante no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Arte. A pesquisa, de natureza qualitativa e abordagem exploratório-interpretativa, teve como objetivo compreender de que maneira esses alunos expressam conhecimentos, percepções e experiências por meio do desenho, especialmente em situações em que a comunicação verbal se apresenta limitada ou inexistente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades investigadas foram aplicadas em dois colégios estaduais da cidade de Ponta Grossa, no estado do Paraná, envolvendo cinco alunos diagnosticados com TEA, matriculados no Ensino Fundamental II. As propostas pedagógicas foram planejadas de modo a envolver todos os alunos das turmas, preservando a criatividade espontânea e garantindo uma participação coletiva nas atividades. Dessa forma, partiu-se de uma mesma orientação para toda a turma, buscando promover um ambiente de aprendizagem inclusivo.

As explicações dos conteúdos foram realizadas oralmente, sem o uso de imagens de referência, com o objetivo de estimular os alunos a recorrerem às próprias memórias visuais. Essa escolha dialoga com as contribuições de Grandin (2013), que destaca que muitas pessoas com autismo compreendem e organizam o pensamento predominantemente de forma visual.

A análise das produções foi sustentada por diferentes referenciais teóricos relacionados à Linguagem Visual, à inclusão escolar e às especificidades do autismo. As contribuições de autores como Barbosa (2001), Grandin (2013), Pletsch (2014) e Liberalesso (2020) foram fundamentais para refletir sobre a importância de valorizar diferentes formas de expressão no contexto escolar, especialmente no que se refere às possibilidades comunicativas dos alunos com TEA. Outros autores não menos importantes também foram abordados.

Nesse processo, o referencial teórico de Costella (2019) mostrou-se especialmente relevante para a leitura e interpretação dos desenhos produzidos pelos alunos. A análise foi realizada a partir da proposta de leitura de imagens do autor, considerando diferentes pontos de vista interpretativos. Entre eles, destacam-se o ponto de vista factual, que se concentra na identificação objetiva dos elementos visuais presentes na imagem, como formas, cores, personagens e objetos, e o ponto de vista expressional, que busca compreender os sentimentos, emoções e sentidos que podem estar presentes na produção visual. Esses aspectos possibilitaram uma leitura mais aprofundada das produções realizadas pelos alunos por meio da Linguagem do Desenho.

A articulação dessas perspectivas contribuiu para uma compreensão mais ampla das produções visuais dos alunos, permitindo reconhecer o desenho como uma forma de linguagem e expressão no ambiente escolar. Além disso, essa abordagem

favorece uma análise mais sensível das manifestações dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem diferentes modos de comunicação e aprendizagem.

Assim, os resultados da pesquisa indicam que a leitura atenta e fundamentada da Linguagem do Desenho pode contribuir significativamente para o processo de aprendizagem de alunos com TEA, configurando-se como uma prática pedagógica relevante no contexto da inclusão escolar.

Portanto, com todas as discussões em relação à pesquisa, aspiramos despertar várias reflexões acerca dos aspectos teóricos e metodológicos sobre a importância do Desenho enquanto Linguagem da Arte, e como ele pode contribuir para a Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Arte, no âmbito mais significativo, bem como oferecer subsídios para repensar alternativas metodológicas de leitura imagética na compreensão e comunicação dos alunos com TEA.

Com certeza, a presente pesquisa foi uma grande aprendizagem, a qual não apresenta um ponto final para a reflexão sobre a importância do uso do Desenho enquanto Linguagem da Arte, na inclusão dos alunos com TEA, mas, um ponto de partida para o desenvolvimento de mais pesquisas, investigações na área de Artes Visuais, nos diversos espaços e níveis e modalidades de Educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. S. R. **Novos critérios diagnósticos de autismo – TEA na CID-11 e DSM-5-TR**. Instituto Inclusão Brasil, São Vicente, SP. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/novos-criterios-diagnosticos-de-autismo-tea-na-cid-11-e-dsm-5-tr/>. Acesso em: 28 jun. 2025.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, A. M. T. B. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial**. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 1994.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.
- COSTELLA, A. F. **Para apreciar a arte: roteiro didático**. 4. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.editorasenacsp.com.br>. Acesso em: 02 set. 2025.
- EISNER, E. W. **O que a educação pode aprender das artes sobre o ensino**. Tradução de Ana Mae Barbosa. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 31–50.
- FERNANDES, C. S.; TOMAZELLI, J.; GIRIANELLI, V. R. **Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e200027>. Acesso em: 28 jun. 2025.
- FERREIRA, L. W.; MARCHIORO, C. (Org.). **Leituras: significações plurais: educação e mídia: o visível, o ilusório, a imagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. (Cadernos EDIPUCRS: 20. Série Educação; 6). ISBN 85-7430-392-5.
- FRITSCHER, L. **Vantagens e desvantagens do Manual estatístico de diagnóstico**. Verywell Mind, [S. l.], abr. 2025. Disponível em: <https://www.verywellmind.com/dsm-friend-or-foe-2671930>. Acesso em: 28 jun. 2025.
- GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. Tradução de Maria Cristina Torquillo Cavalcanti. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1985.

KASSAR, M. C. M. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 2, p. 345-367, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?format=pdf&lang=>. Acesso em: 31 jul. 2024.

LACERDA, L. **Transtorno do espectro autista: uma brevíssima introdução**. Curitiba: CRV, 2017.

LIBERALESSO, P.; LACERDA, L. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências**. Curitiba: Movimento Capricha na Inclusão, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, V. S. **Educação especial e inclusiva: um olhar reflexivo dentro de um contexto educacional excludente**. *Revista Observatório Científico*, v. 1, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11174615>. Acesso em: 28 jun. 2025.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. **Breve história da educação especial no Brasil**. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 22, n. 57, p. 94-109, jul./dez. 2010.

PLETSCH, M. D. **A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013)**. *Education Policy Analysis Archives*, Arizona, v. 22, p. 1-25, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898089.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2024.

PLETSCH, M. D. **Políticas públicas e educação especial: um estudo das mudanças no Brasil (1990-2009)**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 2, p. 251-272, jul./dez. 2010.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff, as sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. 319 f.

SACKS, O. **Um antropólogo em Marte: sete histórias reais de vidas afetadas por distúrbios neurológicos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. São Paulo: Autores Associados, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial**. Espanha: UNESCO, 1994.

VIEIRA, L. A. N.; BALDIN, N. **Práticas educativas para alunos com TEA: entre dificuldades e possibilidades**. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/3/praticas-educativas-para-alunos-com-tea-entre-dificuldades-e-possibilidades>. Acesso em: 31 ago. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.