

---

# Diálogo afetivo entre as crianças com características do espectro autista e a professora de arte

JÚLIA FÉLIX AZEREDO\*

AROLDO DIAS LACERDA\*\*

---

## Resumo

*No presente artigo, discutem-se possíveis impactos que os processos artísticos têm na socialização das crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), orientado pelo olhar walloniano, pelas reflexões sobre as crianças e a educação de Debortoli (2008) e Mantoan (2003) e pelas maravilhosas experiências desenvolvidas pelo poeta, filósofo e pedagogo Deligny (2015). Situadas em um modelo educacional tradicional que pretende homogeneizar os processos de construção de conhecimento e apreensão de significados, as crianças diagnosticadas com TEA, dentre outros, ocupam*

---

\* A autora é graduada em Artes Visuais pela EBA - UFMG (2011). Pós-graduada (Especialista) pelo curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Psicopedagogia da Universidade FUMEC (2019). Atua como professora de Arte em escola particular na região metropolitana de Belo Horizonte/MG. Contato: julia.azeredo@santoagostinho.com.br

\*\* Orientador - Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG (2012). Graduado em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da UFMG (2009). Desde 2013, está professor do curso de Pedagogia EaD, do curso de Psicologia (2020 -) e da Pós- Graduação *lato sensu* em Psicopedagogia da Universidade FUMEC e da Pós-Graduação *lato sensu* em Psicopedagogia da PUC Minas (2021 -). Desde 2007, trabalha com formação em Artes Visuais com professoras(es) da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG. Contato: aroldolacer@gmail.com

*o espaço da não normalidade ou deficiência e, muitas vezes, também o da invisibilidade. Como habitar o mundo daqueles que não as veem? Ou como diria Deligny (2015): “como existir aos olhos daqueles que não nos olham?”. Adotada a metodologia qualitativa e resultado de pesquisa bibliográfica, o artigo apresenta como conclusão provisória que a arte e os processos artísticos aliados ao campo de conhecimento da Psicopedagogia como em Fernández (2001, 2001a) podem oferecer importantes contribuições para o desenvolvimento das habilidades sociais dessas crianças, uma vez que possibilitam enxergá-las em suas individualidades, entendendo-as como sujeitos criadores e criativos em um espaço de construção de identidade, laços afetivos e sociais que, por sua vez, também as constroem.*

**Palavras-chave:** *educação inclusiva; transtorno do espectro autista (TEA); arte.*

**Data de submissão:** 08 de julho de 2022

**Data de aprovação:** 25 de agosto de 2022

---

# 1 Introdução

Este artigo parte do desejo da autora de pesquisar mais profundamente o reflexo que os processos artísticos podem ter na construção de relações afetivas e sociais das crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação inclusiva, buscando o apoio dos conhecimentos gerados no âmbito da Psicopedagogia. Durante meu percurso de graduação em Arte<sup>1</sup> e, posteriormente, em licenciatura em Arte, realizei projetos que dialogavam com a prática educativa em ateliê que, até então, estava fora da esfera da educação escolar tradicional.

A temática do TEA me despertou interesse a partir de vivências em sala de aula como professora/mediadora de processos artísticos em uma escola tradicional, em dezoito turmas da Educação Infantil, das quais seis possuem crianças de inclusão.

A prática educativa de construção de conhecimento por meio da arte me parece ser sempre permeada por dúvidas e constante

<sup>1</sup> Neste artigo, adotarei 'Arte' em maiúscula para me referir ao curso de formação ou à disciplina escolar e 'arte' em minúscula, ao campo de conhecimento em si. Notifico também que foi feita conscientemente a opção pela escrita em 1ª pessoa do singular devido ao caráter afetivo dos acontecimentos narrados que envolveram a relação entre a professora-autora e as crianças.

indagação de seu propósito. Ainda bem! Como construir caminhos que façam sentido, que façam sentir e alcancem todo aprendente, conhecendo e abraçando a peculiaridade de cada um? Como apreender os processos que fazem despertar e desabrochar o desejo de experimentar das crianças com características do espectro autista em relação às propostas pensadas? Sinto-me movida, comovida e estimulada pelo desejo de realizara descoberta impulsionadora da prática que pode fazer da arte um meio de expressão e pertencimento dessas crianças.

O percurso histórico educacional brasileiro foi marcado por ações legais que culminaram no quadro atual que garante o acesso de todas as crianças às escolas, sem qualquer discriminação. O Art. 205 da Constituição Federal de 1988, marca a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Na sequência, o inciso III do Art. 208 garante como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). A partir disso, lança-se o desafio de promover uma mudança estrutural na educação, com o propósito de abarcar o modelo de educação inclusiva.

Maria Tereza Égler Mantoan é importante educadora brasileira, especialista em educação inclusiva e parte do corpo docente da UNICAMP; Mantoan (2003) reflete sobre esse contexto e sinaliza como ele abre espaço para que o paradigma da inclusão escolar proponha uma ruptura de base na estrutura organizacional da educação. Do Amaral (2015) esclarece mais: “A educação escolar e toda a rede sistemática envolvida estão estruturadas sobre um pensamento dicotômico que cinde a realidade e as crianças entre normais e deficientes” (DO AMARAL, 2015, p. 6). Se estruturada sobre novos padrões, a escola poderá criar a “possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, e se abrir a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela” (MANTOAN, 2003, p. 18). Uma transformação radical no que se entende

por ‘escola’ deveria acontecer em relação ao que chamamos de “educação inclusiva”, rompendo com o modelo tradicional onde os processos afetivos, criadores e subjetivos são colocados em lugar de menor valia em relação aos conteúdos programáticos. Ainda segundo Mantoan (2003),

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam (MANTOAN, 2003, p. 12).

Nesse sentido, José Alfredo Oliveira Debortoli - professor-pesquisador da UFMG, doutor em Educação - bem nos fala em Debortoli (2008) sobre as práticas sociais que impactam os processos de socialização e institucionalização expressos no cotidiano escolar e abre caminhos para as reflexões que pretendo suscitar sobre o lugar social da educação, da infância, da formação e da atuação de professoras (es) no contexto contemporâneo, principalmente em relação à realidade da educação inclusiva. Ressignificando o ato de acolher, atender, cuidar, educar, ensinar, brincar, dentre outras práticas, por meio de ações e relações que promovam o desenvolvimento social de toda criança e, principalmente, da criança socialmente estigmatizada pelo diagnóstico do espectro autista, reflete Debortoli (2008),

O reconhecimento, a compreensão e a apropriação do que é experimentado cotidianamente pelos diferentes atores que partilham a Educação Infantil podem abrir caminho para uma reconstrução reflexiva das práticas escolares com crianças pequenas. Afinal, o que se quer ensinar às crianças? O que se quer que as crianças aprendam? Como crianças e adultos participam da produção desse contexto de formação humana? (DEBORTOLI, 2008, p. 79).

Diante disso, interessam-me profundamente as experiências e ideias desenvolvidas pelo poeta, filósofo e pedagogo Deligny (2015), por meio de conceitos como rizoma, linhas de fuga, deriva e cartografia – posteriormente desenvolvidos por Deleuze e Guattari (1997) em *Mil Platôs*. Ao invés de fixar as crianças diagnosticadas com o TEA em uma identidade, Deligny (2015) propunha acompanhar suas ações e a movimentação de seus corpos por meio de um mapeamento contínuo. A leitura de suas ideias fez germinar em mim o desejo por entender as possibilidades de atuação da professora de Arte na construção desses caminhos com as crianças que apresentam demandas específicas e ampliar o repertório de práticas que serviriam ao desenvolvimento da socialização das mesmas. São processos que fazem crescer as relações de troca e aproximação entre as crianças, criando uma atmosfera de empatia e entendimento dos espaços e limites do outro, construindo coletivamente uma rede de acolhimento e de investigação, que Deligny (2015) denominou “rede aracniano”, em sua série de textos publicada em 2015 com o título de “*Oaracniano e outros textos*”. Ele propõe uma percepção do TEA como uma produção singular de existência.

Essa pesquisa é guiada pela perspectiva psicopedagógica que não se coloca no lugar da Pedagogia no sentido de trabalhar com o sujeito cognoscente, o sujeito do conhecimento, nem no lugar da Psicologia/Psicanálise ao trabalhar com o sujeito do inconsciente, o sujeito desejante. E, sim, com a soma destas duas instâncias e na articulação de ambas, espaço de transformação que surge da fecundação entre sujeito cognoscente e sujeito desejante e que possibilita o nascimento do sujeito aprendente e do ser ensinante desbravador de luas, como (lindamente) afirma Fernández (2001):

Se um aluno "está no mundo da lua", o problema do professor será o de como trazer a "lua" ao mundo da criança, já que, se quiser expulsar a "lua" da aula, expulsará também o aprendente que há em seu aluno. Por outro lado, essas "luas" costumam

estar habitadas pelas situações mais dolorosas da vida das crianças. É na leitura de pepitas como essas que as palavras vão atravessando metamorfoses muito curiosas. Por momentos, já não é mais uma leitura que pressupõe um certo distanciamento eu-outro; há um polo de afeição presente, e o corpo responde em um pulsar alto, tão alto que as palavras liquesceram e a pura emoção ecoa de algum lugar muito profundo: "sim, é isto, eu também preciso aprender dessas lindas e dolorosas luas que habitam em mim"! (FERNÁNDEZ, 2001, p. 3).

Adotada a metodologia qualitativa devido ao seu tema, o artigo é fruto de pesquisa bibliográfica e está orientado pelo olhar walloniano, pelas reflexões sobre as crianças e a educação de Debortoli (2008), Fernández (2001, 2001a) e Mantoan (2003) e pelas maravilhosas experiências desenvolvidas pelo poeta, filósofo e pedagogo Deligny (2015). Dialogando com esses autores e considerando a minha experiência profissional, proponho as seguintes seções: *Como adentrar os mundos das crianças com Transtorno do Espectro Autista tendo a arte como ferramenta? Os processos artísticos e seus reflexos na socialização das crianças com características do espectro autista e Considerações finais: novos pontos de partida e mais perguntas.*

---

## 2 Como adentrar os mundos das crianças com Transtorno do Espectro Autista tendo a arte como ferramenta?

Em seu texto *Os idiomas do aprendente*, a psicopedagoga argentina Fernández (2001) defende a ideia de que aprendemos por identificação e não pela imitação. Inicialmente, agimos de forma semelhante ao outro, mas retomamos a autonomia: fazendo

o mesmo de um modo próprio. É o momento em que o sujeito reconhece que aprende (e não mais que “foi ensinado”) e, nesse processo, constrói esquemas de ação-significação, isto é, construções que são simultaneamente cognitivas e afetivas, visto que marcadas pela relação com o ensinante.

Para ela, o brincar assemelha-se a aprender e é um importante processo para que este último ocorra. No espaço do brincar, descobrem-se possibilidades a partir da relação com o outro, das trocas de experiência partilhadas e, quando a aprendizagem ocorre, o sujeito descobre-se capaz de fazer por si mesmo, internalizando a mediação de um modo particular como protagonista de seu processo, como autor de seu próprio idioma. Nessa direção, Fernández (2001) afirma:

O pensar alimenta-se do desejo de nos diferenciarmos o máximo possível do outro, mas, por sua vez, de que esse outro nos aceite como seu semelhante. Entre o verbo ensinar e o verbo aprender situam-se diversas operações, muitas delas opostas entre si: Transmissão - Herança - Reprodução - Transformação - Construção - Mudança - Repetição - Novidade - Permanência - Mutação. Entre quem ensina e quem aprende abre-se um campo de produção de diferenças, pois cada um de nós tem uma modalidade de aprendizagem, um idioma próprio para tomar do outro e fazê-lo seu, para entregar-mostrar-lhe um pouco de nossa obra. A modalidade de aprendizagem é como um idioma que cada um utiliza para entender os outros e fazer-se entender por eles (FERNÁNDEZ, 2001, p. 86).

Para o entendimento do que vem a ser o TEA, recorro à Organização Mundial da Saúde - OMS (2018):

o transtorno do espectro autista (TEA) se refere a uma série de condições caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, e por uma gama estreita de interesses e atividades que são únicas para o indivíduo e realizadas de forma repetitiva. O TEA começa

na infância e tende a persistir na adolescência e na idade adulta. Na maioria dos casos, as condições são aparentes durante os primeiros cinco anos de vida. Indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam outras condições concomitantes, incluindo epilepsia, depressão, ansiedade e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). O nível de funcionamento intelectual em indivíduos com TEA é extremamente variável, estendendo-se de comprometimento profundo até níveis superiores (OMS, 2018).

No Brasil, as políticas públicas de inclusão escolar são debatidas há mais de 20 anos. No entanto, a admissão das crianças com o TEA na rede regular de ensino ainda gera muita discussão e é tema muito controverso, já que, apesar das leis vigentes, estamos longe de uma real proposta de inclusão.

Dessa maneira, o atendimento pedagógico, apoiado pelo conhecimento da Psicopedagogia e em específico pelo olhar de Fernández, direcionado às crianças diagnosticadas com características do espectro autista, exige um trabalho sistemático em relação à estrutura, ao espaço e, principalmente, à preparação da equipe pedagógica, para que se possa proporcionar um ambiente estimulante ao desenvolvimento das potencialidades, à integração e ao crescimento individual dessas crianças. As propostas educativas não deveriam se limitar aos conteúdos programáticos, mas priorizar o desenvolvimento das relações sociais e afetivas por meio do brincar, espaço de possibilidade de melhorias do quadro geral dos sintomas causados pelo transtorno.

A psicóloga Doutora Cláudia Sanini - em seus estudos sobre TEA e inclusão na Educação Infantil - afirma em Sanini (2011)

Valendo-se da ideia de reprodução interpretativa, destaco o quão importante são para as crianças os relacionamentos sociais. À medida que as interações ocorrem, tanto com adultos quanto com os pares, a criança atribui sentido àquilo que vivencia, emergindo assim, a cultura infantil. Essa cultura permite à criança



tomar pra si, recriar e repetir o mundo que vivencia. Através da interação com crianças de mesma idade, as experiências decorrentes dessas vivências oportunizam negociações para resoluções de conflito. É no grupo de pares, de onde provêm as regras, que se estruturam as atividades de cooperação e competição. Sendo assim, verifica-se que a qualidade das interações com iguais e a competência social influenciam-se mutuamente e que o desenvolvimento da competência social pode ser contextualizado nessas interações. Não obstante, a importância da interação social para o desenvolvimento infantil sabe-se que, em algumas situações, esse processo pode estar em risco, como nos casos dos sujeitos com NEE (Necessidades Educativas Especiais), e mais especificamente, com transtorno do espectro autista (SANINI, 2011, p. 22).

Dentro dessa perspectiva, cabe entender a importância dos processos artísticos no desenvolvimento criativo e de autonomia da criança. Ainda mais importante, cabe entender como a arte possibilita a expressão das individualidades e do que existe de mais autêntico no processo de aprender/ensinar. Segundo Debortoli (2008)

O que singulariza os seres humanos é a pluralidade de experiências, a compreensão do mundo está implicada nos mais diversos processos, instrumentos e relações que podem se materializar como cultura, como as danças, as festas, as músicas, as brincadeiras, as artes, os jogos, o cinema, o teatro, a literatura, nas mais diferentes formas de existência e expressão do corpo e da memória (DEBORTOLI, 2008, p. 27).

Suponho que compreender as crianças em suas individualidades, permitindo e tornando possível que experimentem, explorem e desenvolvam à sua maneira esses processos que as fazem existir enquanto sujeitos criadores e participantes de sua cultura, talvez seja a melhor maneira de o(a) adulto(a) contribuir para que essas experiências e construções sejam mais naturais, livres e espontâneas.

Para Wallon (1975, p. 59), “o pensamento infantil é predominantemente dominado por critérios afetivos sobre os lógicos e objetivos, o existencial sobre o pensável.” Sua concepção de infância foi responsável por se entender, de outra forma, o processo de desenvolvimento da criança, permitindo revelar, como seu pensamento se estrutura, como a afetividade é construída, como a motricidade vai-se fazendo aos poucos e como o sujeito se relaciona com o mundo e com os demais.

Sabendo que o TEA pode se apresentar por meio de dificuldade de interação, alterações na linguagem e nas relações sociais, do comportamento repetitivo e estereotipado, entre outros sintomas, é possível aplicar no processo de ensino e aprendizagem com crianças que tem esse diagnóstico os recursos da teoria walloniana, que destaca as emoções e a linguagem como domínios funcionais no desenvolvimento infantil. Os espaços construtivos de uma nova maneira de pensar a educação que atenda a tais crianças podem ser permeados e facilitados pelas concepções de aprendizagem por meio da arte como propiciadoras da experiência expressiva individual e por meio da linguagem, como se refere Wallon (1975, p. 66): “Graças à linguagem, o mundo das representações pôde organizar-se e edificar-se em sistemas estáveis, coerentes e lógicos. A ela chegam ou dela procedem habitualmente as nossas impressões ou os nossos atos.”

Influenciado pelas ideias de Wallon e Deligny (2015) inaugura uma nova maneira de pensar de interagir e trocar experiências com essas crianças. Como descrevem os psicanalistas Esposito, Bonomi e Mangolini (2018)

A consciência, a linguagem e o mundo simbólico, ou seja, os grandes saltos qualitativos que estabeleceriam a hierarquia humana em relação às outras espécies são justamente aquilo que Deligny quer manter apartado de seu trabalho. Estas seriam categorias que teriam ocultado e bloqueado as múltiplas possibilidades de existir do humano; o homem que somos, o

homem da civilização, estaria em oposição ao humano propriamente dito e, nesse sentido, Deligny admirava os autistas, que enquanto não falavam, expressavam milhares de gestos, formas, movimentos e ações absolutamente singulares e estranhos ao homem-racional. A língua de quem vê um autista viver, para ele, é tão ou mais significativa que a língua oficial, a língua falada; esta, querendo ou não, estabelece uma hierarquia, uma relação de dominação e poder, enquanto a língua dos autistas se escreveria em linhas, portanto não-hierárquica. Daí que a proposta de cartografar é arte, clínica e também política (ESPOSITO; BONOMI; MANGOLINI, 2018, p. 1).

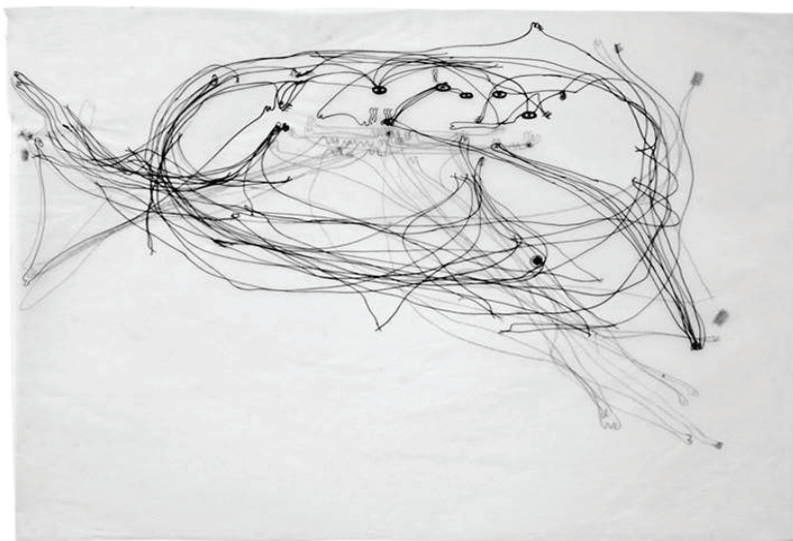
Toda a obra de Deligny (2015) é fruto de seu pensamento tido como radical e a partir do qual ele questiona as convenções do humanismo burguês, a disciplina psiquiátrica, a psicanálise, a educação formal e “normalizadora”, a antropologia e a imagem como produto artístico e político.

Seu fazer que é, ao mesmo tempo, pedagógico, psicológico e político é moldado por meio das experiências artísticas e envolve a construção de mapas dos gestos e movimentos das “crianças autistas” e a combinação de vários mapas para a mesma criança ou para várias crianças. “Saímos de casa no fio de uma cançãozinha” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 117). Esse fio que são linhas motoras, gestuais e sonoras que marcam o percurso rotineiro de uma criança, germinam no que Deligny (2015) intitula “linhas de errância”, aquelas que fazem nascer voltas, nós, velocidades, movimentos, gestos e sonoridades diferentes para cada uma que esteja envolvida no processo. Transcrevendo as linhas e trajetos delas, fazendo mapas e, ao mesmo tempo, distinguindo cuidadosamente as “linhas de errância” e as “linhas costumeiras”, Deligny (2015) se entrega à experiência de uma espécie de cartografia do espectro autista em uma tentativa de aproximar nossa existência do entendimento da vida em rede, um parentesco humano possível com os aracnídeos. Deleuze e Guattari (1997) esclarecem:

Fernand Deligny abriu suas linhas de escrita para linhas de vida. E constantemente as linhas se cruzam, se superpõem por um instante, se seguem por um certo tempo. Uma linha errática se superpôs a uma linha costumeira e aí a criança faz algo que não pertence mais exatamente a nenhuma das duas, reencontra algo que havia perdido - o que aconteceu? - ou então ela salta, agita as mãos, minúsculo e rápido movimento - mas seu próprio gesto emite, por sua vez, diversas linhas. Em suma, uma linha de fuga, já complexa, com suas singularidades; mas também uma linha molar ou costumeira com seus segmentos; e entre as duas (?), uma linha molecular, com seus *quanta* que a fazem pender para um lado ou para outro (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 77).

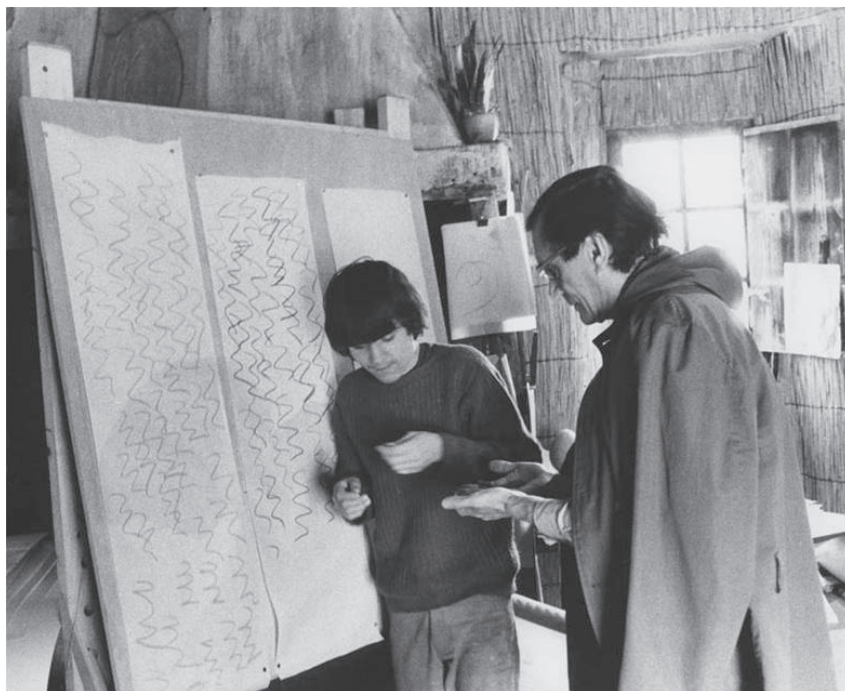
Para Deligny (2015) essas linhas são um estudo de cartografia, são partes que compõem essas crianças, assim como compõem seu mapa, matéria em estado de constante transformação: rizoma. Creio que por entender a raiz da existência humana dessa maneira fluída e poética, Deligny (2015) pôde penetrar com mais respeito e assertividade o mundo dessas crianças, criando redes de afeto e de contato possíveis e de grande beleza como podemos observar nos registros fotográficos que seguem.

Imagem 1- Transparências sem mapa de fundo, Deligny em Monoblet, novembro de 1976



Fonte: Trigésima Bienal de Arte de São Paulo, 2012.

Imagem 2- Deligny em ateliê com uma das crianças atendidas em Monoblet, novembro de 1976



Fonte: Trigésima Bienal de Arte de São Paulo, 2012.

Seguindo na contramão da perspectiva de Deligny (2015), os conteúdos acadêmicos tem sido fonte e guia dos nossos processos educativos e é necessário reconhecer e identificar a dificuldade de nos desprendermos desse modo de fazer educação, que enfatiza muito mais a racionalidade em detrimento dos sentimentos e emoções e do fazer com as mãos, e que nos reprime nos processos de ressignificação do papel de professora-mediadora, independentemente do nível de ensino de sua atuação. Nesse contexto, a consciência, a linguagem e o mundo simbólico criticados por Deligny (2015) são aliados da educação meramente intelectual e da quase ausência do experimentar com as mãos na educação que observamos ser praticada na maioria das escolas brasileiras.

Ainda sobre as perguntas que suleiam os processos de ensino e aprendizagem: estamos realmente certos sobre nosso lugar enquanto atores dessas experiências? Somos meros transmissores

de um saber fechado e fragmentado que nos aprisiona nas grades curriculares ou construtores de conhecimentos juntos com as crianças? Reduzimos nossa atuação a uma proposta que conduz e norteia a capacidade de conhecer de nossas crianças, com o propósito de criar sujeitos passivos e acomodados a aprender o que definimos como verdade?

O campo da arte me parece menos condicionado e, porque não dizer, mais livre das amarras dos preceitos da educação formal, intelectual e “normalizadora”. É território fértil para o desenvolvimento e adensamento das características individuais, do bem conviver e da solução de problemas por meio da expressão plástica. Expressão essa que deve guiar todo o caminho em busca da promoção de diálogos sobre as diferenças e a beleza que existe nelas. Diálogos entre palavra, imagem e silêncios que promovam a construção de um mundo inclusivo de fato, um mundo de ‘boa educação’, no sentido proposto pela filósofa Terezinha Rios, em Rios (2001),

A educação é um processo de socialização da cultura, no qual se constroem, se mantêm e se transformam os conhecimentos e os valores. A esta definição chama-se categoria da "substância". Se este processo de socialização se faz com a imposição de conhecimentos e valores, ignorando as características dos educandos, diremos que é uma má educação. Toda educação tem qualidades. A boa educação pela qual desejamos e lutamos, é uma educação cujas qualidades carregam um valor positivo (RIOS, 2001, p. 4).

Com frequência, associamos à Psicopedagogia e também identificamos historicamente que seu conteúdo se relaciona com as dificuldades de aprendizagem individuais, em uma perspectiva de recuperação daquilo que faltava à criança para ela poder corresponder ao esperado pelo sistema educacional em termos de rendimento escolar, notadamente focado em avaliações dos aspectos hegemônicos da inteligência lógico-matemática e da

inteligência linguística, na perspectiva das Inteligências Múltiplas<sup>2</sup> de Gardner (1994). Quando e como se avaliam os referentes à inteligência emocional, intra e interpessoal, por exemplo? Desejamos construir um sistema de linguagem única, criada para responder a uma demanda social, caminho naturalizado que expulsa a essência definidora das individualidades? A estrutura escolar dividida em disciplinas<sup>3</sup> com o objetivo de normatizar o pensamento e exatificar as práticas sociais, são momentos históricos marcantes, ainda muito presentes em nossa realidade educacional. “Ficamos, assim, muitas vezes impedidos de diferenciar o urgente do importante” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 4). Desse modo, reinterpretar e ressignificar nosso entendimento acerca do TEA enquanto atores dos processos de ensino e aprendizagem é urgente.

A partir da proposta de se repensarem as práticas escolares e institucionais por meio da arte, para o desenvolvimento da socialização das crianças diagnosticadas com o TEA, cabe fazer uma breve reconstrução histórica de como a arte e os processos artísticos ganharam corpo e espaço na sociedade brasileira para, então, conquistarem abertura dentro da escola, baseando-me em Lavelberg (2003, p. 109-120). Desse modo, poderemos entender os desafios e possibilidades da atuação da professora de Arte como mediadora de processos que desenvolvam a socialização das crianças com diagnóstico de TEA.

Desde os primórdios da história da humanidade, o ser humano comunica, expressa, cria e significa sua existência por meio da arte, modificando e transformando seu cotidiano. A arte abre caminhos e propõe novas perspectivas para compreensão do mundo e do outro.

No Brasil, enquanto disciplina do currículo escolar, as Artes Visuais vivenciaram muitas mudanças de estatuto. O marco inicial desse caminho é a chegada da Missão Francesa em 1816 e a instituição do desenho como cópia fiel do mundo, segundo o modelo europeu da Academia Francesa, com sua estética neoclássica de

2 Teoria das Inteligências Múltiplas: segundo ela, somos dotados de um conjunto de habilidades denominadas por Gardner de inteligências, que estão presente em todos os seres humanos, possuindo incidência de combinações e graus diferentes em cada sujeito. Essa teoria serve como subsídio para a reflexão sobre os motivos pelos quais as crianças têm maior ou menor desempenho frente a determinadas atividades, fato observado especialmente no ambiente escolar. Segundo o autor, qualquer inteligência pode ser aprimorada enquanto estamos vivos (GARDNER, 1994).

3 Nomeadas agora como ‘componentes curriculares’, pois foi esta expressão a adotada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promulgada em 2017.

base racional, e que perdurou até a metade do século XX.

Partindo das propostas da Escola Nova até chegar à Escola Tecnicista, entre 1920 e 1970, o ensino de Arte voltou-se para o desenvolvimento natural da criança, uma perspectiva que quebrou com a rigidez anterior e criou uma atmosfera de espontaneísmo nos processos de construção de conhecimento por meio da arte. Em 1971, no contexto da ditadura civil-militar, o ensino de Arte é incluído no currículo escolar com o nome de Educação Artística pela então nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1971), sendo entendida como “atividade educativa” e não como disciplina. Ainda que não fosse o ideal, sem dúvida podemos considerar essa mudança como um avanço, porém foi realizada de maneira pouco organizada, com as (os) professoras(es)-pedagogas(os) atuando sem a formação específica,

Mas o lugar da arte na hierarquia das disciplinas escolares corresponde a um desconhecimento do poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento. Até os anos 60, existiam pouquíssimos cursos de formação de professores nesse campo, e professores de quaisquer matérias ou pessoas com alguma habilidade na área (artistas e estudiosos de cursos de belas-artes, de conservatórios etc.) poderiam assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas e Música (BRASIL, 1997, p. 24).

Assim, essas(es) professoras(es) sem formação específica mantinham a ênfase na aprendizagem por meio da reprodução de modelos e no fazer expressivo das crianças fundado na repetição, que mais servia para ressaltar as dificuldades daqueles com demandas do que para criar um campo de possibilidades de convivência: onde a diferença é sempre bem-vinda.

Com propostas homogeneizantes que envolviam, por exemplo, a cópia fiel de imagens de obras de arte históricas, em sua maioria de origem europeia e/ou momentos de recreação e ornamentação para festas de datas comemorativas, o ensino de Arte perdeu sua



função maior que é possibilitar à criança o desenvolvimento do prazer estético ao apreciar, do conhecer a história da arte e do fazer artístico.

Antecipando os ares da redemocratização que estava por vir, os anos 1980 foram marcados pela constituição do movimento da Arte-educação que, a princípio tinha a finalidade de conscientizar e organizar as (os) profissionais da área, resultando na mobilização de grupos de professoras(es) de Arte, que atuavam na educação formal e também na informal. Essa organização permitiu que as discussões sobre a valorização e o aprimoramento das(os) professoras(es) se ampliassem, com o reconhecimento de seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência no que se referia ao ensino de Arte. Os princípios que fundamentaram a Arte-educação se reverberaram em todo país por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadoras(es), entidades públicas e particulares, com o intuito de reinventar e sugerir novos andamentos ao processo de ensino e aprendizagem em Arte.

Com a promulgação da Constituição, em 1988, iniciam-se novas discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 1996 - Lei nº 9.394/1996), que seria sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Certos da importância do acesso escolar dos alunos da educação básica também ao campo da arte e com a retirada da obrigatoriedade da área houve manifestações e protestos de inúmeras(os) educadoras(es) contrárias(os) a uma das versões da referida lei. Com a promulgação da Lei nº 9.394/1996, revogam-se as disposições anteriores e Arte é considerada disciplina obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Art. 26, § 2º, em BRASIL, 1996).

Dentre as várias propostas que foram difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que foram

afirmadas pelo alcance ampliado e por envolver ações que estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem da arte. Elas dizem respeito aos estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística das crianças e dos jovens: “Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica” (BRASIL, 1997).

O documento mais recente que estipula a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja versão final para a Educação Infantil e Ensino Fundamental é de 2017, torna as crianças e os jovens os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem de Arte (BRASIL, 2017). Cotidianamente, eles podem não só ajudar a definir os temas a serem tratados, mas devem-se sentir mais livres para criar, encorajados a dar vazão à sensibilidade de maneira mais plena, com a observação e incentivo do(a) professor(a). Baseada nesses preceitos, a maneira de ensinar e aprender a arte muda e amplia a maneira de enxergar das crianças com suas especificidades, muda especialmente a maneira de pensar o desenvolvimento de experiências que acolham, sensibilizem e envolvam principalmente aquelas com demandas de TEA que ganham espaço de fala e escuta, tão necessário e potente no descobrimento de pertencimento a um grupo.

No entanto, as leis e as teorias não dão conta da vida e a realidade transformadora de uma sala de Arte só é verdadeira quando de fato é experimentada como extensão da vida de quem participa. Nas pequenas e grandes descobertas, em se reconhecer no outro e pelo outro é que se constrói conhecimento por meio da arte, percebo. E essas experiências dependem de tempo, pesquisa e de muito empenho por parte da (o) professor (a).

Os planejamentos das propostas de experiências artísticas pensadas para a criança pequena devem levar em consideração o

ritmo acelerado com que assimilam, envolvem-se e desenvolvem as ideias. Em se tratando de uma turma que possui crianças diagnosticadas com TEA, elas deveriam ser pensadas considerando-se também o seu tempo e resposta, sempre imprevisíveis. O natural seria que as experiências partissem de um interesse comum, mas nem sempre é simples penetrar a bolha que por vezes isola a criança diagnosticada em relação à convivência com seus colegas, o que a impede de se expressar como seus pares.

Por esse motivo considero o momento da roda de conversa logo no início das aulas -prática comum na Educação Infantil- uma etapa preciosa na busca por uma comunicação efetiva e afetiva durante as oficinas. Ao longo da história da humanidade em diferentes contextos, com diferentes objetivos, em diferentes culturas, épocas e lugares a roda está presente; todas têm um fim em comum: reunir as pessoas.

Imagem 3 - África do Sul - crianças da culturaXhosa mostram o que é *ubuntu*: "eu sou porque nós somos"



Fonte: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/ubuntu-o-que-a-africa-tem-a-nos-ensinar/>. Blog: Ensinar História - Joelza Ester Domingues. Acesso em: 5. ago. 2019.

Essa roda pode ter forma de ovo, lagartixa ou dinossauro. Essa roda abre espaço para que todos se vejam e observem, explicando, relatando, descrevendo, argumentando, perguntando e considerando a narrativa do outro que, destaque, muitas vezes pode ser feita por meio do silêncio. Nessa roda é possível penetrar mais fundo, uma tentativa partilhada de conhecer e se reconhecer -até mesmo na diferença- por uma educação da melhor qualidade, por uma educação que não destrua as cobras de vidro das crianças, como lindamente escreveu Manoel de Barros:

O rio que fazia uma volta

atrás da nossa casa

era a imagem de um vidro mole...

Passou um homem e disse:

Essa volta que o rio faz...

se chama enseada...

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro

que fazia uma volta atrás da casa.

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem (BARROS, 2010, p. 303).

Percebo o efeito imediato que uma boa roda de conversa faz surgir nas crianças, especialmente nas crianças diagnosticadas com TEA ou alguma Necessidade Educativa Especial (NEE). Como falar e ser escutado repercute na maneira de manejar os materiais, de desenhar, de pintar e inventar histórias! Como esse processo traz à tona os desejos, a imaginação e faz borbulhar monstros, borboletas, sereias -e outros bichos imaginados- em papéis, nas paredes, nas telas, no chão e, mais importante, nas cabeças! Ser escutado e ser visto, é também se perceber importante, parte da construção de algo. Uma constância de escuta atenta e atenciosa, de partilha e busca de entendimento, dissolve a bolha do afastamento e nos

convida a vir mais dentro. Afinal, qualquer ser humano é um mistério a ser desvendado. Somos iguais em meio a toda dessemelhança.

---

## 3 Os processos artísticos e seus reflexos na socialização das crianças com características do espectro autista

A Psicopedagogia reconhece a criança enquanto sujeito aprendente, definitivamente, como o sujeito autor de pensamentos, de obras, de si mesmo, capaz de autoria, que, para Alicia Fernández, é o "processo e ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção" (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 94). Para essa pesquisadora, a autoria se constitui em "um processo contínuo, nunca acabado e iniciado inclusive antes do nascimento" (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 61).

O universo da arte abre caminhos capazes de mobilizar os valores sensíveis, nos impulsiona ao exercício de percepção, imaginação e criação, por meio de recursos, em grande parte das vezes, não verbais, criando uma atmosfera de diálogo interno do sujeito com sua própria produção, ou até mesmo do sujeito com a referência visual proposta em oficina. Esses processos silenciosos, percebo, criam uma espécie de berço fértil em que a socialização das crianças diagnosticadas com TEA floresce uma vez que a comunicação dessas crianças se dá na maior parte das vezes, de fato, em meio ao silêncio. Entendo meu papel como professora, e tento direcionar minha prática, para existir como força mediadora entre a arte e as crianças, buscando promover encontros instigantes, sensíveis e, principalmente, afetivos entre

as duas, embora reconheça que aprendo muito mais do que guio durante essas experiências. Sobre essas considerações que pon-tuo, escrevem as professoras Mestre Rosanny Moraes de Moraes Teixeira e Doutora Neli Klix Freitas

Pode-se constatar que o contato visual e corporal torna-se um elo entre o universo individual, muitas vezes solitário dos alunos com condutas típicas, para a possibilidade de sua expansão por meio da linguagem não-verbal que a arte proporciona (TEIXEIRA; FREITAS, 2009, p. 3793).

Wallon (1975) enfatiza a afetividade como prática e instrumento em suas pesquisas, embora ainda vivamos em uma realidade em que a instituição escolar tradicional considere pouco a sua dimensão e influência sobre o processo de construção de conhecimento da criança. Seu trabalho guia minha prática e me leva a indagar constantemente: qual é o espaço existente na escola que possibilita a expressão da afetividade das crianças? Como pensar uma proposta de troca de conhecimento em arte que possa levar em conta a motricidade e a cognição sem perder o principal foco da afetividade e a busca por uma inclusão verdadeira? Como pensar o campo da arte e da arte como prática de inclusão, tendo como foco as crianças diagnosticadas com características do espectro autista?

Encontro várias dessas respostas em Wallon (1975) que impregna sua teoria de profunda sensibilidade e abre espaço todo o tempo em sua pesquisa para o campo da estética e da expressividade, explicitando o papel do (a) professor (a) - mediador(a) da área de Arte e da arte como linguagem ao pontuar: “A ela chegam ou dela procedem habitualmente as nossas impressões ou os nossos atos” (WALLON, 1975, p. 66). Entendendo que os contornos da identidade de cada sujeito podem ser reforçados positiva ou negativamente, de acordo com os ingredientes presentes em seu contexto.

Na Psicopedagogia, o conceito aprendente/ensinante diz respeito a posicionamentos subjetivos/objetivos particulares, frente ao conhecimento, que atuam, ao mesmo tempo, em todos os vínculos e em cada integrante dos vínculos: quer seja aluna (o)-professor(a), pai/mãe-filha(o), esposo-esposa e outros, que ultrapassam, portanto, o âmbito escolar (FERNÁNDEZ, 2001). Em se tratando do contexto escolar tradicional, o processo cooperativo entre as crianças em sala favorece as interações sociais, bem como propõe a mobilização individual e coletiva para ações de aprendizagem.

A arte serve de instrumento para que as interações durante o processo de ensino e aprendizagem aconteçam favorecendo o desenvolvimento da socialização das crianças, especialmente das diagnosticadas com TEA, porque é um campo de construção de entendimento de novas possibilidades - mais afetivas - de estabelecer relações de interação com o outro, de enxergar-se em conexão com seus pares. A interação ao longo das oficinas nutre seus sentidos e favorece seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor por meio da expressão plástica e visual. A maneira que as crianças interagem com os estímulos oferecidos, por meio de imagens, sonoridades ou de outra natureza criam dinâmicas que beneficiam a elaboração e a criação de novas leituras de mundos existentes e inventados.

A visão aracniana de existência em rede que guiava o modo de atuar de Deligny, se aproxima e amplifica a possibilidade da criação desses mundos. Em sua narrativa das primeiras experiências de *L'arahnéen*, Deligny (2015) confidencia que “os acasos da existência me fizeram viver mais em rede (*réseau*) do que de modo distinto, isto é, de outro modo. A rede é um modo de ser” (DELIGNY, 2015, p. 15). Essa rede bem sucedida, que se constituiu como um modo de pensar a sua própria existência e dessas crianças por meio de práticas de criação de significados que ultrapassavam a palavra e se construíram em meio a desenhos e pinturas, atesta

quão potente é o efeito da arte na construção de identidade das crianças diagnosticadas com características do TEA.

---

## 4 Considerações finais: novos pontos de partida e mais perguntas

Por meio dessa pesquisa busco compreender como os processos artísticos podem contribuir para tornar a educação inclusiva uma realidade que abandone “o lugar de homogeneização para assumir uma postura de valorização da singularidade” (DO AMARAL, 2015, p. 23). Sobretudo, procuro compreender os possíveis efeitos que os processos artísticos possam ter no desenvolvimento da socialização das crianças diagnosticadas com o TEA a partir da análise e pesquisa das teorias de Wallon (1975), Fernández (2001) e Deligny (2015).

Como mediadora de processos artísticos, descobro intuitivamente e por meio de um processo constante de escuta, reflexão e observação, maneiras de adentrar “os mundos” das crianças diagnosticadas com TEA em minhas turmas; a vivência em sala é a minha maior mestra. Tenho embasado minha prática nos estudos desenvolvidos por Deligny (2015) que pensa o transtorno e a pessoa diagnosticada de maneira tão respeitosa, livre e poética. Gosto de pensar que sou movida pela mesma paixão que o levou a compreender de maneira tão transformadora esse transtorno que estigmatiza tantos sujeitos, porque desejo um presente manso e sereno para as crianças com quem tenho o privilégio de conviver, um presente que garanta um futuro pleno de possibilidades para elas. Desejo um futuro que garanta uma vida digna a qualquer ser humano; essa realidade só será alcançada por meio da educação e percebo que esse caminho percorrido nos territórios da arte po-



derá ser menos penoso. A seguir, apresento exemplos de práticas em Arte na Educação Infantil em turmas que possuem crianças diagnosticadas com o TEA.

Na proposta de oficina de “desenho cego”, por exemplo, busquei desconstruir a ideia do que seria um “desenho bonito ou feio”, um “desenho bom ou ruim” para suscitar uma discussão mais profunda e ampla a respeito das diferenças existentes na turma em relação à maneira de desenvolver as práticas artísticas, as diferenças físicas e de comportamento. Buscando amparo na teoria de Fernández (2001) quando discute o desejo que possuímos de nos diferenciarmos o máximo possível do outro, mas de que, ao mesmo tempo, esse outro nos aceite como seu semelhante.

Imagens 4 e 5 - Registros da proposta de oficina de “desenho cego” realizada pela autora



Fonte: Fotografias da autora, 2019.

Em outro exemplo, a proposta de oficina de “paisagens imaginárias”, as crianças foram convidadas a observar as paisagens do entorno da escola, a pensar as paisagens cotidianas e a debater sobre as possíveis paisagens do “mundo real”, para que construíssem paisagens imaginárias a partir de seu repertório, com matérias e recursos diversos, buscando adentrar os mundos

do possível e do impossível. Os mundos que habitam a cabeça e o coração de cada criança, especialmente daquelas com maior dificuldade de interação.

Imagens 6, 7 e 8 - Registros da proposta de oficina de “paisagens imaginárias” realizada pela autora



Imagem 9 - Registro da proposta de oficina de "paisagens imaginárias" realizada pela autora



Fonte: Fotografia da autora, 2019.

Como afirmado anteriormente, a arte, campo fértil para desenvolvimento da socialização das crianças, especialmente das diagnosticadas com o TEA, auxilia-me na construção de possibilidades - mais amorosas - de criar relações de interação com o outro, de enxergar o mundo pelos olhos do outro. A mim tem permitido adentrar, ocupar, vivenciar o mundo do outro. Alimenta meus sentidos e muda minha maneira de interagir e responder aos estímulos que me são oferecidos e os que ofereço às crian-

ças, porque abre espaço para uma comunicação que ultrapassa as palavras.

O campo da Psicopedagogia, apoiado principalmente pelos estudos de Fernández (2001), auxilia-me na busca por essa comunicação, por meio do desbravamento dos idiomas aí presentes com o objetivo de desenvolver as habilidades das crianças com que trabalho. Para a autora

Entre quem ensina e quem aprende abre-se um campo de produção de diferenças, pois cada um de nós tem uma modalidade de aprendizagem, um idioma próprio para tomar do outro e fazê-lo seu, para entregar-mostrar-lhe um pouco de nossa obra. A modalidade de aprendizagem é como um idioma que cada um utiliza. Para entender os outros e fazer-se entender por eles (FERNÁNDEZ, 2001, p. 14).

Desse modo, concluo provisoriamente que a arte e os processos artísticos aliados ao campo de conhecimento da Psicopedagogia podem oferecer importantes contribuições para o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças diagnosticadas com características do espectro autista, possibilitando que as enxerguemos em suas individualidades, entendendo-as como sujeitos criadores e criativos em um espaço de construção de identidade, laços afetivos e sociais que, por sua vez, também as constroem como sujeitos na ótica psicopedagógica: autores de pensamentos, de obras, de si mesmos, capazes de autoria.

---

## REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. LDBEN - Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-1996>. Acesso em 10 jun. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

DEBORTOLI, J. A. O. Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço-tempo de Educação Infantil. *Paidéia*, r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec. Belo Horizonte, ano 5, n. 4, p. 79-111, jan./jun. 2008.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução: S. Rolnik. São Paulo: 34, 1997. v. 4.

DELIGNY, F. *O aracniano e outros textos*. São Paulo: n-1 edições, 2015.

DO AMARAL, M. P. L. *A criança autista no contexto da educação infantil: diálogos com a psicanálise*. Belo Horizonte: Fumec, 2015.

ESPOSITO, B.; BONOMI, T.; MANGOLINI, B. *Clínica Underground: Fernand Deligny*. 2018. Disponível em: <http://conexoesclinicas.com.br/clinica-underground-fernand-deligny/>. Acesso em: 17 jun. 2019.

FERNÁNDEZ, Alicia. *Os Idiomas do Aprendente*. Porto Alegre: Penso, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamentos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a.

GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

IABELBERG, R. *Para gostar de aprender arte*. Sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna, 2003.

OMS. Organização Mundial de Saúde. *Trastornos del espectro autista*. 2 abr. 2018. Disponível em: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em: 5 ago. 2019.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SANINI, C. *Autismo e inclusão na educação infantil: um estudo caso longitudinal sobre a competência social da criança e o papel da educadora*. 2011. 174 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

TEIXEIRA, Rosanny Moraes de Moraes; FREITAS, Neli Klix. A importância da afetividade na interação pedagógica da arte em educação especial e educação inclusiva – área de condutas típicas. In: ANPAP - ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO

NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS. TRANSVERSALIDADES NAS ARTES VISUAIS, 18.; 2009, Salvador. *Anais [...]*. Salvador, 2009. p. 3787-3801.

WALLON, Henri. *Objetivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Estampa, 1975.