

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ A criança com autismo no espaço escolar: contribuições da Defectologia na contemporaneidade

 *Maria Angélica da Silva **

Resumo: O presente artigo objetiva compreender como a práxis em sala de aula tem afetado o desenvolvimento da criança com autismo e quais as contribuições dos fundamentos da Defectologia, nos dias atuais, nesse desenvolvimento. Este artigo está fundamentado nos aportes teóricos da perspectiva histórico-cultural, tendo Vigotski seu principal representante. Inicialmente, apontamos os aspectos legais (legislação) que norteiam o processo de inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar, destacando seus avanços e entraves. Na sequência, discutimos os fundamentos da Defectologia de Vigotski, compreendendo a lei geral do desenvolvimento humano. Ademais, refletimos sobre práticas pedagógicas exitosas em sala de aula, com crianças com autismo, contribuindo significativamente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a partir de estudos na perspectiva histórico-cultural. Concluímos que as escolas enfrentam um desafio na inclusão da criança com autismo devido a fatores distintos: falhas na formação de professores; excesso de alunos em sala de aula; ausência de um trabalho pedagógico coletivo no espaço escolar; desconhecimento das potencialidades da criança com autismo por parte dos professores. Todavia, constatamos com este artigo que, mesmo diante dessas dificuldades, há possibilidades de uma prática pedagógica de fato inclusiva, compreendendo a criança com autismo como um sujeito de possibilidades (potencialidades) que aprende, sendo indispensável a adoção de recursos mediacionais no dia a dia em sala de aula, contribuindo de maneira sólida e eficaz para seu desenvolvimento pleno.

Palavras-chave: Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Mediação. Perspectiva Histórico-Cultural.

* *Maria Angélica da Silva é Pedagoga, Psicopedagoga e especialista em educação especial e inclusiva. Mestre em processos de desenvolvimento humano e saúde, pelo Instituto de Psicologia (UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Atua em sala de recursos. Contato: angelscei@gmail.com*

Colaboradora: Daniele Nunes Henrique Silva, graduada em bacharel e licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestre em Psicologia da Educação (1998) e doutora em Educação (2006) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-Doutoramento na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP (2015). Professora associada 1, do quadro permanente da Universidade de Brasília (UnB). Contato: daninunes74@gmail.com

Introdução

Atualmente, o que está em pauta não é a inclusão como política pública que precisa ser cumprida e adotada em todos os níveis e modalidades de Educação e Ensino, pelo contrário, a inquietação que hoje eclode está para além do cumprimento de normatizações, leis e/ou documentos oficiais. Ela se encontra diretamente ligada à práxis (ação consciente capaz de promover uma transformação da realidade atual), à mudança de atitudes voltadas aos preceitos da inclusão concreta, inclusiva e não excludente/segregadora, como frequentemente temos observado no espaço escolar.

A partir dessa inquietação surgem então inúmeras indagações, a saber: como tem sido a inclusão escolar da criança com deficiência, especificamente, aquela com autismo? As aulas desenvolvidas pelos docentes contemplam todos os estudantes, incluindo o aluno com autismo? De que maneira está sendo garantido não somente o acesso, mas a permanência e o desenvolvimento dessa criança (seja de ordem social, cognitiva, emocional)? Quais práticas são adotadas no dia a dia escolar pensando em ciclos desenvolvimentais do estudante com autismo? Ou, ao contrário, quais práticas comumente se reproduzem no espaço escolar que apenas prospectam a incapacidade (foco no déficit) da criança com autismo?

Diante dessas indagações, o presente artigo objetiva compreender como a práxis em sala de aula tem afetado a criança com autismo. Ou, em outras palavras, como essa práxis pedagógica tem colaborado para o desenvolvimento global da criança em estudo e quais contribuições dos fundamentos da Defectologia são pertinentes para pensarmos o espaço da sala de aula para essas crianças.

Este estudo investigativo será fundamentado nos aportes teóricos da perspectiva histórico-cultural, tendo Vigotski seu principal representante, partindo da tese central de que o desenvolvimento emerge das (nas) relações sociais mediadas, e não estão presas às determinações biológicas. Ademais, apresentaremos argumentos teóricos ancorados nos Fundamentos de Defectologia estabelecendo um paralelo com o cenário educacional contemporâneo no qual se encontra a criança com autismo, protagonista deste artigo.

Desse modo, nosso trabalho inicia suas reflexões com uma breve explanação sobre a Educação Inclusiva e seus preceitos legais, apontando os avanços e entraves ao longo da história da Educação Especial. Seguiremos com um panorama do cenário educacional inclusivo atual e as práticas pedagógicas aplicadas, em sala de aula, com a criança com autismo. Em seguida, discutiremos os conceitos primordiais sobre o desenvolvimento humano a partir dos aportes teóricos de Vigotski (1896–1934), destacando, precipuamente, os preceitos fundamentais da Defectologia e o papel da mediação (o outro) no desenvolvimento global do estudante com autismo no espaço escolar. Concluiremos a discussão apresentando estudos sobre o brincar de faz de conta da criança com autismo na perspectiva histórico-cultural e o uso de recursos mediacionais (possíveis), explorados em sala de aula, promovendo o desenvolvimento das funções mentais superiores do aluno com autismo.

A inclusão e seus pressupostos legais

A inclusão escolar da criança com deficiência está contemplada desde o texto constitucional em seu art. 208 (BRASIL, 1988) até leis específicas, decretos, convenções no Brasil e no mundo. Na Declaração dos Direitos Humanos de 1948 (DECLARAÇÃO, 1948, p. 14), no artigo XXVI, o texto expõe o direito à educação de todos: “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória [...]”. Tendo como base esse preceito legal, membros de diversos países reuniram-se em Salamanca (Espanha), em 1994, na Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais e elaboraram a “Declaração de Salamanca”, sendo esta um marco na inclusão escolar das pessoas com deficiência. Em seu texto, a Declaração (1994) reconhece a importância indiscutível de garantir o acesso das pessoas com deficiência ao sistema regular de educação, a saber:

Acreditamos e proclamamos que: [...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias [...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.1).

Desde então, diversas ações, nesse sentido, foram implantadas com o intuito de garantir o direito a uma educação de fato para todos: Lei de Diretrizes e Bases; Lei n. 93.94/96 (BRASIL, 1996); Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência (BRASIL, 1999); Política Nacional de Educação Especial, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001).

A política de implementação de uma educação inclusiva se apresenta com um viés social, cultural, pedagógico e político. Desse modo, a partir do cenário educacional de inclusão da pessoa com deficiência, deflagrou-se a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva surge como um ato político de promoção efetiva de uma educação que inclui. A proposta da Política é fazer do espaço escolar um espaço de compreensão da diversidade humana, de garantia dos direitos humanos, de erradicação de qualquer forma de discriminação, onde todos comunguem das mesmas possibilidades de aprendizagem, sejam elas físicas, arquitetônicas, sejam elas cognitivas, sociais ou afetivas. Em outras palavras, propõe a transformação de práticas escolares excludentes, objetivando despertar uma cultura de inclusão não somente entre os responsáveis diretos pelo processo ensino-aprendizagem do estudante com deficiência, mas de uma Nação por inteiro. Nesse sentido, o objetivo precípua da Política consiste em:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino [...] (BRASIL, 2008, p.14).

Entretanto, o que está em discussão aqui, como dito inicialmente, não é se o espaço escolar está cumprindo as leis sobre acesso à escola do estudante com deficiência (e aqui, mais especificamente com autismo), mas se está e como está promovendo o desenvolvimento desse estudante, em sua totalidade, no espaço escolar. Como vimos, não faltam leis no sistema educacional inclusivo, pelo contrário. Gonzaga e Borges (2018, p.164-165) corroboram: “Diversas leis brasileiras garantem o acesso da população com deficiência às escolas comuns. No entanto, o acesso não garante a permanência ou a aprendizagem do aluno”.

Nessa lógica, o caminhar tem de estar em outra direção, levando-nos a refletir que inclusão é mudança de atitude, é pensarmos na diversidade, é compreendermos que cada ser é único, com experiências sociais e culturais distintas, com suas especificidades, dificuldades e potencialidades individuais. Desse modo, Diniz (2017) apresenta uma breve comparação entre integração e inclusão, conceitos que se fazem indispensáveis nessa nossa discussão. Segundo a autora, a ideia da integração está diretamente associada à adaptação da criança com deficiência ao ambiente escolar, em contrapartida, a inclusão caminha na contramão desse entendimento, onde o espaço escolar necessita se ajustar (adaptar) para receber e atender o estudante com deficiência, respeitando e compreendendo suas especificidades.

Entretanto, apesar desse entendimento, estudos revelam irregularidades, descumprimento da legislação, falhas na formação docente, precariedade de recursos, desconhecimento das potencialidades do estudante com necessidades especiais com foco no déficit e razões diversas (MENDONÇA, 2013; SILVA et al., 2019; WUO, 2019). Nesse sentido, os desafios apresentados pelas escolas na inclusão da criança com autismo estão ligados a distintos aspectos: estrutural, formação de pessoal, familiar, ou até mesmo pedagógico.

Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), no estudo sobre a inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacam o aumento considerável desses alunos no ensino regular. De acordo com os pesquisadores:

As ações governamentais, incontestavelmente, ampliaram o ingresso de educandos com autismo em classes comuns após o advento da política de 2008. Dados do Censo Escolar do Ministério da Educação, por exemplo, indicam que, em 2006, havia 2.204 alunos com esse diagnóstico inseridos em escolas regulares; em 2012, esse número aumentou para 25.624 (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013, p. 559).

Como esse número elevado de estudantes com autismo ingressando na escola regular, os desafios tornam-se cada vez mais latentes. Silva e Arruda (2014) realizaram um estudo em que apontam as principais dificuldades encontradas pelo docente no trabalho com o estudante com deficiência. As autoras revelaram falhas na formação dos professores; desconhecimento docente sobre as reais necessidades do estudante especial (suas potencialidades, sejam suas limitações); práticas pedagógicas não significativas para o aluno com deficiência; falta de apoio dentro da escola e ausência de trabalho pedagógico coletivo.

Nesse sentido, Silva et al. (2019) em uma pesquisa recente sobre a inclusão de alunos com TEA e as dificuldades demonstradas pelo professor de Apoio Educacional Especializado do

Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu, Paraná, apontaram inúmeros aspectos impeditivos à consolidação efetiva do processo de inclusão do aluno com autismo. A partir desse estudo, os pesquisadores concluíram que:

A formação superficial dos docentes entrevistados faz com que atitudes básicas como o reconhecimento das características da pessoa com TEA não sejam contempladas pela maioria dos profissionais, que se centralizam nas atitudes estereotipadas dos alunos, fazendo aumentar o preconceito e o foco no manejo comportamental em sala de aula em detrimento da socialização e de um aproveitamento escolar efetivo (SILVA et al., 2019, p.91).

Todavia, na contramão do contexto acima citado, estudos revelam práticas pedagógicas exitosas que vão desde o uso (adequado) de adaptações curriculares promovendo possibilidades de aprendizagem da criança com autismo dentro e fora da sala de aula, quanto à criação de estratégias com rotas diferenciadas de ensino das habilidades de leitura e escrita, por exemplo, para a criança com autismo (GOMES, 2018; GONZAGA; BORGES, 2018).

Em um estudo recente sobre “Tipos de situações de inclusão”, as pesquisadoras Gonzaga e Borges (2018) apresentaram uma discussão sobre a importância do uso das adaptações curriculares no contexto escolar. Entendendo que a adaptação curricular existe não para excluir ou salientar a dificuldade da criança com deficiência, mas, sobretudo, para favorecer a aprendizagem dessa criança. Nas palavras das autoras:

As adaptações curriculares, também previstas em lei, procuram assegurar que o aluno com deficiência possa ser respeitado em sua singularidade. Isso significa que muitas vezes, o aluno vai necessitar de tempo, de espaços, de materiais, de conteúdo específico. Incluir pressupõe respeitar as diferenças e não eliminá-las (GONZAGA; BORGES, 2018, p.165).

Ainda nesse cenário de práticas pedagógicas positivas, com viés inclusivo, destacamos a pesquisa realizada por Gomes (2018) sobre rota de ensino das habilidades de leitura com a criança com autismo. Os participantes do estudo eram crianças com autismo, oralizadas e não alfabetizadas, com idade entre 5 anos, 6 anos e 12 anos. A pesquisadora, centrada na máxima que toda criança pode aprender, incluindo a criança com autismo, realizou um estudo descrevendo o que ela chamou de “rota de ensino de habilidades de leitura para pessoas com autismo, que parte de comportamentos simples para os mais complexos, com o objetivo final de ensinar leitura oral e leitura com compreensão” (GOMES, 2018, p. 190). Seu estudo consistiu na criação de seis etapas para o ensino de leitura, a saber: 1) Requisitos; 2) Habilidades rudimentares; 3) Sílabas simples; 4) Programa informatizado; 5) Leitura oral; 6) Interpretação.

A autora parte da ideia de comportamentos mais simples para os mais complexos de acordo com as etapas acima elencadas, respeitando as especificidades da criança, propondo um processo de aquisição da leitura diferenciado e adaptado envolvendo: figuras; palavras; associações palavras-figuras; estímulos visuais para nomeação de sílabas simples; programa informatizado de leitura “Aprendendo a ler e a escrever em pequenos passos” por meio do software Gerenciador de Ensino

Individualizado por Computador (GEIC) até chegar finalmente no uso de textos (com temas relacionados à realidade da criança) que exigem mais compreensão.

Diante o exposto, entendemos que o desenvolvimento do estudante com autismo no espaço escolar, muitas vezes, é negligenciado em função de fatores distintos, explicitados ao logo deste estudo, porém, ao mesmo tempo, vimos que há possibilidades de desenvolvimento, também, nesse mesmo contexto, apesar das peculiaridades próprias do transtorno. Sob uma visão médica, sabemos que o Transtorno do Espectro autista (TEA), desde sua descoberta na década de 40, pelo psiquiatra Leo Kanner (1894–1981), até os dias de hoje, apresenta mais indagações que conclusões. Seja a respeito de sua etiologia, seja a respeito do desenvolvimento (cognitivo, social, emocional) da pessoa com autismo.

Segundo o DSM-V¹, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) engloba: autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. Além disso, hoje, para conclusão do diagnóstico de TEA, a pessoa deverá apresentar: a) déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos; e, b) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (DSM-V, 2013).

O DSM-V traz em seu texto, também, os níveis de gravidade que acometem a pessoa com TEA, os quais deverão ser especificados nos relatórios médicos. São três os níveis de gravidade, do mais leve ao mais severo, a saber: Nível 1 (exigindo apoio); Nível 2 (exigindo apoio substancial) e Nível 3 (exigindo apoio muito substancial) (DSM-V, 2013).

Outro instrumento de diagnóstico, utilizado mundialmente, e com uma versão recente e renovada é o CID-11² (2019). Seguindo, a princípio, alguns critérios estabelecidos no DSM-V, a nova versão do CID-11 retirou do seu texto a Síndrome de Asperger e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, por exemplo. Ademais, para o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, essa nova edição traz como proposta o agrupamento, em uma categoria única, de critérios relacionados à linguagem (comunicação) e aos aspectos sociais, incluindo ainda características de ordem sensoriais.

Dentre as novidades, convém sublinhar que o CID-11 estabelece aspectos minuciosos de distinção entre o autismo com e sem a deficiência intelectual, com destaque para o comprometimento ou não da linguagem funcional, especificando inclusive os níveis de gravidade de cada um. Ou seja, o novo CID-11 apresenta o Transtorno do Espectro Autista com suas possíveis comorbidades. De acordo com essa edição revisada do CID-11, o TEA deixa de ser identificado pelo código alfanumérico F840 e passa a ser classificado com o 6A02 (CID-11, 2019).

Diante do exposto e tendo como proposição as particularidades da criança com autismo, seu desenvolvimento no espaço escolar e as especificidades do Transtorno do Espectro Autista, elencados neste artigo, adentraremos na compreensão do desenvolvimento infantil propriamente dito. Para tanto, tomaremos como base os aportes teóricos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski e colaboradores.

Vigotski e o desenvolvimento humano

A chegada de um novo século traz consigo uma polarização de sentimentos que vai desde a presença de medos, incertezas até a esperança e celebrações. Todavia, essa passagem não flui de maneira linear ou previsível como se idealiza, pelo contrário, geralmente emerge marcada por conflitos, manifestações e (trans)formações. Dito isso, o século XX pode ser traduzido como século das mudanças, ou melhor, das revoluções em diferentes áreas do conhecimento humano. Na psicologia não seria diferente. No começo do século XX, distintos campos da psicologia apresentavam divergências, principalmente no que se refere a explicações sobre o funcionamento do psiquismo humano.

De um lado, a psicologia naturalista com um viés mecanicista, experimental, laboratorial de investigação do psiquismo humano. No outro polo, a psicologia idealista tentava explicar o problema da consciência humana com base, exclusivamente, em fenômenos psíquicos, desconsiderando os aspectos primordiais que constituíam uma pesquisa científica (LURIA, 1992; VIGOTSKI, 2013).

Em meio a essa inconsonância entra as psicologias da época, Vigotski se deparou com um campo fértil para lançamento de suas ideias. Para o pesquisador os argumentos apresentados tanto pela psicologia naturalista quanto idealista eram frágeis, inconsistentes, falhos, pois não era possível explicar o problema da consciência humana separando corpo e mente. Nas palavras do autor: “Impossível estudar o comportamento do homem e as suas formas complexas de sua atividade, independentemente de sua psique” (VIGOTSKI, 2013, p.42, tradução nossa).

Partindo dessa premissa, o pesquisador, juntamente com seus colaboradores Lúria (1902–1977) e Leontiev (1903–1979), resolveu seguir uma trajetória científica totalmente oposta ao que se pregavam em toda ciência psicológica. Eles compreendiam o desenvolvimento do psiquismo humano a partir de uma visão dialética entre matéria e espírito e não dissociada, seguindo assim na contramão do dualismo presente naquele período (PINO 2005; VIGOTSKI, 2013).

Na tentativa de superar a crise de cunho epistemológico que se estabelecera na psicologia russa e demais partes do mundo, Vigotski propôs a criação de uma nova psicologia: uma psicologia geral que consistia na compreensão do homem de maneira global, não fragmentado, como se fosse possível separar mente e corpo. Silva (2017, p. 30) corrobora: “Por esse prisma, a concretização de uma psicologia geral só seria possível a partir de uma ideia monista de desenvolvimento, compreendendo o homem em sua totalidade, resultante de um processo histórico e cultural”.

A concepção de Vigotski sobre desenvolvimento humano parte da premissa de que a cultura é a pedra fundamental para o funcionamento do psiquismo humano (VIGOTSKI, 2000). A partir dessa máxima o estudioso se debruçou em suas pesquisas para explicar o desenvolvimento das funções mentais superiores (atenção, memória, imaginação, linguagem). Concebendo o homem como um ser histórico e cultural, o estudioso partiu da relação natureza e cultural para explicar a emergência das funções superiores (VIGOTSKI, 2007).

Nesta lógica argumentativa, Vigotski (2007) defendeu que toda relação do homem com o mundo é uma relação indireta. Ou seja, nunca é uma ação direta, pois ela é sempre mediada por

elementos (mediacionais) semióticos: instrumentos, signos e o outro. Devido à complexidade do conceito de mediação, no presente artigo enfatizaremos a mediação do **outro** na compreensão do processo de desenvolvimento da criança com autismo no espaço escolar, até porque a extensão do texto não nos permite avançar.

De maneira resumida, Vigotski (2000), pautado na mediação semiótica, explica o processo de transformação das funções elementares (naturais) em funções superiores (culturais), argumentando que essa passagem não resulta na anulação de uma função em detrimento do desenvolvimento da outra, mas da transformação das funções elementares em superiores pelo papel que o signo efetua na atividade consciente humana. Vigotski (2000) revela o caráter social e semiótico imbricado às funções superiores ao argumentar: qualquer função psicológica superior foi externa - significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas (VIGOTSKI, 2000, p. 24). Em sua obra *Fundamentos de defectologia*⁴, Vigotski (2012) defendeu que a lei geral do desenvolvimento é a mesma para toda e qualquer criança, quer dizer, para crianças com ou sem deficiência, como veremos a seguir.

A Defectologia na contemporaneidade e a criança com autismo

Vimos que para Vigotski (2012) o desenvolvimento humano, ou seja, a passagem de um ser biológico em um ser cultural se dá por meio do social e cultural. Com base nessa premissa, o autor argumentou que toda e qualquer criança, a partir de suas experiências culturais, se constitui (subjektivamente) a ponto de transformar suas limitações, impostas por questões biológicas, em potencialidades, em outras palavras: em possibilidades reais de desenvolvimento.

Nesse sentido, o estudioso na busca por explicações para fundamentar sua tese de funcionamento do psiquismo humano, imbricado aos aspectos socioculturais, se debruçou nas investigações sobre o funcionamento peculiar das funções mentais superiores das crianças com deficiência. Defendeu as especificidades das limitações apresentadas pelas crianças para além do âmbito biológico, atribuindo potência aos aspectos decorrentes das mediações culturais.

Seguindo essa lógica argumentativa, Vigotski (2012) teceu inúmeras críticas às linhas de pesquisas e métodos de cunho quantitativo, ou seja, estudos que se limitavam a medir, mensurar as dificuldades das crianças com deficiência (ex.: escala de Binet). Para o pesquisador, esses métodos focavam apenas no déficit, isto é, naquilo que a criança com deficiência estava impedida de realizar em função de sua limitação biológica, desconsiderando os aspectos sociais constitutivos do desenvolvimento humano. Neste mesmo período, Vigotski (2012) estendeu as críticas às escolas especiais por práticas assistencialistas, com foco exclusivo nas funções elementares ignorando as funções mentais superiores.

Desse modo, o pesquisador defendeu a ideia da deficiência como constructo social, ou seja, como um problema social. Silva (2017, p. 42) corrobora: "Isso sugere, minimamente, que os aspectos sociais não podem ser ignorados em se tratando do desenvolvimento das pessoas com deficiência e/ou transtornos". Pensando por essa premissa do desenvolvimento amalgamado

às condições históricas e sociais da pessoa com deficiência, Vigotski (2012) argumentou que a criança com deficiência não é mais ou menos desenvolvida que uma criança sem deficiência, apenas se desenvolve de modo distinto. Sendo assim, o que as distingue encontra-se exatamente nos aspectos qualitativos, os quais estão diretamente imbricados à estrutura orgânica e psicológica do desenvolvimento daquelas crianças diante dos desafios culturais e não nos aspectos quantitativos como adotado pelo pensamento hegemônico das teorias biologizantes.

Segundo os preceitos teóricos da perspectiva histórico-cultural⁵, as crianças com deficiência ou com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, não são reconhecidas como deficientes, incapazes, mas, sim, como crianças que apresentam peculiaridades em seu desenvolvimento e que têm um modo próprio de ser, pensar e estar no mundo. Padilha (2007) corrobora ao argumentar que: "A *deficiência* não é uma *insuficiência*, mas uma organização peculiar das funções psicológicas superiores, cuja configuração muda em conjuntos regulares de processos de significação" (p. 22, itálico da autora).

Assim sendo, apresentaremos a seguir estudos centrados nos pressupostos teóricos da defectologia de Vigotski no espaço escolar com a criança com autismo, focando nas potencialidades, nas possibilidades de desenvolvimento. Enfim, problematizando uma práxis pedagógica que seja capaz de promover zonas proximais de desenvolvimento, pois tem como elemento basilar a mediação do outro, além do uso de recursos especiais, motivadores e promotores de desenvolvimento.

O espaço escolar: possibilidades de atuação com a criança com autismo

Como visto ao longo desse estudo, tanto a literatura tradicional quanto os instrumentos de diagnóstico, tendem a realçar as dificuldades, ou seja, a focar no déficit, naquilo que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não consegue realizar, construindo barreiras impeditivas do desenvolvimento. Em contrapartida, pesquisas recentes têm apresentados resultados significativos sobre as distintas possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência, apesar das limitações impostas pela deficiência e/ou transtorno, com foco nos elementos mediacionais destacando o papel do outro neste processo e a importância indiscutível do brincar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (BAGAROLLO; RIBEIRO; PANHOCA, 2013; BORGES; NOGUEIRA, 2018; COSTA, 2018; CHIOTE, 2015; MONTEIRO; BRAGIN, 2016; RAHME, 2018, SILVA, 2017; RIBAS, 2013; SILVA; SILVA 2017; 2018; 2019).

As pesquisadoras Monteiro e Bragin (2016), ao realizarem um estudo investigativo sobre as práticas pedagógicas com alunos com autismo em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (interior de São Paulo), se depararam com uma realidade que contradiz todas as possibilidades de desenvolvimento tal qual defendida por Vigotski (2000). Os alunos, diariamente, realizavam as mesmas atividades e isolados dos demais alunos, sem interação alguma e sem mediação da professora. Segundo a professora, participante da pesquisa, a função das atividades repetitivas era para fazer com que o aluno com autismo realizasse um trabalho individual e com mais frequência e autonomia.

Monteiro e Bragin (2016) afirmaram: durante o período que acompanhamos as atividades realizadas na escola pudemos constatar que as atividades propostas eram sempre as mesmas e seguiram um modelo preestabelecido em que o aluno deveria cumprir tarefas autonomamente, com o menor contato possível com os colegas e professores (MONTEIRO; BRAGIN, 2016, p.885).

As autoras, partindo dos pressupostos teóricos vigotskianos se questionaram sobre o que se esperar daqueles alunos privados de interação social uma vez que a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento ocorre nas/pelas relações sociais mediadas. A partir de então, as pesquisadoras começaram a levar questionamentos junto à professora com o objetivo de despertar nela um novo olhar sobre a educação daquelas crianças com autismo:

Nossa presença diária na escola e as perguntas sobre por que não era permitida a interação entre os colegas ou a ajuda do professor para a realização das tarefas provocaram dúvidas nos professores, que aos poucos foram introduzindo novas práticas que privilegiavam as interações entre alunos e entre alunos e professores (MONTEIRO; BRAGIN, 2016, p.886).

Segundo as pesquisadoras, práticas e discursos foram se modificando. A professora passou a mediar as atividades, dando ênfase à comunicação, ao diálogo, promovendo também mudanças ambientais, favorecendo as interações entre os alunos, entre alunos e professora. Ela também começou a compartilhar com os alunos atividades práticas, inclusive aquelas voltadas para o campo simbólico (ex.: contato da criança com autismo com água em temperaturas distintas, fria e quente).

Monteiro e Bragin (2016, p. 887) concluem seu estudo investigativo revelando o quanto as professoras que atuam com as crianças com autismo estavam despreparadas e desmotivadas, mas, ao mesmo tempo, abertas às mudanças propostas. As autoras reiteram a importância de se repensar sobre práticas pedagógicas restritas, limitantes das possibilidades de desenvolvimento da criança com autismo.

É importante retomar aquilo que Vigotski já apontava em seus textos escritos entre 1924 e 1934, que é coletivamente, na interação com o outro, que o aluno pode superar suas dificuldades e desenvolver formas organizadas de relações sociocomunicativas. É preciso redefinir o papel da escola e do trabalho pedagógico dos autistas, principalmente partindo-se da concepção de que a aprendizagem é essencialmente social e que é nas apropriações dos conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas humanas são constituídas. Comunicação, socialização e uso da imaginação em momentos de brincadeiras são atividades indicadas nas práticas pedagógicas com autistas.

Nessa direção, Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) realizaram um estudo de caso com o objetivo de analisar as particularidades do brincar da criança com autismo a partir de brinquedos e brincadeiras, além da interação entre eles. As pesquisadoras desenvolveram um estudo de caso com uma criança de quatro anos de idade com diagnóstico de autismo. A pesquisa aconteceu no espaço terapêutico de fonoaudiologia, frequentado por quatro crianças com autismo.

No início dos atendimentos, as pesquisadoras ofereciam às crianças brinquedos distintos: miniatura de utensílios

domésticos, kit médico, kit salão de beleza, bonecas, carrinhos, bolas, dentre outros. As crianças escolhiam qual brinquedo queriam. Em outros momentos, os brinquedos eram apresentados aos alunos por grupos (campos semânticos distintos) configurando uma brinquedoteca. À medida que os alunos manipulavam os brinquedos, as pesquisadoras faziam intervenções, significavam as ações das crianças sugerindo modos distintos de brincar, além disso, instigavam o brincar de faz de conta, entrando na brincadeira e participando junto. Ao longo da atividade lúdica, em boa parte do tempo, as crianças brincavam sozinhas e, às vezes, sentavam em grupo. Nesse momento, as pesquisadoras faziam intervenções com propostas de novos enredos a partir da brincadeira em ação.

Desse modo, Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013, p. 113) perceberam que o brincar da criança com autismo desenrolava não somente apoiado nas miniaturas de brinquedos, mas, sobretudo, a partir das intervenções, mediações utilizadas por elas. Muitas das brincadeiras e brinquedos escolhidos pelas crianças eram reproduções de suas experiências sociais. Ademais, as pesquisadoras constataram indícios de jogo simbólico, ainda que tímidos. Elas apresentaram, dentre vários episódios, um em que a criança com autismo usando um estetoscópio parecia representar o papel de médico, ainda que sutilmente, durante a brincadeira e as mediações delas. Nas palavras das pesquisadoras:

Esse episódio evidencia o interesse de S1 pelas ações de TE, aparentando compreender a brincadeira, brincando com ela, interagindo no faz de conta, reproduzindo ações de médico e selecionando brinquedos apropriados. Ele brinca junto com TE, aceita brincar com S2, outro integrante do grupo, usa os objetos de forma funcional e também simbólica, além de mostrar indícios de jogo de papéis quando S1, ao tentar tirar o estetoscópio da orelha de TE, aceita colocá-lo em sua orelha e age com ele segundo sua função, propondo uma troca de papel e passando a ser o médico enquanto a terapeuta passa a ser o doente.

As estudiosas concluíram a pesquisa sinalizando para a importância da participação dos pais e demais profissionais que atuam com criança com autismo nas brincadeiras, ensinando-a a brincar, interagindo, ainda que muitas vezes essa interação revelasse pouca reciprocidade. Para além, Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013, p. 115) sublinharam um aspecto significativo: "o estudo mostrou que sujeitos autistas que recebem maior oferta cultural e vivenciam experiências sociais de mais qualidade apresentam diferenças em relação àquelas sem tais possibilidades".

Pautada ainda no arcabouço teórico da perspectiva histórico-cultural, Chiote (2015) revela que um dos fatores impeditivos do desenvolvimento da criança com autismo está relacionado à maneira como o outro significa ou ao menos tenta significar as ações dessa criança. Especificamente em relação ao brincar, por exemplo, a pesquisadora defende a participação do outro na atividade lúdica, propiciando a interação e trocas entre os brincantes. Pois, justamente na relação com o outro adulto, ou outra criança durante o brincar, que a criança com autismo terá possibilidades de desenvolvimento das funções mentais superiores. É a partir de suas relações sociais mediadas e por meio das brincadeiras simbólicas que a criança se apropria do mundo, possibilitando a eclosão de novos ciclos desenvolvimentais.

Nessa mesma linha argumentativa, Silva (2017), ao pesquisar o brincar de faz de conta da criança com autismo a partir dos pressupostos vigotskianos, evidenciou a capacidade de desenvolvimento no campo simbólico pela criança com autismo, apesar de suas especificidades e limitações impostas pelo próprio transtorno.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública inclusiva de Educação Infantil, no Distrito Federal, mais especificamente em uma Classe Especial com seis crianças com diagnóstico de autismo clássico, hoje TEA. A faixa etária dos alunos era de 4 a 6 anos de idade. Todos participaram do Programa de Educação Precoce na atual escola. Quanto à oralidade: três alunos não eram oralizados; dois eram parcialmente oralizados e somente um aluno era oralizado, porém falava apenas frases curtas, sem emprego de artigos e/ou preposições.

De maneira geral, os alunos participantes da pesquisa apresentavam estereotípias (flaps, contração muscular), dificuldade na interação social, em manter o contato visual. Vale destacar que o aluno mais velho revelava fixação por objetos giratórios, às vezes, escolhia brinquedos e brincava sozinho, evitando interagir com as demais crianças. Segundo relato dos professores regentes, os pais desses alunos apresentavam boa condição social, econômica e intelectual e todos os alunos recebiam atendimentos psicoterapêuticos fora da escola.

Apesar de todas essas especificidades apresentadas pelos participantes da pesquisa e sem desconsiderar suas limitações, dificuldades (sejam de ordem social, comunicativa, motora e ou mesmo cognitiva impostas pelo próprio transtorno), Silva (2017, p.2) discutiu a questão do brincar de faz de conta da criança com autismo, pensando para além dessas limitações. O objetivo basilar de sua investigação era: “analisar os processos criadores no brincar da criança com autismo, focalizando os recursos simbólicos emergentes no faz de conta: uso de objeto pivô e configuração dos jogos de papéis”.

Desse modo, Silva (2017) partiu de oficinas temáticas, de elementos cenográficos e mais especificamente da mediação do outro como recursos mediacionais para possibilitar a criança com autismo entrar no jogo simbólico. Silva (2017) criou três oficinas temáticas⁶: a) Cesta Mágica: composta por bolas, bonecas, carrinhos, kit médico, miniatura de eletrodomésticos e utensílios domésticos. Nessa oficina, as crianças brincavam como queriam e com o que queriam, em determinados momentos a pesquisadora participava da brincadeira (intencionalmente) mediando o brincar; b) Piratas: nessa oficina, a pesquisadora criou uma cenografia de piratas com barco, tesouro, baú, espada e distribuiu entre as crianças acessórios de pirata (tapa olho, gancho, bandana, chapéu). As crianças foram criando o enredo sob a mediação da pesquisadora ao propor que elas brincassem de pirata tal qual na peça de teatro que tinham assistindo semanas anteriores; c) Oficina de personagens: aqui, a pesquisadora levou para a sala de aula uma arara com diversas fantasias (roupas) de personagens infantis. As crianças pegavam as fantasias de sua escolha. A pesquisadora, mais uma vez, mediou algumas situações provocando as crianças para o faz de conta. Em outros momentos, a pesquisadora se distanciava, observando a interação entre as crianças com e sem autismo, deflagrando assim a assunção de papéis.

A partir de sua pesquisa sobre o brincar da criança com

autismo, Silva (2017) constatou que a criança com autismo por meio das brincadeiras de faz de conta, apoiada em elementos cenográficos, com mediação (intencional) do outro (elemento semiótico) apresentou capacidade e potencialidades para brincar, imaginar, criar e até mesmo assumir papéis (SILVA, 2017; SILVA; SILVA, 2017, 2019). Ela argumenta que esse processo não se deu de maneira tranquila e linear, mas necessitou de uma mediação intencional e qualificada, além do uso dos recursos imagéticos, cenográficos.

Dentre os distintos episódios apresentados por ela, revelando a participação do outro e os elementos cenográficos na construção do enredo lúdico, vale destacar um, em que a criança com autismo vestida com fantasia de Homem-Aranha pula de mesa em mesa, como se essas fossem prédios e ainda se apoia na gestualidade, no corpo para caracterizar esse personagem infantil ao fazer o sinal de jogar a teia com a mãozinha, tal qual faria o personagem do desenho animado. Silva (2015, pp.144-145) argumenta:

A maneira como Fred tenta colocar o corpo na parede, agindo como se estivesse grudado, permite ao espectador presumir qual papel ele está representando. Fred não necessita anunciar, verbalizar, a identidade de seu personagem, que está materializada na fantasia, nas expressões corporais e na enunciação, tal como observado na ação de levantar o braço e fazer o gesto de jogar a teia, emitindo um som que imita a teia saindo.

Nessa lógica, Vigotski (2009) defendeu o brincar como uma das atividades criadoras infantis mais importantes. Para ele, o brincar é desenvolvimento. O pesquisador argumentou que a brincadeira não é inerente ao ser humano como todos acreditam ser, pelo contrário. A criança poderá ou não brincar a depender das condições sociais e culturais nas quais ela está inserida (PINTO; GÓES, 2006; SILVA, 2017). Essa premissa se aplica a toda e qualquer criança, incluindo a criança com autismo (SILVA, 2017).

Por meio do brincar e mais especificamente do faz de conta, a criança age para além do seu campo perceptual imediato, colocando-se no lugar do outro, assumindo papéis sociais, realizando desejos e fantasias que no mundo concreto seriam irrealizáveis (COSTA, 2018; COSTA; ABREU, 2015; SILVA; SILVA 2017; SILVA, 2012; VIGOTSKI, 2008). Vigotski (2009) defende que a brincadeira cria zonas proximais de desenvolvimento na medida em que a criança age para além do seu nível real, atuando de modo distinto do habitual (SILVA, 2017). Nas palavras de Vigotski (2008, p. 35):

A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas.

Diante do exposto e com base nos fundamentos de defecologia que defende a importância da exploração de recursos especiais e diferenciados para promoção do desenvolvimento da criança com acometimentos em seu desenvolvimento, argumentamos que o desafio maior em sala de aula é justamente

pela busca desses caminhos alternativos promotores de ciclos desenvolvimentais (ABREU, 2015; COSTA, 2018; SILVA; SILVA 2017, 2018, 2019). Ademais, o trabalho pedagógico (a práxis) consciente e intencional são elementos diferenciadores na promoção do desenvolvimento da criança com autismo no espaço escolar. Corroborar Vigotski (2012):

O fato básico do desenvolvimento cultural da criança deficiente é a inadequação, a incongruência entre sua estrutura psicológica e a estrutura das formas culturais. É necessário criar instrumentos culturais especiais, adaptados à estrutura psicológica dessa criança, ou dominar formas culturais gerais com a ajuda de procedimentos pedagógicos especiais [...], seu desenvolvimento cultural, portanto, pode percorrer caminhos distintos e é, em princípio, completamente possível. (VIGOTSKI, 2012, p. 7, tradução nossa).

Considerações finais

Vimos ao longo desse estudo que não basta existirem leis para de fato a inclusão de criança com autismo acontecer no espaço escolar, até porque a necessidade atual não está na dificuldade de cumprimento das leis, mas sim na mudança de atitudes; na reflexão da práxis pedagógica, compreendendo a criança com autismo como um estudante que aprende, que se desenvolve de maneira qualitativamente distinta, sim, mas não menos que uma criança com desenvolvimento típico.

Diante do exposto, compreendemos, a partir dos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, que a constituição do psiquismo humano se dá por meio das (nas) relações sociais mediadas, sendo o **outro** elemento mediacional indispensável ao desenvolvimento pleno da criança com autismo, ou seja, ao desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (atenção, memória, imaginação, linguagem).

Respaldados pelos fundamentos da Defectologia, compreendemos que os entraves e avanços observados nas pesquisas sobre o trabalho pedagógico com a criança com autismo no espaço escolar apresentam fatores distintos: falhas na

formação docente; superlotação das salas de aula; ausência de trabalho coletivo e colaborativo; falta de compreensão das reais necessidades e potencialidades da criança com autismo. Em contrapartida, a Defectologia defende que o desenvolvimento da criança com deficiência se dá da mesma maneira que das crianças sem deficiência, todavia de modo qualitativamente distinto, cabendo aos docentes repensar sua práxis, além de utilizar recursos diferenciados, especiais, promotores do desenvolvimento independente das limitações biológicas apresentadas pela criança.

Por fim, como apresentado anteriormente e respaldadas por essa argumentação teórica, as pesquisas acima exemplificadas (BAGAROLLO; RIBEIRO; PANHOCA, 2013; CHIOTE, 2015; SILVA, 2017) apontam para práticas pedagógicas exitosas e possíveis de serem realizadas com a criança com autismo seja no espaço escolar, seja em um espaço terapêutico e até mesmo no ambiente familiar.

Nesse sentido, esperamos que este artigo contribua para novas reflexões sobre mudanças concretas na práxis pedagógica com a criança com autismo no espaço escolar. Todavia, esse estudo não se esgota aqui, pelo contrário, devido à complexidade do tema explorado é, na verdade, um convite a outras pesquisas que ajudem o sistema educacional e mais especificamente os docentes a compreenderem o desenvolvimento da criança com autismo para além de suas dificuldades, tal qual defendido por Vigotski.

Em suma, afirmamos que toda e qualquer criança com deficiência ou não, com autismo ou não, é antes de tudo um sujeito de possibilidade e em constante desenvolvimento (transformação). Nesse sentido, torna-se essencial a conscientização por parte de todos que convivem e/ou atuam diretamente (profissionais da educação, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, dentre outros) com a criança com autismo ou com qualquer criança com acometimento (ainda que temporário) em desenvolvimento quanto ao uso (indiscutível e constante) dos recursos mediacionais (diferenciados), e isso não pode ser negligenciado. ■

Notas

¹ Elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), o DSM é um instrumento de diagnóstico mundialmente adotado pelos médicos na identificação dos transtornos mentais, incluindo o diagnóstico do autismo. A versão atualizada do DSM-5 foi lançada em 2013.

² O CID foi aprovado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1989. O CID significa "Classificação Estatística Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados à Saúde" e sua versão atual é CID-11, divulgada na Assembleia Mundial da Saúde em maio de 2019, todavia, somente entrará em vigor em janeiro de 2022, período de adaptação de todos os países a essa nova estrutura diagnóstica.

³ Texto original: "Imposible estudiar el comportamiento del hombre y las complejas formas de su actividad, independientemente de su psique" (VIGOTSKI, 2013, p.42).

⁴ Nos dias atuais: Educação Especial.

⁵ Convém salientar que a descoberta do autismo por Kanner na década de 40 foi posterior à morte de Vigotski (1896–1934), deste modo seus estudos contemplavam apenas a criança com surdez, cegueira, deficiência múltipla, todavia os fundamentos da defectologia têm aplicabilidade ímpar em relação à criança com autismo.

⁶ Cada oficina teve em média de três a seis encontros semanais de 30 minutos cada.

Referências

- ABREU, Fabrício Santos Dias. **Experiências linguísticas e sexuais não hegemônicas**: um estudo das narrativas de surdos homossexuais. 2015. 184 f. (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde), Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2015.
- BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone (2013). O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva Histórico-Cultural. **Rev. Bras. Marília**, v. 19, n.1, p. 107-120, Jan.- Mar. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/89796>. Acesso em: 19 maio 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 abr.2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência (1999).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001). In: **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 03 abr.2020.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 03 abr.2020.
- CHIOTE, Fernanda de Araujo Binatti. (2015). **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**: trabalhando a mediação pedagógica. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak.
- COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza (2018). **A unidade corpo-mente nas atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão**. 2018. 225f. (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde), Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2017.
- DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.
- DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- DINIZ, Margareth (2017). **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas** - avanços e desafios. Editora Autêntica. E-Book. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Inclus%C3%A3o_de_pessoas_com_defici%C3%A2ncia_e.html?id=oG8lDwAAQBAJ&redir_esc=y. Acesso em: 06 abr. 2020.
- GOMES, Camila Graciella Santos (2018). Ensino de leitura e autismo. In: BORGES, Adriana Araújo; NOGUEIRA, Maria Luisa Magalhães (Org.). **O aluno com autismo na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018 (Série Toda criança pode aprender). cap. 7, p.187-208.
- GONZAGA, Mariana Viana; BORGES, Adriana Araújo Pereira (2018). Tipos de situação de inclusão: uma nova proposta de adaptação curricular para crianças com TEA. In: BORGES, Adriana Araújo; NOGUEIRA, Maria Luisa Magalhães (Org.). **O aluno com autismo na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018 (Série Toda criança pode aprender). cap.6, p.163-186.
- LURIA, Alexander Romanovich. (1992). Vygotsky. In: Luria, Alexander Romanovich (M.B. Cipolla, trad.). **A construção da mente**. São Paulo: **Ícone**, 1992. p. 43-61.
- MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos (2013). Escola inclusiva barreiras e desafios. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n.1, p. 4-16, out. 2013. Disponível em: <http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/801>. Acesso: em 10 abr. 2020.
- MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; BRAGIN, Josiane Maria Bonatto (2016). Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades. **Journal of Research in Special Educational Needs**.v 16, p. 884-888. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12346>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- NUNES, Débora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo (2013). Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/10178>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- PADILHA, Ana Maria Lunardi (2007). **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores associados, (Coleção Educação Contemporânea), 2007.
- PINO, Angel (2005). **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez.
- PINTO, Gláucia Uliana; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 2006, v.12(1), p.11-28, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31982.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.
- RAHME, Mônica Maria Farid (2018). A função da mediação na trajetória de um aluno com Transtorno do espectro Autista no Ensino Fundamental. In: BORGES, Adriana Araújo; NOGUEIRA, Maria Luisa Magalhães (Org.). **O aluno com autismo na escola**. Campinas,

- SP: Mercado de Letras, 2018 (Série Toda Criança Pode Aprender). Cap.12, p.291-313.
- SILVA, Amós de Souza et al (2019). Discursos dos professores do apoio educacional especializado sobre inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. **Revista Sustinere**. Rio de Janeiro, v. 7, nº1, pp. 73-95, jan-jun. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/37683>. Acesso em: 19 maio 2020.
- SILVA, Ana Paula Mesquita; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins (2014). O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, Volume 5 – nº 1 – 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf. Acesso em: 02 abr. 2020.
- SILVA, Daniel Nunes Henrique; COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza, & ABREU, Fabrício Santos Dias (2015). Imaginação no faz de conta: o corpo que brinca. In: SILVA, Daniel Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias (Org.), **Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil**, São Paulo: Summus, cap. 5, p. 111-154.
- SILVA, Daniele Nunes Henrique (2012). **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus. (Coleção Imaginar e Criar na Educação Infantil).
- SILVA, Maria Angélica da; SILVA, Daniele Nunes Henrique (2019). **Como brincam as crianças com autismo**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2019.
- SILVA, Maria Angélica. **O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural**. 2017. 206 f.(Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde), Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2017.
- SILVA. A criança com autismo e a brincadeira de faz de conta na perspectiva histórico-cultural. In: BORGES, Adriana Araújo; NOGUEIRA, Maria Luisa Magalhães (Org.). **O aluno com autismo na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018 (Série Toda Criança Pode Aprender). Cap. 2, p.65-83.
- SILVA. O jogo de papéis e a criança com autismo na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia em estudo**. Maringá, 2017, v 22, n. 3. p. 485-496. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/35745>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Manuscrito de 29. **Educação & Sociedade**, XXI(71), 2000.
- VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo. Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, Lev Semyonovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Inicativas Sociais**, 2008, n.8, p.23-36. Disponível em: <https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.
- VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.
- VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas V: fundamentos de defectología**. España- Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, v. 2, 2012.
- VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas I: el significado histórico de la crisis de la Psicología**. España- Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, v. 2, 2013.