

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROFARTES)

MARIA APARECIDA MIATELLO

O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma análise de
mediação pedagógica

CAMPO GRANDE – MS

2024

MARIA APARECIDA MIATELLO

**O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma análise de
mediação pedagógica**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) com área de concentração em Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, como requisito para qualificação do grau de Mestre em Arte.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Penzo Fernandes

CAMPO GRANDE – MS

2024

FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria Aparecida Miatello

O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma análise de mediação pedagógica

Redação final do Trabalho de Conclusão de Curso, aprovada pela Banca Examinadora em 01 de agosto de 2024, no Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) com área de concentração em Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul para obtenção do título de Mestre em Arte.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Vera Lúcia Penzo Fernandes – Orientadora

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Janedalva Pontes Gondim - Membro titular

Universidade Federal do Vale do São Francisco/UNIVASF

Profa. Dra. Roberta Maira de Melo - Membro titular

Universidade Federal de Uberlândia



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES EM REDE NACIONAL MESTRADO

Ao primeiro dia do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e quatro, às catorze horas, por webconferência, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos membros: Vera Lucia Penzo Fernandes (UFMS), Janedalva Pontes Gondim (UNIFASV) e Roberta Maira de Melo (UFU), sob a presidência da primeira, para julgar o trabalho da aluna: **MARIA APARECIDA MIATELLO MORAES**, CPF ***185221**, Área de concentração em Ensino de Artes, do Programa de Pós-Graduação em Artes em Rede Nacional, Curso de Mestrado, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresentado sob o tulo "**O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise de mediação pedagógica**" e orientação de Vera Lucia Penzo Fernandes. A presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os Membros. A seguir, concedeu a palavra à aluna que expôs sua Dissertação. Terminada a exposição, os senhores membros da Banca Examinadora iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, a presidente da Banca Examinadora fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se para avaliação, e após, emi u parecer expresso conforme segue:

EXAMINADOR

ASSINATURA

AVALIAÇÃO

Dra. Vera Lucia Penzo Fernandes (Interno)
Dra. Janedalva Pontes Gondim (Externo)
Dra. Roberta Maira de Melo (Interno)
Dr. Paulo Cesar Antonini de Souza (Interno) (Suplente)

RESULTADO FINAL:

Aprovação Aprovação com revisão Reprovação

OBSERVAÇÕES:

A banca considera a pesquisa relevante, com contribuições para a área.

Nada mais havendo a ser tratado, a Presidente declarou a sessão encerrada e agradeceu a todos pela presença.

Assinaturas:

Presidente da Banca Examinadora

Aluna

NOTA
MÁXIMA
NO MEC

UFMS
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **Vera Lucia Penzo Fernandes, Professora do Magistério Superior**, em 07/08/2024, às 09:10, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

NOTA
MÁXIMA
NO MEC

UFMS
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **Janedalva Pontes Gondim, Usuário Externo**, em 07/08/2024, às 14:38, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

NOTA
MÁXIMA
NO MEC

UFMS
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **Roberta Maira de Melo, Usuário Externo**, em 12/08/2024, às 10:58, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

NOTA
MÁXIMA
NO MEC

UFMS
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **Maria Aparecida Miatello Moraes, Usuário Externo**, em 13/08/2024, às 16:21, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufms.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4948984** e o código CRC **9E97BD4E**.

COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - PROFISSIONAL

Av Costa e Silva, s/nº - Cidade Universitária

Fone:

CEP 79070-900 - Campo Grande - MS

Referência: Processo nº 23104.019351/2024-15

SEI nº 4948984

AGRADECIMENTOS

Gratidão!

A Deus Pai, fonte de vida, sabedoria e proteção.

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela oferta do Mestrado Profissional em Arte, pela acolhida e possibilidade de qualificação profissional.

À Profa. Dra. Vera Lúcia Penzo Fernandes, pelas orientações e pelo acompanhamento, apoio, incentivo e dedicação durante a jornada no mestrado profissional.

À Capes, pela concessão da bolsa que muito significou para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

Aos professores, à coordenação e à secretaria do Programa de Pós-graduação em Artes.

À minha Mãe, pela educação para a vida, pelos valores, pelo amor e constituição do espírito guerreiro de meu ser.

Ao meu esposo e meus filhos, pelo apoio e compreensão durante esta trajetória.

Ao meu sobrinho, Abner Daniel Lovera Miatello, que despertou em mim a vontade de trazer para o mundo acadêmico discussões acerca da educação inclusiva.

Aos meus amigos e colegas de trabalho que, de maneira direta ou indireta, me apoiaram e me incentivaram na conquista de mais uma etapa em minha vida.

“O amor é o eterno fundamento da educação.”

Pestalozzi

MIATELLO, Maria Aparecida. *O Ensino de Arte na Educação Inclusiva: Uma análise de mediação pedagógica*. 2024. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a mediação pedagógica no ensino de arte, com foco na perspectiva da educação inclusiva, tendo como base empírica a prática pedagógica desenvolvida a partir de sequência didática aplicada aos alunos no Ensino Fundamental I. Para alcançar esse propósito, foi conduzida uma pesquisa qualitativa em duas escolas públicas na cidade de Nova Andradina, situada no interior do estado de Mato Grosso do Sul, onde a pesquisadora atua como docente na Rede Municipal de Ensino. O estudo se concentra especialmente na educação como espaço para procedimentos metodológicos, englobando revisões da literatura de teóricos e legislações relacionadas à mediação pedagógica e à educação inclusiva, além da aplicação de uma sequência didática em duas turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental I. As obras de Vigotski (2001, 2021), Fernandes (2016) e Saviani (2019), entre outros, são referências teóricas importantes para este estudo. A coleta de informações foi realizada por meio de descrições de prática pedagógicas, que constituíram a base para as ponderações e conclusões da pesquisa. Os principais resultados indicaram que o ensino de arte promoveu uma experiência de aprendizado, criação e inclusão significativa. Finalmente, esperamos que esta pesquisa contribua para o aprimoramento dos estudos sobre inclusão e ensino de arte.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Mediação; Educação Inclusiva.

MIATELLO, Maria Aparecida. *Art Teaching in Inclusive Education: An analysis of pedagogical mediation*. 2024. 98 f. Master's Thesis (Professional Master's in Arts) – Federal University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2024.

ABSTRACT

This research aims to analyze pedagogical mediation in art education, focusing on the perspective of inclusive education, based on empirical evidence from pedagogical practice developed from a didactic sequence applied to students in Elementary School I. To achieve this purpose, a qualitative research was conducted in two public schools in the city of Nova Andradina, located in the interior of the state of Mato Grosso do Sul, where the researcher works as a teacher in the Municipal Education Network. The study focuses especially on education as a space for methodological procedures, encompassing literature reviews of theorists and legislation related to pedagogical mediation and inclusive education, in addition to the application of a didactic sequence in two classes of the initial grades of Elementary School I. The works of Vygotsky (2001, 2021), Fernandes (2016) and Saviani (2019), among others, are important theoretical references for this study. The collection of information was carried out through descriptions of pedagogical practices, which formed the basis for the considerations and conclusions of the research. The main results indicated that art teaching promoted an experience of learning, creation and meaningful inclusion. Finally, we hope that this research will contribute to the improvement of studies on inclusion and art teaching.

Keywords: Art Teaching; Mediation; Inclusive education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Registros - Tipos de linhas	59
Figura 2 - Visualização dos tipos de linhas	60
Figura 3 - Autonomia durante a atividade	60
Figura 4 - Compreensão da atividade	61
Figura 5 - Interesse na atividade	62
Figura 6 - Cores secundárias	67
Figura 7 - Cores primárias	67
Figura 8 - Entusiasmo durante a atividade	69
Figura 9 - Corre cotia	73
Figura 10 - Interação com os alunos	74
Figura 11 - Atividade em prática	74
Figura 12 - Conversa sobre a obra	75
Figura 13 - Realização da atividade	80
Figura 14 - Atenção aos detalhes	81
Figura 15 - Execução da atividade	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 PEDAGOGIA-HISTÓRICO CRÍTICA, MEDIAÇÃO E ENSINO DE ARTE	16
1.1 O ensino de arte e o processo de ensino e aprendizagem.....	16
1.2 Ensino de arte e a Pedagogia Histórico-Crítica.....	21
1.3 Mediação: definição e principais pressupostos	27
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO E ESPECIFICIDADES .	34
2.1 Educação inclusiva: história e legislação	34
2.2 Pressupostos da Defectologia.....	45
2.3 Transtorno do Espectro Autista (TEA)	48
2.4 Ensino de arte e educação inclusiva	51
3 MEDIAÇÃO E INCLUSÃO NAS AULAS DE ARTE	57
3.1 Descrição das Práticas Pedagógicas : Descrição, Análise e Resultados	58
3.1.1 Prática pedagógica 1	59
3.1.2 Prática pedagógica 2	66
3.1.3 Prática pedagógica 3.....	72
3.1.4 Práticas pedagógicas 4, 5 e 6	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICES	93
Apêndice A - Quadro do autismo na CID-11	93
Apêndice B - planejamento da aula – tipos de linhas	95
Apêndice C - Plano de aula – cores secundárias	96
Apêndice D - Plano de aula – brincadeiras infantis	97
Apêndice E - Plano de aula - artista Isaac de Oliveira	98

INTRODUÇÃO

A motivação para me dedicar ao estudo das pessoas com deficiência se originou da convivência com meu sobrinho Abner Daniel. Aos três anos de idade, ele foi diagnosticado com Síndrome de Landau-Kleffner, uma afasia adquirida por epilepsia, aliada a transtornos do neurodesenvolvimento. Apesar de ter perdido a capacidade de falar e apresentar muitas dificuldades de aprendizagem, Abner demonstra um domínio surpreendente nas produções de arte, o que o auxilia em sua comunicação e desenvolvimento global.

Essa experiência pessoal me fez confrontar as atitudes e preconceitos enraizados na sociedade em relação às pessoas com deficiência, revelando as barreiras do capacitismo que permeiam muitas esferas, inclusive o ambiente educacional. O capacitismo, que é a discriminação e o preconceito contra pessoas com deficiência, muitas vezes se manifesta na falta de acesso a oportunidades educacionais adequadas e na subestimação das capacidades individuais. Ao testemunhar as habilidades artísticas de Abner e seu potencial de desenvolvimento, percebi a importância de desafiar essas noções preconcebidas e promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Diante disso, como professora na educação básica, pude constatar que o ensino de arte pode ter um impacto positivo na vida e no desenvolvimento de alunos com deficiência, desafiando as narrativas capacitistas que limitam suas possibilidades. Essa perspectiva ampliada sobre as capacidades e potenciais dos alunos com deficiência reforça a importância do ensino de arte no processo formativo, não apenas como uma disciplina complementar, mas como uma ferramenta fundamental para a inclusão e o desenvolvimento holístico dos estudantes. Portanto, por um lado, a relevância dos estudos e pesquisas relacionados ao ensino de arte nas escolas se torna ainda mais evidente; e por outro lado, destacamos a necessidade contínua de reflexões sobre o potencial do ensino de arte nas escolas de educação básica.

As diversas experiências vivenciadas em sala de aula, especialmente como professora responsável por alunos com deficiência, foram um fator motivador para a concepção deste estudo como parte da minha pesquisa de mestrado. A prática pedagógica demanda a exploração de abordagens alternativas de ensino, o que representa um desafio constante para os educadores. Nesse sentido, a demanda por alternativas que promovam o aprendizado se torna cada vez mais evidente, argumento que reforça a relevância deste estudo. Ademais, nesta pesquisa, a relação estabelece-se por meio da mediação pedagógica com o trabalho pedagógico, em que as

interações e estratégias adotadas objetivam potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem dos discentes, com especial atenção àqueles que apresentam deficiência.

O estudo parte da questão geradora: "De que maneira a mediação pedagógica e o ensino de arte podem contribuir para a inclusão, assim como para o desenvolvimento de alunos com TEA?" e tem como objetivo analisar a mediação pedagógica na educação inclusiva no ensino de arte, buscando desenvolver uma sequência didática aos alunos do primeiro ano do ensino fundamental. Além desse objetivo, foram traçados objetivos específicos que consistem em: I) Refletir acerca do ensino de arte e o conceito de mediação pedagógica. II) Compreender os pressupostos da defectologia e da educação inclusiva. III) Relatar práticas pedagógicas com foco na inclusão de estudantes autistas com vistas a tecer ponderações. A fim de cumprir esse objetivo, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa em duas escolas públicas na cidade de Nova Andradina, localizada no interior do estado de Mato Grosso do Sul, onde atuo como docente na Rede Municipal de Ensino.

O ensino de arte nas escolas públicas, especialmente no contexto da educação inclusiva, é uma área promissora de estudo no campo das linguagens e da educação. Por meio da mediação nas aulas de arte, temos a oportunidade de estimular as potencialidades e o desenvolvimento das crianças, fomentando suas produções autorais. Isso permite que os alunos explorem, expressem e se envolvam em processos criativos, não apenas aprimorando seus talentos, mas também enriquecendo seu crescimento intelectual e emocional, especialmente em um ambiente inclusivo.

O ensino de arte, ao favorecer a diversificação e ampliação do alcance da ação educativa, contribui para o desenvolvimento expressivo, conhecimentos sobre a arte e científicos dos alunos. Nesse sentido, refletimos sobre o ensino de arte na perspectiva da educação inclusiva, baseando-nos nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e em experiências em sala de aula como professora.

Considerando isso, trago para o escopo textual considerações sobre a mediação pedagógica e suas potencialidades de desenvolvimento para o indivíduo. Sendo assim, entre os principais pressupostos teóricos que englobam o tema, optamos pelos estudos de Vigotski (2001) e Saviani (2021) para relacionar a arte e o ensino da arte com a educação inclusiva, pelo viés histórico e cultural. Essa abordagem visa explorar como a mediação pedagógica pode ser eficaz na promoção do desenvolvimento dos alunos, particularmente aqueles com necessidades especiais, ao integrar a arte como uma ferramenta pedagógica inclusiva.

A educação inclusiva é desafiadora e requer uma abordagem diferenciada por parte dos educadores, que enfrentam a necessidade de adotar estratégias cada vez mais especializadas.

Isso ressalta a importância de incorporar essas questões na formação de professores, no cumprimento da legislação e na melhoria das condições estruturais e didáticas para a educação inclusiva, em vez de depender exclusivamente de iniciativas individuais dos professores por motivos pessoais. Esperamos, portanto, que este estudo contribua para reflexões sobre esse tema.

De acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, o indivíduo é um ser social e indivisível, não se limitando a uma simples unidade. Ele é uma síntese de um conjunto complexo de determinações, tornando-se um indivíduo concreto em oposição a ser meramente empírico. Saviani (2021) argumenta que o sujeito deve ser valorizado em sua integralidade como um ser que pensa e age, capaz de transformar o meio e a si mesmo, sem impedimentos de acesso ao conhecimento científico para poder transformar a sociedade e superar o senso comum.

Considerando esses aspectos, Vigotski (2021) destaca a importância da intervenção pedagógica no contexto escolar, tanto para alunos com deficiência quanto para aqueles sem deficiência. Portanto, a ação do professor é decisiva no estímulo ao desenvolvimento intelectual dos alunos, promovendo o processo de ensino-aprendizagem e facilitando a interação dos estudantes com o mundo, por meio das mediações pedagógicas.

Com a mediação pedagógica, o professor constantemente investe tempo e esforços na ação de compreender e ensinar de maneira mais eficaz, proporcionando ao aluno a oportunidade não apenas de se apropriar do conhecimento científico, mas também de ultrapassar as barreiras do senso comum e posicionar-se criticamente em seu meio social. Para Rego (1995), Vigotski estendeu a noção de mediação homem-mundo pelo trabalho e o uso de instrumentos ao uso de signos:

A relação do indivíduo com o ambiente é mediada, pois este, enquanto sujeito de conhecimento, não tem acesso imediato aos objetos e sim a sistemas simbólicos que representam a realidade. Essa é a razão de atribuir um papel de destaque à linguagem (já que é o sistema simbólico principal de todos os grupos humanos), que se interpõe entre sujeito e objeto de conhecimento (Rego, 1995, p. 102).

Conforme discutido por Rego (1995), a linguagem é fundamental na mediação entre o indivíduo e seu ambiente, pois é por meio dela que o sujeito é capaz de representar e compreender a realidade circundante. A linguagem possibilita que o indivíduo atribua significados aos objetos e eventos presentes em seu ambiente e os interprete de acordo com os sistemas simbólicos culturais vigentes.

Nessa perspectiva teórica, este trabalho está estruturado em três seções distintas. Na primeira delas, são abordados o conceito de mediação, suas principais conceituações e pressupostos, além da análise da abordagem do ensino de arte. Também são explorados os

conceitos relacionados à arte e às considerações da Pedagogia Histórico-Crítica que fundamentam o ensino de arte nas escolas sob a ótica da educação inclusiva.

A segunda seção é dedicada à discussão sobre a educação inclusiva. Dentro desse contexto, são apresentados recortes sobre a história da educação inclusiva e seus principais fundamentos, destacando-se as legislações pertinentes, como a Declaração de Salamanca. Em seguida, são oferecidas considerações sobre a mediação docente no âmbito da educação inclusiva.

Por fim, a terceira seção aborda os aspectos metodológicos da pesquisa, englobando os relatos das práticas pedagógicas realizadas ao longo do estudo. Em seguida, são apresentadas reflexões e considerações sobre o trabalho desenvolvido.

Ressalto que esta pesquisa representa para mim uma oportunidade de abordar minhas inquietações e angústias; sendo assim, meus questionamentos me impulsionam na direção do tema escolhido para minha dissertação e, de fato, esses questionamentos foram um dos principais motivos que me levaram a trilhar os caminhos da pós-graduação. Talvez isso se deva ao meu profundo entendimento de que o ensino de arte desempenha um papel significativo no desenvolvimento humano. Além disso, estou ciente de que a carreira docente é repleta de desafios a serem superados, especialmente no contexto atual, e acredito firmemente que o ensino de arte representa um caminho viável para uma educação verdadeiramente inclusiva.

1 PEDAGOGIA-HISTÓRICO CRÍTICA, MEDIAÇÃO E ENSINO DE ARTE

Esta seção da dissertação traz considerações acerca do ensino de arte e do conceito de mediação, uma vez que o presente trabalho se fundamenta na mediação para sustentar as reflexões sobre a mediação pedagógica na perspectiva da educação inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

1.1 O ENSINO DE ARTE E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O ensino de arte na educação básica desempenha um papel crucial na promoção das linguagens da arte, uma vez que a arte é intrínseca a esse campo do conhecimento. Ao abordar a mediação e o ensino de arte na Educação Básica, é importante destacar o papel do professor como desenvolvedor de práticas que envolvem linguagens, leituras, interpretações e produções. Uma delas é a arte multifacetada e abrange elementos visuais, sonoros, táteis e conceituais; assim, os alunos necessitam de orientação para compreender, interpretar e criar. Além disso, o desenvolvimento da sensibilidade estética favorece tanto a exploração quanto a apreciação da arte. De acordo com Rego (1995), na concepção de Vigotski,

O bom ensino é aquele que se admita ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica (Rego, 1995, p. 107).

O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem é abrangente, uma vez que no contexto escolar ele atua como organizador do trabalho educativo, além de estar incumbido de promover a inovação e a transformação das práticas pedagógicas. É necessário destacar, ainda, que as mudanças históricas, políticas e socioculturais exigem que o educador seja criativo ao utilizar diversos instrumentos em prol da prática pedagógica, a fim de atender às demandas da atualidade global.

Em consonância com Fernandes (2016, p. 151), há muitos estudos que evidenciam a criatividade do aluno, do professor, bem como métodos e procedimentos de ensino e aprendizagem que favorecem o desenvolvimento da criatividade. Dentro do sistema de atividades, a autora (Fernandes, 2016) sugere que:

No sistema de atividades, as atividades não enfocam somente a apropriação de conhecimentos e aspectos cognitivos, mas o desenvolvimento de recursos psicológicos essenciais; à estruturação e a solução criativa de problemas; atividades múltiplas e heterogêneas de atividades que possibilitem opções individualizadas; complexidade crescente e livre de estereótipos; dosagem coerente de atividades. No sistema de comunicação: assegurar o envolvimento do aluno como sujeito do processo de aprendizagem – o professor é facilitador; clima emocionalmente positivo e motivador, sem estigmatizar o erro e valorizando a tentativa; valorizar e estimular os sucessos dos alunos; deslocar a atenção da avaliação para o processo de aprendizagem e criação; estimular a autoavaliação; transformar o professor em modelo de criatividade (Fernandes, 2016, p. 151).

São variadas as ações mediadoras que o professor de arte pode desenvolver. Portanto, é relevante compreender o conceito de mediação e seu papel essencial no processo de ensino e aprendizagem de arte. Por meio da mediação, o professor auxilia o aluno na construção do conhecimento, propiciando experiências significativas e estimulando a reflexão sobre as produções de arte.

Na concepção de Leontiev (1978), a mediação é entendida como um processo no qual as atividades humanas são mediadas pelos instrumentos e pelos signos. Para o autor (Leontiev, 1978), a mediação é essencial para a formação dos processos psicológicos superiores, ou seja, para o desenvolvimento das funções mentais complexas.

Leontiev (1978) afirma que "a atividade humana transforma-se em atividade mediada pelo desenvolvimento dos instrumentos à qual se incorporam os meios simbólicos" (Leontiev, 1978, p. 01). Ele argumenta que a atividade humana não é estática, mas se transforma à medida que novos instrumentos e meios simbólicos são desenvolvidos e incorporados a ela.

O autor (Leontiev, 1978) ainda destaca que a mediação não é apenas uma relação entre o indivíduo e o objeto, mas também envolve a relação do indivíduo com outros indivíduos e com o contexto social. Para ele (Leontiev, 1978), a atividade do indivíduo é influenciada pelas condições sociais em que está inserido, pelas normas e valores culturais, sendo constantemente mediada por esses elementos.

Diante disso, as constantes mudanças tecnológicas na informação e na comunicação estão cada vez mais presentes no ambiente escolar, é de extrema relevância para o docente familiarizar-se com o conceito de mediação. Isso possibilita ao professor compreender de que maneira o aluno aprende, levando em consideração o contexto social em que o estudante está inserido. Essa compreensão da mediação auxilia o professor a utilizar as ferramentas tecnológicas e pedagógicas disponíveis de forma eficaz, permitindo a mudança do ensino às necessidades e ao estilo de aprendizagem dos alunos. Além disso, a mediação possibilita uma abordagem mais contextualizada e personalizada, o que é essencial para enfrentar os desafios da educação na era da informação e da comunicação em constante evolução.

Na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC¹), a mediação não se restringe ao ensino dos conteúdos curriculares, mas também engloba a formação moral e política do aluno. Ressaltamos que a PHC busca formar cidadãos críticos e conscientes de sua realidade social e histórica, e a mediação pedagógica desempenha um papel crucial nesse processo, ao incentivar os alunos a pensar de forma independente e a questionar o mundo ao seu redor. O professor é instigado a fomentar no aluno o desenvolvimento de sua consciência crítica e sua capacidade de atuação na sociedade, com o intuito de promover a transformação social. Segundo Saviani (2021), o professor deve considerar os conhecimentos acumulados dos alunos, suas vivências e experiências, a fim de facilitar uma mediação eficaz. O objetivo é conduzir o aluno a uma compreensão crítica da realidade, incentivando-o a questionar, refletir e assumir uma postura ativa e transformadora.

Conforme Vigotski (1999), a interação é o veículo por meio do qual ocorrem as trocas de informações. A socialização de diferentes perspectivas e experiências contribui significativamente para a formação dos estudantes. Quando os alunos se envolvem em diálogo com os outros, são estimulados a compartilhar saberes. Nessa perspectiva, as interações conduzidas pelos professores contribuem e promovem essas trocas, resultando em um aprimoramento do processo de aprendizagem. Isso ocorre pois a interação promove o desenvolvimento da criança, além de incentivar a produção conjunta do conhecimento.

De acordo com Vigotski (2001, p. 32), as relações humanas são realizadas pela linguagem e suas variadas formas. Por meio dela, os indivíduos conseguem expressar suas ideias, pensamentos e sentimentos, compartilhando-os com outros indivíduos. Além disso, a linguagem desempenha papel essencial na estruturação do pensamento, uma vez que as palavras e conceitos são empregados para atribuir sentido e significado às experiências vivenciadas.

Vigotski (1984) também destaca a importância dos signos nesse processo, pois são instrumentos mentais que cumprem a função de mediação. Os signos são representações mentais utilizadas para expressar objetos, ações e conceitos, sendo essenciais para a compreensão e interpretação do mundo. A linguagem, juntamente com seu estatuto, estabelece relações que definem formas de significar e significar-se no mundo. Vigotski (1982, 1984) afirma que a linguagem humana é o único meio para a transmissão de ideias e vivência.

Sabe-se ainda que a comunicação não mediatizada pela linguagem ou por outro sistema de signos ou de meios de comunicação, como se verifica no reino animal, viabiliza apenas a comunicação do tipo mais primitivo e nas dimensões mais limitadas. No fundo, essa comunicação através de movimentos expressivos não merece sequer

¹ Utilizaremos a sigla PHC quando tratarmos da Pedagogia Histórico-Crítica.

ser chamada de comunicação, devendo antes ser denominada contágio. Um ganso experiente, ao perceber o perigo e levantar com uma granada todo o bando, não só lhe comunica o que viu quanto o contagia com o seu susto. A comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho (Vigotski, 2001, p. 33).

Nessa perspectiva, se a linguagem é uma condição essencial tanto no que diz respeito à constituição do sujeito social quanto dos processos de ensino-aprendizagem, é preciso refletir sobre como a comunicação no contexto escolar pode ser utilizada como instrumento capaz de propiciar aos alunos a oportunidade de acessar de modo crítico os sentidos produzidos social e cientificamente. A mediação figura, nesse âmbito, como ferramenta importante, na medida em que demanda a movimentação do conhecimento por meio de práticas que consideram as necessidades contextuais dos estudantes.

Podemos entender, então, que considerar a realidade dos estudantes e os seus conhecimentos acumulados contribuem para que a mediação pedagógica seja adequada ao processo de ensino e aprendizagem, contemplando o contexto de todos os alunos, sobretudo no âmbito da inclusão, visto que a construção de significados depende de suas condições de produção, que possuem variáveis. Entretanto, não se pode prescindir do conhecimento primordial das diversas áreas do saber.

Dessa forma, equilibrar o respeito pelas experiências e saberes individuais dos alunos com a necessidade de adquirir o conhecimento são ações decisivas quando se trata de educação, visando preparar os alunos para uma compreensão mais ampla e profunda do mundo ao seu redor.

Vigotski (2001) considera que o contexto escolar dispõe de vasta gama de conhecimentos, não apenas aqueles edificadas na ciência, mas também incorporando o conhecimento acumulado que cada indivíduo traz consigo, muitas vezes oriundo de suas próprias experiências e da cultura de suas comunidades. Isso pode demonstrar que a escola desempenha um papel importante como espaço para a socialização, onde os estudantes têm a oportunidade de compartilhar, enriquecer e ampliar seus conhecimentos, tanto aqueles formalmente ensinados quanto os que são produtos de suas vivências.

Nesse sentido, a escola não pode ser caracterizada como um local de transmissão de conhecimentos científicos, mas como um espaço onde a diversidade de saberes e experiências dos alunos é valorizada, contribuindo para um ambiente de aprendizado enriquecedor e para o desenvolvimento do indivíduo nas relações sociais e culturais. A mediação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos dos alunos contribui para uma educação que

promova a compreensão, a reflexão crítica e a participação na sociedade. Isso pode ser corroborado pelas palavras de Vigotski (2001), que considera que o processo de produção do conhecimento se inicia antes do indivíduo ingressar na escola:

Em essência a escola nunca começou no vazio. Toda a aprendizagem que a criança depara na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética na escola. Entretanto, muito antes de ingressar na escola ela já tem certa experiência no que se refere a quantidade, já teve oportunidade de realizar essa ou aquela, operação, de dividir, de determinar grandeza, de somar e diminuir [...] a aprendizagem escolar nunca começa no vazio mas sempre se baseia em determinado estágio de desenvolvimento, percorrido pela criança antes de ingressar na escola (Vigotski, 2001, p. 476).

A partir dessa citação, compreendemos que os alunos ingressam na escola com um acervo de conhecimentos acumulados ao longo de suas experiências familiares e interações sociais. Esses conhecimentos constituem uma base valiosa para os professores, fornecendo informações sobre o estágio de desenvolvimento do aluno em relação ao processo de aprendizagem. Com base nesse ponto de partida, os educadores podem identificar as necessidades individuais de cada aluno e traçar suas estratégias de ensino para atendê-las de forma eficaz. Portanto, é crucial reconhecer e valorizar os conhecimentos acumulados dos alunos, visando proporcionar uma educação personalizada e de qualidade.

Ao levar em conta o conhecimento acumulado dos estudantes, o professor de arte pode contribuir para a aquisição de novos conhecimentos, gradualmente e de forma contextualizada. Dessa maneira, buscamos a integração dos conhecimentos elaborados e científicos, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos e para a conexão entre o aprendizado escolar e seu contexto social.

Tudo isso justifica a importância do ensino de arte como componente da mediação pedagógica, uma vez que, segundo Fernandes (2016, p. 48), a arte contribui, também, para uma escola mais dinâmica, mais crítica e articulada com a realidade social e cultural, por isso deve ser valorizada e incentivada. Entendemos que o ensino de arte possui uma função decisiva no processo de ensino e aprendizagem, assim como na formação dos alunos, na medida em que pode auxiliar os alunos na identificação de suas aptidões e na descoberta de suas potencialidades individuais. Assim sendo, o ensino de arte é capaz de proporcionar uma compreensão única do mundo, além de ajudar os estudantes a reconhecerem nela um campo de expressão e atuação, já que esse componente curricular opera no reino da linguagem, que vai muito além dos textos escritos.

Esse componente curricular por meio das mais diversas práticas pedagógicas, pode

relacionar as produções de arte, transmissão de conteúdos clássicos e conhecimentos científicos, inclusive por meio da transdisciplinaridade, haja vista a arte, juntamente com outros elementos do currículo escolar, contribuir para a formação integral dos alunos, estimulando a criatividade, a apreciação estética, a reflexão crítica e a compreensão mais profunda do mundo que os cerca. Isso ajuda a preparar os estudantes para serem cidadãos culturalmente enriquecidos e socialmente conscientes.

1.2 ENSINO DE ARTE E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A arte se alinha com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, explorada neste estudo, pois a arte não apenas faz parte da educação, como também é uma área de conhecimento que possui uma trajetória própria intimamente vinculada à educação. Nesse contexto, é importante entender o que e como a arte é ensinada nas escolas na conjuntura atual, uma vez que isso reflete encontros e mudanças que as diversas pedagogias conceberam em relação às abordagens do ensino de arte.

O ensino de arte tem evoluído ao longo do tempo, influenciado por diferentes correntes pedagógicas e mudanças nas abordagens educacionais específicas. Nas escolas, ele é moldado pela compreensão de como a arte pode ser melhor transmitida e apreciada pelos alunos. Assim, a Arte é uma disciplina dinâmica que reflete as tendências e ideias pedagógicas em constante evolução.

Considerando isso, é essencial abordar as diretrizes estabelecidas pelo sistema educacional brasileiro, baseadas em leis como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Ambas as leis defendem a educação como um direito de todos e um dever do Estado. Segundo Saviani (2021), a educação é um direito fundamental que muitas vezes atua de maneira oposta à marginalização em uma sociedade dominante. Isso implica que a educação tem a responsabilidade de combater a marginalização e a desigualdade presentes em uma sociedade na qual certos grupos detêm o poder e procuram preservar seu domínio, inclusive por meio do controle institucional dos processos de ensino-aprendizagem.

Essa visão enfatiza que a educação pode ser uma força de transformação histórica, desafiando a ordem estabelecida e trabalhando para criar oportunidades iguais para todos. Ao mesmo tempo, isso implica que, em algumas circunstâncias, a estrutura dominante da sociedade pode resistir a mudanças no sistema educacional, uma vez que essas mudanças podem ameaçar o *status quo*. As ponderações de Saviani (2021) ressaltam a necessidade de considerar a

dimensão política da educação e a importância de garantir que a educação seja uma ferramenta para a transformação e para a inclusão social e se alinhar a um movimento de luta por equidade e justiça social, em um campo onde diferentes forças e interesses estão em jogo.

Nesse ponto, importa destacar que a história da educação, ao longo dos anos, sofreu críticas tanto com relação às pedagogias tradicionais quanto às novas abordagens. Algumas dessas críticas, de acordo com Saviani (2021), eram decorrentes do fato de que, no passado, a educação era frequentemente centrada no professor ou exclusivamente no aluno, o que instala lacunas no processo de ensino-aprendizagem. Outro aspecto que expressa preocupação por parte do autor (Saviani, 2021) é a necessidade de instrução da classe trabalhadora, mesmo que a educação oferecida não seja a mesma da classe dominante. Nesse contexto, Saviani (2021) ressalta que a escola é muitas vezes desvalorizada não por falta de relevância e sim porque, na realidade, contribui para elevar a consciência da sociedade como um todo, atuando como um agente de transformação social.

É nessa concepção de educação como transformação social que a Pedagogia Histórico-Crítica se baseia, já que a educação deve ser uma ferramenta para promover a consciência crítica, a igualdade e a justiça, mesmo que a realidade social seja desigual. Portanto, essa abordagem pedagógica se preocupa em desenvolver uma educação que capacite os alunos a compreenderem e a transformarem sua realidade, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária. Assim sendo,

A escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. Essa é uma característica presente na sociedade burguesa desde a sua constituição, mas que assume características marcantes na fase final, ou seja, no momento em que se acirram as contradições entre o avanço sem precedentes das forças produtivas e as relações de produção baseadas na propriedade privada e, portanto, na oposição de classes. Conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista (Saviani, 2021, p. 84).

Um dos objetivos principais da Pedagogia Histórico-Crítica é a formação humana e o compromisso político-social de defender o acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural humano, historicamente desenvolvido, bem como a compreensão da realidade, o potencial transformador da ação humana sobre ela mesma que sofre a determinação do conflito de interesses e caracteriza a sociedade.

A Pedagogia Histórico-Crítica pode ser compreendida como uma proposta de prática

pedagógica que se produz ao longo da história; em sua essência, ela mantém o efeito crítico da compreensão da realidade humana, que, por meio da linguagem da arte, expressa suas esferas cotidianas, suas culturas e suas nuances que envolvem o mundo real, fazendo com que o homem passe a refletir sobre si por meio de um posicionamento crítico: A pedagogia histórico-crítica, trilhando as sendas abertas por Marx, se situa além e não aquém das pedagogias tradicional e moderna, habilitando-se a enfrentar os desafios postos à educação pela sociedade atual para além do horizonte do capitalismo e da sua forma social correspondente a sociedade burguesa (Saviani, 2021, p. 58).

Uma vez que a classe dominante historicamente não demonstrou interesse em transformar a escola, visando preservar seu controle, a educação se torna uma preocupação de interesse coletivo. Saviani (2021) se dedica a compreender a educação como um agente de mudança histórica, sempre priorizando os interesses da classe subjugada em prol da transformação social.

A mudança no panorama de elitização da educação é abordada de forma sólida nos pressupostos teóricos PHC. Esses pressupostos fornecem uma base consistente para relacionar princípios de educação de qualidade, acesso a oportunidades educacionais de qualidade e recursos educacionais ao ensino da arte.

Ainda considerando a elitização da educação, é preciso destacar que seu acesso era restrito, visto que ela era frequentemente direcionada para atender aos interesses e às necessidades das elites ou da classe dominante da sociedade, deixando de lado grande parte da população. Considerando as transformações ocorridas nesse contexto educacional, a PHC defende a escola como um espaço onde a educação formal é destinada para o atendimento das múltiplas possibilidades intelectuais e afetivas dos alunos da classe trabalhadora.

Galvão (2020) destaca a importância de considerar a arte como uma forma de conhecimento na educação escolar, já que, além das necessidades físicas, os seres humanos possuem necessidades ontológicas que se relacionam à transformação de sua condição humana. A arte atua de forma crítica na satisfação dessas necessidades, uma vez que oferece uma via de expressão e compreensão que vai além do conhecimento puramente formal. Por meio da arte, os indivíduos podem explorar e comunicar aspectos emocionais, simbólicos e estéticos da experiência humana.

Em decorrência disso, a socialização dos conteúdos estéticos na educação é primordial para permitir aos alunos o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e apreciativa da arte, ao mesmo tempo em que satisfazem essas necessidades ontológicas. Isso enriquece a experiência educacional, promove a criatividade, a sensibilidade estética e a compreensão da diversidade cultural, contribuindo para o desenvolvimento integral do indivíduo. Dessa forma, a arte desempenha um papel fundamental na formação e na transformação dos seres humanos,

pois

A arte é uma necessidade ontológica; ocorre, entretanto, que muitos indivíduos não carecem dela, pois tal necessidade não lhes fora engendrada e motivada em seu íntimo. É papel da escola, portanto, criar a necessidade da arte na vida dos indivíduos (Galvão, 2020, p. 199).

Nessa perspectiva, a educação escolar deve abranger a arte como uma forma de conhecimento que não apenas socializa conteúdos estéticos, mas também contribui para o desenvolvimento integral do ser humano, considerando sua totalidade histórica e social. A escola desempenha um papel fundamental na promoção dessa transformação ao propor mudanças nas práticas pedagógicas que envolvem direta ou indiretamente o ensino de arte. Essas mudanças nas práticas pedagógicas podem incluir abordagens mais inclusivas e criativas no ensino de arte, reconhecendo a importância da expressão do aluno e do desenvolvimento da sensibilidade estética. Isso não apenas enriquece a experiência educacional, como também ajuda na preparação dos estudantes para se tornarem indivíduos culturalmente enriquecidos e socialmente conscientes.

Portanto, o papel da escola é decisivo na promoção do ensino de arte como parte integrante da formação e do desenvolvimento dos alunos. Ela deve se esforçar para proporcionar oportunidades de aprendizado em arte e para criar um ambiente que valorize a expressão criativa e estética. Nesse contexto, a atuação do professor também deve ser considerada, como mediador na produção de conhecimentos sistematizados e no comprometimento com o ensino e a aprendizagem. Isso visa impulsionar o progresso humano de maneira que altere a perspectiva dos alunos, transformando a educação em uma experiência tangível e superando ideias preconcebidas por meio da crítica e da reflexão desenvolvida pelo acesso ao elemento curricular da arte, assim como pelo acesso ao conhecimento em geral.

Saviani (2021) considera a educação como um momento de elevação da consciência. Em outras palavras, o autor (Saviani, 2021) ressalta que o processo educativo tem um impacto significativo nos agentes envolvidos, o que nos leva a compreender que a escola é um ambiente de experiências, tanto para os alunos quanto para os professores. Sendo assim, o ensino de arte se revela como um domínio especialmente rico em possibilidades de experiências transformadoras.

Some-se a isso o fato de que o processo educativo demanda, perspectivas que se voltem para a inclusão, já que a integralidade formativa do estudante, assim como seu caráter emancipatório, depende de práticas que contemplem desde a apreensão do conhecimento até o desenvolvimento crítico e reflexivo a respeito da ciência e da forma como os sujeitos sociais

acessam e põem em prática esses conhecimentos. No que se refere à inclusão, Fernandes (2016) afirma que:

A inclusão se constitui em um grande desafio a ser superado, e o convívio com o aluno com necessidades educacionais especiais pode levar a mudanças na forma como o professor percebe e, conseqüentemente, na forma com que ele se relaciona com o fenômeno da deficiência no contexto da escola inclusiva. Dessa maneira, o professor é convidado, constantemente, a criação e a reinvenção de suas ações e de si mesmo (Fernandes, 2016, p. 105).

Segundo Fernandes (2016), existe a necessidade de desenvolver transformações na prática pedagógica do professor para efetivar a inclusão na escola. É fundamental reconhecer que os professores são profissionais em constante aprimoramento, assim como as interpretações de uma obra de arte que podem desencadear experiências estéticas em indivíduos em diversos momentos do desenvolvimento e formação.

Dessa maneira, ao reorientarmos nosso ponto de vista, conseguimos transformar a maneira como percebemos o mundo e, conseqüentemente, a forma como promovemos a inclusão na sala de aula. O impulso do professor para incluir é resultado de sua interação com o ambiente ao seu redor, bem como de sua formação e do contato com as teorias de inclusão. Parece que as energias são renovadas a cada experiência, com a prática e a teoria atuando como os meios que possibilitam a concretização da inclusão por meio do ensino de arte na escola.

Considerando as práticas pedagógicas e as diferentes perspectivas que podem ser desenvolvidas nos componentes curriculares, é essencial compreender a arte não apenas em relação aos outros campos de estudo, mas também em seu aspecto social, pois as percepções da realidade são moldadas por ele. A arte se revela como uma ferramenta fundamental para promover a reflexão crítica, o diálogo intercultural, individual e coletivo. Ao integrar a arte ao currículo escolar, fortalecemos não apenas o desenvolvimento estético e criativo dos estudantes, mas também sua capacidade de compreender e transformar o mundo ao seu redor. Essa perspectiva é apoiada pelas palavras de Galvão (2020):

A obra de arte é um reflexo da realidade humana, mas na própria maneira de refletir essa realidade está contida uma atitude perante a realidade e perante as relações entre os seres humanos e seu mundo. [...] Não se trata de uma subordinação da arte a propósito morais, mas sim que a arte sempre carregará em sua feitura uma apreciação do que é humano (Galvão, 2020, p. 201).

Valorizar a realidade é também uma das funções da arte, pois ela é o ponto de partida para fazer significar aquilo que vemos, o mundo que vemos, ou que pensamos ler. É por meio da arte que podemos sentir várias formas de ver este mundo. Nesse sentido, para os estudantes com

algum tipo de deficiência, a arte se apresenta como área que, além de tocar o sensível, permite que a expressão sobre a realidade seja oferecida, por meio de produções que surgem das mediações que são realizadas em sala de aula.

Ao considerar a imprevisibilidade do processo formativo regular estar alinhado ao contexto social e, sobretudo, às necessidades de cada estudante, é que mais uma vez, retomamos a Pedagogia Histórico-Crítica, visto que ela enfatiza o papel da escola como um ambiente de educação formal, onde o ato de ensinar é resultado da conexão entre o conhecimento teórico e científico, manifestando-se de maneira sensível em um ser humano plenamente desenvolvido por meio de várias manifestações educacionais. Sendo assim, o ensino de arte oferece uma variedade de abordagens teórico-metodológicas que promovem a atividade criadora, conforme sustentado pela visão de Vigotski (2021), tal visão projeta o ser humano para o futuro, sendo a arte o campo mais fértil.

A atividade criadora, segundo Vigotski (2021, p. 315) refere-se à capacidade do indivíduo de gerar novas ideias, soluções e conceitos, bem como de aplicar o pensamento inovador para resolver problemas e criar novos produtos ou obras. Essa atividade envolve a capacidade de combinar e reorganizar conhecimentos acumulados de maneira original, resultando na produção de algo novo e significativo. Vigotski (2021) destaca o mérito da atividade criadora no desenvolvimento cognitivo, enfatizando que a interação social e a cultura são primordiais na promoção dessa capacidade, nos fazendo compreender que a atividade criadora é inerente à condição humana. Desse modo, a atividade criadora não se restringe apenas aos artistas ou cientistas, mas está presente em todas as esferas da vida humana, sendo estudada por diversas áreas do conhecimento, como a educação, a psicologia, dentre outros. Desde a infância, estamos constantemente envolvidos em atividades que demandam criatividade, como brincar, resolver problemas cotidianos e aprender novas aptidões, tendo como finalidade maior o desenvolvimento humano.

No contexto da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), a relação entre ensino e desenvolvimento humano é tida como basilar. A PHC salienta que questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem devem ser abordadas de maneira integrada, uma vez que ambas são fundamentais para fortalecer todo o processo educativo. Esse processo tem sido historicamente orientado para a transmissão de conhecimentos sistematizados e para garantir o processo de objetivação dos conteúdos, ou seja, para tornar o conhecimento acessível, compreensível e incorporado pelos alunos de forma crítica e significativa.

Nessa perspectiva, o ensino de arte contempla a dimensão buscada pela Pedagogia-Histórico Crítica, tendo em vista os aspectos estéticos que podem compor o processo de ensino

e aprendizagem , inclusive por meio da transdisciplinaridade. Segundo Vigotski (2021), a arte tem o poder de transformar, na medida em que traz a influência da paixão e perturbar o equilíbrio interno. Assim, podemos evidenciar a importância da arte como meio para explorar e expressar as complexidades da condição humana, proporcionando uma plataforma para a liberação e exploração de emoções profundas, pois

[...] A arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e imóvel.[...] (Vigotski, 2021, p. 316).

Tendo em vista as perspectivas teórico-metodológicas da PHC, é possível considerar que a educação convencional ou regular se baseia também na capacidade do professor de atuar como mediador, isso implica no fato de que, por meio de propostas e de atividades didáticas, o professor promove a inclusão e destaca a valorização da diversidade, bem como o reconhecimento da importância das diferentes perspectivas e formas de interação com o mundo. É importante ressaltarmos que, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, é por meio da prática pedagógica do professor que se aspira à educação crítica do indivíduo, promovendo a humanização e a socialização dos alunos.

1.3 MEDIAÇÃO: DEFINIÇÃO E PRINCIPAIS PRESSUPOSTOS

A filosofia emprega o termo mediação para tratar de assuntos que não necessariamente se referem ao contexto educacional escolar. Para o filósofo Hegel “o ser é universal por ter nele a mediação ou o negativo” (Hegel, 1992, p. 84). A partir dessa concepção, a mediação é parte do homem e faz parte de sua essência, o que nos permite compreender que a mediação é nata. Ela também é entendida como o negativo, o momento em que neutralizamos as relações do mediato e do imediato por meio de uma mediação, proporcionando o entendimento daquilo que se estuda, mesmo que seja o homem o objeto estudado.

Em se tratando tanto da Pedagogia Histórico-Crítica quanto da Psicologia Histórico-Cultural, é necessário, também, explicitar a compreensão de Marx (1974) que se refere ao conceito de mediação. Segundo seus postulados, o conceito de mediação refere-se à influência e ao papel intermediário de várias instituições, estruturas e processos na sociedade capitalista. Essas mediações desempenham um papel principal na determinação das relações sociais, na criação de contradições e na explicação da dinâmica social e histórica.

Ademais, a mediação na filosofia é compreendida por Hegel (1992, p. 104) como a

relação que o próprio homem tem consigo mesmo na medida em que reflete sobre suas características, ações e elementos que o compõem, para assim conhecer com profundidade o seu próprio eu, ou alcançar o entendimento pretendido. Para Hegel (1992), a mediação possibilita a relação com o interior:

O entendimento, que é nosso objeto, encontra-se agora neste ponto exato, onde primeiro o interior veio-a-ser para ele somente como o Em-si universal ainda não-implementado. O jogo de forças tem precisamente esta significação negativa: não ser em si; e só está positiva: ser o mediatizante, mas fora do entendimento. Porém sua relação para com o interior, através da mediação, é seu movimento por meio do qual o interior se implementará para o entendimento (Hegel, 1992, p. 105).

A busca pelo entendimento é perpassada pela mediação, nela se assenta a relação que temos em nosso interior, que, pela negação ao que já está posto, ou tido como certeza absoluta, surgem questionamentos no intuito de saber mais e, assim, alcançar o entendimento e o conhecimento, os quais, por sua natureza, apresentam-se em constante movimento de construção. Logo, a existência do homem é também condicionada às mediações, marcando o jogo entre o universal e o eu simples.

As palavras de Hegel (1992) levam à compreensão de que, por meio da mediação, o eu interior pode vir à tona, constituindo a via que possibilita a passagem do conhecimento interiorizado para o mundo externo ao ser que pensa “na consciência-de-si imediata, o Eu simples é o objeto absoluto; que no entanto para nós ou em si é a mediação absoluta, e tem por momento essencial a independência subsistente” (Hegel, 1992, p. 129).

Em contrapartida, ao lermos as contribuições de Marx (2010, p. 86) compreendemos que esse autor (Marx, 2010) considera a mediação como uma atividade humana em que o próprio homem interfere no meio em que vive. Ao compararmos as contribuições dos dois autores temos que a mediação para Hegel (1992) ocorre apenas no interior do ser pensante que, por meio dela, conhece a si mesmo; já para Marx (2010) a mediação ocorre de fora para dentro, implicando o ato da mediação na face social:, pois “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência”.

Para Marx (2010), a mediação deriva da centralidade do trabalho e é uma relação que ocorre entre o homem social e a natureza. O ensino de arte pode explorar abordagens que equilibram o indivíduo com a compreensão do contexto social, promovendo uma compreensão mais abrangente e crítica do papel da arte na sociedade.

Dito isso, neste estudo trabalharemos com o conceito de mediação focalizando o contexto educacional na perspectiva social e histórica, já que por meio desse conceito é possível analisar as relações sociais, culturais e históricas da educação. Além disso, explorar diferentes

concepções do termo mediação nos ajudará a compreender como as instituições educacionais, as práticas pedagógicas e as interações sociais desempenham um papel na formação e no desenvolvimento dos indivíduos. É um caminho importante para entendermos como a mediação influencia a educação e como a educação, por sua vez, influencia a sociedade e a história.

As interações e as relações sociais são quase sempre mediadas por algum tipo de elemento, seja um indivíduo, uma instituição, uma tecnologia ou um conjunto de regras e normas. Nessa perspectiva, no contexto educacional, a mediação desempenha um papel crucial, e os professores são fundamentais para desempenharem o papel de mediadores na transmissão de conhecimento e no apoio ao desenvolvimento dos alunos. Além disso, as tecnologias, os materiais didáticos e as estruturas curriculares também atuam como elementos de mediação na educação. Isso demonstra a importância de se compreender a mediação nas relações humanas e no contexto educacional, visto que ela é essencial para analisar como o conhecimento é transmitido, como o aprendizado ocorre e como a sociedade é influenciada pela educação. É um conceito que ajuda a iluminar as complexidades das interações humanas e das práticas pedagógicas

Na intenção de delimitar os significados para mediação, recorreremos ao dicionário Aurélio² que descreve o verbete da seguinte forma: “Filosofia: a palavra mediação vem como efeito de mediar; intervenção; psicologia: mediação é a relação entre os estímulos e respostas de um conjunto de comportamentos do indivíduo”. Contextualizando para o âmbito desta pesquisa, a mediação relaciona-se com a intervenção que ocorre por meio do fazer docente, sendo o professor um agente de mediação que mantém uma finalidade definida: a de proporcionar aprendizado ao estudante. Os aprendizados transformam os sujeitos socialmente, pois um dos objetivos da educação é a formação de cidadãos capazes de atuar positivamente por meio da intervenção.

A mediação é amplamente trabalhada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, doravante PHC. Os estudos de Saviani (2019) indicam a mediação como peça central do processo de ensino-aprendizagem. Para Saviani (2019), a importância da mediação é decorrente diretamente da importância do trabalho, que é o processo pelo qual o homem, destacando-se na natureza, entra em contradição com ela, necessitando negá-la para afirmar sua humanidade (Saviani, 2019, p. 176). Essa abordagem destaca a interconexão entre a mediação, o trabalho e a centralidade do ser humano na transformação da natureza e na afirmação de sua humanidade

² FILOSOFIA. *In*: Miniaurélio Século XXI Escolar: O dicionário de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

É uma perspectiva que influencia a compreensão das relações sociais, econômicas e educacionais na sociedade.

Considerando essa perspectiva, podemos conceber a compreensão de que o professor atua com relevante participação no processo de ensino-aprendizagem. Assim como as ferramentas e instrumentos, as mediações têm um papel central no trabalho humano e na transformação da natureza, enquanto o professor exerce um papel central na transmissão de conhecimento e no apoio ao desenvolvimento dos alunos.

Lev Vigotski teve uma contribuição significativa na construção do conceito de mediação na prática educativa. O autor (Vigotski, 1984) considera que "por mediação, entende-se não apenas a intervenção do sujeito adulto, mas toda a gama de instrumentos e signos culturais que são mediadores na relação do indivíduo com o mundo" (Vigotski, 1984, p. 37). Para Vigotski (1984), a mediação aplicada à educação representa o processo pelo qual as pessoas adquirem conhecimento e desenvolvem suas competências por meio da interação com o ambiente social e cultural. Segundo sua teoria, o desenvolvimento humano ocorre por meio de uma série de mediações, nas quais o sujeito é guiado por instrumentos, signos e outros indivíduos mais experientes.

Isto ocorre porque é por meio da mediação que o professor oferece suporte e orientação aos alunos, ajudando-os a compreender conceitos complexos, a desenvolver competências e a superar desafios. Sendo que, isso pode ocorrer de diversas maneiras, tais como por meio de explicações, demonstrações, atividades práticas e diálogo.

A mediação na educação envolve não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a criação de oportunidades para que os alunos construam seu próprio entendimento e desenvolvam sua autonomia intelectual. Dessa forma, o professor atua como um agente que facilita o processo de aprendizagem ao fornecer as ferramentas e os recursos necessários para que os alunos possam se engajar de forma significativa com o conteúdo.

Assim, para Vigotski (1984), a mediação na educação é um processo dinâmico e interativo que não se limita à intervenção direta de um sujeito mais experiente, como o professor, mas inclui também o uso de instrumentos e signos culturais, como linguagem, símbolos e ferramentas, que são essenciais para a interação do indivíduo com o mundo e para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

Para Leontiev (1978), a atividade mediada é a principal forma de interação do ser humano com o mundo, e que as ferramentas e signos são essenciais para a mediação dessa atividade. Leontiev (1978) propôs a ideia de que as pessoas têm uma orientação para a atividade, que pode ser influenciada por fatores sociais, culturais e históricos.

Na concepção de Leontiev (1978), mediação é entendida como um processo no qual as atividades humanas são mediadas pelos instrumentos e pelos signos. Para o autor (Leontiev, 1978), a mediação é essencial para a formação dos processos psicológicos superiores, ou seja, para o desenvolvimento das funções mentais complexas. Leontiev (1978) afirma, ainda, que "a atividade humana transforma-se em atividade mediada pelo desenvolvimento dos instrumentos à qual se incorporam os meios simbólicos" (Leontiev, 1978, p. 01). Ele argumenta que a linguagem, por exemplo, é um instrumento mediador que possibilita a comunicação entre os indivíduos e a construção do conhecimento.

Saviani (2019) dedica uma parte de sua produção às considerações sobre mediação, ocasião em que compõe um artigo científico intitulado "O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural", destacando que a Pedagogia Histórico-Crítica atua como uma ponte ou intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. Isso sugere que essas duas abordagens teóricas estão relacionadas e compartilham princípios fundamentais, especialmente no que diz respeito à compreensão do processo educacional. Nessa perspectiva, a lógica dialética é fundamental, uma vez que, conforme Saviani (2019), o indivíduo passa por um processo de construção do concreto do pensamento. Isso significa que o conhecimento e o pensamento não são estáticos, mas evoluem por meio da interação, da contradição e da síntese.

Ainda segundo Saviani (2019), tanto no trabalho quanto na interação com o mundo e na sua transformação, o ser humano utiliza e cria instrumentos. Esses instrumentos têm importância na capacidade do ser humano de modificar seu ambiente e atender às suas necessidades. Além disso, ele argumenta que estamos constantemente em processo de aprendizagem da nossa humanidade. Desde o nascimento, continuamos aprendendo a agir como seres humanos, a compreender o mundo e a nos desenvolver, o que enfatiza a ideia de que a aprendizagem é um processo contínuo ao longo da vida.

Nesse contexto, Saviani (2019) ressalta como as mediações impactam a formação e o desenvolvimento do ser humano, influenciando suas experiências e sua trajetória em direção à evolução e à humanização, uma vez que contribuem para a adoção de atitudes alinhadas com a realidade e com a ética. Seguindo essa linha de pensamento, as mediações contribuem para a construção dos valores morais, para a conduta adequada e, por conseguinte, para afastar o ser humano do primitivismo. Isso sublinha a importância da educação e das práticas pedagógicas como meio de fomentar em indivíduos uma jornada de aprendizagem e de desenvolvimento. Ainda, sabemos que

A categoria de mediação é central na Pedagogia Histórico-Crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa da prática social (Saviani, 2019, p. 177).

É preciso destacarmos que a importância da mediação, tanto dos adultos, como dos professores na escola, quanto dos pares mais experientes, incluindo outras crianças, porque a aprendizagem ocorre por meio da mediação, pode ser realizada por adultos, professores, colegas mais experientes e outras crianças. A interação com esses agentes mediadores atua de forma contundente no processo de aquisição de conhecimento e no desenvolvimento global. Nesse sentido, a mediação do professor na escola é intencional e tem uma finalidade específica. Os educadores têm o propósito de orientar os alunos, trocar conhecimentos e promover o crescimento intelectual e social, o que implica em afirmar que a intervenção docente é uma parte central da prática educacional.

Na contemporaneidade, é necessário que a mediação no espaço escolar seja adequada aos contextos atuais, levando em conta as transformações tecnológicas e as novas formas de apreensão do conhecimento juntamente com os conceitos fundamentados pelos estudiosos. A compreensão de que a vida contemporânea é caracterizada por elementos sistematizados, assim como por interações, ressalta a complexidade e a interconexão de diversos aspectos da sociedade atual. Essa dinâmica influencia a forma como a educação, a tecnologia e as relações sociais são moldadas na contemporaneidade. Isso pode ser corroborado pelas palavras de Saviani (2019):

Pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro passo) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica, e não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. Desse modo, uma vez que somos, como agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (Saviani, 2019, p. 181).

O autor (Saviani, 2019) ressalta que a prática social, que envolve a interação e a participação ativa na sociedade, favorece a compreensão da vida e de suas complexidades; é em decorrência disso que as mediações ajudam as pessoas a entender quem são, onde vivem e quando vivem. A partir dessa compreensão da realidade e das mediações, as pessoas são incentivadas a agir na construção de um mundo melhor, mais justo e menos desigual, o que implica em tomar medidas que promovam a justiça social, a igualdade e a melhoria das condições de vida.

Desse modo, é relevante destacar a importância de uma abordagem educativa que mantenha a relação dialética com a prática social, capacitando os alunos a se tornarem sujeitos ativos em sua comunidade e na sociedade em geral. Isso se reflete na abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica, que busca promover uma educação que seja relevante e engajada com a realidade dos estudantes.

A educação escolar atua de forma contundente no processo de formação do indivíduo para que ele se aproprie da cultura; adquira conhecimento e se desenvolva para participar ativamente na sociedade. Essa perspectiva considera a educação escolar como um meio de emancipar os indivíduos, permitindo-lhes se apropriar da cultura, desenvolver suas potencialidades e se tornar membros ativos e conscientes da sociedade contemporânea. Portanto, a educação constitui-se como elemento basilar na promoção da igualdade de oportunidades e na valorização das singularidades de cada indivíduo.

Vale ressaltar que os saberes não estão restritos ao espaço escolar. Os saberes são disseminados em rede e, em decorrência da revolução tecnológica trazida pela globalização, a internet também se tornou uma fonte de conhecimento que disponibiliza conteúdos de todas as naturezas. Apesar disso, a escola ainda figura como a principal instituição de ensino. Sendo assim, seu papel na formação dos sujeitos ocupa posição central, o que acentua a necessidade de mediação pelo professor, pois as mediações constituem uma das principais formas de acesso ao conhecimento científico, além de ser um processo dialético na aquisição de conhecimentos entre as relações que estabelecem o sujeito e o objeto ao longo da vida, fato que possibilita a apropriação da cultura elaborada pelas gerações anteriores e do conhecimento historicamente construído, o que pode ser corroborado pelas palavras de Leontiev (1978):

Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (Leontiev, 1978, p. 267).

As considerações realizadas até este ponto destacam como a mediação é fundamental para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento humano dos alunos. Cabe ao professor propiciar o processo de aprendizagem de maneira singular e coletiva, sendo eficaz nesse papel que por meio de mediações leva conhecimento e favorece descobertas no âmbito do conhecimento.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO E ESPECIFICIDADES

Neste capítulo, nos ocupamos em tecer considerações a respeito das ações educativas circunscritas à Educação Inclusiva, o que requer atenção às leis que amparam as pessoas com deficiência e transtornos, bem como aos pressupostos teóricos que versam sobre a defectologia. Tomamos como uma das obras basilares os Fundamentos da Defectologia, de Lev Vigotski, com a intenção de aprofundar o tema.

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

A implementação da educação inclusiva demanda uma análise criteriosa da conformidade legal e da salvaguarda dos direitos das crianças com deficiência. Historicamente, observamos um avanço gradual na educação especial e na adoção de práticas inclusivas nas instituições escolares. Tal progresso pode ter sido obstaculizado pela presença de barreiras sociais, incluindo a falta de conscientização e a resistência à mudança. Adicionalmente, a escassez de profissionais qualificados e especializados para atender às demandas educacionais das crianças com deficiência contribuiu para a dificuldade na efetivação plena da educação inclusiva.

A negligência relativa às práticas de inclusão no interior do contexto educacional também se estendem aos contextos de sobrevivência; sendo assim, é possível recuperar a compreensão que: “leis de sobrevivência não exigem que se façam distinções entre o mundo adulto e o mundo da criança” (Postman, 1999), visto que tais distinções são de uma natureza social, e estão estabelecidas por uma sociedade que relaciona os indivíduos de uma forma geral, sem fazer distinções entre adultos e crianças, bem como se são pessoas com deficiência ou não.

Ariès (1981, p. 14) esclarece que durante os tempos medievais, a concepção de infância, tal como a entendemos atualmente, não existia. As crianças não eram percebidas como uma categoria distinta, com necessidades e características específicas. Um exemplo ilustrativo é a ausência de vestimentas infantis diferenciadas, sendo comum que as crianças fossem vestidas de maneira similar aos adultos, não havendo um traje específico para a infância. Tal observação ressalta como a concepção de infância, bem como suas formas de tratamento ao longo da história, refletem as mudanças nas atitudes sociais e culturais em relação às crianças. Nos dias atuais, a infância é reconhecida como uma fase única da vida, com necessidades e características próprias, o que impacta diretamente na educação e nos cuidados dispensados às crianças. Nesse sentido, Postman (1999, p. 50) afirma que:

A falta de alfabetização, a falta do conceito de educação, a falta do conceito de vergonha, estas são as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval. Devemos incluir na história, é claro, não só a dureza, mas, em especial, a alta taxa de mortalidade infantil. Em parte por causa da incapacidade de sobrevivência das crianças, os adultos não tinham, e não podiam ter com elas, o envolvimento emocional que aceitamos como normal (Postman, 1999, p. 50).

Essas formas de viver e agir no mundo, especificamente no que diz respeito à dimensão infantil, exemplifica perspectivas que, de certa forma, atendem necessidades específicas daquele momento histórico, o que não implica no fato de que eram considerações adequadas. Até porque se não havia uma preocupação com relação à indumentária das crianças, tampouco existia uma preocupação genuína com as condições de saúde e muito menos com o acesso à escola, ou seja, ainda que esses aspectos atualmente sejam reconhecidos pela legislação, naquele contexto, parte da sociedade estava circunscrita a uma classe extremamente desfavorecida, tanto social como economicamente, e isso já determinava seus acessos, materiais e intelectuais.

Com a passagem dos tempos medievais para o Renascimento, a escolarização passou a ser um diferencial na vida das crianças, dessa forma, aos poucos, o conhecimento foi sendo ofertado para uma maior quantidade de pessoas, o que representou um passo significativo na área da educação. Um outro avanço que pode ser observado, quando se pensa a transição de épocas medievais para o Renascimento, está relacionado aos sentimentos, a palavra sentimento foi se estabelecendo aos poucos nas famílias:

Um novo sentimento de infância veio a urgir na Era Moderna, o qual enfatizava que a “criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, tornava-se uma fonte de distração e relaxamento para o adulto, um sentimento que podemos chamar de *parificação*” (Ariés, 1981).

De acordo com Ariés (1981), a criança é um ser frágil que precisa de cuidados e de carinho. Perante a sociedade e a família, a criança deixa de ser apenas um objeto e passa a ter uma relação de laços afetivos, tendo valorizadas a sua infância, a sua pureza e a sua ingenuidade. Na era moderna, aos poucos a criança foi sendo incluída nos espaços e entendida como um ser em fase de desenvolvimento, além de ser constituída como sujeito de direitos, o que implica abordagens diferenciadas de ensino, a fim de que a aprendizagem ocorra, visto que o universo da criança é diferente do universo do adulto.

Em decorrência disso, a compreensão da noção de criança envolve a mobilização de vários conceitos que perpassam esta fase do desenvolvimento, implicando, inclusive, em considerar as maneiras como as crianças aprendem, assim como a inclusão de crianças com deficiência, o que se estendem, naturalmente, à preocupação com a inclusão no contexto escolar.

Em relação à educação escolar no Brasil, cumpre retomar um problema histórico da especificidade da educação, pois ao longo da história a pessoa com deficiência foi excluída do sistema educacional, geralmente adjetivado por sistema regular de ensino.

O caminho histórico, ao ser estudado, gera revoltas por parte de pesquisadores que têm posicionamentos contrários. Nesse contexto, o ponto que mais gera polêmica é em relação à melhor abordagem para a educação de crianças com deficiência, posto que existem diferentes perspectivas sobre isso. Alguns argumentam que a inclusão em escolas regulares é o caminho mais adequado, promovendo a convivência e a igualdade. Outros defendem a educação especial, argumentando que ela pode oferecer suporte mais especializado. No entanto, a legislação educacional não deixa dúvidas: as crianças com deficiência devem ser inseridas e incluídas em escolas consideradas regulares.

A legislação que promove o direito à inclusão de crianças com deficiência em escolas regulares varia de acordo com o país. No Brasil, por exemplo, a legislação que garante esse direito é a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Essa legislação estabelece diretrizes para a inclusão de pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida, incluindo a educação. Nesse sentido, se faz necessária a apresentação do percurso histórico e legislativo da educação inclusiva no contexto brasileiro.

Dentro desse contexto dos direitos à inclusão, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, conhecida como a primeira LDB, foi um marco importante na história da educação no Brasil. Promulgada pelo presidente da república João Goulart, ela estabeleceu as bases para o sistema educacional do país e promoveu avanços significativos na área da educação, se constituindo como modelo para o sistema de educação em nível nacional.

A primeira LDB 4.024/1961 promoveu a descentralização do sistema educacional, incumbindo à União de organizar a educação em nível nacional, e aos Estados a incumbência de organizar seu próprio sistema, assim como todos os níveis e as modalidades de ensino. A primeira LDB também determinou a obrigatoriedade de matrícula para crianças nas escolas a partir dos sete anos de idade.

A despeito do avanço representado, é preciso destacar que a observação sobre as desigualdades e diferenças entre as escolas públicas e privadas no contexto da Lei nº 4.024 de 1961 é pertinente. Naquele período, a educação no Brasil refletia muitas desigualdades sociais, econômicas e geográficas, e algumas dessas desigualdades e diferenças persistiram. Um exemplo que pode ilustrar essa permanência das desigualdades é que a Lei nº 4.024 não abordou adequadamente as desigualdades sociais e econômicas na educação. As escolas públicas, por

exemplo, em muitos casos, não tinham os mesmos recursos, tampouco a qualidade de ensino que as escolas privadas dispunham. Também, não foi abordado completamente o problema do acesso à educação para crianças que moravam em áreas remotas, o que pode ter resultado em falta de acesso à educação para algumas crianças.

Sendo assim, a educação da criança com deficiência era responsabilidade da família, cabendo ao estado a responsabilidade de inseri-la na comunidade, o que implicava na inserção dela nas classes regulares e não em classes (sala de aula) separadas. Observamos, portanto, que é a primeira vez que a Educação Especial é contemplada por uma lei, disposta em dois artigos que tratavam da educação excepcional, como era chamada na época. Dentro desse contexto, a área da educação excepcional, desenvolvida pela primeira LDB, dispunha:

Título X - Educação de Excepcionais. Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961, p. 06).

Essa lei propiciou olhares diferenciados para a Educação Especial, que aos poucos iria sendo delineada e garantindo espaços de convívio para as pessoas com deficiência na sociedade considerada normal. Após dez anos de sua promulgação, a lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi reformulada pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que normalizou os princípios da integração, do atendimento educacional e da reintegração das pessoas com deficiência na sociedade por meio de classes especiais no ensino regular.

Devido ao aumento do público de crianças com deficiência, foram criadas salas especializadas nas escolas, salas de recursos e salas de aulas itinerantes. A referida lei estabelece o atendimento à pessoa com deficiência:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971, p. 02).

A Lei nº 4.024/61 representou um marco inicial para a promoção da educação inclusiva. No entanto, foi somente com a promulgação da LDB nº 9.394/96 que a educação de pessoas com deficiência foi oficialmente considerada como uma modalidade de ensino. Segundo Saviani (2009, p. 152), "não se pode dizer que a educação especial não tenha sido contemplada na legislação em vigor. A LDB a definiu como uma modalidade de ensino e lhe dedicou um capítulo específico."

Antes da LDB nº 9.394/96, não existiam práticas consistentes voltadas exclusivamente para a promoção da educação inclusiva. Isso resultou em uma lacuna nos direitos das pessoas com deficiência, uma vez que o acesso às escolas especializadas, também conhecidas como escolas para deficientes, criou uma separação entre alunos considerados "normais" e "anormais". Essa segregação acabou por gerar atrasos tanto cognitivos quanto culturais, perpetuando um imaginário equivocado no contexto brasileiro por anos.

Retomando as observações de Saviani (2021), notamos a necessidade de se considerar não apenas as diferenças em termos de deficiência, mas também as desigualdades sociais e econômicas que afetam a educação no Brasil. No passado, a divisão por classe social era uma realidade que influenciava profundamente a educação, limitando o acesso e as oportunidades para certos grupos, visto que as pessoas de classe baixa eram vistas predominantemente como mão de obra barata e não especializada. Essa perspectiva é um reflexo das desigualdades sociais e econômicas da época, e limitava o potencial educacional desses sujeitos, tornando a educação muitas vezes um privilégio das classes mais altas.

Conforme afirmado por Mantoan (2003), é imprescindível reconhecer as desigualdades históricas como parte integrante do cenário educacional no Brasil e compreender seu impacto na educação de pessoas com deficiência e de outros grupos vulneráveis. A luta pela equidade na educação permanece como um desafio crucial, visando assegurar que todos tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade, independentemente de suas origens socioeconômicas, condições físicas ou qualquer outra característica.

Tendo isso em vista, embora haja ocorrido progressos notáveis nas últimas décadas, no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência, ainda existem barreiras e polêmicas que precisam ser superadas, como, por exemplo, a resistência à inclusão, a falta de formação profissional, as barreiras arquitetônicas, a falta de recursos, o estigma social, entre outros.

Fica evidente, portanto, que são muitos os posicionamentos sobre a presença de alunos com deficiência em salas de aula estabelecidas como regulares; porém, não exploraremos a fundo as críticas e os posicionamentos prós e contras devido à impossibilidade de esgotá-los.

Assim, cabe a necessidade de compreender que todo percurso histórico é envolvido por um contexto, logo, a inclusão de pessoas com deficiência está implicada por condições históricas. A inclusão social é um compromisso de todos; sendo assim, a inclusão na educação é como uma via sem retorno, e nós, professores, devemos trabalhar nessa perspectiva para garantir a inclusão de todos. A respeito disso, Fernandes (2016) considera que:

A inclusão social está presente no discurso educacional, expresso, sobretudo, no conceito de educação inclusiva, que defende uma educação que atenda a todos os

alunos, sem distinção de etnia, de gênero, de religião, enfim, sem quaisquer discriminações. É preciso modificar políticas e práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade (Fernandes, 2016, p. 100).

A partir das palavras da autora (Fernandes, 2016), podemos constatar que, atualmente, os discursos da inserção e da inclusão, preconizados documentos e nos conceitos que estudamos, são apenas palavras, sem, no entanto, serem suficientes para tornar a inclusão uma realidade. É crucial realizar intervenções nas políticas educacionais, o que requer ações concretas em prol da inclusão, mediação e engajamento na luta para que a inclusão se torne uma realidade para todos.

É por meio da educação que podemos promover a construção de saberes e é a escola uma das principais responsáveis por transformar a vida social dos indivíduos, atuando como agente de inclusão na sociedade, função que deve ser estendida a toda a sociedade, já que essa abrangência, inclusive preconizada pelas legislações, é que garantirão que as pessoas com deficiência sejam consideradas pessoas que aprendem, atuam, são cidadãos e sujeitos de direitos e deveres com potenciais e representatividade.

A inclusão é um tema fundamental que todo educador precisa dominar. Isso implica a necessidade de uma formação inicial sólida, bem como de uma formação continuada, para que o profissional possa desempenhar um papel efetivo nessa área. Segundo Fernandes (2016), a relação entre a práxis pedagógica e a educação inclusiva demanda uma quebra de paradigmas, tanto no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem quanto no que diz respeito ao imaginário social sobre os alunos com deficiência. Desse modo,

A perspectiva da educação inclusiva impacta no trabalho pedagógico do professor de Arte, tanto do ponto de vista das polêmicas que envolvem a relação arte, educação e inclusão como da existência e da proposição de práticas, o redimensionamento de concepções que efetivamente contribuam para a inclusão de alunos com deficiência (Fernandes, 2016, p. 105).

A autora (Fernandes, 2016) destaca a complexidade do tema da inclusão e sua conexão com áreas do conhecimento, como a arte, que frequentemente envolve debates e questões controversas. Além disso, a educação inclusiva tem um impacto direto na prática docente, uma vez que exige uma abordagem especializada. Nesse contexto, o ato de ministrar aulas implica a busca por práticas que facilitem a efetiva inclusão, promovendo a interação da criança com deficiência com o grupo inteiro de alunos, não se limitando apenas à interação com o professor.

É sempre importante destacar que a educação inclusiva teve um salto qualitativo, na década de 1990, em decorrência da LDB de 1996, que possibilitou o desenvolvimento de

políticas governamentais voltadas para os direitos das pessoas com deficiência. A partir disso, a educação especial vem sendo pautada no paradigma da inclusão, que se preocupa em inserir as crianças com deficiência na escola comum, independentemente de sua condição física ou mental.

Entre as legislações que alicerçam a educação inclusiva no Brasil, a Declaração de Salamanca representa um marco importante no que se refere à conquista de direitos para as pessoas com deficiência, o que faz dela um importante instrumento para a garantia da acessibilidade, da sensibilização e da inclusão no país. A Declaração de Salamanca enfatiza que as escolas devem ser capazes de atender às necessidades de todos os alunos em ambientes inclusivos, onde a diversidade é valorizada. Ela defende a ideia de que a educação inclusiva beneficia não apenas os alunos com deficiências, mas toda a sociedade, ao promover a igualdade de oportunidades, a compreensão e o respeito mútuo. Portanto, esse documento destaca a necessidade de que os governos, as instituições educacionais e a sociedade em geral adotem políticas e práticas que promovam a inclusão e a participação de todos os alunos, independente de suas capacidades e características.

Atualmente, a Declaração de Salamanca é estudada em todos os cursos de graduação que se destinem a formar professores, isso faz com que o profissional entre no mercado de trabalho ciente de sua função para atuar conforme as leis e em prol da inclusão, visto que seu texto defende uma pedagogia centralizada, que atenda especificidades e garanta direitos e acessos ao sistema educacional, assim como, uma educação de qualidade, o que se relaciona aos conhecimentos sobre didática e práticas pedagógicas inseridos nos currículos das licenciaturas voltadas para a educação.

No contexto brasileiro, no que se refere à educação inclusiva, o artigo 208 da Constituição Federativa do Brasil assegura o atendimento educacional especializado e prevê: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Notamos, portanto, que a lei em vigência, não só garante os direitos de democracia, como serve de parâmetro jurídico.

Sendo assim, a Declaração de Salamanca estabelece pautas das quais o sistema educacional brasileiro se torna signatário, já que a garantia de uma educação inclusiva aparece contemplada pela LDB nº 9394/96, que prevê, assim como o documento espanhol, a universalização do ensino para todos, o direito e acesso ao conhecimento, assim como condições de aprender que atendam às peculiaridades de cada sujeito. Já com relação à Educação Especial, a LDB nº 9394/96 estabelece em seu capítulo V:

Art. 58 - Entende-se por educação especial para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais. § 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na rede regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial (Brasil, 1996).

A educação especial, ou para pessoas especiais, assim também chamadas as pessoas com deficiência, se tornou uma modalidade de ensino, o que representa um avanço e também um espaço definido nos estudos sobre educação no país. A partir deste aporte legal emerge a necessidade de estudar e conhecer essa modalidade. Ademais, a legislação abre espaço de trabalho para professores especializados em educação especial, pois ao se tornarem especialistas, tanto seu campo de atuação como suas opções de trabalho são ampliadas.

A necessidade do trabalho especializado, no que diz respeito à educação especial no ensino regular, está garantida pela legislação, e trata do acesso e da permanência nos estudos e nas etapas da vida dos estudantes, conforme os parágrafos 1º, 2º e 3º do art. 58, a seguir:

§1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Brasil, 1996, p. 03).

Observamos, então, que a legislação educacional em diversos países, incluindo o Brasil, prevê o apoio especializado nas escolas, visando atender às necessidades individuais de cada criança, levando em consideração suas deficiências e necessidades de aprendizado. Em outras palavras, a abordagem da educação inclusiva nacional visa à inclusão de crianças com deficiência em salas de aula regulares, ao mesmo tempo em que oferece atendimento especializado para atender às suas necessidades específicas. Essa abordagem busca promover a igualdade de oportunidades e a participação de todos os alunos, independentemente de suas diferenças, garantindo que recebam o suporte necessário para alcançar seu pleno potencial acadêmico e social.

Para além disso, conforme a legislação, caso o aluno apresenta certas especificidades e necessidades de atendimento educacional especializado, em função de suas deficiências, a lei prevê a oferta da educação especial em sala específica, como forma de garantia ou complemento ao processo de aprendizagem do estudante. Isso é o que ocorre, por exemplo, nas salas de recursos multifuncionais, implantadas em algumas unidades que se dedicam à oferta da educação básica.

Nesse sentido, a inserção dessa pauta, bem como da garantia ao atendimento específico para pessoas com deficiência refletem o compromisso de um país em proporcionar uma educação pública de qualidade a todos os estudantes, independentemente de suas condições individuais. Essa preocupação é extremamente positiva, pois reconhece a importância de criar um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, no qual os alunos com deficiência recebam o suporte necessário para facilitar seu aprendizado e desenvolvimento.

Ao garantir que a escola seja um espaço apropriado para atender às necessidades de todos os alunos, a sociedade promove a igualdade de oportunidades e contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Isso não apenas beneficia os estudantes com deficiência, mas também enriquece a experiência educacional de todos os alunos e fortalece a coesão social.

De fato, a escola, compreendida como espaço apropriado para o desenvolvimento das políticas educacionais inclusivas, além de disponibilizar atendimento com profissionais especializados em educação especial, pode utilizar as salas de recursos multifuncionais, ou salas de recursos, espaços preparados para o aprendizado de competências essenciais e específicas, conforme as deficiências dos estudantes. Assim, as crianças com deficiência não precisam mais ficar em escolas específicas ou em espaços segregados.

Disso tudo advém a dimensão da LDB nº 9.394/96, trouxe avanços significativos para a educação inclusiva. A partir dessa lei, as crianças com deficiência passaram a ter a oportunidade de estudar e conviver em ambientes de ensino regulares, aprendendo de maneira dinâmica na sala de aula comum e, quando necessário, nas salas de recursos de suas escolas, sem a necessidade de deslocamento para outro ambiente ou escola específica. Essa abordagem visa garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

O artigo 59 da LDB nº 9394/96 versa que:

Art. 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais; I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específica, para atender às suas necessidades; II - Terminal idade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e aceleração para concluir em menos tempo o programa escolar para os superdotados. III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino capacitados para a integração desses educandos em classes comuns. IV - Educação especial para o trabalho visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora; V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

Fica evidente, conforme o art. 59, que no país estarão assegurados os direitos ao estudante com deficiência. Entre esses direitos, um deles é fundamental: a garantia de um currículo diferenciado, o que permite que durante o processo de ensino e aprendizagem sejam eleitos objetos do conhecimento de maior relevância para a formação discente. Isso porque a redução de conteúdos permite maior objetividade, bem como adequação ao ritmo de cada sujeito e, conforme a legislação, de suas necessidades.

A educação inclusiva está pautada nas singularidades dos sujeitos, em suas necessidades, e partindo delas as ações educativas são desenvolvidas. Nesse contexto, a LDB segue assegurando as terminalidades específicas e a aceleração de crianças com superdotação. Esse é um ponto que chama a atenção para reafirmar que, diferentemente da educação regular, a educação especial, ou educação inclusiva, é composta por tempos diferentes, permitindo avanços, a fim de que o estudante conclua a etapa da educação básica em menor tempo nos casos de superdotação.

A legislação assegura o atendimento de crianças com deficiência por professores especializados em nível médio ou superior; entretanto, este trecho da lei pode estar em pauta nas futuras discussões sobre a educação especial. Tendo em vista que a inclusão de pessoas com deficiências na escola demanda, conforme a deficiência, o atendimento educacional especializado, área que requer mão de obra qualificada, o que implica a mobilização de conhecimentos específicos, é necessário que o profissional dessa área seja conhecedor das teorias, dos métodos e da didática, sendo capacitado para atuar junto ao público com deficiência. É considerando as necessidades específicas do aluno, bem como sua condição é que a ideia de dar prioridade à contratação de professores formados em nível de graduação no ensino superior e com especialização em educação inclusiva é uma abordagem que pode beneficiar a qualidade da educação inclusiva. Profissionais com formação acadêmica sólida e especialização em educação inclusiva estão mais bem preparados para atender às variadas necessidades de alunos com deficiência e promover práticas pedagógicas inclusivas eficazes.

No entanto, é importante observarmos que, em muitas situações, a contratação de professores especializados pode ser um desafio, especialmente em regiões com escassez de profissionais qualificados. Portanto, uma abordagem abrangente para a educação inclusiva também deve incluir a formação contínua e o desenvolvimento profissional para todos os educadores, de modo a capacitá-los a lidar com a diversidade de alunos em suas salas de aula. Além disso, a promoção de políticas que incentivem a formação de professores na área de educação inclusiva e o apoio a programas de treinamento podem ser medidas importantes para atingir esse objetivo. O equilíbrio entre a contratação de especialistas e a capacitação de

professores existentes é fundamental para garantir a qualidade da educação inclusiva.

Dito isso, a abertura que a lei traz para a inserção de profissionais com formação em nível médio é ponto que precisa ser investigado e discutido nos meios acadêmicos e políticos, tornando-se, portanto, uma lacuna a ser superada, visto que, na maioria das redes de ensino, os profissionais que exercem funções de professor, mas que apresentam apenas a formação em nível médio, são geralmente remunerados sem a conformidade do piso, sendo assim, mão de obra barata e explorada.

Com a vigência da LDB nº 9394/96, a educação especial passou de um sistema à parte para uma modalidade educacional transversal, tendo como público alvo específico os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, o que garantiu o atendimento inclusivo na rede regular de ensino, preparando esse aluno para o exercício pleno da cidadania e para a atuação no mundo do trabalho.

Ao longo do percurso histórico, decorrente de lutas e com outras legislações foram surgindo para o aprimoramento das garantias à pessoa com deficiência, como é o caso da Lei nº 13.146/2015 que passamos a discorrer. Esta lei garante ao estudante seus direitos e aprimorar aqueles já previstos no sistema educacional, assegurando o acesso à escola, assim como a superação de qualquer barreira que promova a inclusão plena de indivíduos com deficiência na sociedade, entre outros aspectos que são apresentados no texto.

A respeito da educação especial, a Lei nº 13.146/2015 dispõe em seu artigo 27:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015, p. 17).

Essa lei foi criada especialmente para reiterar a relevância de assegurar direitos voltados para a inclusão da pessoa com deficiência, a fim de propiciar o reconhecimento, a valorização de suas diferenças, as potencialidades no processo de ensino-aprendizagem e a vida social. Considerando essas garantias, compreendemos que os cursos de nível superior também devem estar aptos a formar pessoas com deficiência, conforme suas especificidades. Isto posto, todo o sistema de ensino deve se adequar para oferecer educação e formação de qualidade ao público especial, o que demanda não apenas formação inicial, mas uma continuidade ideal para professores e servidores que atuam na educação.

Fica claro, portanto, que, ao longo do percurso histórico e legislativo, a Declaração de

Salamanca foi o marco que resultou na movimentação para a realização da inclusão de pessoas com deficiência, evidenciando necessidades no que se refere à legislação e ao amparo da criança com deficiência; além de tocar em questões de acesso e de permanência para esse público que, em decorrência de suas singularidades, demanda uma perspectiva diferenciada. Nesse sentido, a declaração de Salamanca impactou positivamente as discussões com vistas não só para a implementação de leis como também acelerou os processos de inclusão nos países, como no Brasil, por exemplo.

É necessário destacar que as leis surgem embasadas em realidades e também em conhecimento teórico; dessa forma, a obra “Fundamentos da Defectologia” se institui como uma fonte de estudo que permite acessar o conhecimento a respeito da noção de defeito.

2.2 PRESSUPOSTOS DA DEFECTOLOGIA

As deficiências tornaram-se tema amplamente discutido em diferentes instâncias e organizações, tanto em nível local quanto nacional e internacional. Instituições governamentais, organizações não governamentais (ONGs), estabelecimentos de ensino, pais, professores, educadores, universidades e pesquisadores têm se envolvido cada vez mais nesse debate, visando garantir o acesso à educação de qualidade para crianças com deficiência em escolas regulares. Nesse contexto, os estudos de Vigotski (2022), especialmente em sua obra "Fundamentos da Defectologia", oferecem suporte para a investigação nesse campo, ao abordar as características das crianças com deficiência, suas interações sociais e os aspectos educacionais relacionados.

A defectologia é uma área de estudo que se dedica a compreender as deficiências e os desafios no desenvolvimento humano. Vigotski (2022) defende que seu propósito vai além da identificação das limitações, buscando também formas de intervenção e apoio para promover o desenvolvimento pleno das pessoas. Embora Vigotski não aborde diretamente o autismo em sua obra, os princípios da defectologia podem ser aplicados a essa questão. O autismo, conhecido como TEA, é caracterizado por dificuldades na comunicação, na interação social e por padrões de comportamento repetitivos ou restritos, conforme definido no dicionário de psicologia da educação de Marchesi.

Uma das contribuições da defectologia para a compreensão do autismo é seu comportamento integral, que considera não apenas as dificuldades específicas relacionadas ao autismo, mas também fatores contextuais, como o ambiente familiar, social e educacional. Essa perspectiva possibilita uma intervenção mais abrangente e personalizada, propícia às

necessidades individuais de cada pessoa autista.

A defectologia aborda questões relacionadas a diversos tipos de deficiências, como cognitivas, sensoriais, motoras, emocionais, de linguagem e de aprendizado. Profissionais que atuam nessa área incluem psicólogos, pedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e outros especialistas, que se dedicam a apoiar pessoas com necessidades especiais. O objetivo final da defectologia é promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, reconhecendo e valorizando suas potencialidades individuais.

Vigotski (2022) criticava a visão tradicional que rotulava as deficiências de forma negativa, associando-as a perdas ou limitações. Em vez disso, ele enfatizava a importância do contexto social e cultural na compreensão das deficiências. Ao considerar o desenvolvimento humano como influenciado por fatores sociais e culturais, Vigotski (2022) propunha uma visão mais inclusiva, destacando a interação entre indivíduos e seu ambiente como determinante para o surgimento das deficiências. Essa prática implica a necessidade de intervenções educacionais e sociais que promovam o desenvolvimento integral das pessoas com deficiência, reconhecendo suas potencialidades e necessidades específicas. Desse modo,

Ambos os momentos, ou seja, a concepção puramente quantitativa do desenvolvimento infantil e a caracterização negativa da criança, respondem praticamente à tarefa puramente negativa de selecionar, na escola geral, as crianças não aptas para ela, porque não estão em condições de caracterizar positivamente a criança de determinado tipo e perceber sua peculiaridade qualitativa em determinada etapa de seu desenvolvimento. Esses métodos estão em uma contradição direta tanto com os pontos de vista científicos atuais do processo de desenvolvimento infantil como com as exigências da educação especial da criança anormal (Vigotski, 2022, p. 382).

Vigotski (2022) adotou uma perspectiva única em relação à deficiência, rompendo com a visão negativa predominante na sociedade, que enfatiza as falhas e supostas lacunas que a deficiência pode acarretar. Em vez disso, ele reconhecia e valorizava o desenvolvimento singular de cada indivíduo, buscando compreender e identificar os mecanismos compensatórios que as pessoas com deficiência desenvolvem para lidar com as barreiras impostas pelo seu estado.

Essa concepção social equivocada está tão arraigada que até mesmo a palavra "deficiente", comumente utilizada no cotidiano e conforme o senso comum, é definida nos dicionários como "pessoas que apresentam deficiência física ou psíquica"³. No entanto, é

³ DEFICIENTE. In: Miniaurélio Século XXI Escolar: O dicionário de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

fundamental reconhecer que a pessoa com deficiência não se resume à própria deficiência ou ao "defeito" que lhe é atribuído; na realidade, são as barreiras sociais, criadas pelo imaginário popular, que estabelecem padrões de normalidade e exclusão.

Vigotski (2022) utiliza uma analogia interessante ao comparar o desenvolvimento da criança com deficiência ao curso de um rio. Assim como as águas de um rio buscam caminhos alternativos para continuar seu curso, o desenvolvimento da pessoa com deficiência ocorre por meio de trajetórias alternativas:

O desenvolvimento é um processo único, íntegro, mas não homogêneo. A complexidade da composição no processo de desenvolvimento não só não exclui, mas pressupõe uma importância de primeiro grau da união dinâmica e estrutural de todos os aspectos e processos do desenvolvimento em um todo único (Vigotski, 2022, p. 382).

A abordagem de Vigotski (2022) também se fundamenta nos princípios do psicanalista Alfred Adler em relação à compensação social. Para Adler (1967), a própria deficiência serve como estímulo para sua superação. De acordo com Vigotski (2022), a deficiência biológica não é o único aspecto determinante da pessoa, pois as interações com seus pares e familiares, bem como a maneira como a criança aprende a se relacionar com o mundo, desempenham um papel fundamental nesse processo. Nesse contexto, Vigotski (2022) argumenta que as pessoas com deficiência buscam desenvolver funções compensatórias para superar suas limitações, contestando a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem para essas pessoas deva ser necessariamente reduzido e lento.

A defectologia realiza atualmente um trabalho ideológico semelhante ao que fizeram em seu tempo a pedagogia e a psicologia infantil, quando defendiam o postulado seguinte: a criança não é um adulto em miniatura. A defectologia luta atualmente pela tese fundamental em cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência, e é precisamente a tese que defende: a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo (Vigotski, 2022, p. 31).

Ao definir a Defectologia, Vigotski (2022) diz que em cada etapa, em cada fase do seu desenvolvimento, a criança com deficiência representa sua personalidade, sua particularidade qualitativa de diversos tipos peculiaridades no meio em que vive. Este ponto que menciona a teoria estudada é importante para o entendimento da essência da inclusão, pois passamos a tecer olhares diferenciados sobre o aluno com deficiência.

Na sua definição da Defectologia, Vigotski (2022) enfatiza que em cada etapa do desenvolvimento, a criança com deficiência expressa sua personalidade e suas particularidades qualitativas, moldadas pelas diversas peculiaridades do meio em que vive. Esse ponto da teoria

é crucial para a compreensão da essência da inclusão, pois nos leva a adotar perspectivas diferenciadas em relação ao aluno com deficiência.

Nesse contexto, a teoria de Vigotski (2022) ao promover uma abordagem mais ampla e socialmente orientada para lidar com questões relacionadas à deficiência. Isso influenciou positivamente a maneira como percebemos, compreendemos e apoiamos o desenvolvimento das crianças com deficiência, especialmente no que diz respeito à visão inclusiva. Sendo assim,

O fenômeno assinalado surge não da compensação fisiológica direta do defeito da visão (como no caso do rim), mas por uma via indireta muito complexa da compensação sociopsicológica geral, sem substituir a função desaparecida e sem ocupar o lugar do órgão que falta (Vigotski, 2022, p. 144).

De acordo com Vigotski (2022), quando algum órgão não é capaz de cumprir a sua tarefa, o sistema nervoso central assume a responsabilidade de compensar a insuficiência do órgão e criar superestruturas psicológicas, possibilitando a formação da personalidade de integração na sociedade, gerando um conflito para a pessoa com deficiência participar da vida social. Isso redireciona a percepção daquilo que é considerado como deficiente precisa ser compensado. Portanto, no que se refere ao campo da educação, o fazer docente vai girar em torno da exploração dos potenciais que os estudantes apresentam, seja ele uma pessoa com deficiência ou não.

Fica claro, então, que o estudo da defectologia demanda atenção às peculiaridades, prevalecendo a premissa de que cada caso é um caso, pois cada ser humano tem um processo de desenvolvimento que pode ter formações diferentes, o que implica considerar que cada criança com deficiência apresenta características únicas, além do fato de que o mesmo indivíduo pode ser acometido por várias deficiências.

2.3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Etimologicamente, a palavra autismo tem origem no grego: "autos", que significa "de si mesmo" ou "volta-se para si mesmo", denotando um retraimento interior e uma tendência à escassez do mundo interno. O termo foi inicialmente empregado pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, que o associou a quatro sinais da condição esquizofrênica, conhecidos como os "4 As" (autismo, associação, ambivalência e afeto inadequado) (Kanner, 1997). Essa associação inicial do termo com a esquizofrenia destaca a complexidade e a evolução do entendimento do autismo ao longo do tempo. Atualmente, o autismo é reconhecido como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por particularidades relacionadas à interação social,

comunicação e comportamento.

Dentro desse contexto, em 1943, Leo Kanner foi o primeiro pesquisador a publicar artigos que descrevia crianças com o mesmo padrão de comportamento, já observados anteriormente por Bleuler em indivíduos com esquizofrenia. Kanner, em 1943, fez uma pesquisa com onze crianças, pertencentes à faixa etária entre onze e doze anos de idade, das quais oito eram meninos e três eram meninas. A partir deste estudo, ele desenvolveu o artigo “Distúrbios autísticos do contato afetivo”. A pesquisa apontou, baseada na análise das crianças, que elas possuíam uma condição neurológica originada, aparentemente, por conta da incapacidade de estabelecimento de vínculos afetivos com outras pessoas.

Kanner (1997) identificou uma anormalidade no comportamento social, caracterizada por uma dificuldade em lidar com mudanças na rotina diária. Essas dificuldades apresentavam como características principais a falta de jeito e capacidade para estabelecer relacionamentos interpessoais, bem como certa dificuldade na comunicação verbal. Além disso, observamos uma tendência à preservação de rotinas e à busca pela estabilidade. Todos esses sintomas manifestam-se precocemente, surgindo nos primeiros anos de vida da criança.

Em seus primeiros trabalhos sobre o autismo na década de 1940, Leo Kanner destacou a ideia de uma incapacidade inata de estabelecer contato afetivo. Ao mesmo tempo, ele também explorou a influência do ambiente familiar, sugerindo que o tipo de relação estabelecida entre a criança e seus pais poderia desempenhar um papel.

Em 1950, Kanner apresentou alguns casos semelhantes àqueles anteriormente observados por ele no texto publicado “Tratado de Psiquiatria Infantil”. O autor (Kanner, 1997) fez a separação entre o autismo e a esquizofrenia, mantendo-os no mesmo grupo da Psicose Infantil.

Ao longo do seu artigo, Kanner (1997) discorreu sobre a origem do quadro do autismo; entretanto, suas ideias se apresentam um tanto quanto contraditórias. Essa ambiguidade nas causas e na compreensão do autismo reflete a complexidade e a evolução do entendimento da condição ao longo do tempo. Essa dualidade nas explicações pode ser vista como um reflexo da busca por compreender uma condição complexa e multifacetada.

O autor (Kanner, 1997) chegou a cunhar o termo “mães geladeiras” para se referir às mães de crianças que apresentavam o quadro na época. Essa alegação se baseia no fato de que as mães de crianças autistas eram indiferentes com seus filhos e não desenvolviam o lado afetivo. Contudo, mais tarde, Kanner reviu suas posições iniciais e expressou a ideia de que os pais não deveriam se sentir culpados pelo autismo de seus filhos. Essa mudança de perspectiva foi importante para desvincular o autismo de qualquer atribuição de culpa aos pais.

Em 1944, Hans Asperger publicou o artigo “Psicopatia autística na infância”, que observava crianças com o quadro semelhante àquele descrito por Kanner, utilizando o termo autismo para designar as mesmas observações de Kanner. Mas Asperger descrevia meninos com a inteligência preservada e com desenvolvimento normal da linguagem; no entanto, eles apresentaram um comprometimento de conduta social, cujas características foram atribuídas a causas biológicas (Kanner, 1997).

Considerando essa perspectiva, e tendo em vista as mudanças na compreensão sobre o Transtorno Espectro Autista (TEA), atualmente essa condição serve para caracterizar diferentes transtornos do neurodesenvolvimento infantil, cujos aspectos marcantes se voltam para as dificuldades na interação social, na comunicação, além dos comportamentos repetitivos, interesses escritos e alterações sociais. Esse termo foi adotado para substituir todas as subdivisões que existiam para esses transtornos, como a Síndrome de Asperger. Sendo assim, Transtorno global ou Transtorno Invasivo de desenvolvimento foram substituídos pelo termo TEA.

Em decorrência disso, uma nova terminologia foi estabelecida em 2022, unindo todos os diagnósticos do Transtorno do Espectro do Autismo (6A02 - em inglês: *Autism Spectrum Disorder* - ASD); a partir disso, as subdivisões passaram a ser relacionadas apenas aos prejuízos na linguagem funcional e à deficiência intelectual. Nesse sentido, a nova versão do CID 11 (Classificação Internacional de Doenças) do autismo possibilitou que as famílias busquem atendimento adequado para essas crianças, tanto na área da saúde como com relação ao sistema de ensino, a fim de que elas sejam assistidas de maneira correta, suprimindo suas necessidades e particularidades dentro da sociedade em geral.

Em relação ao fazer docente, conforme já explicitado anteriormente, a mediação é de grande relevância para a formação humana e para o desenvolvimento integral das pessoas com deficiência, já que essa prática confere suporte para participação plena e efetiva de alunos com necessidades especiais em ambientes educacionais regulares. Considerando esse fato com relação aos alunos (TEA), é importante destacarmos que como é na escola que o aluno começa a compreender as exigências que são feitas no processo de ensino-aprendizagem, a mediação desempenha, visto que a maior dificuldade desse público compreende os processos de interação e de comunicação social dentro do âmbito escolar.

Os novos avanços da ciência no que diz respeito ao autismo possibilitaram uma maior representação da pessoa e/ou da criança autista, assim como de suas complexidades peculiares, o que assegura inserções sociais importantes tanto na escola como no mercado de trabalho. Nesse fato, surgem algumas questões como, por exemplo, como é possível uma pessoa autista

trabalhando num shopping? Imaginar uma pessoa autista trabalhando em um shopping ou em qualquer outro ambiente profissional é não apenas possível, mas também cada vez mais uma realidade em muitos lugares do mundo. Com os avanços na compreensão do autismo e o esforço contínuo para promover a inclusão, temos visto um movimento significativo na direção de proporcionar oportunidades de emprego para pessoas autistas em uma variedade de setores.

2.4 ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Desde o início da história da humanidade, a importância dos registros em forma de desenhos nas cavernas é evidente. As pinturas rupestres são produções de nossos ancestrais que deram início aos seus primeiros traços e expressões, desempenhando um papel fundamental nos estudos relacionados à evolução humana.

Desde os primórdios da civilização, os registros pictóricos encontrados em cavernas têm representado um componente crucial na compreensão da evolução humana. As pinturas rupestres, produzidas por nossos antepassados, marcam os primeiros traços e expressões da humanidade, desempenhando um papel significativo nas investigações relacionadas à história da arte e à evolução cultural.

Nesse contexto, a conexão entre as pinturas rupestres e o ensino de arte reside na capacidade de utilizar essas representações antigas como fonte de inspiração e conexão com a trajetória da arte e da humanidade. A incorporação do estudo das pinturas rupestres no ensino de arte pode ocorrer de diversas maneiras, incluindo a valorização da arte e a contextualização histórica e cultural. Assim, as pinturas rupestres desempenham uma função relevante no contexto educacional, estabelecendo uma ponte entre a arte contemporânea e as origens da expressão da arte humana, ao mesmo tempo em que fomentam a criatividade e a compreensão histórica.

Além disso, embora Vigotski (2021) não tenha direcionado sua atenção especificamente à arte, seus conceitos sobre aprendizagem social, mediação e cultura oferecem entendimento valiosos para compreender o papel da arte e da criatividade no desenvolvimento humano. A arte pode ser interpretada como uma forma de expressão cultural e interação social que contribui para o aprendizado e o desenvolvimento das pessoas, integrando-se harmoniosamente ao processo educacional. Dessa maneira,

[...] o educador tem de trabalhar não apenas com os fatos por si mesmos, como com suas conseqüências sociais. Quando temos diante de nós uma criança cega como objeto de educação, há que trabalhar não tanto com a cegueira, mas com os conflitos que surgem nessa criança ao incorporar-se à vida. Por isso, a educação da criança com

deficiência não é mais que a educação social [...] (Vigotski, 2021, p. 265).

A educação inclusiva busca assegurar que todas as pessoas, independentemente de suas deficiências ou características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam integradas de forma equitativa na vida social, sem discriminação. Reconhecendo a singularidade de cada indivíduo, é crucial que o processo educativo seja flexível e modificado para atender às suas necessidades específicas, promovendo a inclusão e valorizando suas particularidades.

Uma escola inclusiva se empenha em criar um ambiente acessível a todos, oferecendo suporte e recursos necessários para a plena participação dos alunos com deficiência ou necessidades especiais no processo educacional. Isso engloba não apenas adaptações físicas, mas também abordagens pedagógicas que levem em conta diversas formas de aprendizado e as necessidades individuais de cada aluno. O objetivo primordial é construir uma sociedade mais igualitária, onde a diversidade seja apreciada e todos tenham a chance de desenvolver seu potencial e contribuir plenamente para a comunidade, exigindo um contínuo esforço de mudança e aprimoramento do sistema educacional e social para garantir a inclusão de todos.

Reconhecendo a importância da inclusão e da arte na educação de pessoas com deficiência, é evidente o papel da arte na promoção do desenvolvimento social e humano, independentemente das capacidades individuais. O ensino de arte em contextos inclusivos oferece oportunidades para que os alunos expressem suas emoções, ideias e experiências de forma criativa, enquanto fortalece a autoestima, comunicação e potencialidades. A presença da arte no currículo escolar pode também promover a compreensão e empatia entre os alunos, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor, enriquecendo assim a experiência educacional de todos os alunos com vistas a contribuir para o desenvolvimento holístico e a valorização das capacidades de cada indivíduo.

Diante das mudanças no cenário educacional, os professores têm a chance de adotar práticas pedagógicas que vão além da mera transmissão de conteúdo. Essas transformações no campo educacional referem-se a evoluções no sistema educacional, pedagogia e abordagens de aprendizado ao longo do tempo, influenciadas por avanços tecnológicos, descobertas na área da educação e evolução das necessidades e expectativas sociais. Buscamos uma compreensão mais profunda do processo educativo, capacitando os alunos a se tornarem sujeitos autônomos, conscientes e culturalmente integrados, capazes de transformar sua própria realidade.

A educação inclusiva não limita a garantir o acesso à escola, mas também visa proporcionar a cada aluno a oportunidade de se tornar um aprendiz autônomo, capaz de explorar o conhecimento e compreender o mundo por conta própria. Isso requer um ambiente

educacional que promova independência, respeito à diversidade e valorização do potencial de cada indivíduo. Conforme observa Reily (2010),

A educação inclusiva é entendida como a inclusão de crianças e jovens que apresentam necessidades educativas especiais em classe em comuns do ensino regular, com o objetivo de se ter uma educação para todos, uma escola que acolha os diferentes e desenvolva uma prática escolar de convivência com a diversidade e as diferenças culturais e individuais (Reily, 2010, p. 261).

A partir da citação, é possível pensar a educação inclusiva mediada, também, pelo ensino de arte, uma vez que esse componente pode proporcionar uma série de benefícios, tanto para pessoas com deficiência quanto para aquelas que não fazem parte dessa condição, contribuindo para seu desenvolvimento pessoal, emocional, cognitivo e social.

Como a Pedagogia Histórico-Crítica é uma prática pedagógica que enfatiza a importância da compreensão da história e da cultura na educação, ela reconhece que o ensino não pode ser desvinculado do contexto social e histórico em que ocorre, portanto, essa perspectiva pode ser aplicada ao ensino de arte, ajudando os alunos a compreender a evolução da arte ao longo do tempo e seu impacto na sociedade.

Cabe à escola, portanto, adequar suas práticas pedagógicas e interacionais como forma de desenvolver a autoestima, as relações sociais e as diversas potencialidades. É necessário destacar que, por meio da arte, é possível transformar vidas socialmente e humanizá-las, superando as barreiras impostas por uma sociedade onde a exclusão de pessoas com deficiência é um problema complexo, cujas raízes estão voltadas para os fatores sociais, culturais, econômicos e históricos

Vigotski (2021, p. 17), compreende que “tudo em nós é social, mas isto não quer dizer, de modo algum, que as propriedades do psiquismo do indivíduo particular sejam, em sua totalidade absoluta, inerentes a todos os demais integrantes de cada grupo.” Vigotski (2021) enfatizou a importância das interações sociais no desenvolvimento humano e na aprendizagem, argumentando que somos seres sociais e que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem por meio das relações interpessoais e da interação com o ambiente social. Portanto, incluir pessoas com deficiência na sociedade é fundamental, não apenas para garantir que elas não sejam prejudicadas no desenvolvimento de interações interpessoais, mas também para promover uma sociedade mais justa, inclusiva e enriquecida pela diversidade. Ademais, a inclusão social não beneficia apenas as pessoas com deficiência, mas toda a sociedade, ao criar um ambiente que valoriza as diferenças e promove a compreensão mútua.

Sendo assim, a promoção da inclusão social de pessoas com deficiência envolve a remoção de barreiras físicas, sociais e culturais, bem como a promoção de oportunidades iguais

em todos os aspectos da vida, incluindo educação, emprego, lazer e interações sociais (Mantoan, 2003, p. 20). É um passo importante em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

Se a garantia da igualdade é uma condição substancial para o desenvolvimento social, podemos afirmar que a arte desempenha um papel fundamental na socialização, uma vez que está intrinsecamente ligada a aspectos culturais, históricos e sociais. As obras de arte muitas vezes refletem e comunicam ideias, emoções, valores e experiências que são compartilhadas por uma sociedade. Então, por meio do ensino de arte, os alunos têm a oportunidade de explorar essas conexões entre a arte e a sociedade, já que eles podem analisar obras de arte em seu contexto cultural e histórico, compreender as mensagens que os artistas desejam transmitir e refletir sobre como a arte influencia e é influenciada pela sociedade.

Essa compreensão mais profunda da arte como um reflexo da cultura e da sociedade contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e culturalmente sensíveis. Além disso, a arte também oferece uma plataforma para a expressão individual e a criação de obras que podem inspirar, provocar reflexão e promover o diálogo na sociedade. Portanto, o estudo da arte é uma parte valiosa do processo de socialização, bem como do desenvolvimento dos alunos. Vigotski (2001) afirma que a percepção de uma obra de arte não é um processo passivo, mas sim uma atividade psíquica ativa e envolvente. Ele enfatiza, ainda, o valor da interação entre o sujeito e a obra de arte, e como essa interação pode levar a um processo de estranhamento, por meio do qual o sujeito é desafiado a compreender a obra de uma maneira mais profunda. Além disso, ele acreditava que a percepção de uma obra de arte envolve a ativação de processos cognitivos complexos, como a imaginação, a memória, a linguagem e a emoção, o que implica que, ao se envolver com a obra de arte, o sujeito não apenas a compreende, mas também a interpreta, atribui significado e a relaciona com sua própria experiência e contexto. Isso resulta em uma experiência mais rica e significativa. Portanto, a percepção de uma obra de arte, de acordo com Vigotski (2001), é uma atividade mental ativa que envolve a interação entre o sujeito, a obra de arte e a realidade, e pode levar a um processo de estranhamento que enriquece a experiência subjetiva do sujeito:

A arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que não está nas propriedades desse material (Vigotski, 2001, p. 307).

Essa afirmação de Vigotski (2001) mostra que, a princípio, o sentimento é individual, e que a arte tem sua fonte na vida real; é nessa realidade que o artista vai embasar seus sentimentos e, movido por eles, produzir suas obras. É por isso, que ao olharmos uma obra de arte, os olhares

não podem ser perpassados pela superficialidade, é preciso percepção crítica acerca da obra e de seus contextos; é nesse intervalo que entra a escola e o fazer do professor, que ensina os alunos a desenvolverem esta percepção crítica que a arte requer para significar.

Outrossim, é por meio da obra de arte que o artista se produz e descreve um ato criador, que amplia as possibilidades de ação, preparando o indivíduo para a ação prática da vida, o que instala uma transformação da realidade, porém, os objetivos da arte só são alcançados quando aquele que aprecia, consome ou perpassa o produto da arte tem condições de interpretá-lo.

Em outro momento, Vigotski (2001) apresenta uma reflexão profunda e destaca que os problemas da educação só serão resolvidos quando resolverem os problemas da vida:

Os problemas da educação serão resolvidos quando se resolverem os problemas da vida. Então, a vida do homem se transformará em uma criação ininterrupta, em um ritual estético, que não surgirá da aspiração de satisfazer algumas pequenas necessidades, mas de um ímpeto criador, consciente e luminoso [...]. O que hoje se realiza no âmbito da arte, posteriormente impregnou a vida inteira, e a vida se tornará um trabalho criador (Vigotski, 2001, p. 304).

A educação e a vida não são coisas separadas, ao contrário, elas estão intrinsecamente ligadas à experiência de vida de cada indivíduo. Os desafios, questões e problemas enfrentados na vida muitas vezes têm reflexos na educação e vice-versa. Compreendermos a conexão entre educação e vida nos ajuda a reconhecer a importância da educação como um meio de lidar com os desafios da vida e de preparar as gerações futuras para enfrentar as complexidades do mundo. Portanto, a educação não é apenas um campo de problemas, mas também um caminho para o desenvolvimento pessoal e social em constante evolução.

Dialeticamente, o elemento estético não se trata de uma criação puramente individual, a partir do momento que o indivíduo modifica a natureza, ele modifica suas relações com os outros e com o meio. Isso porque a dialética considera que a mudança e o progresso ocorrem como resultado de confrontos de ideias opostas ou de forças antagônicas, visando entender a realidade como um processo em constante movimento, onde as contradições desempenham um papel fundamental na evolução.

Tendo em vista o processo dialético desenvolvido que se instala no desenvolvimento da compreensão sobre a arte, ainda de acordo com Vigotski (2001), a arte pode causar conflitos ou sofrimentos que resultam da catarse. A catarse pode ser compreendida como uma purificação ou uma purgação das emoções, particularmente emoções intensas, que ocorre por meio da identificação do espectador ou do leitor com os personagens e eventos de uma obra de arte. Nesse sentido, a catarse é vista como uma experiência emocional e psicológica que pode levar

à compreensão e à liberação das emoções, uma vez que “a arte é o social em nós, e o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções” (Vigotski, 2001, p. 315).

Podemos observar que as obras de arte evocam uma variedade de sentimentos que ecoam as experiências da vida cotidiana. É essa resposta humana às obras de arte que transforma sentimentos individuais em experiências compartilhadas na esfera social. Podemos afirmar, dessa forma, que as obras de arte transformam o ser humano e representam uma superação do ponto de vista psicológico, oferecendo um canal de expressão para sentimentos que podem não encontrar uma saída adequada na vida cotidiana.

Na subsequente seção deste estudo, é delineada a implementação da mediação em sala de aula, englobando alunos autistas e não autistas. Esse processo foi baseado nos conceitos discutidos nos capítulos iniciais desta dissertação, os quais forneceram a fundamentação para a concepção de uma sequência didática. Esta sequência foi elaborada com o propósito de promover a inclusão escolar de estudantes autistas.

3 MEDIAÇÃO E INCLUSÃO NAS AULAS DE ARTE

Este capítulo descreve a implementação e análise do campo empírico realizado em duas escolas do Ensino Fundamental I, nas quais uma sequência didática foi aplicada em duas turmas distintas com o objetivo de promover a inclusão de alunos autistas. As práticas foram descritas e partindo delas foram construídas considerações que apontam as contribuições e os resultados da pesquisa.

Para assegurar uma apresentação clara das considerações da pesquisa, optamos por descrever separadamente as práticas pedagógicas, conforme os sujeitos envolvidos, e após a descrição são apresentadas ponderações e conclusões, que contemplam as seguintes categorias: I) planejamento e a sistematização do ensino ; II) intervenção pedagógica nas aulas de Arte; e III) mediação pedagógica e inclusão.

A escolha das escolas "Educação Criativa" e "Estrela do Saber" para a pesquisa foi embasada no envolvimento profissional da pesquisadora nessas instituições e nos desafios diários enfrentados em sua prática docente. Dois alunos foram selecionados para participar do estudo, ambos matriculados em escolas da rede municipal. O período de pesquisa abrangeu o primeiro e segundo semestres do ano letivo de 2023, totalizando 12 aulas ministradas para cada turma do primeiro ano do Ensino Fundamental I. Para garantir a confidencialidade dos participantes, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios.

O Sujeito 1, de 7 anos de idade, frequenta a escola municipal "Educação Criativa" no período matutino. Diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência auditiva, ele está em processo de aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da linguagem oral. O Sujeito 2, com menos de 7 anos, está matriculado na escola municipal "Estrela do Saber", no período vespertino, e também é diagnosticado com autismo, estando em fase de alfabetização.

A coleta de informações foi realizada nos primeiros e segundos semestres com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I que apresentam TEA, nas datas especificadas, totalizando 12 aulas com cada turma. Como docente da rede municipal, a pesquisadora seguiu o plano anual de ensino estabelecido pela Secretaria, o qual define os conteúdos por bimestre.

As práticas pedagógicas foram inicialmente implementadas na turma do Sujeito 1, durante o período matutino, seguidas pela turma do Sujeito 2, no período vespertino. A conclusão das práticas que permitiram a coleta de informações ocorreu no terceiro bimestre do ano letivo de 2023.

Os primeiros passos foram dados por meio do planejamento das ações didáticas,

considerado um instrumento orientador flexível, pois a realidade escolar frequentemente demanda ajustes devido a desafios e imprevistos. Por exemplo, a ausência ocasional dos Sujeitos 1 e 2 devido a motivos de saúde ou condições climáticas adversas exigiu adaptações no planejamento inicial, incluindo mudanças nas datas previamente estabelecidas.

Na escola do Sujeito 1, além das razões mencionadas, algumas aulas foram programadas para serem realizadas em casa, devido à reforma em curso na escola, que temporariamente funcionava em um container. Posteriormente, os containers foram removidos, exigindo remanejamento de turmas e interrompendo a continuidade das atividades planejadas.

Os bimestres foram desafiadores em relação à pesquisa com o Sujeito 1, devido a eventos não programados, como apresentações e eventos externos, além de intercorrências meteorológicas, como chuvas, que afetaram o transporte escolar.

Já na escola do Sujeito 2, os imprevistos foram menores, permitindo a continuidade do planejamento e execução das atividades. Assim, prosseguimos com as descrições de práticas pedagógicas docente que compõem o corpus da pesquisa, ressaltando que o planejamento das ações está detalhado no anexo desta dissertação.

3.1 DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS : DESCRIÇÃO, ANÁLISE E RESULTADOS

Nesta seção do estudo, foram descritas e analisadas as práticas realizadas nas turmas frequentadas pelos sujeitos da pesquisa, identificados como Sujeito 1 e Sujeito 2. As atividades conduzidas seguiram um planejamento prévio, cujo detalhamento está disponível nos APÊNDICES deste estudo.

O desenvolvimento das práticas foi organizado em sequências temáticas. Inicialmente, foram dedicadas aulas ao estudo dos tipos de linhas, explorando suas características e aplicações na arte. Na sequência, as atividades foram concentradas na compreensão das cores secundárias, oferecendo aos alunos uma oportunidade de experimentação e análise das combinações cromáticas.

Posteriormente, foram realizadas aulas focalizadas em brincadeiras infantis como ponto de partida para a compreensão da obra de Cândido Portinari, explorando como o artista retratou elementos da infância em suas pinturas. A seguir, o foco das atividades foi direcionado ao artista contemporâneo Isaac de Oliveira, permitindo que os alunos explorassem e analisassem sua técnica e estilo artístico e conhecessem os Ipês.

Após a descrição detalhada de cada prática, foram realizadas reflexões críticas com base

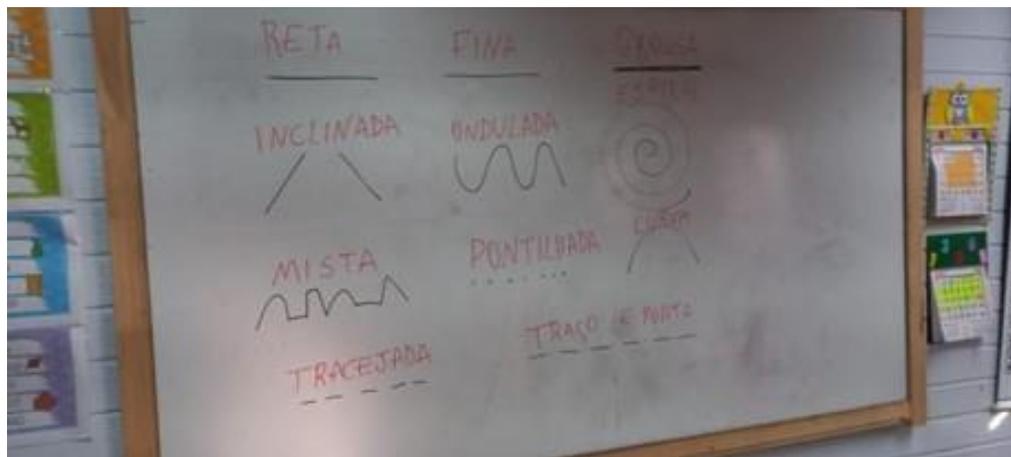
em categorias que surgem do campo empírico, em diálogo com a abordagem histórico-cultural. Primeiramente, analisamos o planejamento e a sistematização do ensino, avaliando como os objetivos educacionais foram estruturados e alcançados ao longo das aulas. Em seguida, destacamos a intervenção pedagógica nas aulas de Arte, considerando as estratégias utilizadas para promover a compreensão dos conceitos artísticos pelos alunos.

Por último, exploramos a mediação pedagógica e a inclusão, examinando como as práticas adotadas promoveram a participação de todos os alunos, incluindo aqueles com diferentes estilos de aprendizagem e necessidades especiais.

3.1.1 Prática pedagógica 1

Na turma em que estuda o Sujeito 1, a aula foi conduzida conforme planejado. A docente iniciou a explicação sobre os tipos de linhas, como a ondulada, traço, espiral e reta, desenhando-as na lousa (Figura 1) e incentivando o Sujeito 1 a acompanhar.

Figura 1 - Registros - Tipos de linhas



Fonte: Acervo da autora, 2023

Em seguida, os alunos foram levados para a quadra coberta, onde puderam visualizar os tipos de linhas desenhados no chão.

Inicialmente, o Sujeito 1 hesitou em atravessar as linhas na quadra, mas depois participou da dinâmica, sendo guiado pela docente para passar por cima das cordas que representavam os diferentes tipos de linhas (Figura 2).

Figura 2 - Visualização dos tipos de linhas



Fonte: Acervo da autora, 2023

Em um momento posterior, o Sujeito 1 começou a realizar a atividade de forma independente (Figura 3), o que emocionou a docente ao perceber sua autonomia na compreensão da atividade. Após o retorno à sala de aula, cada aluno recebeu um pedaço de barbante para reproduzir os tipos de linhas no caderno e colar.

Figura 3 - Autonomia durante a atividade



Fonte: Acervo da autora, 2023

Diante das dificuldades do Sujeito 1 em compreender a atividade, a intervenção da docente foi crucial para assegurar sua apropriação do conhecimento e alcançar os objetivos educacionais (Figura 4). Ao perceber a resistência do Sujeito 1 em participar de atividades como a de colagem, a docente observou que ele se engajava apenas em atividades que despertavam seu interesse específico.

Figura 4 - Compreensão da atividade



Fonte: Acervo da autora, 2023

A análise dessa experiência com o Sujeito 1 evidencia que sua condição de surdez e Transtorno do Espectro Autista pode afetar sua concentração e motivação, exigindo da educadora sensibilidade às suas necessidades e particularidades para desenvolver estratégias que promovam sua participação plena nas atividades educacionais.

Segundo Vigotski (2022, p.176), "a educação e o ensino na sociedade, pela sociedade e para a sociedade constituem a base da educação social". Portanto, ao considerar as especificidades de cada aluno ao estudar a defectologia, é crucial desenvolvermos estratégias que favoreçam de modo efetivo sua inclusão e participação no contexto educacional.

As ações descritas destacam a importância de respeitar as necessidades individuais dos alunos nas práticas pedagógicas. A adoção de uma postura inclusiva, como orientar o Sujeito 1 durante as explicações e oferecer apoio físico durante as atividades na quadra, buscando estimular o desenvolvimento do Sujeito 1 e promover sua participação nas atividades escolares junto aos colegas, contribuiu para seu comprometimento e desenvolvimento do aluno.

No entanto, é importante ressaltarmos que o Sujeito 1 ainda necessitou da intervenção da docente oferecendo orientações e demonstrações práticas para compreender e realizar certas

tarefas, como a atividade de colagem no caderno, utilizando pedaços de barbante. Isso evidenciou que a mediação é um processo contínuo, que acompanha o aluno em seu desenvolvimento, facilitando sua aprendizagem e autonomia.

Relacionando as descrições aos conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica, observamos uma convergência com a teoria, pois valoriza o conhecimento e a atenção às singularidades dos alunos, como o interesse do Sujeito 1 em atividades alinhadas com suas características. Assim, modificar os conteúdos e estratégias para atender às necessidades específicas dos alunos promoveu seu envolvimento e inclusão nas atividades escolares.

A mesma prática aplicada na turma do Sujeito 2 ocorreu da seguinte forma: a aula foi conduzida conforme o planejamento, abordando o conteúdo sobre "Tipos de linhas", com o objetivo de proporcionar aos alunos a percepção dos movimentos e formas das linhas presentes em seu entorno. Inicialmente, os tipos de linhas foram desenhados na lousa para que todos os alunos observassem. Em seguida, a docente explicou cada tipo de linha e onde poderiam ser encontradas. Durante a explicação, o Sujeito 2 demonstrou interesse, contribuindo com exemplos e participando ativamente da aula.

Devido à ocupação da quadra coberta pela aula de educação física, não foi possível realizar a atividade planejada de explorar os tipos de linhas no chão. Entretanto, os alunos receberam pedaços de barbante para reproduzir os desenhos no caderno de arte estimulando sua criatividade (Figura 5). A docente percorreu as carteiras dos alunos, auxiliando individualmente cada um, incluindo o Sujeito 2, que demonstrou desenvolvimento motor e raciocínio ao realizar a atividade.

Figura 5 - Interesse na atividade



Fonte: Acervo da autora, 2023

Os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, que enfatizam a contextualização e a apresentação crítica do conhecimento, foram aplicados pela docente ao iniciar a aula com um conteúdo previamente planejado. O uso de exemplos concretos e a interação entre professor e alunos durante a explanação contribuíram para uma compreensão crítica dos conceitos.

A participação do Sujeito 2 durante a aula e sua realização satisfatória da atividade demonstram a eficácia da mediação pedagógica. A docente proporcionou acesso ao conhecimento de forma individualizada, considerando as necessidades específicas de cada aluno, conforme preconiza Fernandes (2016).

Vigotski (2001) enfatiza a importância da interação social no processo de aprendizagem. O fato da docente iniciar a aula desenhando os tipos de linhas na lousa e explicando-os, enquanto os alunos observam e interagem, reflete a ideia de mediação do conhecimento pelo professor. Segundo Vigotski (2001), essa interação entre professor e alunos é parte do desenvolvimento do entendimento conceitual e para a internalização do conhecimento.

Além disso, Vigotski (2001) destaca a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa o espaço entre o nível de desenvolvimento atual do aluno e seu potencial de aprendizagem com orientação adequada. A participação do Sujeito 2 sugere que ele estava operando dentro de sua ZDP, com o suporte da docente para avançar em seu aprendizado.

Saviani (2019) enfatiza a importância da atividade pedagógica como meio de acesso ao conhecimento. A docente, ao proporcionar uma atividade prática aos alunos, promoveu uma exploração criativa dos conceitos aprendidos, seguindo a perspectiva de Saviani (2019) sobre a prática educativa como mediadora do acesso ao conhecimento.

Em ambos os casos descritos, os alunos compreenderam e participaram das atividades propostas, demonstrando a eficácia das estratégias pedagógicas adotadas. No entanto, a recusa do Sujeito 1 em participar de atividades que não estivessem alinhadas aos seus interesses específicos ressalta a importância da mediação pedagógica, com um olhar diferenciado para as particularidades e os interesses individuais dos alunos, a fim de garantir o processo de aprendizagem.

Com base nas descrições, podemos ponderar que: houve mediação pedagógica, uma vez que a educadora adotou estratégias e práticas adequadas às necessidades e especificidades dos alunos. No caso do Sujeito 1, devido à sua surdez e Transtorno do Espectro Autista, foi necessária uma atenção especializada, adaptando-se à sua condição. Por outro lado, no caso do Sujeito 2, foi realizada uma intervenção individualizada, levando em conta suas dificuldades específicas. A relação entre os dois sujeitos pode ser estabelecida por meio das modificações para atender às suas especificidades e necessidades.

Ambos necessitaram de uma mediação pedagógica apropriada para compreender e participar das atividades propostas, de forma a possibilitar a aprendizagem do que está sendo ensinado, o que promoveu sua inclusão dentro do contexto educacional. Assim, as teorias de Vigotski (2001), que enfatizam a interação social, a zona de desenvolvimento proximal e a mediação do conhecimento pela docente, e os conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica, que destacam a contextualização do conhecimento e a ênfase na atividade prática como instrumento de acesso ao conhecimento, convergiram no contexto desses relatos, uma vez que o que essas teorias têm em comum é o fato do reconhecimento do trabalho pedagógico/mediação como elemento impulsionador da aprendizagem promovendo o desenvolvimento humano nos seus níveis mais avançados. Desse modo, ambas as teorias ressaltam a relevância de considerar as especificidades dos alunos e buscar estratégias que promovam sua participação e inclusão no processo de aprendizagem, atendendo às necessidades dos alunos com deficiência ou transtornos.

Tanto a Pedagogia Histórico-Crítica quanto a Defectologia valorizam elementos pedagógicos como estratégias fundamentais para auxiliar os alunos em seu desenvolvimento. Na descrição, a professora desempenhou um papel de propiciar instrumentos ao Sujeito 1 durante a atividade e colaborar com a docente de libras para garantir a inclusão e acessibilidade. Essas ações evidenciaram a importância da mediação na promoção do desenvolvimento dos alunos.

A aplicação da sequência didática diferiu na necessidade de mudanças para atender às demandas específicas de cada aluno. No caso do Sujeito 2, a docente precisou empregar estratégias diferenciadas – reprodução dos desenhos no caderno - para envolvê-lo na atividade e ajudá-lo a compreender o que estava sendo proposto. Isso demonstra a importância da flexibilidade e criatividade da educadora na mudança das atividades às necessidades individuais dos alunos.

Para aperfeiçoar a aplicação da sequência didática, é importante destacarmos o valor do planejamento e a sistematização do ensino, conforme proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica. Além disso, seria válido promovermos ainda mais a participação dos alunos por meio de atividades práticas e interativas. Em consonância com as teorias que embasam os estudos, a aplicação da sequência didática apresentada na descrição das práticas demonstrou elementos presentes na PHC, Mediação e Defectologia, como a valorização do aluno como agente ativo e a busca pela inclusão e acessibilidade. No entanto, para aprimorarmos a aplicação da sequência didática, é necessário enfatizar o planejamento e a sistematização do ensino. Isso se refletiu na transformação das atividades para atender às necessidades específicas do Sujeito 1, que, devido às suas condições, precisou de abordagens pedagógicas personalizadas, demonstrando a

necessidade de um planejamento mais coordenado, o qual pode gerar resultados mais eficazes, especialmente em situações que exigem alta interação e participação dos alunos.

Relacionando o resultado às categorias estabelecidas, observamos que, em relação à categoria I - Planejamento e a sistematização do ensino, o resultado enfatiza a importância de modificar as atividades às necessidades individuais dos alunos, o que requer um planejamento que atenda à diversidade presente na sala de aula.

Além disso, as intervenções individualizadas, como aquelas realizadas para o Sujeito 1 e o Sujeito 2, destacaram a necessidade de um planejamento que considerasse as características específicas de cada aluno para garantir sua participação, aprendizagem efetiva e inclusão.

Portanto, a prática pedagógica descrita ressaltou a importância do planejamento cuidadoso e a sistematização de ensino para garantir a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto de alunos com necessidades específicas, como o Sujeito 1, que apresenta surdez e Transtorno do Espectro Autista. Essa abordagem pedagógica, alinhada ao planejamento e a sistematização, promoveu a inclusão dos alunos nas atividades escolares, contribuindo para seu progresso acadêmico e desenvolvimento pessoal.

Quanto à categoria II - Intervenção pedagógica nas aulas de Arte, o resultado evidencia que a intervenção pedagógica se manifesta na mudança das práticas educacionais para atender às demandas particulares de cada aluno. Assim como a mediação do conhecimento pela educadora foi essencial, especialmente no contexto da inclusão de alunos com deficiência ou transtornos, como ilustrado pela docente que proporcionou instrumentos ao Sujeito 1 e colaborou com a docente de libras para garantir a inclusão e acessibilidade.

A prática pedagógica descrita revela claramente a diferença entre o ensino voltado para alunos com deficiência e aqueles sem deficiência. No caso do Sujeito 1, que apresenta surdez e Transtorno do Espectro Autista (TEA), foi necessário adaptar as atividades para garantir sua participação e compreensão dos conteúdos, o que incluiu intervenções específicas da docente, como o uso de demonstrações práticas e apoio físico para ajudá-lo a superar suas dificuldades e engajar-se nas atividades, o que não foi necessário para o Sujeito 2.

Enquanto o Sujeito 2 conseguiu acompanhar a aula e participar das atividades sem precisar de intervenções tão direcionadas, demonstrando desenvolvimento motor e raciocínio adequado, o Sujeito 1 exigiu um planejamento pedagógico mais flexível e criativo, adaptado às suas necessidades específicas, evidenciando a importância de uma mediação pedagógica contínua para alunos com deficiência, na qual a docente desempenhou um papel fundamental ao ajustar sua abordagem para facilitar a aprendizagem do Sujeito 1.

A intervenção da docente não se limitou apenas à parte prática da aula. Também ofereceu

apoio contínuo ao Sujeito 1, tanto durante a atividade na quadra quanto na realização da atividade de colagem no caderno. Essa intervenção personalizada foi essencial para garantir a apropriação do conhecimento pelo aluno e alcançar os objetivos educacionais estabelecidos. Dessa forma, a prática pedagógica diferenciada para os dois sujeitos sublinha a necessidade de um planejamento educativo que reconheça e respeite as particularidades de cada aluno, especialmente aqueles com deficiências ou transtornos.

Além disso, a docente demonstrou sensibilidade às necessidades individuais do Sujeito 1 ao observar que ele se engajava mais em atividades que despertavam seu interesse específico. Essa observação levou a uma mudança das estratégias pedagógicas, buscando promover sua participação plena nas atividades educacionais.

Portanto, a descrição destaca como a intervenção pedagógica é essencial para superar as barreiras enfrentadas por alunos com necessidades especiais, como o Sujeito 1, nas aulas de arte. No que diz respeito à categoria III - Mediação pedagógica e inclusão, é possível inferir que a mediação pedagógica desempenha um papel fundamental na promoção da participação e inclusão dos alunos, conforme demonstrado na análise ao descrever as estratégias adotadas para envolver o Sujeito 1 e o Sujeito 2 nas atividades propostas.

A aplicação da sequência didática revela elementos das abordagens da Pedagogia Histórico-Crítica, Mediação e Defectologia, ressaltando a importância de valorizar o aluno como agente ativo na construção do conhecimento e de buscar a inclusão e acessibilidade. Destacamos, ainda, a flexibilidade e criatividade da educadora propiciando atividades às necessidades individuais dos alunos.

3.1.2 Prática pedagógica 2

Na sala de aula em que estuda o Sujeito 1, a aula teve início com uma discussão sobre as cores secundárias, seguida pela demonstração das combinações de cores primárias para formar essas cores (Figura 6). O objetivo dessa atividade é proporcionar um aprendizado que vai além do simples reconhecimento das cores. Ao introduzir as cores primárias (vermelho, azul e amarelo) e as secundárias (verde, laranja e roxo) os alunos começam a desenvolver sua percepção visual, compreendendo como as cores se relacionam e como podem ser combinadas para criar novas tonalidades, estimulando a criatividade, permitindo que as crianças explorem diferentes combinações de cores e expressem suas ideias de maneira visual.

Para envolver o Sujeito 1, a docente destacou as atividades na lousa feitas com lápis de cor e a professora de apoio fez sinais das cores para ele, embora ele não seja alfabetizado em

linguagem de sinais.

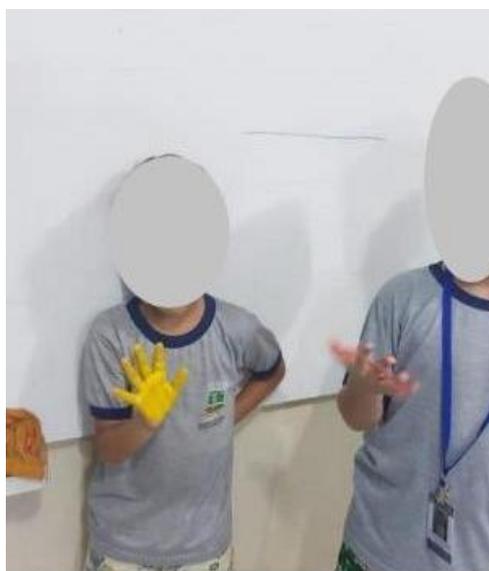
Figura 6 - Cores secundárias



Fonte: Acervo da autora, 2023

O Sujeito 1 foi o primeiro a realizar a atividade, acompanhado por um colega, mas não demonstrou expressividade, mesmo quando a tinta foi aplicada em sua mão. Durante a mistura das cores, não foi possível determinar se ele estava desfrutando da atividade com o colega. Sua dificuldade de concentração e o desejo frequente de ir ao parquinho próximo à escola foram observados, o que interferiu em sua participação na atividade em sala de aula (Figura 7).

Figura 7 - Cores primárias



Fonte: Acervo da autora, 2023

A prática pedagógica descrita pode ser analisada com base em Vigotski (1978) e Saviani (2008), que oferecem perspectivas valiosas sobre o processo de aprendizagem e a prática educativa. Segundo Vigotski (1978, p. 86), o desenvolvimento cognitivo é influenciado pela interação social e pela mediação cultural. No contexto da atividade descrita, a professora iniciou a aula com uma conversa sobre cores secundárias, proporcionando um ambiente de aprendizagem onde os alunos podem compartilhar conhecimentos e experiências. Ao mostrar as atividades na lousa e explicar as combinações para a formação de cores secundárias, a professora atua como mediadora do conhecimento, fornecendo suporte e orientação aos alunos. A presença da professora de apoio, que faz os sinais das cores para o Sujeito 1, demonstrou uma tentativa de modificar a prática pedagógica às necessidades individuais do aluno, promovendo a inclusão na sala de aula.

Saviani (2008, p. 27) destaca a importância da prática educativa como meio de acesso ao conhecimento sistematizado e à cultura acumulada pela humanidade é relevante. A atividade prática de mistura de cores proposta pela docente proporciona aos alunos uma experiência concreta de conceitos consistentes. No entanto, foi crucial considerar a mudança da atividade para atender às necessidades específicas do Sujeito 1, levando em conta suas dificuldades de concentração e seu desejo de estar em outro lugar.

Dessa forma, a prática pedagógica busca promover uma educação inclusiva e democrática, seguindo as diretrizes de Vigotski e Saviani, que valorizam a interação social, a mediação do conhecimento e o acesso equitativo ao conhecimento sistematizado.

A mesma prática aplicada na turma em que estuda o Sujeito 2 transcorreu de acordo com o planejado pela docente. No momento em que mencionou que os alunos trabalhariam com tinta, a atenção do Sujeito 2 foi notada, contrastando com sua postura anterior de resistência em participar das atividades da sala de aula. A intervenção da avó paterna pareceu influenciar positivamente o envolvimento do estudante nas aulas de arte, pois ela o incentiva fora do ambiente escolar. Após a conversa com ela, o aluno se mostrou mais receptivo à participação.

Após todos os alunos se acomodarem em seus lugares, a docente deu início à aula apresentando os potes de tintas guache. Até então, o Sujeito 2 mantinha-se de cabeça baixa na carteira, aparentemente contrariado por estar na escola. Contudo, ao demonstrar interesse em mexer com as tintas, ele concordou em participar da atividade. Ele até se adiantou e foi o primeiro a começar.

Em seguida, a professora explicou as cores secundárias, utilizando fita crepe para representar as cores primárias no quadro, e demonstrou como combiná-las para formar novas tonalidades. Os alunos foram divididos em duplas para praticar. A docente aplicou tinta guache

nas mãos de cada aluno, mostrando como a combinação de cores primárias resultava em cores secundárias, como o laranja ao misturar amarelo e vermelho.

À medida que as cores eram descobertas, o entusiasmo dos alunos era evidente. A atividade continuou até que todos participassem, inclusive o aluno com TEA, que demonstrou grande felicidade ao participar da atividade com seus colegas (Figura 8).

Figura 8 - Entusiasmo durante a atividade



Fonte: Acervo da autora, 2023

Essa experiência revelou a natureza inclusiva das atividades propostas ao demonstrar como a prática pedagógica foi adaptada para atender às necessidades específicas de cada aluno, promovendo sua participação e engajamento, ajustadas para atender às preferências individuais dos alunos. A inclusão foi evidenciada pela atenção dada ao Sujeito 1 que, devido à sua condição de surdez e Transtorno do Espectro Autista (TEA), demandava abordagens diferenciadas para se envolver nas atividades. A professora, ao planejar a aula sobre cores primárias e secundárias, não apenas transmitiu o conhecimento de maneira convencional, mas também incorporou estratégias para assegurar que o Sujeito 1 pudesse participar. A presença da professora de apoio, que fazia sinais das cores, mesmo sem o aluno ser alfabetizado em linguagem de sinais, indica um esforço para adaptar a comunicação e tornar o conteúdo acessível. Além disso, a tentativa de envolvê-lo diretamente na atividade, como misturar as cores com tinta, foi uma iniciativa para integrar o aluno no processo de aprendizado de forma concreta e sensorial.

A interação da docente com a avó do Sujeito 2 evidenciou como fatores afetivos podem influenciar o comprometimento dos alunos no processo de aprendizagem. Desse modo, a experiência também ressaltou a importância da flexibilidade pedagógica, demonstrando que a

inclusão não é apenas física, mas envolve a adequação das metodologias de ensino para que cada aluno possa se engajar e desenvolver seu potencial.

Ao propor uma atividade prática de mistura de cores e explicar os conceitos de cores primárias e secundárias, a docente oferece aos alunos a oportunidade de explorar conceitos científicos de maneira tangível. O uso de materiais e técnicas atrativas, como tintas e carimbos, promove uma experiência educativa inclusiva e participativa, onde todos os alunos podem se envolver e aprender de forma expressiva.

Essa prática pedagógica demonstra a incorporação de elementos teóricos enfatizados na fundamentação teórica, ressaltando a importância da mediação do conhecimento, da mudança da prática educativa às necessidades individuais dos alunos e do acesso inclusivo ao conhecimento sistematizado.

As descrições evidenciaram a presença da mediação pedagógica e da influência dos conceitos de Vigotski e PHC na prática educativa. A interação entre o Sujeito 2 e sua avó ilustrou esse processo. Na perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento cognitivo das crianças é profundamente influenciado pelas interações sociais e culturais que elas experimentam. Essas interações, especialmente com figuras próximas como a avó do Sujeito 2, atuam como mediadores do conhecimento, ajudando a criança a internalizar novas habilidades e conceitos. Essa interação pode ser integrada de modo significativo ao processo educativo, mantendo a conexão com os avós. A dinâmica entre aluno e avó demonstrou como a troca de conhecimentos, afeto e experiências impulsiona o desenvolvimento do aluno. Essa interação familiar enriqueceu o ambiente educativo ao oferecer diferentes perspectivas e aprendizados que complementam sua experiência escolar. Provavelmente, essa interação estimulou o interesse e a motivação do aluno na aula de arte. A docente mostrou sensibilidade ao perceber o interesse do Sujeito 2 por trabalhar com tinta, utilizando isso para envolvê-lo na atividade. A mudança da prática pedagógica às necessidades e preferências individuais do aluno foi crucial na mediação pedagógica, promovendo sua inclusão no processo de aprendizagem.

Ao proporcionar uma atividade prática e concreta, a docente permitiu que os alunos explorassem e compreendessem os conceitos científicos de forma mais significativa. Essa prática pedagógica evidenciou a valorização do acesso ao conhecimento sistematizado de forma inclusiva e participativa. Utilizando materiais e técnicas que despertaram o encantamento e a expressão dos alunos, como o uso de tintas e carimbos, criou-se uma experiência educativa na qual todos os alunos puderam se envolver e aprender de maneira ativa.

O resultado apresentado revela uma integração significativa das categorias de análise propostas. Em I) Planejamento e a sistematização do ensino, as descrições fornecidas

ofereceram uma visão do planejamento e da execução do ensino em duas salas de aula distintas, modificadas para atender às necessidades individuais dos alunos envolvidos.

Na primeira sala de aula, voltada para o Sujeito 1, a docente iniciou a aula com uma discussão sobre cores secundárias, seguida pela demonstração das combinações de cores primárias para formar essas cores. Uma estratégia utilizada para envolver o Sujeito 1 foi destacar atividades na lousa feitas com lápis de cor, enquanto a professora de apoio fazia sinais das cores para ele, considerando sua dificuldade de alfabetização em linguagem de sinais. No entanto, apesar dos esforços, o Sujeito 1 demonstrou dificuldades de concentração e um desejo frequente de ir ao parquinho, o que interferiu em sua participação na atividade em sala de aula.

Já na segunda sala de aula, destinada ao Sujeito 2, a docente conseguiu perceber seu interesse ao mencionar o uso de tintas na atividade, contrastando com sua postura anterior de resistência em participar das atividades da sala de aula. A interação familiar da avó paterna influenciou o envolvimento do Sujeito 2 nas aulas de arte, tornando-o mais receptivo à participação. Durante a atividade, a docente explicou as cores secundárias e demonstrou como combiná-las para formar novas tonalidades, utilizando materiais e técnicas atrativas, como tintas e carimbos, para promover uma experiência educativa inclusiva e participativa.

Ambas as práticas pedagógicas demonstram uma preocupação em modificar o ensino às necessidades individuais dos alunos, promovendo sua inclusão no processo de aprendizagem. No que tange à categoria II) Intervenção pedagógica nas aulas de Arte, envolveu a consciência da professora de que estava interferindo ativamente no processo de aprendizagem dos alunos. Isso significa estar atento às necessidades individuais dos estudantes e agir de forma sensível para promover seu comprometimento e desenvolvimento. No caso do Sujeito 1, a docente adotou uma abordagem que visava modificar a prática pedagógica às necessidades individuais do aluno. Inicialmente, uma discussão sobre cores secundárias foi introduzida, seguida pela demonstração das combinações de cores primárias para formá-las. Para envolver o Sujeito 1, a docente destacou atividades na lousa feitas com lápis de cor, enquanto a professora de apoio fazia sinais das cores para ele, considerando sua dificuldade de concentração e sua não alfabetização em linguagem de sinais. Apesar dos esforços, o Sujeito 1 não demonstrou expressividade durante a atividade, indicando possíveis dificuldades em engajar-se completamente.

Embora a atividade prática de mistura de cores tenha proporcionado uma experiência concreta de conceitos consistentes, é essencial considerar a necessidade de ajustar a atividade para atender às necessidades específicas do Sujeito 1, levando em conta suas dificuldades de concentração e seu desejo de estar em outro lugar. Essa abordagem demonstra um compromisso com uma prática educativa inclusiva, que busca promover sua participação ativa no processo

de aprendizagem.

Na descrição 2, essa intervenção ficou evidente na sensibilidade demonstrada pela docente ao perceber o interesse específico do Sujeito 2 e utilizar esse estímulo para envolvê-lo na atividade. Ao notar o interesse do aluno em brincar de "Dragon Ball", a professora interveio, explicando gentilmente que aquele momento era dedicado a outras atividades, e incentivou sua participação. Essa abordagem mostra como a docente atuou de forma proativa para incluir o aluno, modificando a aula às suas necessidades individuais, o que é essencial para uma mediação pedagógica eficaz.

Durante a aula, a professora explicou as cores secundárias e demonstrou como combiná-las para formar novas tonalidades, incentivando a experimentação e a descoberta por parte dos alunos. A atividade continuou até que todos participassem, incluindo o aluno com TEA, que demonstrou grande felicidade ao se envolver na atividade com seus colegas. Essa experiência evidenciou a natureza inclusiva das atividades propostas, modificadas para atender às preferências individuais dos alunos.

Ao propor uma atividade prática de mistura de cores e explicar os conceitos associados, a docente ofereceu aos alunos a oportunidade de iniciar uma exploração de conceitos científicos de maneira tangível. Essa prática pedagógica demonstrou a incorporação de elementos teóricos, enfatizando a importância da mediação do conhecimento e da alteração da prática educativa às necessidades individuais dos alunos, promovendo assim um acesso inclusivo ao conhecimento sistematizado.

Concernente à categoria III) Mediação pedagógica e inclusão, a interação familiar entre o Sujeito 2 e sua avó foi destacada como um exemplo de apoio, no qual a troca de conhecimentos e experiências contribuiu para o desenvolvimento do aluno. Essa interação provavelmente despertou o interesse e a motivação do aluno em participar da aula de arte.

Ambas as situações destacaram a importância da mediação pedagógica para promover uma educação inclusiva. As estratégias adotadas pela educadora visaram transformar a prática pedagógica às necessidades individuais dos alunos, proporcionando a eles oportunidades de explorar conceitos científicos no ensino de Arte. Além disso, o uso de materiais e técnicas atrativas promoveu uma experiência educativa inclusiva e participativa, onde todos os alunos puderam se envolver e aprender de forma significativa.

3.1.3 Prática pedagógica 3

Na turma em que estuda o Sujeito 1, a aula teve um início diferente do planejado, pois o

vídeo do artista brasileiro Cândido Portinari não pôde ser exibido devido à falta de estrutura para colocar a televisão. Isso resultou em uma alteração no plano original, que dependia desse recurso para ser executado, destacando como a ausência de recursos ou eventos inesperados podem interferir na prática docente.

A docente então optou por conversar com os estudantes sobre a biografia do artista e suas obras, centrando-se nas "Brincadeiras de crianças", uma série do artista. Mesmo sem o vídeo, ela explicou as brincadeiras planejadas, como pular corda, corre cotia e peteca.

Os alunos foram levados para a quadra, onde as atividades foram realizadas. Inicialmente, havia preocupações sobre a participação do Sujeito 1, que é surdo, mas ele surpreendeu a professora com seu envolvimento. Na primeira atividade, "Corre cotia", ele demonstrou entusiasmo ao correr e pegar o lenço (Figura 9), apesar de precisar de gestos para compreender a tarefa.

Figura 9 - Corre cotia



Fonte: Acervo da autora, 2023

Após essa experiência gratificante, a professora prosseguiu com outras atividades, como pular corda. Embora o Sujeito 1 tenha demonstrado interesse, ele teve dificuldades em coordenar os movimentos. A intervenção da professora foi necessária para ajudá-lo a compreender o momento certo para pular.

A prática revelou desafios inesperados, como a dispersão dos alunos e a dificuldade do

Sujeito 1 em manter o foco. Isso ressalta a importância do conhecimento acumulado dos alunos para um planejamento pedagógico eficaz, conforme sugerido por Vigotski em seus estudos na defectologia.

A interação entre a professora e o Sujeito 1 exemplifica a mediação do conhecimento em ação (Figura 10). Ao propiciar as atividades às necessidades do aluno, a docente demonstrou sensibilidade e comprometimento com a inclusão.

Figura 10 - Interação com os alunos



Fonte: Acervo da autora, 2023

Em resumo, a análise reflexiva desta prática pedagógica destacou a importância da adequação das atividades às necessidades individuais dos alunos, da mediação ativa do conhecimento pela professora e do estabelecimento de vínculos afetivos para promover uma educação inclusiva.

A mesma prática aplicada na turma em que estuda o Sujeito 2 ocorreu da seguinte forma: a atividade teve início, porém o Sujeito 2 desde o começo demonstrou apatia. A aula não seguiu conforme o planejado devido à falta de recursos tecnológicos (Figura 11), o que não havia sido previsto.

Figura 11 - Atividade em prática



Fonte: Acervo da autora, 2023

A docente optou por apresentar a biografia do artista com uma entonação de voz diferente, fazendo perguntas simples aos alunos para garantir o entendimento de todos. Iniciou-se então a conversa sobre a obra do artista (Figura 12), que retrata brincadeiras infantis, e sua biografia, com uma entonação de voz diferenciada para chamar a atenção dos alunos. Na sala de aula, que contava com 20 alunos, sete estavam ausentes. Em seguida, foram abordadas diversas brincadeiras, como brincadeira de roda, soltar pipa, corre cotia, bolinha de gude “burquinha”, pular corda, bambolê, peteca, entre outras, com o intuito de verificar o conhecimento acumulado dos alunos sobre o tema.

Figura 12 - Conversa sobre a obra



Fonte: Acervo da autora, 2023

Algumas das brincadeiras os alunos já conheciam e praticavam na escola com a

professora de educação física, como futebol, bambolê e pular corda. Após a conversa, os alunos foram conduzidos para a quadra de esporte para realizar as atividades. A princípio, a docente pensou que o Sujeito 2 iria realizar todas as atividades juntamente com seus colegas, uma vez que seu diagnóstico é autismo. No primeiro momento, ela pediu para os alunos darem as mãos e formarem uma grande roda; depois, solicitou que soltassem as mãos e se sentassem no chão para começarem a brincadeira. Ela explicou a brincadeira “Corre Cotia” e, assim, escolheu uma criança para começar.

Em seguida, ele solicitou que brincassem de "Dragon Ball" de luta na quadra, um desenho animado que ele aprecia bastante. A docente se aproximou do aluno e explicou que aquele momento não era para brincadeiras de lutas, mas sim para realizar as atividades propostas por ela. Quando um colega colocou o lenço no Sujeito 2, ele saiu correndo da brincadeira com o lenço na mão e dirigiu-se às arquibancadas, expressando o desejo de ser o "juiz". A docente foi até ele, conversou e pediu que retornasse à brincadeira. Após alguns minutos, ele voltou e entregou o lenço a um colega com quem tinha afinidade. Novamente, a docente interveio, utilizando os materiais adequados para a atividade (lenço e peteca), e pediu que o aluno corresse em volta dos colegas, enquanto todos cantavam a música da Corre Cotia. O Sujeito 2 correu sorrindo e jogou o lenço para o colega que ele aprecia, destacando a importância das interações na organização das práticas pedagógicas.

Na sequência, eles partiram para a brincadeira de pular corda. Novamente, o sujeito se recusou a participar, deixando a quadra com aborrecimento, pois desejava brincar de "lutinha" do desenho animado "Dragon Ball". A docente tentou conversar com o Sujeito 2, mas ele persistiu em sua recusa de retornar à brincadeira. Então, ela prosseguiu com a atividade junto às outras crianças. Com isso, as atividades na quadra de esportes foram encerradas e todos retornaram para a sala de aula. No entanto, nesse momento, o aluno resistiu a acompanhar a docente e os demais colegas para a sala. Enquanto os outros alunos entraram na sala de aula, o Sujeito 2 permaneceu fora. A docente foi atrás dele e o incentivou a retornar para a sala; ele a seguiu e sentou-se em sua cadeira.

Nesse momento, a professora de outra turma tinha desocupado a televisão; imediatamente, a docente pegou o aparelho e começou a passar os vídeos das obras e da biografia do artista brasileiro Cândido Portinari. O Sujeito 2 começou a falar que não queria assistir, porque queria que ela colocasse o desenho do "Sonic", e começou a chorar e se jogou no chão, agachando embaixo da mesa dele. Ela explicou que não era o momento de assistir desenhos, era hora de estudar, mesmo assim, ele continuou chorando e gritando ao mesmo tempo. Em conversa com a professora da sala de recurso que o aluno frequenta na mesma

unidade escolar, no período inverso, foi relatado que toda vez que o sujeito passa o final de semana com a mãe, ele retorna com comportamentos diferentes (com muito sono e irritado).

A docente teve que chamar a direção para informar o que estava acontecendo em sala de aula, mas mesmo após a diretora conversar com o aluno, não houve resultado, e o Sujeito 2 continuava dizendo que queria assistir ao desenho do "Sonic", desenho do qual ele gosta tanto que tem vários chaveiros em seu estojo e alguns separados. Em alguns momentos durante as aulas, após o término de sua atividade, ele começa a brincar com estes chaveiros. E assim, a aula continuou. O Sujeito 2 foi se acalmando e ficou tudo bem até o final da aula. Quando se acalmou, ele voltou a conversar e pediu desculpas pelo ocorrido na sala de aula. Assim, a docente disse que gostava muito dele e ficou muito triste com suas atitudes naquelas aulas. A prática pedagógica descrita revela uma série de reflexões importantes sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente no que diz respeito às mudanças das atividades às necessidades individuais dos alunos e à mediação do conhecimento pela docente.

Inicialmente, é evidente a tentativa da docente de proporcionar uma experiência inclusiva, envolvendo todos os alunos, inclusive o Sujeito 2, que possui autismo. No entanto, a narrativa revelou desafios na efetivação dessa inclusão, uma vez que o Sujeito 2 manifestou um interesse específico em uma atividade não prevista. Isso leva à reflexão sobre a necessidade de flexibilidade por parte da educadora para lidar com as demandas individuais dos alunos, reconhecendo que nem sempre as atividades planejadas serão as mais adequadas para todos.

A intervenção da docente, ao explicar ao Sujeito 2 que aquele não era o momento de brincar de lutas e incentivá-lo a participar da atividade proposta, demonstrou uma tentativa de mediação de conflito e direcionamento das ações do aluno. No entanto, a resposta do Sujeito 2, ao se afastar da brincadeira e assumir o papel de "juiz", sugere a necessidade de uma metodologia diferente por parte da docente, que considerasse os interesses e preferências individuais dos alunos.

Vale reconhecermos que a tentativa da docente em envolver o Sujeito 2 nas atividades planejadas evidenciou seu compromisso com a inclusão e o desenvolvimento integral do aluno. No entanto, a resistência do Sujeito 2 em participar das atividades propostas e sua insistência em assistir a desenhos animados revelaram a necessidade de uma prática adaptada às suas preferências.

A intervenção da docente, ao tentar explicar ao Sujeito 2 a importância de focar nos estudos e não nos desenhos animados, demonstra uma preocupação legítima com o processo de aprendizagem do aluno. No entanto, a persistência do Sujeito 2 em expressar seu desejo e frustração evidencia a necessidade de compreender e abordar as causas subjacentes aos seus

comportamentos, como os possíveis efeitos de sua rotina familiar ou questões emocionais não resolvidas.

Além disso, a reação do Sujeito 2, ao se acalmar e pedir desculpas, sugere a importância do diálogo e do estabelecimento de vínculos de afeto. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica enfatiza a relevância das relações interpessoais na construção do conhecimento e no desenvolvimento emocional dos alunos.

Com base nas descrições podemos considerar que a dificuldade do Sujeito 1 em manter a atenção e o interesse nas atividades sugere a necessidade de estratégias adicionais para envolver crianças autistas. Apesar da orientação da educadora, pode ser necessário buscar alternativas para propiciar ao aluno uma participação mais efetiva. No caso do Sujeito 2, a docente tenta envolvê-lo nas atividades planejadas, demonstrando um compromisso com a inclusão e o desenvolvimento integral do aluno. No entanto, fica evidente a necessidade de trabalhar as preferências individuais dele, reconhecendo que nem sempre as atividades planejadas serão as mais adequadas para todos. Salientamos que isso indica a necessidade de uma metodologia que vá além das atividades planejadas, levando em conta as necessidades específicas de cada aluno.

Fazendo um comparativo entre o descrito temos que ,em relação à primeira categoria, I) Planejamento e a sistematização do ensino, no caso do Sujeito 1, a dificuldade em manter a atenção e o interesse nas atividades sugere a necessidade de estratégias adicionais para envolver crianças autistas. Isso indica uma lacuna no planejamento inicial das atividades, que não considerou adequadamente às necessidades específicas desse aluno. No entanto, no caso do Sujeito 2, a docente demonstra um compromisso com a inclusão ao tentar envolvê-lo nas atividades planejadas. Fica evidente, dessa forma, a importância de ajustar as atividades para atender às preferências individuais de cada aluno.

Em ambos os casos, a prática pedagógica ressalta a relevância da mediação ativa do conhecimento pelo professor e do estabelecimento de vínculos afetivos para promover uma educação inclusiva e centrada no desenvolvimento integral dos alunos.

No que respeita à categoria II) Intervenção pedagógica nas aulas de Arte, é evidente na tentativa da docente de envolver ambos os alunos nas atividades planejadas. A descrição do texto apresenta duas situações de intervenção pedagógica em aulas de arte, envolvendo os Sujeitos 1 e 2. Na primeira situação, a falta de recursos tecnológicos levou a modificações do planejamento, evidenciando a importância da flexibilidade e da mediação ativa do conhecimento. A docente demonstrou sensibilidade às necessidades individuais, promovendo uma educação inclusiva. Na segunda situação, a docente enfrentou desafios na inclusão do

Sujeito 2 devido a seu interesse específico em atividades não planejadas. Embora demonstre compromisso com a inclusão, a resistência do Sujeito 2 destaca a necessidade de uma prática modificada às suas preferências, ressaltando a importância do diálogo e do estabelecimento de vínculos afetivos.

No entanto, é necessário reconhecer que essa intervenção pode não ser suficiente para garantir o engajamento efetivo dos alunos no processo de aprendizagem. É importante buscar alternativas e estratégias para proporcionar uma experiência de aprendizagem mais eficaz e inclusiva, especialmente para crianças com necessidades especiais, como no caso do Sujeito 1. Relacionando à categoria III) Mediação pedagógica e inclusão, a prática descrita destaca a importância da mediação pedagógica na promoção do aprendizado e da inclusão dos alunos. Porém, também ressalta a necessidade de uma prática que vá além das atividades planejadas, levando em conta as necessidades específicas de cada aluno, como no caso do Sujeito 2. A compreensão e abordagem das causas subjacentes aos comportamentos dos alunos indicam a importância de considerar o contexto familiar e emocional na prática educativa, visando uma inclusão mais efetiva e abrangente.

3.1.4 Práticas pedagógicas 4, 5 e 6

Na turma em que estuda o Sujeito 1, a aula foi iniciada conforme o planejamento, com a turma sendo dividida em duplas, incluindo o Sujeito 1, com o objetivo de promover interação e troca de experiências para facilitar a aprendizagem. O Sujeito 1 demonstrava inquietude; a professora o conduziu até sua carteira e orientou-o sobre como proceder na atividade. Guiou sua mão para que ele pudesse pintar sua parte de fundo, porém sua agitação persistia (Figura 13). A professora posicionou sua mão esquerda sobre a atividade para ajudá-lo a segurar o papel, permitindo que ele realizasse as pinturas, embora não tenha sido possível concluí-las em duas aulas.

Figura 13 - Realização da atividade



Fonte: Acervo da autora, 2023

As aulas foram ministradas nos dias 10/04/2023, 22/05/2023 e 21/08/2023. Continuando a pesquisa iniciada no primeiro semestre e finalizada no segundo, a docente distribuiu pedaços de papel crepom com cores variadas, representando as cores dos Ipês, para que os alunos enrolassem e formassem seus próprios Ipês.

Inicialmente, o Sujeito 1 mostrava interesse em andar pela sala e observar o parquinho recém-instalado na escola. Após ser chamado várias vezes para se sentar e concluir a atividade com seu colega, ele começou a enrolar os papéis crepom com os dedos, demonstrando atenção aos detalhes e observando sua própria mão. Com gestos pequenos, mas significativos, demonstrou grande evolução ao formar bolinhas e colá-las no papel cartão, com sua própria abordagem peculiar (Figura 14). Com o auxílio do colega e da professora de libras, o Sujeito 1 conseguiu concluir a atividade com sucesso, mostrando progresso significativo em sua capacidade de concentração e realização de tarefas.

Figura 14 - Atenção aos detalhes



Fonte: Acervo da autora, 2023

A divisão da turma em duplas e a interação entre os alunos foram estratégias para promover essa participação e a troca de experiências.

Destacamos também a intervenção da professora para auxiliar o desenvolvimento do Sujeito 1, desde o direcionamento físico até o apoio cognitivo, exemplificando a mediação pedagógica (Figura 15). Essas ações são essenciais para ajudar o aluno a superar suas dificuldades e desenvolver suas potencialidades e aptidões.

Figura 15 - Execução da atividade



Fonte: Acervo da autora, 2023

Por fim, a presença da professora de libras para auxiliar o Sujeito 1 na conclusão da atividade evidencia o compromisso com a inclusão e a acessibilidade, princípios valorizados pela Pedagogia Histórico-Crítica. A utilização de recursos e estratégias que promovem a participação plena do aluno, como a presença da professora de libras, contribuiu para que ele se envolvesse completamente na atividade e alcançasse um resultado satisfatório. Dessa forma, a descrição enfatiza elementos presentes nas teorias que embasam o estudo, destacando a importância do aluno, da mediação pedagógica e da inclusão para a prática educativa.

As mesmas práticas aplicadas na turma em que estuda o Sujeito 2 ocorreram da seguinte forma: a aula foi iniciada conforme o planejamento, com a exibição de vídeos sobre as obras e a biografia do artista Isaac de Oliveira, especialmente destacando os "Ipês" e outras produções do artista. Inicialmente, o Sujeito 2 estava envolvido com seu estojo e um chaveiro do Sonic, demonstrando certa distração. A docente interveio, solicitando que ele prestasse atenção ao vídeo apresentado para a turma. Após a exibição dos vídeos, houve uma conversa sobre os Ipês,

durante a qual o Sujeito 2 mencionou a presença de um Ipê próximo à sua casa, ao qual a docente fez questionamentos sobre a cor do Ipê em questão. Posteriormente, foram distribuídos materiais para a atividade prática, incluindo papel crepom e papel cartão, para que os alunos representassem os Ipês da cidade.

Os grupos foram formados e orientados sobre como proceder na atividade, sendo fornecidos diferentes materiais para cada grupo de acordo com as cores dos Ipês. A docente instruiu os alunos sobre como montar o tronco do Ipê com papel crepom marrom, enquanto os estudantes iam fazendo bolinhas para representar as flores da árvore. No entanto, devido à complexidade da atividade, não foi possível concluí-la em duas aulas, sendo necessário continuar na semana seguinte.

Durante o desenvolvimento da atividade, o Sujeito 2 inicialmente se mostrou relutante e agitado. A docente adotou uma abordagem gradual, conversando com o aluno para incentivá-lo a participar da atividade. Com o tempo, o Sujeito 2 começou a se envolver na atividade, enrolando o papel crepom e colaborando com o grupo. Ao final das atividades, todos os alunos foram convidados a fotografar os grupos e os trabalhos realizados, momento em que o Sujeito 2 inicialmente se recusou, mas posteriormente concordou, encerrando a prática da atividade com sucesso.

A docente demonstra preocupação com a organização e estruturação do ensino, planejando aulas de acordo com os objetivos educacionais estabelecidos. A mediação pedagógica é evidente na metodologia adotada para envolver o Sujeito 2 na atividade, demonstrando a importância da criatividade do professor na promoção da interação entre os alunos e o conhecimento. A ênfase na conversa com o Sujeito 2 para auxiliá-lo a compreender a atividade reflete a preocupação em estimular o desenvolvimento do aluno, considerando sua zona de desenvolvimento proximal. Assim, é possível perceber a influência das teorias educacionais na prática pedagógica, destacando a importância da mediação, do planejamento e das atividades práticas para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Com base nas descrições podemos constatar que: as descrições revelam diferentes reações dos alunos em relação à atividade proposta, evidenciando a diversidade de comportamentos e níveis de comprometimento dos sujeitos. Em ambos os casos, porém, percebemos a importância da intervenção pedagógica para auxiliar os alunos a compreenderem e se envolverem na atividade.

No caso do Sujeito 1, a docente o auxiliou diretamente, orientando-o fisicamente na realização da tarefa. Essa mediação foi essencial para que o aluno conseguisse superar suas dificuldades e desenvolver suas potencialidades. Por outro lado, o Sujeito 2 apresentou

comportamentos agitados e inquietos durante a atividade, exigindo estratégias de mediação por parte da professora, que procurou dialogar e explicar a importância da atividade. Nesse sentido, a criatividade da profissional foi primordial para buscar estratégias de mediação que fossem eficientes para cada aluno.

A divisão da turma em duplas e a interação entre os alunos visaram promover a troca de experiências, possibilitando que construíssem seus conhecimentos. Além disso, as ponderações a respeito das descrições evidenciaram a importância do planejamento e a sistematização do ensino, aspectos destacados pela Pedagogia Histórico-Crítica. A docente descreveu que a aula foi iniciada conforme o planejamento, com a exibição de vídeos sobre o artista e suas obras, demonstrando a preocupação com a organização e estruturação do ensino para promover uma educação emancipadora e transformadora.

Em relação à categoria I) Planejamento e a sistematização de ensino, a descrição destaca que a aula foi iniciada conforme o planejamento, com a exibição de vídeos sobre o artista e suas obras. Isso demonstra a preocupação da docente com a organização e estruturação do ensino, alinhando-se aos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, pois o planejamento não foi apenas uma questão de organização prática, mas um compromisso com a formação integral dos alunos, considerando suas necessidades, capacidades e contextos específicos.

A descrição apresentou duas situações distintas, porém ambas envolveram planejamento e sistematização do ensino, além de estratégias de mediação pedagógica para atender às necessidades específicas dos alunos. Na primeira situação, com o Sujeito 1, a professora adotou uma abordagem direta, fornecendo apoio físico conforme necessário para que o aluno conseguisse realizar a atividade proposta. A divisão da turma em duplas e a interação entre os alunos foram estratégias para promover a participação e a troca de experiências, enquanto a presença da professora de libras evidencia o compromisso com a inclusão e a acessibilidade.

Já na segunda situação, com o Sujeito 2, a docente utilizou uma abordagem mais gradual, dialogando com o aluno para incentivá-lo a participar da atividade. A ênfase na conversa e na explicação da importância da atividade demonstra a preocupação em estimular o desenvolvimento do aluno, transformando a sua zona de desenvolvimento proximal.

Ambos os casos ressaltam a importância do planejamento e da organização do ensino, além da mediação pedagógica, para oferecer uma educação que fomente a autonomia dos alunos. A diversidade de reações dos alunos evidencia a necessidade de estratégias diferenciadas para atender às necessidades individuais de cada estudante, ressaltando a importância da criatividade e da mudança por parte da professora.

Referente à categoria II) Intervenção pedagógica nas aulas de Arte, é essencial para

auxiliar os alunos a compreenderem e se envolverem na atividade proposta. No caso do Sujeito 1, a docente realizou uma intervenção direta, auxiliando-o fisicamente na realização da tarefa. Já com o Sujeito 2, que apresentou comportamentos agitados e inquietos, a professora buscou estratégias de mediação, como conversar e explicar a importância da atividade. Essa intervenção pedagógica mostra a importância de mudanças nas abordagens de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Ambos os casos evidenciam a preocupação da professora com a organização e estruturação do ensino, planejando aulas de acordo com os objetivos educacionais estabelecidos. Além disso, a presença da professora de libras, no caso do Sujeito 1, destacou o compromisso com a inclusão e a acessibilidade, promovendo uma educação que valoriza a diversidade e a participação plena de todos os alunos.

Em suma, a intervenção pedagógica nas aulas de arte se revela fundamental para estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, destacando a importância da mediação, do planejamento e das práticas inclusivas para o processo de ensino e aprendizagem.

Em relação à categoria III) Mediação pedagógica e inclusão, é fundamental para proporcionar a inclusão e acessibilidade dos alunos. A docente buscou estratégias de mediação que fossem efetivas para cada aluno, demonstrando sensibilidade e criatividade em lidar com suas necessidades individuais. Ela descreveu duas situações de mediação pedagógica e inclusão em sala de aula, focalizando os Sujeitos 1 e 2. Em ambos os casos, a docente adotou estratégias específicas para engajar os alunos na atividade proposta, demonstrando sensibilidade às necessidades individuais e aplicando métodos que promovessem a participação dos indivíduos.

No caso do Sujeito 1, que apresentou inquietude e dificuldades motoras, a professora interveio diretamente, oferecendo apoio físico e orientação passo a passo. Essa mediação foi essencial para permitir que o aluno participasse da atividade e desenvolvesse suas potencialidades, demonstrando um progresso significativo ao longo do tempo.

Já no caso do Sujeito 2, que demonstrou distração e agitação inicialmente, a docente optou por uma abordagem mais gradual, dialogando com o aluno e explicando a importância da atividade. Essa estratégia visou envolver o aluno de maneira mais autônoma, incentivando-o a participar ativamente e colaborar com o grupo.

Ambas as descrições destacaram a importância da mediação pedagógica para atender às necessidades individuais dos alunos e promover sua inclusão no processo educacional. Além disso, a interação entre os alunos durante a atividade almejou promover a troca de experiências, possibilitando que aprendessem de forma colaborativa, o que está alinhado com as teorias de Saviani a participação do aluno na construção do conhecimento.

Em síntese, as descrições destacam a relevância da mediação pedagógica, do papel ativo do aluno na construção do conhecimento, da inclusão e acessibilidade, bem como do planejamento e a sistematização do ensino. As teorias de Saviani (2019 e 2021) e Vigotski (2001) são fundamentais para embasar a prática pedagógica, visando promover uma educação que valorize o aluno, estimule seu desenvolvimento e proporcione oportunidades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início as considerações finais desta pesquisa com a sensação de ter percorrido um caminho de muita dedicação e estudo que me oportunizou momentos de leitura e descoberta, assim como de transformação em minha prática docente. Confesso que me surpreendi com a abrangência da pesquisa, pois o trato com a educação inclusiva é relevante e envolve muita responsabilidade, assim as considerações aqui tecidas servirão de base para professores pesquisadores para que futuras pesquisas com foco na inclusão por meio do ensino de arte continuem.

A temática investigada neste estudo visa à valorização do sujeito autista ao evidenciar as realidades enfrentadas por esses indivíduos nas salas de aula da Educação Básica. A pesquisa se refere à prática pedagógica da docente pesquisadora e foi realizada em duas escolas públicas: "Educação Criativa" e "Estrela do Saber". O Sujeito 1, de 7 anos, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), frequenta a escola municipal "Educação Criativa" no período matutino. O Sujeito 2, com menos de 7 anos e também diagnosticado com autismo, está matriculado na escola municipal "Estrela do Saber", no período vespertino.

Dessa forma, o objetivo geral de analisar a mediação pedagógica na educação inclusiva no ensino de arte, mediante o desenvolvimento de uma sequência didática destinada a alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental I, foi plenamente alcançado. Paralelamente, os objetivos específicos traçados também foram atingidos, os quais englobaram a análise da mediação pedagógica no ensino de arte sob a perspectiva da educação inclusiva, a compreensão dos pressupostos da defectologia e da educação inclusiva, bem como a análise de práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de estudantes autistas, visando a promover reflexões pertinentes sobre o tema.

A realização deste trabalho possibilitou reflexões sobre o ensino de arte nas escolas públicas e interfaces na educação inclusiva por meio da prática do professor. Considerando esse fato, foram apresentadas considerações a respeito da mediação pedagógica e suas potencialidades de desenvolvimento para o indivíduo com TEA, já que a mediação modifica o conhecimento humano, sendo uma metodologia que reconhece as peculiaridades e as necessidades individuais dos alunos com deficiência e busca criar um ambiente de ensino que promova seu desenvolvimento da criança.

Observamos que a execução da sequência didática planejada nem sempre ocorreu conforme o previsto, sendo influenciada por diversos acontecimentos externos, tais como interferências na rotina escolar, indisponibilidade de recursos, realização de reformas e eventos

climáticos. Estes eventos são comuns e possuem relevância significativa, pois destacam a importância da organização da rotina escolar e da previsão de estruturas adequadas. Momentos de manutenção, alterações nos horários de aula e outros imprevistos podem impactar diretamente na qualidade das práticas pedagógicas, evidenciando a necessidade de flexibilidade e planejamento cuidadoso por parte dos educadores.

A prática educativa demonstrou a efetividade da mediação pedagógica ao atender às necessidades individuais de cada aluno. A educadora empregou estratégias pertinentes e práticas individualizadas com o intuito de assegurar uma aprendizagem eficaz. No caso do aluno portador de surdez e Transtorno do Espectro Autista, houve uma atenção especial e uma mudança das atividades para satisfazer suas demandas específicas. Por outro lado, para o Sujeito 2, foi promovida uma intervenção personalizada, levando em consideração suas dificuldades e características peculiares. Tal prática evidencia como a mediação pedagógica se materializa em ações concretas que almejam fomentar o desenvolvimento integral de cada discente, reconhecendo suas distinções e potenciais.

A interação entre os dois sujeitos pode ser delineada por meio da interação das atividades para atender às particularidades e exigências individuais de cada aluno. Ambos os sujeitos demandaram uma mediação pedagógica apropriada para assimilar e engajar-se nas atividades propostas, fomentando, assim, sua participação e integração no ambiente educacional.

A implementação da sequência didática delineada nos relatos guarda afinidades com as perspectivas da PHC e da Defectologia. Todas essas perspectivas enfatizam o papel da mediação como protagonista na edificação do saber e almejam fomentar a inclusão e a participação plena de todos os discentes.

Tanto a PHC quanto a Defectologia atribuem grande importância aos recursos pedagógicos como uma estratégia para contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Nas descrições em questão, a docente se atenta para isso ao prover recursos para o Sujeito 1 durante a execução da atividade e ao envolver uma professora de Libras para assegurar a inclusão e a acessibilidade. Estas ações ressaltam a magnitude da mediação por meio de recursos no aprimoramento do desenvolvimento dos discentes.

A implementação da sequência didática revela uma distinção na exigência de ajustes para satisfazer as exigências particulares de cada aluno. No contexto do Sujeito 2, a docente teve que empregar estratégias diversas para a sua participação na atividade e compreensão do conteúdo proposto. Tal situação evidencia a relevância da flexibilidade e criatividade da educadora ao modificar as atividades de acordo com as necessidades individuais dos alunos.

O diálogo entre o Sujeito 2 e sua avó constitui um exemplo de interação familiar, em que

a partilha de saberes e vivências contribui para o desenvolvimento do aluno. Tal interação pode ter motivado o aluno para participar da aula de arte. Adicionalmente, a docente revelou sensibilidade ao observar o interesse do Sujeito 2 em manusear tintas, aproveitando esse estímulo para envolvê-lo na atividade. Essa mudança na prática pedagógica às necessidades e preferências individuais do aluno representa um aspecto significativo da mediação pedagógica, pois facilita a participação e a inclusão do aluno no processo de aprendizagem.

A despeito do esforço mediador da educadora, a dificuldade manifestada pelo Sujeito 1 em manter a concentração e o interesse nas atividades sugere a necessidade de implementação de estratégias suplementares para a plena integração de crianças autistas. Neste contexto, a docente, no tocante ao Sujeito 2, empreende esforços para integrá-lo nas atividades delineadas, evidenciando um compromisso inarredável com a inclusão e a formação holística do educando. Entretanto, torna-se patente a necessidade premente de uma abordagem mais personalizada, atenta às peculiaridades individuais do aluno, conscientizando-se de que as atividades planejadas podem não corresponder de maneira satisfatória às necessidades de todos.

Na análise das descrições das aulas número 4, é possível discernir diversas reações dos discentes frente à atividade proposta, sinalizando uma ampla gama de comportamentos e graus de envolvimento. Todavia, em ambas as instâncias, ressaltamos a pertinência da intervenção pedagógica como um elemento primordial para auxiliar os alunos na apreensão e participação na atividade em pauta. No que tange ao Sujeito 1, merece destaque a ação da docente em prover assistência direta durante a execução da tarefa, instruindo seus movimentos e posicionando sua mão sobre a atividade. Esta forma de intervenção revela relevância para que o aluno transcenda suas dificuldades.

A realização da pesquisa possibilitou concluir que é relevante a ação que perfaz teoria e prática promovendo resultados significativos para o desenvolvimento dos discentes com deficiência TEA, levando-os a uma tomada de consciência, mediante a apropriação da cultura e da ciência e Arte. Outrossim se pode concluir que as mediações pautadas em atividades que partem das seleções pessoais de sujeitos com TEA são mais eficientes do que as práticas que são feitas sem o conhecimento acumulado das preferências dos sujeitos, isto porque foi realizada práticas que não eram pautadas nas preferências das crianças e foram realizadas também aulas com foco nas preferências dos sujeitos (tintas, cores, atividades ao ar livre na quadra), logo percebo que crianças com TEA que seguem rotinas escolares definidas manifestam maior aceitação quando são instigadas por meio de suas predileções.

O estudo realizado evidenciou, a importância do professor conhecer profundamente sua turma, conforme preconizado pela perspectiva de Saviani, para promover mudanças no

planejamento que beneficiem todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. É fundamental que o planejamento esteja orientado pelo objetivo de garantir o acesso de todos os estudantes ao conhecimento histórico acumulado pela humanidade. Nesse sentido, as adaptações não devem se limitar à personalização do conteúdo, mas devem englobar a criação de estratégias pedagógicas que promovam o aprendizado coletivo, respeitando a diversidade presente na sala de aula e contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais justo e igualitário.

Ao ajustar seu planejamento, a educadora não apenas se prepara para receber esses alunos, mas os integra de maneira significativa ao contexto escolar. Isso implica em considerar cada aluno como parte essencial do grupo, rejeitando a ideia de que eles são entidades à parte. A pesquisa esclarece que o verdadeiro desafio está em modificar a postura docente, que precisa se transformar para atender às necessidades individuais dos alunos especiais de forma inclusiva e acolhedora.

Adicionalmente, o estudo oferece uma crítica construtiva à noção convencional de adaptação, que muitas vezes pode limitar a plena inclusão dos alunos especiais. Não se trata apenas de adaptar o currículo ou as atividades, mas de compreender profundamente a realidade de cada aluno e ajustar o plano de aula de acordo com os sujeitos envolvidos. Essa abordagem potencializa a participação ativa dos alunos especiais no processo educacional. Ao reconhecer e responder às suas necessidades de maneira personalizada, a docente não só promove o aprendizado, mas também proporciona um ambiente de aprendizagem que valoriza a diversidade e a singularidade de cada aluno.

Por fim, a pesquisa destaca que a transformação docente não se limita à adaptação técnica, mas envolve uma mudança mais profunda na postura e na prática pedagógica. É por meio dessa adequação reflexiva e sensível que a docente não apenas ensina, mas também aprende com seus alunos. Ao se tornar atenta às particularidades de cada estudante, a docente não apenas promove a inclusão, mas também contribui para o desenvolvimento integral e a autoestima dos alunos com deficiência dentro da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ADLER, Alfred. **A ciência da natureza humana** 6. ed. São Paulo: Nacional, 1967.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1961.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1971.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2015.
- DEFICIENTE. *In: MINIAURÉLIO SÉCULO XXI ESCOLAR*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- FERNANDES, V. L. P. **A criatividade no ensino de artes visuais: da reprodução a inclusão**. Curitiba: Appris, 2016.
- FILOSOFIA. *In: MINIAURÉLIO SÉCULO XXI ESCOLAR*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- GALVÃO, Ana Carolina (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2020.
- HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- KANNER, L. Os distúrbios do contato afetivo. 1997. *In: ROCHA, P.S. (Org.). Autismos*. São Paulo: Escuta, 1997. p. 111- 170.
- LEONTIEV, A. N. **A atividade, consciência e personalidade**. São Paulo: Editorial Progresso, 1978.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Porque é? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

- MARX, K. **O Capital**. Coimbra: Centelha, 1974. v. 01. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap07.htm#topp>. Acesso em: 13 jun. 2023.
- POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- REILY, L. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 84-102, 2010.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação I**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SALAMANCA. **Declaração de Salamanca sobre princípio, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2023.
- SAVIANI, **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. 112 p.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte. Tradução: Paulo Bezerra**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1984.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2022. 488 p.
- VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2021. 200 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Quadro do autismo na CID-11

LD90.4	Síndrome de Rett
6A02.0	Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
6A02.1	Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
6A02.2	Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;
6A02.3	Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;
6A02.5	Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;

6A02.5	Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;
6A02.Y	Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado
6A02.Z	Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado.

Fonte: Revista Autismo – Quadro elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE B - Planejamento da aula – tipos de linhas

Dia: 27/02/2023

1 -Tempo de duração: 100 minutos (duas horas aula)

Assunto da aula (Objetos do conhecimento): Tipos de linhas

(MS. EF15AR02. s.02) explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).

Metodologia:

- Desenhar os tipos de linhas na lousa.
- Prática na quadra e apresentação dos tipos de linhas no chão.
- Demonstrar vários tipos de linhas feitas com as cordas no chão na quadra.
- Barbantes para representar os tipos de linhas no caderno por meio da colagem.

Recursos: atividade impressa, caneta, barbante, cola, corda e caderno.

Avaliação:

Os estudantes serão avaliados conforme suas interações no decorrer das aulas e o desenvolvimento das atividades propostas.

APÊNDICE C - Plano de aula – cores secundárias

Dia: 06/03/2023

– Tempo de duração: 100 minutos (duas horas aula)

Assunto da aula (Objetos do conhecimento): Cores secundárias

(MS.EF15AR02.s.02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).¹

Metodologia:

Início da aula com diálogo sobre as cores secundárias, na sequência apresentar as cores primárias com lápis de cor colados na lousa e com a junção de ambos obtermos as cores secundárias.

Tinta guache nas mãos da dupla escolhida, a mistura formará a cor secundária.

Carimbo das mãos, e assim sucessivamente até todos alunos da sala participarem.

Recursos: tinta guache, caderno, pincel, lápis de cor.

Avaliação: A avaliação será formativa, conforme suas interações nas aulas e o envolvimento de cada discente no processo de aprendizagem.

¹ Os códigos foram indicadas de acordo que é preconizado na BNCC.

APÊNDICE D - Plano de aula – brincadeiras infantis

Dia: 20/03/2023

– Tempo de duração: 100 minutos (duas horas aula)

Assunto da aula (Objetos do conhecimento): Brincadeiras Infantis – Cândido Portinari

(MS. EF15AR05. s.05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (MS.EF15AR23.s.25) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens de arte. (Artes integradas)

Metodologia:

Vídeos sobre a biografia do artista e suas obras. [Obras de Cândido Portinari](#) [Educação Infantil Traçando Arte - Cândido Portinari](#)

Os alunos serão conduzidos para o pátio da escola e orientados pela docente sobre as brincadeiras, que foram assistidas na sala de aula.

Realização das brincadeiras na quadra de acordo com as instruções da professora.

Recursos: pátio da escola, cordas, bambolês, folha de sulfite, peteca.

Avaliação: A avaliação será formativa de acordo com o desempenho e o comprometimento de cada estudante na realização das atividades propostas.

APÊNDICE E - Plano de Aula - Artista Isaac de Oliveira

Dia: 10/04/2023; 22/05/2023; 21/08/2023

– Tempo de duração: 300 minutos (duas horas aula)

Assunto da aula (Objetos do conhecimento): Artista do MS – Artista Isaac de Oliveira

Habilidades:

(MS. EF15AR02. s.02) explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).

(MS.EF15AR05.s.05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.

Metodologia:

Vídeo sobre as obras do artista brasileiro sul-mato-grossense e conhecer a sua trajetória artística. <https://www.youtube.com/watch?v=Bs3nPNLaGDs>

Desenhar no prato de papelão, traços, linhas e movimentos sobre a temática tipos de linhas.

Pintura no prato de papelão com giz de cera e/ou tinta guache de acordo a sua preferência.

Colagem (bolinhas de papel crepom e papel de seda amassado).

Montar quadros, relendo as obras de Isaac de Oliveira com a temática (Ipês).

Recursos: papel crepom (marrom, amarelo, rosa, branco e roxo), cola, prato de papelão (papel cartão).

Avaliação: Os estudantes serão avaliados conforme suas interações na aula e desenvolvimento das atividades propostas e desenvolvimento da habilidade proposta para a aula.