

# Criatividade e Inclusão: Encontros Potenciais entre Arte e Transtorno do Espectro Autista (TEA)

*Yasmin Campanha Faria de Souza*<sup>1</sup>

*Viviane Prado Buiatti*<sup>2</sup>

*Mônica Rodrigues Cardoso*<sup>3</sup>

## RESUMO

Este trabalho explora a relação entre arte, desenvolvimento humano, Psicologia e o Transtorno do Espectro Autista (TEA) sob a perspectiva da teoria histórico-cultural. Baseado em pesquisa bibliográfica e relato de experiência, a investigação fundamentada na psicologia de Vigotski que concebe o TEA como uma condição humana. Destaca a importância de considerar o sujeito como ser social e a deficiência como uma limitação em contato com barreiras sociais e concepções capacitistas. O estudo enfatiza que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem pela interação social, mediação de signos e internalização de significados. A discussão aborda a estruturação de ambientes sociais para acolher a diversidade, além de conceitos teóricos, atuação educacional e legislação sobre direitos das pessoas com TEA. Destaca-se a Arte como mediadora desse processo, concluindo que vínculo, mediação e interação imbricados à Arte são essenciais para potencializar o desenvolvimento de crianças com TEA.

**PLAVRAS-CHAVE:** Transtorno do Espectro Autista (TEA); Arte; Psicologia Histórico-Cultural (PHC).

---

<sup>1</sup> Bacharelado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4637-6774>. E-mail: [yasminfaria02@gmail.com](mailto:yasminfaria02@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora, Docente da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6639-5135>. E-mail: [vivibuiatti@ufu.br](mailto:vivibuiatti@ufu.br).

<sup>3</sup> Mestranda, Coordenadora do Projeto Autismo, Arte e Cultura, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0589-9237>. E-mail: [moonicarc@hotmail.com](mailto:moonicarc@hotmail.com).

*Creativity and Inclusion: Potential Encounters between Art and Autism Spectrum Disorder*

**ABSTRACT**

This work explores the relationship between art, human development, psychology, and Autism Spectrum Disorder (ASD) from the perspective of cultural-historical theory. Based on bibliographic research and experience reports, the investigation grounded in Vygotsky's theory conceives ASD as a human condition. It highlights the importance of considering the individual as a social being and disability as a limitation in contact with social barriers and ableist conceptions. The study emphasizes that development and learning occur through social interaction, mediation of signs, and internalization of meanings. The discussion addresses the structuring of social environments to embrace diversity, in addition to theoretical concepts, educational practices, and legislation on the rights of people with ASD. Art is emphasized as a mediator in this process, concluding that bonding, mediation, and interaction intertwined with art are essential to enhancing the development of children with ASD.

**KEYWORDS:** Autism Spectrum Disorder (ASD); Art; Cultural-Historical Psychology.

*Creatividad e Inclusión: Encuentros Potenciales entre Arte y Trastorno del Espectro Autista*

**RESUMEN**

Este trabajo explora la relación entre el arte, el desarrollo humano, la Psicología y el Trastorno del Espectro Autista (TEA) desde la perspectiva de la teoría histórico-cultural. Basado en la investigación bibliográfica y el relato de experiencias, la investigación fundamentada en la teoría de Vigotski concibe el TEA como una condición humana. Destaca la importancia de considerar al individuo como un ser social y la discapacidad como una limitación en contacto con barreras sociales y concepciones capacitistas. El estudio enfatiza que el desarrollo y el aprendizaje ocurren a través de la interacción social, la mediación de signos y la internalización de significados. La discusión aborda la estructuración de ambientes sociales para acoger la diversidad, además de conceptos teóricos,

prácticas educativas y legislación sobre los derechos de las personas con TEA. Se destaca el Arte como mediador de este proceso, concluyendo que el vínculo, la mediación y la interacción entrelazados con el Arte son esenciales para potenciar el desarrollo de los niños con TEA.

**PALABRAS CLAVE:** Trastorno del Espectro Autista (TEA); Arte; Psicología Histórico-Cultural (PHC).

\* \* \*

## Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado como um transtorno do desenvolvimento que geralmente apresenta sinais relacionados a: déficits na comunicação e na interação social; padrões restritos e repetitivos de comportamento; de interesses e de atividades (Côrtes e Albuquerque, 2020). Nos dias atuais o diagnóstico do TEA é, acima de tudo, clínico e baseado em critérios estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5 (DSM-5), da Associação Psiquiátrica Estadunidense e pela Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - 10 (CID 10), da Associação Mundial da saúde (Côrtes e Albuquerque, 2020).

O fato de o TEA possuir diversas manifestações dificulta o processo de diagnóstico. Não existem biomarcadores que possam assinalar o que é específico ou patognomônico nessa condição, como em algumas outras síndromes, e também não se pode detectá-la por meio de exame de sangue ou coleta de material genético. Inclusive, por se tratar de um transtorno que apresenta dificuldades na interação da criança, do adolescente e do adulto com o mundo interior e exterior, as intervenções nos casos com TEA exigem o conhecimento e participação de um grupo multiprofissional, de maneira a fornecer atenção integral às demandas do indivíduo (Côrtes e Albuquerque, 2020).

No que diz respeito à área de Psicologia Educacional, sob a perspectiva histórico-cultural, o foco está em estudar os apresentados como

típicos e atípicos, considerando o desenvolvimento como único e pessoal (Dainez, 2017) e as relações estabelecidas entre sujeitos e ambiente.

A partir dessa perspectiva em que o desenvolvimento e a educação se entrelaçam, compreender a deficiência como condição humana significa questionar a forma como os ambientes sociais são estruturados, organizados e projetados para acolher e lidar com as especificidades pessoais. De acordo com Buiatti (2013, p. 87) a diferença deve ser ponto de partida, diverge do ponto de vista de que a deficiência é considerada doença que deve ser tratada para ser curada. “O raciocínio parte do pressuposto de que a diferença é real, constitutiva do ser humano, não é algo negativo que impede o sujeito de se posicionar, de compartilhar e vivenciar experiências”. A universalização do desenvolvimento humano é impregnada de rótulos, estigmas e, concepções normalizantes e capacitistas, implantando aos sujeitos barreiras limitadoras, ao mesmo tempo políticas e sociais.

Ressalta-se, portanto, que a deficiência é um conceito dialético em que as dificuldades podem se materializar, dependendo das circunstâncias e das relações sociais, seja como deficiências, seja como potencialidades abertas para criar novos olhares e possibilidades no desenvolvimento das pessoas (Dainez, 2017).

Para Vigotski (1991), a determinação dos elementos da historicidade e da cultura no desenvolvimento humano constituem-se como alicerce para compreensão da construção do psiquismo. Preocupado com o desenvolvimento e aprendizado das pessoas com deficiência, ele criou, em 1925, um laboratório de defectologia. Segundo o autor:

O defeito torna-se o ponto de partida e é a principal força motriz do desenvolvimento psíquico da personalidade. O defeito estabelece o ponto do objetivo final para o qual tende o desenvolvimento de todas as forças psíquicas e oferece uma orientação ao processo de crescimento e formação da personalidade (Vigotski, 1995, P.9).

Esse conceito é substituído por outro que examina a dinâmica do desenvolvimento de crianças com deficiência, a partir da posição básica de que o "defeito" tem dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, é uma deficiência e, agindo diretamente dessa forma, cria obstáculos e dificuldades. Por outro, justamente porque causa as limitações no desenvolvimento, estimula a busca de caminhos alternativos de adaptação. Assim, o novo ponto de vista visa a levar em conta não apenas as particularidades da criança, mas também suas qualidades e, sobretudo, um retrato positivo de sua personalidade. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores torna-se possível por meio de formas de desenvolvimento cultural, seja no sentido do domínio dos meios tradicionais da cultura (escrita e fala), seja no sentido do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (atenção, memória, raciocínio lógico, pensamento abstrato, formação de conceitos, livre arbítrio etc.) (Vigotski, 1995).

Segundo Vigotski (1999), a arte mantém uma conexão profunda com a realidade material, uma percepção que o levou a considerar o potencial de desenvolvimento humano nos primeiros anos do século XX. Sob essa ótica a arte está intrinsecamente relacionada à vida e às suas complexas relações culturais e históricas. Portanto, pode-se compreender que o conteúdo de uma obra, bem como a escolha de um estilo artístico, representa interpretações da realidade (Barroco, 2014). Contudo, é importante ressaltar que uma criação artística não consegue ser uma reprodução exata da realidade objetiva; ela é, na verdade, uma representação do que foi percebido, assimilado e internalizado pelo indivíduo criador.

A partir dessa perspectiva, Vigotski (1999) destaca a importância de estabelecer uma conexão estreita entre a Psicologia e Arte, argumentando que ambos refletem a sociedade que gerou e representa traços psicológicos complexos da diversidade cultural.

Assim, o presente trabalho tem como alicerce a abordagem histórico-cultural e objetiva apresentar a arte como uma referência cultural, humanizadora e mediadora para o atendimento de crianças com TEA, que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e

desencadeia um salto qualitativo na consciência dessas. Por meio de uma revisão bibliográfica e o um relato de experiência, buscou-se responder às seguintes indagações: Como e por que o psicólogo poderia utilizar a arte em seus atendimentos com crianças com TEA? Quais são os possíveis encontros entre arte(s) e deficiência(s)? Por fim, como a Psicologia Histórico-Cultural compreende esse movimento: arte como mediação?

Após a revisão da literatura, essa pesquisa mostrou dificuldades para encontrar estudos sobre o trabalho da arte com crianças com TEA, fato que ressalta a necessidade de explorar e entender melhor o potencial da arte no processo de ensino-aprendizagem para essa população.

## **Metodologia**

Este trabalho tem como metodologia a pesquisa qualitativa, o que implicou em uma estruturação em duas partes. A primeira faz referência à pesquisa bibliográfica, o que permitiu construir um texto a partir de uma leitura criteriosa e fundamentadas em Bardin (2011), na qual a análise do conteúdo levou à exploração do material e sua consequente categorização. A busca foi realizada em capítulos de livros, em teses, em artigos científicos, utilizando os descritores: “Vigostki”, “Arte”, “Psicologia Histórico-Cultural” e nos documentos legais, envolvendo as temáticas: TEA, inclusão e deficiência. Já a segunda, aprofunda-se em um relato de experiência no projeto “Autismo, Arte e Cultura”, realizado no ano de 2022.

Nos tópicos que se seguem, o texto abordará a pesquisa bibliográfica subdividida nas categorias de análise: “Autismo e legislação: políticas públicas de inclusão e acessibilidade”; “Psicologia Histórico-cultural, Desenvolvimento Humano e Pessoas com TEA” e “Arte, Psicologia histórico-cultural e atendimento a pessoas com TEA”.

Após a revisão bibliográfica, será apresentado o relato de experiência e as considerações finais. O relato diz respeito a vivências dentro do projeto “Autismo, Arte e Cultura” que desenvolve um trabalho com crianças e adolescentes

com TEA, coordenado pelas profissionais<sup>4</sup>: a psicóloga idealizadora dele, reunindo parceria com uma docente da Universidade Federal de Uberlândia no curso de graduação em Psicologia. O projeto abarca estudantes deste curso como estagiários e também extensionistas. Neste relato será descrito a experiência da discente como estagiária, sendo supervisionada e orientada respectivamente pela psicóloga e docente.

### **Autismo e legislação: políticas públicas de inclusão e acessibilidade**

Desde 1990, diversas políticas internacionais, como a Declaração de Jomtien, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Declaração de Salamanca defendem a educação inclusiva para todos, incluindo pessoas com TEA. É crucial que crianças, adolescentes e adultos tenham garantido sua igualdade de acesso à educação. (Cabral e Marin, 2017).

A legislação brasileira sobre TEA é regida pela Lei Federal nº 12.764, que estabelece a "Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo". Reconhecendo oficialmente pessoas com TEA como pessoas com deficiência, essa lei garante acesso a tratamentos, educação inclusiva, proteção social e igualdade de oportunidades no trabalho.

Além dessas políticas públicas mais abrangentes, é válido destacar algumas legislações que regulamentam questões mais específicas do dia a dia, tais como: a Lei no 13.370/2016, que reduz a jornada de trabalho dos servidores públicos com filhos com TEA; e o Decreto no 7.611, que dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dá outras providências.

O AEE é um serviço de apoio cuja principal função reside na identificação, na elaboração e na organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando a eliminação das barreiras que possam dificultar a plena participação dos alunos em atividades educacionais, levando em consideração suas necessidades individuais e específicas (Brasil, 2011).

---

<sup>4</sup> A psicóloga e docente são as autoras desse texto, juntamente com a estagiária.

Esse atendimento desempenha o papel de complementar e/ou suplementar a formação dos alunos, com o propósito de promover sua autonomia e independência tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Trazendo um enfoque maior no direito à educação básica e, em particular, no direito à educação profissional, conforme preconiza no parágrafo único da seção 3 da Lei no 12.764/2012, o sistema de ensino deve matricular os alunos com TEA nas turmas do ensino regular geral, garantir o acesso e prestar serviços de educação especial, incluindo o AEE e apoio profissional. Quando for demonstrada a necessidade de acompanhar esses estudantes em atividades de comunicação, de interação social e de auxiliar na realização de atividades curriculares, a escola deve propiciar um profissional especializado para trabalhar com o professor em todas as atividades escolares. Ou seja, o sistema educativo deve fornecer serviços de apoio organizados de tal forma que os alunos com TEA tenham oportunidades de desenvolvimento pessoal e social que levem em consideração o seu potencial e não limitem a sua participação em determinados ambientes e atividades devido à sua deficiência. Nesse processo de inclusão escolar, a interlocução entre ensino comum, outros serviços e atividades escolares e o AEE é fundamental (Andrighetto e Gomes, 2020).

Ao abordar a acessibilidade sob a ótica da educação inclusiva, é necessária uma análise profunda do conceito, uma vez que a efetiva garantia de acesso deve abranger todo o percurso, desde a saída da residência do aluno até o ambiente escolar, assim como destaca a lei de acessibilidade de 2004.

Buiatti (2013) divide o conceito de acessibilidade em seis dimensões: arquitetônica; comunicacional; instrumental; metodológica; pragmática; e atitudinal. No contexto da educação, todos os itens acima estão interligados e tanto o Estado quanto os professores de apoio e os alunos devem aderir aos princípios da equidade. É certamente crucial garantir que os alunos tenham à sua disposição todos os instrumentos previstos pelas legislações de acessibilidade, além disso, a educação inclusiva deve ter em vista a definição de metas específicas para atender às necessidades individuais dos alunos e preocupar-se com a formação inicial e contínua dos educadores.



Atitudes capacitistas impedem a escolarização de muitas pessoas, pois reforça a concepção de incapacidade, sejam por suas condições físicas seja pelas intelectuais, por isso a promoção da acessibilidade deve abarcar todas as dimensões, pois o que limita essas pessoas não são suas condições biológicas, mas sim as barreiras sociais. (Vigotski, 2004). Essas envolvem a falta de estrutura arquitetônica, instrumentos e utensílios para oportunizar autonomia e aprendizado, meios de comunicação acessíveis, entre outros.

### **Psicologia histórico-cultural, desenvolvimento humano e pessoas com TEA**

A Psicologia, ciência que se concentra no estudo da psique e do comportamento humano por meio de várias abordagens teóricas, tem buscado identificar, refletir e esclarecer momentos e etapas do desenvolvimento dos sujeitos. Não serão discutidas, neste texto, as várias abordagens dentro do campo da Psicologia, mas sim, a compreensão da abordagem histórico-cultural que será analisada detalhadamente.

Considerando a psicologia histórico-cultural como fundamentação teórica deste trabalho, compreende-se que o homem é um ser social, cujo desenvolvimento é construído pelo trabalho com o outro e pela conexão com a própria natureza. Um ser que, por princípio, não possui propriedades que assegurem, por si só, o alcance daquilo que o qualifica como ser humano (Abrantes, Facci, Martins, 2020).

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

Segundo Vigotski e Luria (2007), as operações simbólicas criam um campo psíquico que possui uma composição completamente nova e é

independente da experiência material imediata. Ambos os autores reconhecem que esse processo de inclusão se desenrola numa longa jornada do desenvolvimento semiótico infantil:

Se reconhecermos o papel dos signos no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, será uma consequência lógica incorporar ao sistema funcional formas simbólicas externas, como são a comunicação verbal, a leitura, a escrita, o cálculo ou o desenho. Esses processos têm sido considerados tradicionalmente como auxiliares em relação aos processos psíquicos internos, e alheios a eles. No entanto, da nossa perspectiva, pensamos que eles devem ser incluídos com a mesma classificação que os demais, no sistema de funções psíquicas superiores. Nossa posição é considerá-las fundamentalmente como formas específicas de comportamento construídas no processo de desenvolvimento sociocultural da criança, que compõem a linha externa de desenvolvimento da atividade simbólica, que coexiste com a linha interna, representada pelo desenvolvimento cultural de construções tais como a inteligência prática, a percepção e a memória (Vigotski e Luria, 2007, p. 48).

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

Devem-se ter ambas as funções psicológicas por fato: as elementares, de origem biológica, caracterizadas pelo imediatismo que esboça, por si só, uma reação imediata à situação, mecanismo natural do homem, total e exclusivamente determinado por uma estimulação ambiental-externa; e as superiores, particularizadas pela presença mediadora do signo que, fazendo

o caminho inverso do imediatismo, volta-se para o próprio sujeito, agindo sobre a sua consciência (Vigotski, 2002).

Conforme Vigotski (2002), desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social. Ou seja, já ao nascer, a criança é inserida em um mundo cheio de significados simbólicos e afetivos que variam muito conforme o grupo social e a cultura da qual ela faz parte. Em concordância com o autor, Oliveira (1992) afirma que a vivência em sociedade faz com que a criança reconheça e conceba significados distintos às suas experiências, o que, posteriormente, vai lhe permitir movimentar-se e interagir de diversas formas com o ambiente que lhe rodeia, desenvolvendo, assim, várias funções e habilidades sociais.

Palangana (2001) postula que, para Vigotski, a natureza humana é essencialmente social desde o seu início, pois é na interação em atividades práticas comuns que as pessoas criam e recriam símbolos como a linguagem, constituindo-se e desenvolvendo-se como sujeitos.

Vigotski atribuiu aos signos "instrumentos psicológicos", norteados para o próprio indivíduo, para dentro de si, organizando as operações psicológicas:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (Vigotski, 1999, p.70).

Portanto, a linguagem, sistemas de contagem, esquemas, desenhos, mapas, gestos, dentre outros tipos de comunicação existentes nos diferentes grupos sociais, são considerados signos (Kretzschmar, 2007). Estes são elementos intermediários para que as pessoas organizem pensamentos e comportamentos, além de serem utilizados para compreender o mundo e

difundir a cultura. Eles permitem atividades psíquicas como compreensão, comparação e representação, entre outras (Oliveira, 1992).

Nesse sentido, considera-se a internalização de signos intermediados como um pilar fundamental na Psicologia histórico-cultural, uma vez que a teoria coloca a disseminação de um universo simbólico culturalmente formado como princípio fundamental de sua abordagem do desenvolvimento humano (Abrantes, Facci, Martins, 2020).

A mediação, por sua vez, carrega as expectativas de relações recíprocas entre os indivíduos e a possibilidade de conhecer e aprender (Duarte, 2000). Dentro desse princípio, há uma consistência teórica que comprova que o interacionismo social é um desdobramento do materialismo histórico-dialético, uma vez que a mediação cria a possibilidade de rearticulação (recriação) da realidade. Segundo o próprio autor, a realidade se estabelece como um elo entre símbolos, atividades e consciência interagindo na sociedade. As mediações são fundamentais para alcançar as funções superiores.

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

- (1) A integralidade da pessoa, as dimensões social-cultural-orgânica-biológica-afetiva- cognitiva entretecidas, aspecto esse que nos leva a considerar a deficiência como não determinante do desenvolvimento. 2) A complexidade do funcionamento do psiquismo humano, que se configura pela multiplicidade de relações entre as funções psicológicas, pelo caráter plástico, dinâmico e flexível do cérebro, o qual apresenta modos alternativos para atender os objetivos produzidos socialmente.

3) A heterogeneidade dos processos, ou seja, os diversos modos e vias de constituição do humano. Pensar que o desenvolvimento é heterogêneo por sua estrutura, dinâmica, possibilidades e condições, contribui para descaracterizar a criança de uma categorização generalizada pautada nas incapacidades. 4) A especificidade, isso quer dizer ter em vista o conhecimento da deficiência para estabelecer caminhos educacionais, com foco na criação. 5) A orientação prospectiva, que incita a pensar em novos projetos de organização e acolhimento social, sustentando formas potenciais de participação da criança com deficiência na cultura, na atividade escolar e laboral (Dainez, 2017, P.2-3).

Dessa forma, destaca-se que a deficiência é um conceito dialético no qual, dependendo das condições e das relações sociais que surgem, os déficits podem se materializar como incapacidades ou como possibilidades de criação de algo novo no decorrer da educação e do desenvolvimento de uma criança (Dainez, 2017).

Outro conceito importante do autor é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP, que ficou conhecida pelo trabalho de Vigotski, identifica o espaço entre o desenvolvimento real (o que uma pessoa pode fazer sozinha) e o desenvolvimento potencial (o que uma pessoa pode fazer com a ajuda de outros). Quando estimulados dentro da ZDP, os sujeitos tenderão a internalizar a atividade realizada com auxílio e não necessitar mais dela, e mudanças neste nível indicarão desenvolvimento (Vigotski, 1999). Assim, o(a) mediador(a) pode atingir potenciais desde que articule sua prática com projetos diferenciados, utilizando de recursos que consigam promover a acessibilidade.

O modelo social da deficiência surgiu de reuniões e pesquisas críticas de organizações de pessoas com deficiência, que se opunham ao modelo biomédico hegemônico (Diniz, 2007). Vigotski chamou esse aspecto de deficiência secundária, diferentemente da deficiência primária, que se caracteriza por limitações orgânicas. A secundária surge dos obstáculos acrescentados pelo

ambiente diante da deficiência primária. Essa distinção é importante, porque o autor reconhece que a sociedade se baseia em um tipo ideal de sujeito com determinadas capacidades físicas, intelectuais, sensoriais e sociais, o que cria barreiras para quem transcende esses limites (Santos e Tavares, 2017).

Até os dias atuais, ser um sujeito com TEA envolve crenças e mitos de um mundo próprio, de ser uma pessoa agressiva e não interativa. Isso existe no imaginário social e afeta diretamente a forma como a sociedade encara as pessoas com TEA, seu desenvolvimento e aprendizagem. Tais percepções e ideias sobre a diferença contribuem para a existência de barreiras atitudinais em relação a essas pessoas.

Recomenda-se que o espaço escolar deva partir do conceito de ZDP, respeitando as necessidades desses alunos e garantindo que o significado dado pelo outro lado seja compreensível e estimulante para ingressar na cultura, de fato (Santos e Tavares, 2017).

### **Arte, psicologia histórico-cultural e atendimento a pessoas com TEA**

A arte, como um objeto cultural, tem o poder de evocar emoções contraditórias, que, quando superadas, permitem um avanço qualitativo na estrutura psicológica (Barroco e Superti, 2014). Assim, é por meio dessa função superior que Vigotski (1999) acredita que o ser humano reinterpreta e combina experiências de vivências anteriores, resultando em novas possibilidades de atuação no mundo.

Sob essa visão, a arte reflete a vida e suas implicações culturais e históricas, sendo o conteúdo da obra e o estilo artístico interpretações da realidade. No entanto, uma criação artística não consegue reproduzir fielmente a realidade objetiva; ela representa o que foi percebido e internalizado pelo artista (Barroco e Superti, 2014).

Diante disso, compreende-se que ela tem o poder de alterar a mente humana, propondo uma nova forma de organização psíquica, ressignificando o material apreendido através dos sentidos, possibilitando a humanização e a condição de sujeito singular. A arte

promove o encontro do biológico com o cultural, cujas características são exclusivamente humanas e foram construídas ao longo do tempo por meio do trabalho e da atividade (Barroco e Superti, 2014).

A partir dessa perspectiva, Vigotski (1999) destaca a importância de uma relação íntima entre Psicologia e Arte, argumentando que ambas expressam a sociedade que as gerou e representam traços psicológicos complexos da diversidade cultural. Além disso, a arte possibilita que uma pessoa se aproprie adequadamente desses traços humanos.

Portanto, o convite que Vigotski (2004) faz à sociedade é o de enxergar a arte como uma técnica social do sentimento que expressa cultura, concepções, valores e opiniões de determinada época e classe social, e, para além disso, é um meio que incorpora os rearranjos mais íntimos do sujeito.

Na arte contemporânea, especialmente a partir da segunda metade do século XX, houve uma profunda transformação nos padrões estéticos. Com o surgimento da performance de "vanguarda da vanguarda" (Goldberg, 2006), as práticas artísticas passaram a focar mais na expressão do que nas formas. Isso não significa que a forma tenha sido negligenciada, mas sim que o principal desafio na criação artística é descobrir essa força expressiva. Segundo Suely Rolnik (2004), essa força se divide entre a criação e a resistência.

Quando se considera a relação entre arte e deficiência, destaca-se a presença do outro como um corpo sensível, capaz de se expressar (Silva e Valle, 2021). A arte ilustra a constante possibilidade de transformação na existência, ressaltando a necessidade de se adaptar a cada momento e destacando a importância da flexibilidade. Além disso, ela proporciona experiências sensoriais variadas, como sons, texturas, cores e movimentos, que podem auxiliar na inclusão de indivíduos com TEA, estimulando seus cérebros e permitindo que percebam o mundo de forma singular. A introdução de novas possibilidades pode, assim, contribuir para a superação de dificuldades. (Borges e Probst, 2015).

Com crianças com TEA não se espera necessariamente um resultado específico nas produções artísticas. Em vez disso, o foco está em experimentar sem se apegar ao significado. O que se destaca são as observações atentas e, principalmente por meio do contato visual e das

interações táteis. Através da arte é possível facilitar o desenvolvimento de experiências significativas, desencadeando uma nova compreensão do mundo, enaltecendo uma abordagem sensível e criativa que busca promover a construção pessoal sob essa perspectiva sensível. Além disso, ela possibilita a criação de novas ferramentas de aprendizagem que valorizam aspectos muitas vezes negligenciados pelas abordagens educacionais mais orientadas para a racionalidade (Borges e Probst, 2015).

### **Explorando a interseção da arte com o TEA: projeto "Autismo, Arte e Cultura"**

O projeto "Autismo, Arte e Cultura" é subsidiado pela Lei Federal no 8.313/91 de incentivo à cultura – Lei Rouanet – e idealizado por um psicólogo e por uma psicóloga, sediada na Instituição “Mundo Circo”, na cidade de Uberlândia-MG.

A proposta desse é proporcionar um ambiente de caráter lúdico com a intenção de promover atividades que envolvam a experiência artística, permitindo que crianças com TEA tenham a oportunidade de explorar e potencializar-se por meio da interação com os elementos das diferentes expressões artísticas existentes, sem a estrita preocupação pedagógica de ensinar técnicas e conceitos. São ofertadas cinco oficinas: artes visuais, capoeira, musicalização, circo e dança. Elas são estruturadas e concebidas de forma a criar o envolvimento das crianças, estimulando a interação com os materiais de maneira lúdica e com significado. Ao terem contato com os componentes da cultura, elas podem ampliar suas funções psicológicas superiores (Buiatti, et al., 2022).

O estágio profissionalizante do curso de Psicologia<sup>5</sup> objetiva promover intervenções entre a Psicologia e arte para crianças e adolescentes com TEA,

---

<sup>5</sup> O Estágio Profissionalizante é obrigatório no Curso de Psicologia, fazendo parte do componente curricular. Possui normas e diretrizes devidamente descritas em três grandes áreas, a saber: Clínica e Social, Escolar e Educacional e Processos de Gestão. O estágio apresentado neste texto faz parte da linha: Psicologia Escolar e Educacional, com carga horária total de 210 horas. Para maiores informações sobre estágio profissionalizante do curso de Psicologia acesse: <https://www.ip.ufu.br/graduacao/psicologia/saiba-mais/estagio-profissionalizante>.



assim como conhecer o contexto destes e de suas famílias por meio de atendimentos e acolhimentos. Dessa forma, espera-se agregar ao estudante o aprimoramento do processo de formação do trabalho profissional com pessoas com deficiência, tendo como alicerce a abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano e aprendizagem.

O estudo e pesquisa do autor Vigotski (1999, 2002, 2004, 2007) e alguns artigos científicos que retratam a temática, serviram como fundamentação principal de nossas discussões de caso, estudos em grupo e criação de planejamento de ação. Participam desse grupo os (as) estagiários (as) e extensionistas do projeto, coordenado pela psicóloga da instituição e docente da Universidade, sendo um total de 15 pessoas. Os encontros ocorrem semanalmente com duração de 3 horas. As suas reflexões são pautadas na ideia de que o desenvolvimento psicológico e cognitivo do ser humano é resultante de um processo sócio-histórico que engloba, principalmente, a aprendizagem mediada.

Seguindo essa linha de pensamento, entende-se que a criança compreende o mundo externo e, logo em seguida, o internaliza, provocando um processo contínuo de criação de significados e sentidos, fortalecendo-o e formando-o como sujeito. Nessa fase, o adulto assume uma parte de suma importância no tipo de aprendizado que a criança adquirirá. O seu papel é, de certa forma, a de um educador, ou seja, a de um agente facilitador e promotor do processo pedagógico, que conduz os seus filhos/alunos/pacientes a desenvolverem potenciais que lhes possibilitem a apropriação dos conhecimentos científicos e abstratos.

As oficinas são conduzidas por arte educadores<sup>6</sup> e os estudantes de Psicologia auxiliam nas atividades. Cada oficina tem três a quatro crianças. A atuação em conjunto propicia a organização e a construção de intervenções que possam incentivar e promover o desenvolvimento da motricidade, do

---

<sup>6</sup> Os Arte educadores são artistas profissionais contratados para desenvolverem suas modalidades no projeto. Como mencionado anteriormente, este é subsidiado pela Lei Rouanet e possui autonomia para gerir seus custos e despesas. Ao todo são seis arte educadores, todos foram devidamente convidados a participar pela coordenação do projeto por serem capacitados e terem vasta experiência artística na área de atuação.

raciocínio, da criatividade e da socialização. As práticas são elaboradas e planejadas para cada criança e ao mesmo tempo para o grupo, refletindo cada caso e necessidades específicas.

O bom relacionamento entre os arte educadores e estagiários facilita a composição em conjunto de oficinas mais assertivas. Acrescido às atividades com as crianças, tem-se os horários de supervisão com a professora docente do curso de Psicologia e a supervisora, psicóloga responsável pelo projeto. Nesse espaço, discutem-se os casos, buscando aprender a refletir criticamente, relacionando as demandas, as falas e os comportamentos, podendo, assim, compreender melhor os participantes. Nos momentos de supervisão, ocorre também estudo de textos e artigos científicos para se pensar no atendimento de pessoas com TEA, alicerçando a psicologia histórico-cultural e a Arte.

Destaca-se uma experiência com uma criança, menino de 08 anos, que se mostrava inicialmente introspectivo e se mantinha isolado do grupo. No entanto, era profundamente interessado em artes visuais, e a proposta foi realizar as atividades juntamente com ele, sentar-se ao seu lado, refletir sobre a utilização de materiais, interagindo e levando-o a pensar em possibilidades. O atendimento individualizado proporcionou a construção de vínculo e confiança, podendo com o tempo se refletir em um comportamento mais comunicativo. As obras de arte faziam parte das atividades, pinturas e materiais foram confeccionados, assim pôde-se ampliar sua interação com o grupo também. Essa experiência destacou a importância do apoio individualizado e da criação de um ambiente acolhedor.

Outra experiência significativa envolveu a criação da "caixa da raiva", inspirada por uma discussão com as supervisoras do estágio. Desenvolvemos esse recurso com o objetivo específico de abordar uma demanda particular. Nomeamos a ferramenta assim, devido aos episódios frequentes de irritação manifestados pela criança em questão, que muitas vezes lançava objetos, principalmente bolas de malabarismo, com considerável intensidade e sem consciência da força que desprendia. Para auxiliar nessa situação, revestimos duas caixas de papelão com papel Kraft e foram fixadas em cada

uma delas um círculo colorido de EVA, correspondente às cores das bolas de malabarismo disponíveis na instituição. A proposta era que o garoto lançasse as bolas nas caixas de cor correspondente, proporcionando-lhe um exercício prático de controle motor e precisão. As possibilidades de variação do jogo eram vastas; por exemplo, gradualmente aumentar a distância entre a criança e as caixas para desenvolver sua percepção de distância e a força necessária para acertar o alvo. O intuito era que essa abordagem, em conjunto com as outras oficinas que ele frequentava, pudesse ajudar a criança a familiarizar-se com a noção de sua própria força, potencialmente capacitando-a para autorregular-se ao longo do tempo.

Uma situação interessante foi a de uma criança que se mostrava com grande sensibilidade sensorial nos pés. Certo dia, na oficina de artes visuais, ela (criança) viu outra criança participando de uma atividade com carvão, algo que normalmente evitava devido à aversão a qualquer textura irregular. Impulsionado pelo vínculo com essa criança e pelo apoio das estagiárias e da arte educadora, ela decidiu tirar as meias para experimentar. Esse passo inicial levou-o a explorar novas experiências e a enfrentar suas aversões iniciais, mostrando como o vínculo pode provocar o desenvolvimento e a aceitação de novas vivências significativas.

Vale ressaltar que parte das crianças e adolescentes que frequentam esse espaço são atendidas em outros serviços públicos e/ou privados, auxiliando-os ainda mais no processo de formação e desenvolvimento. Ademais, quando somada à experiência do projeto, atuamos como uma forte rede de apoio. Essa rede envolve todos os profissionais que atendem os participantes nos serviços da cidade (público ou privado), tais como psicólogos (as), fonoaudiólogos (as), terapeutas ocupacionais, médicos (as), entre outros. Buscamos realizar comunicação com estes na medida em que observamos as necessidades de interlocução para orientações e trocas de experiências.

O projeto Autismo, Arte e Cultura revela-se verdadeiramente como um mundo de possibilidades para os que têm a oportunidade de frequentá-lo. A iniciativa proporciona a capacidade de criar, transformar e experimentar as mais belas manifestações da arte e cultura. Os(as)

estagiários(as) conseguem compreender, de fato, como a mediação e a ludicidade desempenham papéis fundamentais no processo de desenvolvimento e aprendizado infantil, o que reforça a relevância desse espaço de brincadeira para ampliar as habilidades desejadas como criatividade, expressão, diversão e imaginação.

Utilizar a arte como mediadora envolve um conjunto diversificado de conhecimentos, todos orientados para a criação de significados, exercitando a capacidade humana de evolução constante (BUIATTI et al., 2022).

## **Conclusão**

A partir do estágio e das pesquisas, identificamos alguns aspectos significativos que devem ser levados em consideração no processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA e, dentre eles, a aprendizagem com significado e linguagem adequada que desempenha um papel fundamental no trabalho com este público. Ela permite que as crianças se envolvam em experiências relevantes, personalizadas e práticas. Ao criar um ambiente que atenda às necessidades individuais e incentive o envolvimento ativo, a aprendizagem significativa ajuda a maximizar o potencial de cada um, promovendo um desenvolvimento pessoal.

Aprender e vivenciar conteúdos que fazem sentido estimula a compreensão profunda do assunto a ser trabalhado. Ao invés de memorizar informações isoladas, as crianças com TEA são encorajadas a conectar novos conceitos com seu conhecimento prévio e experiências, o que ajuda a construir uma base sólida de conhecimento e a desenvolver habilidades de pensamento crítico. Contudo, entendemos que a ação de olhar para o aluno(a) e as suas particularidades, e o pensar sobre como será organizada essa aula (ou oficina), a partir das necessidades, é um movimento que ultrapassa trabalho tradicional.

Compreendemos também o papel que a arte pode ocupar no trabalho com crianças com TEA, considerando que o Espectro é uma condição neurodesenvolvimental que afeta a comunicação, a interação social e o

comportamento de indivíduos. Portanto, os desafios são complexos e, nesse contexto, a arte pode desempenhar um papel diferenciador no desenvolvimento pessoal desse indivíduo.

Neste trabalho a arte foi pontuada como uma forma de expressão intrinsecamente significativa. Ela oferece uma plataforma para a comunicação não verbal, permitindo que as crianças com TEA se expressem por meio das diferentes formas de comunicação. Assim, esse público pode compartilhar seus pensamentos, emoções e percepções com o mundo de maneira livre e despreendida do engessamento tradicional de linguagem. Além disso, a criação artística envolve uma série de possibilidades cognitivas e motoras que podem ser benéficas para o desenvolvimento pessoal, como uma progressão motora fina, uma atenção aos detalhes e à criatividade.

## Referências

- ANDRIGHETTO, A.; FAGUNDES R.G. *Direitos do Portador de Transtorno do Espectro Autista: políticas públicas de inclusão escolar sob a ótica da Lei nº 12.764/2012*. Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia, [S. l.], v. 48, n. 1, p. 339–365, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistafadir/article/view/52277>. Acesso em: 21 maio 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/RFADIR-v48n1a2020-52277>.
- BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, [online], v. 26, n. 1, p. 22-31, maio 2014. Epub 06 maio 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100004>. Acesso em: 21 maio 2024. ISSN 1807-0310.
- BUIATTI, V. P. *Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais*. 2013. 324 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13659>.
- BUIATTI, V. P.; CARDOSO, M. R.; SILVA, D. V.; MUELLER, I. G.; CUNHA, T. O. *Arte, inclusão e o atendimento às pessoas com transtorno do espectro autista (TEA): relato de experiência*. In: FORMAÇÃO e trabalho do docente: políticas educacionais e práticas pedagógicas. Regência e Arte, 2022. p. 91-101.
- CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. *Educação em Revista*, [online], v. 33, e142079, 2017. Epub 06 abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698142079>. Acesso em: 21 maio 2024. ISSN 1982-6621.

CÔRTEZ, M. do S. M.; ALBUQUERQUE, A. R. de. CONTRIBUIÇÕES PARA O DIAGNÓSTICO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DE KANNER AO DSM-V. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, Brasil, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 864–880, 2020. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/248>. Acesso em: 21 maio. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4678838>.

DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva. *Rev. psicol.*, Santiago, v. 26, n. 2, p. 151-160, dic. 2017. Disponible en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-05812017000200151&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-05812017000200151&lng=es&nrm=iso). accedido en 19 mayo 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.47948>.

DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais de pós-modernos da teoria vigotskiana. (Coleção Contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GOLDBERG, R. L. *A arte da performance: do futurismo ao presente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Coleção a).

KRETZSCHMAR, J. I. *Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky* <br> *Introduction to the Thought of Vygotsky*. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 3, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1276>. Acesso em: 21 maio. 2024.

BRASIL. *Lei n.º 10.741, de 1 de outubro de 2003*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.741.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm). Acesso em: 21 de maio de 2024

BRASIL. *Lei Federal n.º 8.313, de 23 de dezembro de 1991*. Institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. Brasília, DF, 1991. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8313cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8313cons.htm). Acesso em: 21 de maio de 2024

BRASIL. *Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 21 de maio de 2024.

BRASIL. *Lei n.º 13.370, de 12 de dezembro de 2016*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13370.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13370.htm). Acesso em: 21 de maio de 2024.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Brasil: Autores Associados, 2020.

NOVAES, D., & FREITAS, A. P. de. (TRANS)FORMAÇÕES DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL. *Colloquium Humanarum*. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 32–48, 2021. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3902>. Acesso em: 21 maio. 2024.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky e o processo de formação de conceitos*. In: PIAGET, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. Tradução. São Paulo: Summus, 1992. Acesso em: 21 maio 2024.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky e o processo de formação de conceitos*. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

PALANGANA, I. C. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky*. São Paulo: Summus Editorial, 2001.

PINO, Angel. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005. 301 p.

RODINA, K. A. *Vygotsky's social constructionist view on disability: A methodology for inclusive education*. In: 11th Annual Conference of the European Learning Styles Information Network, junho 2006, Oslo, Norway. Disponível em: <https://goo.gl/4WTuYV>. Acesso em: 21 de maio de 2024

ROLNIK, S. “*Fale com ele*” ou como tratar o corpo vibrátil em coma. In: FONSECA, Tânia Galli; ENGELMAN, Suelda (orgs.). *Corpo, Arte e Clínica*. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

SILVA, J. S. da; VALLE, J. *Arte e deficiência: potências do (in)visível*. In: *Atenção Interdisciplinar ao Autismo*. AMPLA, 2021. p. 19-31.

SANTOS, V. N. F.; OLIVEIRA, G. F. *Um olhar sobre o Transtorno do Espectro Autista a partir da Transdisciplinaridade, da Psicogênese da Pessoa Completa e da Perspectiva Histórico-Cultural*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, XII, 2015. Anais. 2015.

SANTOS, V. N. F.; TAVARES, P. R. *A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva histórico-cultural*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, IV, 2017. Anais [...]. 6(4), 2017.

UNESCO. *Convenção de Direito da Criança*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 21 de maio de 2024

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtiem*. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 21 de maio de 2024

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais*. 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>.

VALSINER, J.; VEER, R. V. der. *The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development and its interpretations*. In: COCKING, R. R.; RENNINGER, K. A. (Eds.). *The development and meaning of psychological distance*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1993. pp. 35-62.

VIGOTSKI, L. S. *Fundamentos de defectologia - Obras Escogidas*, V. Madrid, Espanha: Visor Distribuciones, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIGOSTKI, L. S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Fundacionais Infancia y Aprendizage, 2007.

Recebido em julho de 2024.

Aprovado em outubro de 2024.