

A COR COMO MEDIADORA DA AUTONOMIA:
Alfabetização visual no contexto inclusivo - relato de sala de aula.

SIMAS, Bruna Barata ¹
COELHO, Marcelo Amaral ²

RESUMO: O presente trabalho apresenta um relato de experiência a partir do cotidiano em sala de aula. A experiência relatada traz o caso de um aluno com Transtorno de Espectro Autista (TEA) e os obstáculos que atravessavam seu processo de aprendizagem. No caso, a dificuldade de organização frente ao conjunto de disciplinas escolares. O que causava-lhe muita angústia e deslocamento social. Foi então que se pensou na cor como elemento visual mediador que facilitasse a organização e inclusão. Para isso se pensou como a arte e seus elementos formais/visuais podem favorecer processos de alfabetização visual e ampliação da autonomia de pessoas com transtorno do espectro autista no contexto escolar. O caminho de pesquisa utilizado foi aquele do estudo de caso enquanto observador participante e a pesquisa bibliográfica. Recorrendo também ao relato de experiência como modalidade de compartilhamento da pesquisa. A partir da observação se percebeu que a vivência da sala de aula era um obstáculo ao aprendizado desse aluno. O mesmo não conseguia acompanhar a dinâmica das aulas. Então que se resolveu organizar o material didático do aluno a partir de cores. O que trouxe mais autonomia ao aluno. Diante disso, se considera que a arte é capaz de contextualizar o campo estético ao cotidiano e assumir um papel que ajuda a estruturar o processo de aprendizagem e favorece a educação inclusiva em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização visual; Cores; Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

Os programas de formação docente Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (PRP)³, ambos iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao longo do tempo, têm impactado a formação discente tanto de quem participa como bolsista como daqueles que não conseguem passar pelo processo seletivo. O convívio universitário e as conversas sobre as experiências vivenciadas nesses programas pelos corredores, calçadas, alojamentos e demais áreas do campus universitário transcendem o âmbito do programa e transformam o pensamento pedagógico de

¹ Graduada em Licenciatura em Belas Artes (UFRRJ), Pós-Graduada (Especialização) em Educação Especial e Novas Tecnologias (UFRRJ). Bi-docente no Ensino Fundamental no Município de Nova Iguaçu (RJ). E-mail: contato.brunasimas@gmail.com.

² Mestre em Patrimônio, Cultura e Sociedade (PPGPACS/UFRRJ)/Professor Curso de Belas Artes (UFRRJ)/Coordenador de área PIBID Belas Artes (UFRRJ) - Campus Seropédica (RJ). E-mail: m.a.coelho38@ufrj.br.

³ O Programa Residência Pedagógica (PRP) deixou de ser implementado desde 2024.

licenciandos(as). Bruna Simas não foi selecionada no PRP 2022-2024. No entanto, isso não abalou seu interesse pela sala de aula. Pelo contrário, a proximidade com os/as colegas que estavam no programa e as experiências no Estágio Supervisionado fomentaram cada vez mais a vontade de ensinar arte. Por sua vez, Marcelo Coelho, egresso e hoje professor do curso de Belas Artes, foi pibidiano em 2014-2015 e atua como coordenador de área no programa desde 2022. A experiência no PIBID foi fundamental para enriquecer sua prática pedagógica já que desde 2007 habita profissionalmente o espaço da sala de aula. É a partir dessas histórias encarnadas - como dizia Rubem Alves - que o texto que segue tomou forma e conteúdo a partir de um relato de experiência escrito por Bruna Simas.

Neste artigo, buscamos apresentar uma reflexão sobre como a alfabetização visual no contexto escolar através de vivências nos transpuseram em 2025. Naquele ano, recebemos um aluno novo na turma do quarto ano do Ensino Fundamental I, em classe, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) - letrado por imagens, mas não alfabetizado. Num primeiro momento, havia uma dimensão afetivo-emocional que atravessava seu processo de aprendizagem. Além da família se encontrar em extrema vulnerabilidade, existia grande resistência em aceitar ajuda, baixa-estima devido a profissionais que não estavam aptos a compreender as demandas deste aluno, falta de acompanhamento terapêutico e, também, escassez de recursos para acompanhar seu desenvolvimento.

O texto que segue objetiva apresentar como o uso da arte e seus elementos formais/visuais podem favorecer processos de alfabetização e ampliação da autonomia de pessoas com transtorno do espectro autista no contexto escolar. Para isso, é pretendido relatar a vivência didática-pedagógica em sala de aula com um estudante em processo inicial de alfabetização; descrever as dificuldades observadas no que se refere à leitura convencional e à organização do material escolar; analisar como a utilização da cor enquanto elemento formal da linguagem visual pode atuar como estratégia de mediação de conhecimentos; ponderar sobre os impactos dessa intervenção na construção da autonomia do estudante; e apresentar os resultados percebidos a partir da implementação da proposta no cotidiano escolar.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada para este relato foi de natureza qualitativa a partir de uma pesquisa centrada no estudo de caso. Segundo Sátyro e D’Albuquerque (2020) “[...] os estudos de caso envolvem a ideia de examinar um único caso internamente”. Diante disso, o estudo de caso favoreceu a análise da experiência vivenciada em sala de aula. Considerando a multicausalidade e a complexidade dos fenômenos sociais - conforme relatados na introdução desse texto - a pesquisa caminhou na direção de uma observação participante em que o estudo em questão colaborasse para estabelecer os primeiros esboços do que se pretende uma investigação aprofundada em outro momento. Afinal de contas,

os estudos de caso de observação única não atendem aos propósitos de inferência causal porque a causalidade múltipla dos fenômenos sociais exige mais de uma observação para avaliar o impacto de variáveis explicativas (Sátyro; D’Albuquerque, 2020).

Foi então que se recorreu ao relato de experiência como possibilidade de compartilhamento de resultados a partir do caso observado. Nas discussões sobre a relevância dos relatos de experiência, esse tipo de produção exige compromisso na descrição, coerência argumentativa e diálogo com referências científicas a fim de evitar que o texto se restrinja a um relato meramente subjetivo (Mussi; Flores; Almeida, 2021). Dessa forma, o estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem fundamentada na observação em sala de aula, na prática docente, na análise reflexiva da intervenção realizada e na pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica nos encaminhou para o contato com autores como: Ana Mae Barbosa *apud* Silva e Lampert (2017), Sara Wagner York (2021), e Lilian Ried Miller Barros (2006). Para Barbosa (Silva; Lampert, 2017), o ensino de arte deve garantir o acesso à experiência estética e cultural como direito de todos - e não somente alguns. Não apenas como expressão estética, mas como linguagem que possibilita leitura, interpretação e produção de sentidos sobre o mundo. Promovendo, assim, o desenvolvimento crítico e a ampliação do repertório simbólico dos indivíduos. Assim, segundo Barros (2006), a cor como elemento cor visual desempenha um papel importante nesse desenvolvimento. Tanto é que Kandinsky atribuiu à cor uma função de estímulo psicológico. Esse estímulo se dá a partir de um conteúdo semântico próprio que amplia as experiências humanas e abre novas possibilidades de ação. De forma paralela, York (2021) destaca que a acessibilidade

não deve ser tida como apenas um recurso complementar ou feita de forma pontual, mas sim de modo que se torne uma ação e condição estruturante para a permanência social do indivíduo com equidade. Nesse sentido, pensar o ensino não apenas da arte, mas a partir da arte, implica reconhecer que o ensino artístico ocupa um papel central na produção de conhecimento. Não se trata somente do fazer artístico como atividade prática ou expressiva, mas da compreensão da arte como linguagem, campo de investigação e forma legítima de construção de saberes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No princípio não foi fácil estabelecer um contato com aquele aluno. Preferia se isolar e chorar porque acreditava ser diferente dos colegas. Recusava apoio do professor e tinha receios de fazer atividades auxiliado por outras crianças - devido ao bullying sofrido na escola anterior. Mesmo diante das diversas intervenções pedagógicas, foi difícil fazê-lo compreender que era um novo ambiente com novas pessoas e que se estava trabalhando para que os ciclos anteriores não se repetissem. Estabeleceu-se diálogos e brincadeiras a fim de ampliar a convivência social. As demais crianças da turma foram conscientizadas em relação ao que era autismo e outros PCD's⁴ pensando no respeito à diversidade. Mesmo com o acolhimento não aceitava aquele ambiente. Achava que as crianças iriam machucá-lo.

Com o tempo, o aluno começou a aceitar nossa ajuda. No entanto, por rigidez cognitiva interna, qualquer falha causava grande estresse. Sua principal dificuldade era com a matéria de Língua Portuguesa. A leitura era seu maior obstáculo. Para ele, um aluno que estava prestes a sair do Ensino Fundamental I, era incômodo ter aquelas dificuldades. Esse incômodo alterava o seu equilíbrio emocional e, por consequência, seu processo de aprendizado e até socialização. A autora Liliane Pereira de Souza (2017, p. 126) nos ajudou a entender melhor essa situação:

Os sentimentos e emoções são muito confusos para uma criança com TEA, pois para além de não os conseguir expressar de forma perceptível, também não os consegue perceber nos outros. Elas não conseguem identificar os seus estados de espírito nem dos outros, devido à sua rigidez

⁴ É a sigla para pessoa com deficiência com esse termo se refere-se a “aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com uma ou mais Barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. (TJDFT, 2022).

de pensamento e às dificuldades específicas que apresentam nas áreas da comunicação e da interação social.

Nessas condições de “confusão”, qualquer quebra de expectativa era prejudicial ao desenvolvimento em sala de aula. Se disséssemos à turma para abrir o caderno na matéria de Ciências da Natureza, o referido aluno faria isso em qualquer matéria ou ficaria passando as páginas até visualizar alguma imagem que remetesse à lembrança da aula anterior. Quando não conseguia achar, automaticamente se desregulava e seu dia havia acabado por ali, não importando o que fosse feito para tentar reverter a situação. Isso aconteceu algumas vezes até nós entendermos o que poderia ser feito: ele não queria “conselhos e promessas”; queria uma solução. No caso, mais autonomia em suas tarefas.

Essa experiência dialoga com a perspectiva defendida por York (2021) ao afirmar que a acessibilidade não pode se limitar a adaptações pontuais ou respostas emergenciais. Desse modo, tornou-se urgente substituir a lógica de adaptações pontuais por um planejamento que tornasse possível a compreensão e a participação de todos de forma igualitária. Retoma-se aqui a ideia de Desenho Universal⁵ para a Aprendizagem (DUA), que precisa ser implementado nos Projetos Pedagógicos. O DUA transforma a forma que é compreendido a acessibilidade, deixa de tratar a inclusão como algo excepcional e passa a integrá-la ao planejamento desde o início (Anbinder; Bendinelli; Carneiro, 2025). Mais à frente trataremos da codificação das matérias por cores pensando a concepção de ações inclusivas.

Ademais, aquele aluno sabia as outras matérias apenas de memória. O que ele ouvia ou visualizava no seu dia a dia era de alguma forma guardado significativamente. Esta forma de apreender e armazenar informações está alinhada ao que se refere ao “pensamento perceptual”⁶, característica comum em pessoas com TEA. Sua matéria favorita era matemática - lembrando que não sabia ler. Adorava fazer as contas, desde que não houvessem palavras. Com o tempo,

⁵ Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) é uma proposta educativa que valoriza a diversidade. Apesar de ainda não ser amplamente desenvolvido no ambiente escolar nacional, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 institui sua utilização como um direito que contribui à aprendizagem. Trata-se da “[...] concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva [...]” (Brasil, 2015).

⁶ Isso significa que a pessoa se guia basicamente pelas suas percepções (as informações captadas pelos cinco sentidos - visão tato, audição, olfato e paladar) (Pandorga Formação Autista, 2021).

começou a gostar de Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Arte. Se percebeu que tudo que envolvia imagens e desenhos eram fundamentais para seu desenvolvimento. No entanto, o “rancor” pela disciplina de Língua Portuguesa permanecia e minava seu aprendizado escolar. Como contribuir para mudar essa realidade?

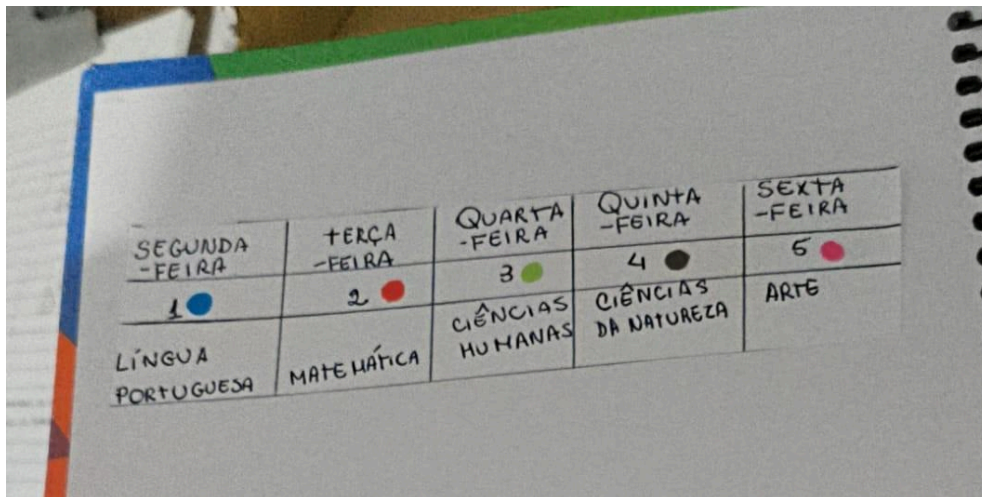
Percebendo o interesse visual do aluno e sua aproximação com os conteúdos artísticos foi que pensamos a alfabetização visual como estratégia de aprendizado. Nesse aspecto, a estratégia de utilizar a presença de imagem e seus elementos em sala não deve ser um mero recurso ilustrativo, mas um elemento estruturante do processo de aprendizagem. Como afirma Barbosa (Silva; Lampert, 2017): o que estava no ar era a importância da imagem. Assim, negar a presença da imagem e seus elementos em sala de aula seria um absurdo total - o que por muito tempo se fez na educação brasileira. Por quê? Porque havia o medo, o terror da cópia. Mas, pelo contrário, valorizar a imagem em sala de aula seria possibilitar ao aluno analisar seu conteúdo formal/visual percebendo os elementos que a constituem e conectá-los ao seu cotidiano. A partir desse entendimento - enquanto alfabetização visual - estimular ações artísticas como: desenhar, pintar, fazer uma instalação, fotografar, etc seria importante para o indivíduo ocupar seu lugar no mundo. Então, a posse desses códigos de linguagem imagética (elementos formais/visuais) podem facilitar a leitura da realidade e mediar a inserção do indivíduo na mesma.

Considerando isso, lembramos da cor como estímulo psicológico (Barros 2006). Então, pegamos o caderno do aluno e fizemos um combinado: a divisão das matérias seria por cores. A divisão ficou assim: Língua Portuguesa: azul; Matemática: vermelho; Ciências Humanas: verde; Ciências da Natureza: marrom; Arte: rosa. As cores foram escolhidas de forma aleatória, de acordo com o material cromático disponibilizado pelo aluno. A turma recebia, a cada semestre, a grade fixa com a organização das disciplinas da semana para colar no caderno. Para o aluno, se manteve a mesma estrutura utilizada com os demais colegas; o diferencial foi o recurso visual baseado em cores. Houve um diálogo em relação ao porquê do uso das cores e o aluno recebeu a mensagem de forma colaborativa. Entendeu que era para ajudá-lo...

Para favorecer sua compreensão, passamos a estabelecer uma associação entre dias, números e cores (Fig. 01). Assim, a rotina era organizada mentalmente da seguinte maneira: dia 1 - segunda-feira - bolinha azul - Língua Portuguesa. E

assim por diante... Esse encadeamento lógico o auxiliava a antecipar não apenas o dia da semana, mas também a disciplina correspondente. Além disso, havia etiquetas com as cores da matéria, para abrir na página certa era só puxá-las (Fig. 02).

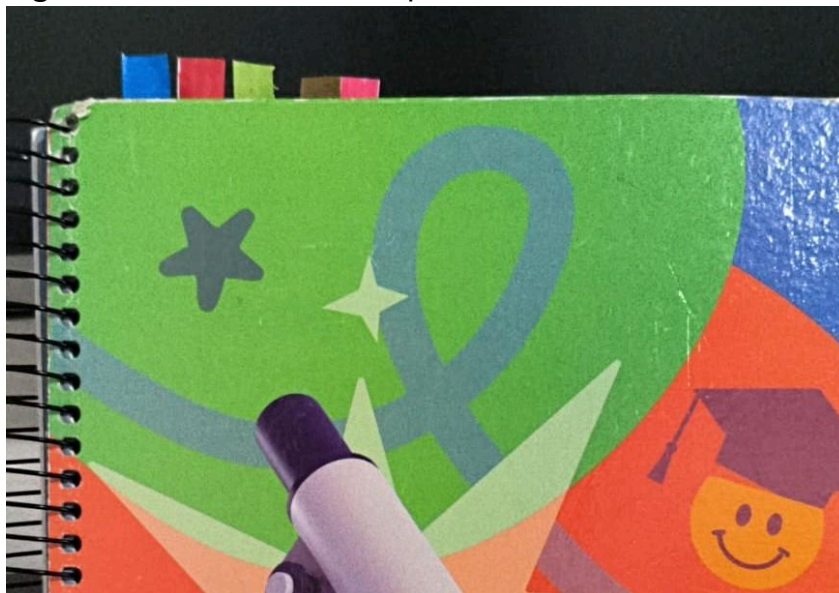
Figura 01. Rotina semanal por cores



SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
1 ●	2 ●	3 ●	4 ●	5 ●
LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS DA NATUREZA	ARTE

Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Figura 02. Caderno com etiquetas



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Com o tempo, fomos percebendo como algo tão sutil fora essencial para este aluno. Se sentir autônomo, para o aluno, foi de fato um grande avanço. Destravou sua confiança em nós e nos colegas. Ele começou a entender a frustração em um

sentido diferente; passou a aceitar ajuda. O uso das cores associadas às matérias permitiu ao aluno ler a realidade e se localizar naquele contexto de sala de aula. Não precisava mais perguntar e/ou se sentir constrangido. Essa experiência demonstrou que o apoio visual acompanhado da fala sempre foram recursos essenciais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte e seus elementos formais e visuais possuem uma grande capacidade para mobilizar a percepção, a memória, o repertório cultural e o pensamento crítico. Desse modo, pode-se dar a construção de práticas de ensino-aprendizagem de qualidade que visem a inclusão escolar. À luz dessas ideias, é possível compreender que a linguagem visual não depende exclusivamente da leitura verbal para produzir sentido, pois ela opera por meio de formas, contrastes e organizações espaciais que podem ser apreendidos de maneira sensorial, visual e concreta. No contexto da experiência relatada, o uso da cor como elemento visual assumiu uma função mediadora no processo de organizar e trazer autonomia ao estudante com transtorno do espectro autista.

A cor mobilizou a percepção, ao oferecer um marcador visual ativando a memória e permitindo uma associação recorrente entre determinada cromaticidade e a disciplina correspondente. Ademais, ampliou seu repertório ao inserir o estudante um sistema simbólico e através da autonomia favoreceu o pensamento crítico, na medida que possibilitou uma maior participação e engajamento em sala de aula.

Diante disso, foi considerado que a arte é capaz de contextualizar o campo estético ao cotidiano e assumir um papel que ajuda a estruturar o processo de aprendizagem e inclusão em sala de aula. Fazendo, assim, que a prática pedagógica inclusiva não seja apenas algo pontual e descontextualizada. A inclusão, desta maneira caracteriza a prática contínua de reorganizar estratégias didáticas para considerar as singularidades de cada estudante, promovendo condições de ensino mais equitativas. O que, nesse relato, transcende o âmbito do PIBID e se constitui em uma demanda didática a transformar o pensamento pedagógico de licenciandos(as) e facilitar processos de aprendizagem e inclusão .

REFERÊNCIAS

ANBINDER, Rebeqa de Abreu; BENDINELLI, Rosanna Claudia; CARNEIRO, Maria Carolina Cascino da Cunha. A Base Nacional Comum Curricular e o Desenho Universal da Aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 23, p. 1-24, 2025. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/60364/47206>. Acesso em: 06 de março de 2026.

BARROS, Lilian Ried Miller. **A cor no processo criativo**: um estudo sobre a Bauhaus e a teoria de Goethe. Senac: S. Paulo, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 06 de março de 2026.

SILVEIRA, Josimar Santorio da. Atendimento odontológico de pacientes autistas. In: SOUZA, Liliane Pereira de (org.). **Autismo: pesquisas e relatos**. Campo Grande, MS: Editora Inovar, 2021. p. 119-129. Disponível em: https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-67-1_010. Acesso em: 18 fev. 2026

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, Out./Dez., 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n48/2178-2679-apraxis-17-48-60.pdf>. Acesso em: 28 de julho de 2025.

PANDORGA FORMAÇÃO AUTISMO. **O pensamento perceptual e a aprendizagem**. Disponível em: pandorgaformacaoautismo.org/post/o-pensamento-perceptual-e-a-aprendizagem. Acesso em: 18 de fevereiro de 2026.

SÁTYRO, Natália G. D.; D'ALBUQUERQUE, Raquel W. O que é um Estudo de Caso e quais as suas potencialidades? **Revista Sociedade e Cultura**. Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, 2020, v. 23. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/download/55631/34815/281196>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2026.

SILVA, Tharciana Goulart da & LAMPERT, Jocielle. Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. **Revista Matéria-Prima**. 2017, v. 5(1), p. 88-95. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstreams/c93c9c66-4f4b-48ca-a1a2-dcc21686b5fe/download>. Acesso em: 04 de março de 2026.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS (TJDFT). **Qual é a definição de pessoa com deficiência?** Disponível em: tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-inclusao/qual-e-a-definicao-de-pessoa-com-deficiencia. Acesso em: 18 de fevereiro de 2026.

YORK, Sara Wagner. **Tecnologia assistiva e inclusão PcD na universidade: onde estão os 5%?.** 2025. Disponível em: sarawagneryork.medium.com/tecnologia-assistiva-e-inclus%C3%A3o-pcd-na-universidade-onde-est%C3%A3o-os-5-30014e54ffd4. Acesso em: 25 de fevereiro de 2026.