

O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA AUTISTA NO CONTEXTO EDUCACIONAL EM UMA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA¹

*Lara Ranieri Garcia **

*Marta Silene Ferreira Barros ***

RESUMO: O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado pelo DSM-V (2014) (Manual de Diagnóstico e Estatísticas de Transtornos Mentais) como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social e de comunicação e por comportamentos repetitivos. Deste modo, o presente trabalho tem como objetivo compreender como ocorre o processo de desenvolvimento psíquico de crianças diagnosticadas dentro do espectro autista nos contextos formal e não formal de educação, visando analisar como os espaços educativos podem contribuir para um melhor desenvolvimento das funções psíquicas. Diante da temática exposta, foi constatada a falta de materiais acadêmicos acerca do tema. Portanto, este artigo visa questionar, sob a luz da Teoria Histórico-Cultural, como o processo histórico da linguagem e as intervenções corretas levam ao desenvolvimento da fala e do pensamento na criança autista. Para tal, utilizou-se como fundamentação teórica as pesquisas feitas por Vygostky, Luria e Martins. O estudo se desenvolverá por meio de uma pesquisa bibliográfica e de um relato de experiência da estudante acerca do trabalho realizado em uma instituição especializada não formal. Como resultado, verificou-se a importância de trabalhar com os aspectos biológicos e culturais de crianças autistas para aumentar suas potencialidades como seres históricos e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Formal e não Formal. Transtorno do Espectro Autista. Fala e Pensamento. Funções Psíquicas Superiores. Teoria Histórico-Cultural.

THE PSYCHIC DEVELOPMENT OF AUTISTIC IN THE CONTEXT OF FORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION IN A SPECIALIZED INSTITUTION

ABSTRACT: Autism Spectrum Disorder (ASD) is considered by the DSM-V (2014) neuro (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) as a neurodevelopmental disorder characterized by difficulties in social interaction and in communication and by repetitive behaviors. Therefore, the objective of this work is to understand how the process of psychic development of children diagnosed on the autism spectrum occurs in the formal and non-formal contexts and how educational spaces can contribute to a better development of psychic functions. Given the exposed theme, a lack of academic materials on the topic was found. Therefore, this article aims to question, in the light of Historical-Cultural Theory, how the historical process of language and correct interventions lead to the development of speech and thought in autistic children. To this end, research carried out by Vygostky, Luria and Martins was used as a theoretical basis. The study will be developed through bibliographical research and a report of the student's experience regarding the work carried out in a specialized non-formal institution. As a result, it was verified the importance of working with the biological and cultural aspects of autistic children to increase their potential as historical and social beings.

KEYWORDS: Formal and non-Formal Education. Autism Spectrum Disorder. Speech and Thought. Higher Psychic Functions. Historical-Cultural Theory.

¹ Esse trabalho é resultado da pesquisa realizada por meio do Trabalho de conclusão de Curso – estudo obrigatório para finalização do curso de Pedagogia, aceito conforme comitê de ética CAAE: 04455018.0.0000.5231.

* Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Email: lara.ranieri01@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4329-1891>

** Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina Paraná (UEL), docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação em nível de Mestrado e Doutorado. Pós Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Email: mbarros@uel.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1924-8490>

Introdução

Pode-se afirmar que o Transtorno do Espectro Autista, também conhecido como autismo, foi definido de acordo com o DSM-V (Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais), como uma condição de saúde que implica dificuldades na socialização e na comunicação verbal e não verbal. As crianças com o diagnóstico de autismo podem apresentar movimentos repetitivos, atrasos no desenvolvimento da linguagem, atrasos na coordenação motora e outras disfunções associadas. Diante da temática exposta e em virtude da falta de materiais acadêmicos acerca desse tema, este trabalho visa analisar como a criança no espectro autista desenvolve suas funções psíquicas de fala e pensamento, e quais são os métodos e intervenções necessários para que isso aconteça.

A presente pesquisa tem como referência a Teoria Histórico-Cultural e utilizou-se de relato de experiência que ocorreu em uma instituição especializada não formal. Buscamos trazer como tema central o desenvolvimento da fala e do pensamento das crianças autistas, tendo como objetivo compreender como ocorre o processo de desenvolvimento psíquico de crianças diagnosticadas no espectro autista nos contextos formal e não formal de educação.

Uma das dificuldades apresentadas no delineamento da pesquisa foi a falta de material dentro da perspectiva Histórico-Cultural em relação ao objeto estudado. Assim, esperamos que esse trabalho contribua com explicações e métodos mais adequados para a educação formal e não formal e que enseje um olhar mais inclusivo em relação às crianças com TEA, visando uma compreensão acerca de seu desenvolvimento que vá além do senso-comum.

Na primeira seção do artigo, descrevemos as funções psíquicas e explicamos sua relação com o desenvolvimento do homem. No tópico seguinte, desenvolvemos as noções de fala e pensamento na criança autista e apontamos como essas funções se desenvolvem à luz da Teoria Histórico-Cultural. Na segunda parte da pesquisa, abordamos o Transtorno do Espectro Autista e sua explicação biológica, com o intuito de compreender como funciona o espectro.

O tópico seguinte retrata a inclusão da criança autista em espaços educativos formais e não formais, assegurada pela Lei nº 12.764/2012. Por fim, a terceira e última seção traz um relato de experiência de uma fonoaudióloga em um espaço de educação não formal de desenvolvimento de crianças autistas, visando uma inclusão para a formação integral de sujeitos com TEA.

A Teoria Histórico-Cultural e as funções psíquicas superiores: conceitos essenciais para pensar a criança.

Para a Teoria Histórico-Cultural, que advém do Materialismo Histórico-Dialético, a aprendizagem e as relações culturais têm um fator primordial para o desenvolvimento do homem. Nessa perspectiva, tais fatores operam como propulsores para o desenvolvimento psíquico, expandindo as

possibilidades de transformações do processo psíquico do ser humano. Segundo os estudiosos Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), Alexander Romanovich Leontiev (1904-1979) e Alexis Nikolaievich Luria (1902-1977), para que ocorra a aprendizagem, é necessário que o indivíduo se relacione com o meio em que vive, já que o homem é o reflexo de suas relações sociais culturais e históricas. Na vida em sociedade, o sujeito vai se constituindo a partir do trabalho que é a atividade socialmente delineada, que amplia o desenvolvimento da consciência e das funções psíquicas superiores. Partindo desse pressuposto, Martins (2011, p. 29) explica que:

[...] a atividade humana é uma manifestação em atos pela qual o homem se firma na realidade objetiva ao mesmo tempo em que a transforma em realidade subjetiva. Os processos psíquicos incluem conexões para além do mundo interno da consciência. A vivência psíquica é produzida pela relação com o mundo objetivo externo e só se institui com base nessa relação. Por essa razão atividade e consciência são, na teoria histórico-cultural, as categorias centrais do estudo do psiquismo.

Dessa maneira, o psiquismo é a construção do social que resulta da apropriação pelo sujeito dos modos de ser, pensar e agir perante a sociedade, formando uma imagem subjetiva da realidade objetiva e elaborando, assim, uma imagem das relações do homem com o mundo. Na teoria de Vygotsky, o homem biológico se transforma em um ser sócio-histórico por meio do processo cultural no qual está inserido.

Na Teoria Histórico-Cultural, as funções psicológicas superiores são o resultado do desenvolvimento do psiquismo a partir das ações que o homem faz sobre a sociedade. Ou seja, ao entrar em contato com os elementos da cultura, as funções psíquicas primitivas de ordem biológica aos poucos vão se modificando e tornando-se superiores a partir da apropriação dos bens culturais. O sujeito passa, então, a fazer o uso dos instrumentos sociais que os permitem evoluir psiquicamente.

Diante disso, as funções psíquicas superiores – tais como: sensação, percepção, fala/linguagem, pensamento, atenção, memória, imaginação e processo funcional afetivo (emoção e sentimento) – vão se formando a partir das interações sociais. Mas, para isso, é necessário que o sistema nervoso esteja em seu pleno estado de funcionamento. Nas palavras de Luria (1969, apud Stepanha, 2017, p. 37,) “[...] é por meio do sistema nervoso central que o organismo se relaciona com o mundo exterior e, ao mesmo tempo, regula e coordena a função dos órgãos do corpo”.

Neste sentido, é importante compreender que, para além do cultural, há o ser biológico e as funções psíquicas elementares: todos os aparatos psicofisiológicos são inatos do homem. Firbida, Facci e Barroco (2021) evidenciam que não é necessário haver desenvolvimento biológico para que as funções superiores ocorram, pois elas são trabalhadas pelo processo de voluntariedade e intervenção da realidade, visando assim o desenvolvimento da cultura para a apropriação das funções e destacando o processo de interfuncionalidade evidenciando que nenhuma função se desenvolve de modo isolado das demais, elas são e agem dialeticamente.

Segundo Vygotsky (2000 p. 29), “o desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individuação de funções sociais (transformação das relações sociais em funções psíquicas)”. Ou seja, o

psicólogo russo aborda em suas obras a interconexão entre a estrutura biológica e as funções cognitivas dos humanos, destacando que esses aspectos estão intimamente relacionados. Além disso, ele enfatiza que o desenvolvimento humano é um processo contínuo e que mudanças na estrutura orgânica influenciam nas funções cognitivas. À medida que essas partes se unem no desenvolvimento cultural, surgem novas estruturas mentais que estão em constante evolução, em resposta ao ambiente cultural e social. Em resumo, a citação ilustra as ideias de Vygotsky sobre a interação entre biologia, cultura e desenvolvimento humano.

Vygotski e Luria, em seu livro *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño* (2007), enfatizam duas leis do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A primeira delas representa uma mudança do desenvolvimento e um novo avanço, no qual em cada nova função superior que se forma constitui uma neoformação concreta, evidenciando que não há um aperfeiçoamento das funções e uma continuidade direta, mas sim uma completa mudança. De acordo com a segunda lei, as funções psíquicas superiores constituem novos processos psíquicos que abrangem as funções elementares nos quais se integram em um novo sistema do psiquismo. Sendo assim, as funções psíquicas superiores não se sobressaem aos processos elementares, mas se integram a uma unidade de uma ordem mais alta, determinada, fundamentalmente, pela particular combinação entre uma série de funções mais elementares e uma nova unidade global (Firbida, Facci e Barroco, 2021).

Avalia-se, então, que a teoria de Vygostky considera as relações com o outro, aspectos importantes para a formação do psiquismo e das funções psíquicas internas e externas. Desse modo, toda função superior, antes de ser interna, passou pelo processo externo.

Como explicam Firbida, Facci e Barroco (2021), Leontiev (2010) formulou a lei genética geral do desenvolvimento cultural, segundo a qual toda função do desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no psicológico; primeiro entre os homens, como categoria intersíquica, e logo no interior da criança, como categoria intrapsíquica. Essa lei também é denominada de *sociogênese das formas superiores de comportamento*. Portanto, “o signo opera inicialmente na conduta infantil como um meio de relação social, como uma função intersíquica, e, posteriormente, se converte em um meio pelo qual a criança controla sua própria conduta, de modo que o signo simplesmente transfere ao interior da personalidade atitude social em direção ao sujeito” (Leontiev, 2007, p. 51).

Em sua tese, Martins (2011) define os signos como imagens mentais advindas da vida social do homem que se convertem em ideias expressas por meio da ação do sujeito sobre a cultura e pelo trabalho. Essa imagem, portanto, se forma por intermédio da internalização dos signos da cultura advindos pelas práticas sociais do conjunto de homens e, sobretudo, pelos processos educativos. Segundo Martins (2011, p. 56):

[...] para que esse processo ocorresse, foi preciso acontecer outra conquista advinda da vida social humana, ou seja, determinada pela natureza gregária do trabalho. A comunicação, também presente entre os animais, adquiriu novas propriedades convertendo-se em linguagem, na ausência da qual seria impossível a representação abstrata do objeto sob a forma de conceito. Eis mais um salto qualitativo decisivo para a afirmação da natureza social humana. A imagem mental passa a ser denominada por palavras da linguagem, conquistando, assim, o status de signo – convertendo-se em ideia a ser expressa e transmitida sob a forma de juízos e conceitos.

Como principal característica humana, a consciência é um dos marcos do desenvolvimento psicológico humano, representando a evolução do sistema nervoso central. O trabalho e a linguagem são o ápice dessa consciência: a linguagem desempenha um papel de transformação do ser orgânico em ser social, requerendo a imagem psíquica da realidade subjetiva. Sendo assim, o desenvolvimento das relações entre cérebro e linguagem resulta em profundas transformações no psiquismo humano, marcando o início do processo histórico de desenvolvimento das funções afetivo-cognitivas.

Fala e pensamento: funções psíquicas importantes no desenvolvimento da criança autista

Como exposto anteriormente, a linguagem é um dos maiores marcos do desenvolvimento da espécie humana: é por meio dela que o homem atribui sentido aos signos postulados pela cultura em nossa sociedade. Segundo Martins (2011), a língua é um sistema de comunicação que opera por meio da linguagem, e é por intermédio dela que a imagem subjetiva da realidade é convertida em signos. Tais signos podem ser expressos por meio de um sistema verbal, ou seja, uma língua. O desenvolvimento da linguagem representa a culminância da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, na medida em que sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos, tanto do ponto de vista filogenético (ou seja, os comportamentos natos do homem), quanto ontogenético (que se refere ao comportamento adquirido).

Ao definir a linguagem como um processo psíquico interfuncional, passa-se a compreender que esta é uma atividade desenvolvida pelo homem em toda sua existência. É por meio dela que as relações sociais são estabelecidas: nas escolas, por exemplo, as amizades se formam por meio da comunicação. O aprendizado é passado por meio da fala e as necessidades de cada um são atendidas por meio da linguagem, sendo esse processo psíquico fundamental para o desenvolvimento do homem.

O Transtorno do Espectro Autista frequentemente é acompanhado de comorbidades associadas, sendo uma delas o atraso de fala. Segundo Brites (2022), entre 15% e 20% das crianças com autismo são não verbais, ou seja, não falam ou demoram mais tempo para começar a falar – embora possam desenvolver estratégias para se comunicarem. Alguns fatores podem concorrer para a ocorrência do autismo não verbal, como o nível de suporte, a associação do autismo com deficiência intelectual e um diagnóstico tardio e sem as intervenções corretas.

Além dos fatores citados acima, é muito comum que crianças autistas apresentem alguns distúrbios da fala, como ecolalia (repetição de falas ouvidas pelos sujeitos no espectro), apraxia da fala (desordem neurológica que faz com que haja uma dificuldade em realizar movimentos que envolvam a língua, lábios, boca e mandíbula, dificultando a produção da fala de maneira articulada), mutismo seletivo (quando o indivíduo apresenta dificuldade ou rigidez cognitiva em se comunicar em algumas situações) e a dislalia (impasse de articular as palavras, com troca de fonemas e distorção da ideia da frase).

As pessoas diagnosticadas com autismo podem estar sujeitas a esses distúrbios de linguagem, de modo que não apenas sua comunicação é afetada, mas todos os seus sistemas cognitivo, emocional e social. Portanto, é necessário que haja um apoio da família e um acompanhamento de uma equipe multidisciplinar para que possa ocorrer uma melhora no processo de aprendizagem e nas habilidades sociais.

Para que haja uma apropriação da linguagem de modo a promover o desenvolvimento e a escolarização da criança com TEA, é preciso que os profissionais responsáveis pela educação e pelas terapias multidisciplinares compreendam a constituição dessas pessoas enquanto sujeitos. Dessa forma, eles serão capazes de reconhecer e respeitar a diversidade histórica, cultural e social, os profissionais podem entender melhor as experiências de vida das crianças com TEA e como esses contextos influenciam suas habilidades, comportamentos e interações. Para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento cultural da linguagem permitiu ao homem se desenvolver psicologicamente: do ponto de vista filogenético, ao designar os fenômenos da realidade por meio das palavras, o homem passou por profundas transformações em seu psiquismo (Martins, 2011). Portanto, não há possibilidade de separar os processos de fala e pensamento: há uma interrelação no desenvolvimento destas funções psíquicas superiores, pois a linguagem aparece como um processo interpessoal, para em seguida manifestar-se como intrapsíquico. Firbida, Facci e Barroco (2021) propõem que a primeira reação vocal da criança é predominantemente de natureza fisiológica, manifestando-se não como um reflexo condicionado, mas sim como uma resposta incondicionada a estímulos isolados. Portanto, é considerada como uma expressão orgânica dessas ações. A segunda função dessa ação vocal torna-se condicionada, assumindo uma condição social que é formada pelos estímulos recebidos. A partir disso, Vygotsky apud Lazaretti (2011, p. 158) expõe que:

O reflexo vocal condicionado, educado, juntamente com a reação emocional ou no lugar dela, começa a cumprir, como expressão do estado orgânico da criança, o mesmo papel em relação ao seu contato com as pessoas de seu entorno. A voz da criança se converte em sua linguagem ou em instrumento que substitui a linguagem em suas formas mais elementares. Portanto, também em sua pré-história, ou seja, ao longo do primeiro ano de vida, a linguagem infantil está inteiramente baseada no sistema de reações incondicionadas, fundamentalmente instintivas e emocionais sobre as quais, por meio da diferenciação se elabora a reação vocal condicionada mais ou menos independente. Graças a isso, se modifica também a própria função da reação: se antes essa função fazia parte da reação geral orgânica e emocional manifesta pela criança, agora, começa a cumprir a função de contato social.

Portanto, é pela interação com as demais pessoas que as crianças atribuem aos signos a internalização da linguagem e descobrem sua função. Para que isso ocorra, é necessário que haja em uma mesma imagem cognitiva vários elementos que correspondem à formação equivalente funcionais dos conceitos, que é definido como linguística-fonética, marcando a conexão entre linguagem e pensamento.

[...] em um determinado momento, na idade infantil, até os dois anos, as linhas do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então independentes uma da outra, se encontram e coincidem, iniciando uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana (Vygotsky, 2001, p. 172).

As pessoas diagnosticadas com TEA apresentam dificuldade do processamento de informações e nas funcionalidades cerebrais, além de desorganização da linguagem das áreas senso perceptivas, das áreas motoras ou de percepção visual. Deste modo, o funcionamento cerebral no processo de desenvolvimento da linguagem pode ocorrer de maneiras diferentes nas crianças atípicas, por haver muitas vezes limitações nas interações e trocas sociais. A função simbólica da palavra, tal como postulado pela Teoria Histórico-Cultural, pode ficar limitada para a pessoa com autismo, visto que tais indivíduos podem encontrar dificuldades para processar a formação de conceitos que permitem refletir o mundo com mais percepção.

Deste modo, a CSA é um instrumento que poderá compensar e facilitar prejuízos permanentes ou não, possibilitando não só à pessoa autista, mas a indivíduos diagnosticados com outros transtornos que também comprometem a linguagem, a produção de falas funcionais mediante sua relação com o outro. Ou seja, trata-se de uma prática que contribui para o desenvolvimento da comunicação nos diversos ambientes, inclusive o educacional e não formal, permitindo uma inclusão da pessoa autista. A CSA, segundo Orrú (2010, p. 12),

[...] serviria como um apoio na construção do signo, desde que mediadas pelo professor, transformando-se, assim, constantemente no meio. Dessa maneira, possibilita-se a essas crianças a construção de significados dentro de seus contextos e necessidades específicas, gerando a compreensão recíproca entre o autista e o outro, ambos compreendidos como sujeitos.

A Comunicação Suplementar Alternativa valoriza as diferentes possibilidades de comunicação: sons, expressões faciais ou corporais, gestos que podem indicar necessidades, desejos, opiniões e posições a respeito de suas vontades no cotidiano, como “sim”, “não”, saudações, banheiro, dor, fome, querer determinado objeto e outras especificidades que exigem certa comunicação e posicionamento. Essas diferentes formas de comunicação são essenciais para permitir a interação e a expressão para pessoas que têm dificuldades ou limitações na fala verbal, seja por questões de desenvolvimento, lesões neurológicas ou outras condições. O objetivo é garantir que todas as pessoas tenham meios eficazes de se comunicar e se expressar, independentemente de suas habilidades verbais. As Tecnologias Assistivas (TA), são instrumentos que para subsidiam serviços e recursos para pessoas com necessidades especiais, como a prancha de comunicação, o vocalizador ou aplicativos em dispositivos móveis (*smartphone, tablet, iPad*).

Se a linguagem é um processo de interação e produção de relação entre os sujeitos, é notável a superficialidade do ensino da criança autista na escola, uma vez que a maioria dos autistas não verbais não tem a fala desenvolvida de forma usual. Já os verbais têm uma formação não adequada da linguagem: falta a contextualização do ambiente natural da criança em situações de interação social, de modo que ocorre apenas uma reprodução do que foi falado e feito. Um exemplo desse fenômeno é a ecolalia, caracterizada pela emissão de sons sem significado, que produzem uma fala robotizada e mecanizada. Logo, para Orrú (2010, p. 12):

[...] sob as ideias de Vygotsky, são percebidas as intenções de uma concepção de linguagem que releve os diversos sentidos que uma determinada palavra pode encontrar na amplitude entre o verbal e não-verbal, em que o movimento de elaboração do psiquismo humano seja prioridade aos condicionamentos institucionais. Isso propicia o desenvolvimento de uma proposta pedagógica não-reducionista do potencial da criança autista e que se afasta dos atendimentos de origem behaviorista e da acentuação de maneirismos produzidos pelas atuações mecanicistas, centradas no estímulo-resposta dos diversos profissionais que se encontram ao lado desta criança, pois a linguagem deve ser como um espaço que recobra o indivíduo, enquanto sujeito, como ser histórico e social.

Contudo, o processo de ensino e aprendizagem de alunos autistas necessita ser orientado pela perspectiva do desenvolvimento da linguagem, rompendo e transcendendo o ensino mecanizado de hábitos e a concepção simplista acerca do desenvolvimento da aprendizagem da criança. Quando falamos de aprendizagem, entendemos estarem implícitas todas as formas de conhecimento, não somente os conhecimentos acadêmicos, mas também os conhecimentos do cotidiano e, inclusive, as ações de afeto e sentimento e de valor.

As proposições de Vygotsky acerca da pessoa com necessidades especiais e seu desenvolvimento são significativas com relação à determinação da maneira como essa condição deve ser compreendida e trabalhada no contexto da educação, conferindo-lhe o direito a seu papel ativo na elaboração de seu desenvolvimento a partir de sua capacidade individual de apropriar-se e internalizar formas sociais de comportamento. Somente assim o sujeito passa a ser percebido e compreendido como indivíduo possuidor de diferentes capacidades e potencialidades, as quais devem ser encorajadas para que se transformem no alicerce do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista era pouco estudado no século passado e havia uma escassez de pesquisas a respeito do tema. Nas escolas, universidades e locais de ensino formal e não formal, não se estabelecia um debate acerca do autismo. Até então, as pessoas que estavam dentro do espectro naquela época eram pouco compreendidas e não tinham um local para poderem se expressar e ter suas necessidades atendidas de acordo com as especificidades encontradas dentro do espectro.

Diante dos estereótipos criados ao longo dos anos, espera-se que, ao nascer, uma criança esteja dentro dos padrões normativos da sociedade, que seja neurotípica, que não exiba traços de autismo ou de outra condição neurológica. Quando nos deparamos com seres que possuem uma deficiência psicofisiológica, muitas vezes há um certo preconceito enraizado socialmente vindo de pessoas traçadas como neurotípicas. Ao se depararem com crianças, jovens ou adultos atípicos, estabelece-se uma barreira social: não se sabe como se portar diante desses indivíduos, desconhece-se muitas vezes os seus limites e especificidades e até mesmo usa-se nomenclaturas equivocadas para se referir às pessoas atípicas.

Para que haja uma padronização dos critérios avaliativos e diagnósticos das desordens neurológicas, foi desenvolvido o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM). O DSM-V define o autismo como uma condição de saúde que apresenta dificuldades na socialização e na comunicação verbal e não verbal, além de déficits motores. O sujeito no espectro autista também pode desenvolver hiperfoco, demonstrando interesse extremo por determinadas atividades ou objetos. De acordo com os autores:

O transtorno possui certos padrões restritos e repetitivos relacionados ao comportamento, interesses ou atividades, os mais frequentemente observados são: bater as mãos, andar na ponta dos pés, brincar com brinquedos de maneira incomum (alinhando carros ou sacudindo objetos), falar de uma maneira única (criando roteiros, arremessando a fala), ter uma necessidade significativa de estrutura previsível (rotinas não flexíveis, por exemplo), interesses em atividades incomuns para a idade, experimentar aspectos sensoriais de maneira atípica (mostrando indiferença à dor, temperatura, cheiros, toques, fascinação por luzes e movimento, se sentir sobrecarregado com muitos estímulos sonoros). (Maforte et al., 2022, p. 92)

Mas é importante questionar: o que causa o autismo? O autismo é causado por problemas neurobiológicos e segundo os estudos de Zilbovicius, Meresse, Boddaert (2006) evidenciam também um fator genético, de tal modo que suas estruturas neurológicas apresentam padrões que fogem da normalidade anatômica da morfofisiologia cerebral. De acordo com esses autores, através de exames realizados com imagens de ressonância que facilitam a visualização do funcionamento do cérebro de pessoas com autismo, na maioria quais foi constatada uma alteração na comunicação entre os neurônios. Isso comumente resulta na dificuldade do processamento de informações e também nas funcionalidades cerebrais, como a desorganização da linguagem, ou áreas sensoriais, bem como áreas motoras ou de percepção visual.

Como o cérebro autista tem um funcionamento diferente do cérebro neurotípico, os autores citados abaixo mostram diferenças nas estruturas cerebrais da seguinte forma: o hipocampo é uma estrutura alinhada a formação da memória. É uma área de armazenamento e formação de memórias de longo prazo. (Stephan, 1983). Já o córtex entorrinal está ligado a numerosas fibras da região cortical que se conectam com o restante do córtex cerebral e áreas associativas. Por conta disto, está ligado ao processamento da informação advinda dos aspectos sensoriais e motores. Esta área está associada

também à memória de 90 a 180 minutos que sucedem cada experiência (Hafting, Fyhn, Molden, Moser, 2005).

A amígdala é uma estrutura complexa adjacente ao hipocampo, envolvida no processamento de emoções e do medo. A amígdala coordena as respostas fisiológicas com base nas informações cognitivas, isso porque ela liga áreas do córtex com o sistema hipotalâmico e os sistemas do tronco encefálico que coordenam respostas metabólicas (Garcia, Mosquera, 2011); Córtex Pré-Frontal - O córtex pré-frontal é uma importante área para diversas funções. É uma parte crítica do sistema executivo que se refere à capacidade de planejar, raciocinar e julgar. Está envolvido também no desenvolvimento da personalidade, nas emoções e na capacidade de exercer avaliação e controle adequado dos comportamentos sociais (Garcia, Mosquera, 2011).

De acordo com Brites (2018), as alterações nessas partes do cérebro acarretam condições prejudiciais para o desenvolvimento, como dificuldade ou atraso no processamento de informações obtidas a partir dos olhos, dificuldades para assimilar os sinais sensoriais que chegam ao cérebro, e bloqueio de recepção de estímulos sensoriais – os quais geralmente são impulsionados com reações inesperadas por parte das crianças como choro, grito e tiques. A desordem no campo sensorial ainda pode provocar uma grande alteração nos sentidos, sobretudo a audição.

Como já visto a partir desse estudo, ainda há muito a ser estudado e desenvolvido a partir das especificidades das pessoas atípicas, pois como o diagnóstico depende de muitas variáveis.

A percepção do autismo numa visão médica ou clínica necessita ser problematizada, uma vez que a compreensão do distúrbio e a apropriação dos conhecimentos sistematizados auxiliam o profissional na condução do acompanhamento e da intervenção com a criança. Para isso, é necessário se basear no DSM-V, que, segundo Araújo e Lotufo Neto (2014), é um instrumento desenvolvido para ser aplicado por profissionais habilitados, com experiência clínica e sólido conhecimento da psicopatologia. Deste modo, não se pode usar o manual como uma lista de sintomas: profissionais que compreendem a importância de seu uso devem ser os responsáveis por sua aplicação.

A inclusão da criança autista na educação formal e não formal

O transtorno do espectro autista é uma condição no neurodesenvolvimento, com prejuízos na comunicação e na interação social, além de apresentar comportamentos restritos e repetitivos e sintomas emocionais, sensoriais, motores e cognitivo. O Autismo ainda pode vir acompanhado de outras comorbidades relacionadas, bem como: epilepsia, deficiência intelectual, TDAH, distúrbio do sono, dentre outras.

Diante disso, as pessoas diagnosticadas com o TEA encontram barreiras atitudinais que as impedem de participar como ser social ativo na sociedade, buscando enfrentar os preconceitos vindos de

instituições sociais, falta de acessibilidade e profissionais não capacitados para atender o público com deficiência e principalmente a escassez de conhecimento e reconhecimento acerca das pessoas atípicas.

Com o crescimento do número de pessoas diagnosticadas dentro do espectro autista no Brasil, foi sancionada em 2012 a Lei Federal nº 12.764 – conhecida como Lei Berenice Piana –, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e passou a classificar os autistas como pessoas com deficiência, propiciando-lhe acesso a mais direitos. Além disso, a Lei Berenice Piana garante uma educação mais inclusiva e de mais qualidade para as pessoas diagnosticadas com autismo. Algumas das diretrizes presentes no documento visam ao atendimento de direitos básicos, como: “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis”; “o acesso à educação e ao ensino profissionalizante”; “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado”. (Brasil, 2012).

Deste modo, quando escolas e universidades, sejam elas públicas ou privadas, recebem a matrícula de algum aluno com deficiência, elas devem se adaptar para serem inclusivas e assim garantir em o direito de aprendizagem para esse estudante. Para isso a Lei Brasileira de Inclusão nº13.146, prevê no art.28 que, em casos de matrícula de alunos com TEA ou qualquer outro tipo de deficiência, as escolas devem desenvolver um projeto pedagógico que legitime um atendimento educacional especializado, a fim de garantir seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade (Brasil, 2015).

Além disso, a mesma lei garante no Art. 28º, XVII, que, caso necessário, será disponibilizado um profissional de apoio que irá ajudar nas atividades escolares, que desde trabalhos pedagógicos feitos em sala de aula quanto a rotina de higiene. O objetivo principal deste profissional é garantir que esse aluno esteja participando ativamente, de maneira que aqueles aprendizados sejam significativos para o educando, e se inserindo dentro do ambiente escolar. Assim, é primordial que o profissional de apoio forneça subsídios necessários para a autonomia e desenvolvimento da criança. De acordo com Teixeira e Ganda (2019, p. 139),

observou-se a importância de se criar relações afetivamente significativas e positivas com o aluno autista, uma vez que o profissional apoio é o seu mediador na escola regular de ensino. Esse educador é responsável por transmitir o conhecimento de forma que o aluno entenda, favorecendo a sua confiança, autonomia e interação social que são primordiais para o seu desenvolvimento geral. Por fim, deve-se destacar que cada criança autista é diferente e que, portanto, faz-se necessário conhecer as suas particularidades, a sua personalidade, o que facilitará a comunicação e o trabalho com os mesmos.

Para Teixeira e Ganda (2019), os educadores devem se preocupar com a maneira pela qual será transmitido o conhecimento para seus alunos, a fim que haja uma aprendizagem significativa. É diante disso que os profissionais de educação devem buscar desenvolver práticas pedagógicas que atendam as necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças presentes em sala de aula, pois crianças

com TEA aprendem de uma maneira diferente das demais. Em decorrência da condição neurobiológica de tais sujeitos, muitas vezes será necessário que os professores busquem metodologias diferentes daquelas utilizadas com crianças neurotípicas. Dessa forma, o professor regente e o profissional de apoio devem compreender melhor seu educando, buscar seus gostos e interesses, a fim de que haja uma motivação para um melhor desenvolvimento dos aprendizados adquiridos no ambiente escolar.

Para além da escola, a criança autista deve ser acompanhada por uma equipe multidisciplinar que levará em consideração as funções e estruturas do corpo, aspectos psicológicos, a limitação no desempenho de atividades e a restrição de participação (Brasil, 2015). Uma vez constatado o atraso, o sujeito é assegurado pelas normativas de proteção da pessoa com deficiência, que visam a sua inclusão e não discriminação social. Para isso, o Sistema Único de Saúde (SUS) garante o direito de intervenções por meio de uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos, fonoaudiologistas e terapeutas ocupacionais, visando promover o desenvolvimento de habilidades diárias e tornar a vida dessas pessoas funcional, de modo com que consigam participar de forma ativa de atividades sociais.

Diante disso, deve-se oportunizar para todas as pessoas atípicas o acesso às oportunidades de inserção na sociedade, de maneira com que haja uma educação no sentido da humanização e possibilidade de convivência com estímulos à cidadania. Com objetivo de uma educação de qualidade e respeitosa para cada criança, favorecendo a consciência de todos os cidadãos para que sejam respeitadas todas as especificidades das pessoas com constatadas com atrasos neurológico.

Para que haja uma maior conscientização, tanto as instituições formais, quanto as informais, devem reconhecer a dificuldade daqueles que são diagnosticados com alguma comorbidade atípica, sendo necessária uma modificação da estrutura escolar para que o ensino inclusivo ocorra.

Assim, é essencial que haja mudanças nos ambientes escolares formais e não formais que recebem a crianças com necessidades especiais. Ao desenvolver propostas inclusivas para a sala de aula (ou sala de apoio), é preciso pensar que o educando é capaz de desenvolver suas potencialidades de uma forma que lhe permita a convivência e a interação, que são importantes para a troca de conhecimento segundo a proposta sócio-histórica e cultural de Vygostky.

Relato de experiência acerca da aprendizagem da criança autista no espaço não formal

Para uma melhor compreensão do desenvolvimento da fala e do pensamento em crianças no espectro autista na educação formal e não formal, foi realizada uma observação em um espaço clínico de psicologia para crianças com TEA. Tal clínica é composta por uma equipe multidisciplinar que atua diariamente nas áreas em que as crianças possuem mais dificuldades, realizando um trabalho de inclusão individualizado e desenvolvendo as potencialidades psicofisiológicas.

O espaço em questão surgiu a partir de uma necessidade de atender pacientes atípicos, dado o crescimento da procura por parte das famílias de crianças com TEA, que se queixavam do difícil acesso

a esses ambientes clínicos por falta de vagas e uma longa lista de espera. Sendo assim, em 2021, essa instituição clínica psicológica foi fundada, visando atender crianças com atraso no neurodesenvolvimento laudadas com autismo. Atuando em conjunto com as famílias e escolas, a clínica busca uma melhor inclusão desses sujeitos em nossa sociedade.

A equipe é composta por uma equipe de três fisioterapeutas, quinze atendentes terapêuticas (que atuam com cada um de seus pacientes durante duas horas diárias, trabalhando as funções que estão em atraso), dois psicomotricistas, um professor de musicoterapia, uma terapeuta ocupacional e duas fonoaudiólogas.

Para compreender como funciona o trabalho do desenvolvimento da fala em um espaço não formal, elaboramos quatro perguntas destinadas à fonoaudióloga que atua na área de linguagem, sendo a primeira delas: *“Porque as crianças diagnosticadas com autismo apresentam atraso de fala e quais áreas do cérebro são mais afetadas?”*

Quando nos comunicamos com outras pessoas, vários processos acontecem: as palavras ditas, os gestos, os olhares trocados e as interações, por exemplo. É aí que aparecem as dificuldades das crianças diagnosticadas com TEA. A maioria dos estudos mostram alterações nas estruturas cerebrais como córtex – principalmente o córtex frontal e temporal –, cerebelo, amígdala, corpo caloso, núcleos da base e hipocampo. Eles também mostram hipoativação na maior parte das áreas relacionadas ao processamento de características sociais. Também há alterações de caráter metabólico e celular. Estas áreas estão relacionadas à linguagem, memória, controle do comportamento social, processamento de emoções como a empatia, assim como a percepção subjetiva de emoções, processamento da percepção e cognição social, comunicação interpessoal. (Fonoaudióloga, 42 anos)

Segunda pergunta: *“Quais os distúrbios de fala que as crianças autistas mais apresentam e qual melhor prognóstico?”*

As alterações mais comuns observadas são atrasos motores da fala, ecolalia, mutismo seletivo, dislalia, disartria e apraxia de fala. O prognóstico é muito influenciado pela quantidade de linguagem utilizável que a criança adquiriu até a idade escolar. As crianças com TEA que apresentam algum problema de fala e linguagem precisam ter acompanhamento de fonoaudiólogo, pediatra, psicopedagogo e outros profissionais. É necessário que essa criança tenha um apoio na sua limitação e nas dificuldades. Dessa forma, vão ser estabelecidas quais atividades e terapias ajudarão o autista a ter melhor fluência na fala e melhorar o processo de aprendizagem e as habilidades sociais. (Fonoaudióloga, 42 anos).

A respeito das intervenções: *“Quais as intervenções para as crianças autistas não verbais?”* “A intervenção precoce é primordial, mesmo nos casos em que a linguagem oral não é possível. É na intervenção precoce que se desenvolve a habilidade de imitação e atenção compartilhada, fundamentais para qualquer tipo de aprendizado.” (Fonoaudióloga, 42 anos).

Quando perguntado a respeito do atraso de fala: *“Como o atraso de fala afeta no desenvolvimento cognitivo da criança com TEA?”*

O conceito de **linguagem** refere-se ao processo de interação entre as pessoas, no qual usamos mecanismos para transmitir nossas ideias, sentimentos e informações. Para que ocorra, é necessário que a criança passe por algumas etapas no desenvolvimento

cognitivo. Já a fala é a forma como o indivíduo se comunica oralmente, e faz parte do processo de linguagem. Quando ocorre o atraso na fala, é provável que esta criança apresentou alguma dificuldade ou não adquiriu alguns dos pré-requisitos necessários (que ocorrem durante o desenvolvimento da cognição) para que a comunicação oral aconteça. Ou seja, a troca de informações entre locutores, essencial para o aprendizado, fica extremamente comprometida. (Fonoaudióloga, 42 anos).

Após a entrevista, pôde-se analisar como o atraso na linguagem é recorrente em crianças diagnosticadas com TEA. Tal fator prejudica a cognição tanto quanto a comunicação, pois os mecanismos do pensamento estão interligados com o processo funcional da fala. Para uma tentativa de compensar os atrasos na comunicação, a intervenção precoce é o melhor caminho para uma criança poder se expressar verbalmente. Hoje em dia, contamos com várias tecnologias assistivas e métodos passíveis de serem usadas nas escolas e espaços terapêuticos. É necessário proporcionar aos sujeitos não verbais recursos para que os mesmos possam se comunicar de forma eficiente. A Comunicação Suplementar Alternativa abrange meios para que esse objetivo possa ser contemplado, como o método PECS, um sistema de comunicação alternativa e aumentativa que consiste em trocar imagens da realidade concreta da criança para formar frases por intermédio de uma prancheta.

O TEACH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) consiste em adaptar o ambiente para facilitar a compreensão e a comunicação da pessoa não verbal. Trata-se de um método que valoriza a formação de novos aprendizados a partir do local em que se está inserido. Já o Padovan é uma técnica usada para desenvolver as funções que não foram adquiridas ou perdidas por meio de um reprocessamento neurológico, por meio de combinações de exercícios feitas para uma melhoria da fala e dos distúrbios presentes.

Percebe-se, então, o quão necessárias são as ferramentas pensadas para a comunicação de pessoas com deficiência – neste caso, com autismo. Tais ferramentas são necessárias para que haja o desenvolvimento das funções sociais do indivíduo e para que haja a apropriação dos conhecimentos do cotidiano, para que futuramente leve a significação dos conteúdos escolares mediados pelo professor ou outro profissional no ambiente não formal. Segundo Campos, Garcia e Barros (p.161, 2023) “[...] o processo de ensino e aprendizagem de crianças com autismo necessita ser orientado pela perspectiva do desenvolvimento da linguagem, rompendo e transcendendo o ensino mecanizado de hábitos e a concepção simplista acerca do desenvolvimento”.

Para os estudos de Vygotsky (1998), a apropriação do conhecimento é produzida pela mediação do professor por meio da linguagem, que é o aspecto ou função primordial de todo ser social, que se relaciona de uma forma direta com a sociedade, por meio da apropriação dos signos, visando assim, elucidar a importância das relações sociais significativas e dotadas de conhecimento para uma educação inclusiva e emancipatória.

Considerações finais

Mediante o exposto, foi possível compreender o desenvolvimento da fala e do pensamento de crianças diagnosticadas com autismo. Há uma ausência de estudos acerca do tema, o que dificulta a compreensão do profissional da Educação Formal e não formal acerca do processo funcional da comunicação. Considerando a fala como um dos fatores principais para a aprendizagem da criança típica e atípica, este trabalho visa contribuir para a formação de educadores que atuam na Educação Especial como uma maneira de conscientização a fim de proporcionar ao educando uma inclusão na sociedade a partir de uma comunicação funcional.

Deste modo, conclui-se que a formação da linguagem em crianças com TEA ocorre a partir das funções sociais e dos signos empregados em sua cultura. É partir da relação e da interação com o outro que é possível transcrever a imagem subjetiva da realidade em uma imagem objetiva, independentemente do nível de suporte do autismo. Como exposto acima, há tecnologias e meios para que o sujeito se comunique de uma forma funcional: terapias intensivas, colaboração de projetos, escolas e alinhamento entre profissionais da saúde e educadores, a fim de que haja uma inclusão significativa da pessoa atípica.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf DSM 5.

ARAUJO, Álvaro Cabral; LOTUFO NETO, Francisco. **A nova classificação para os Transtornos Mentais: o DSM-5**. Rev. bras. ter. comport. cogn., São Paulo, v.16, n.1, p.67-82, abr. 2014 Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452014000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 Out. 2023

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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 01 Out. 2023

BRASIL. **Lei Berenice Piana- Lei Federal nº 12.764**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 01 Out. 2023

BRITES, Luciana. Transtorno global do desenvolvimento. Instituto NeuroSaber, 2018. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/page/60/?year=apartheid-year-essay>. Acesso em: 01 Out 2023.

BRITES, Luciana. Autismo não verbal: como estimular a fala da criança? Instituto NeuroSaber, 20 jul. 2022. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/autismo-nao-verbal-como-estimular-a-fala-da-crianca/>. Acesso em: 01 Out 2023.

CAMPOS, Isadora Rosadiuk; GARCIA, Lara Ranieri; BARROS, Marta Silene Ferreira. A importância da formação continuada de professores para uma inclusão efetiva a luz da teoria histórico-cultural. In BÁRBARA, Rubiana Brasília Santa; SOUZA, Carla Figueira; BARROS, Marta Silene Ferreira (orgs). *Autismo e Educação Infantil. Inclusão e Formação Humana*. 1 ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2023. P. 156-164.

CIVIAM. **O que é a Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA)?**. Civiam, 2019. Disponível em: <https://civiam.com.br/o-que-e-comunicacao-suplementar-alternativa-csa/> Acesso em: 01 Out, 2023.

FIRBIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima (Orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à psicologia e à educação**. 1. ed. eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

GARCIA. Priscila Mertens; MOSQUERA, Carlos Fernando França. **Causas Neurológicas do Autismo**. O mosaico. p. 1-17, jun 2011. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/viewFile/19/pdf>>. Acesso em: 01 Out. 2023.

HAFTING, Torkel; FYHN Marianne; MOLDEN, Sturla; MOSER Edvard. **Microstructure of a spatial map in the entorhinal cortex**. Nature, p. 801-806. 2005. Disponível em: <<https://www.nature.com/articles/nature03721#citeas>> . Acesso em: 01 Out. 2023

LEONTIEV, Alex N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. (orgs). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MAFORTE MORENO, I. F.; DAL BELLO, M. J.; BARTHOLOMEU, D.; VIANNA SOARES GARCIA, F. H.; TAVARES, W.; COUTO, G. **Intervenções em Desenvolvimento de Habilidades Sociais no Transtorno do Espectro Autista**. PSI UNISC, v. 6, n. 2, p. 90-106, 6 set. 2022. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/psi/article/view/17328>>. Acesso em: 01 Out. 2023

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 250 f. Tese (Doutorado - Título de Livre-Docente em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2011. Disponível em: <https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf>. Acesso em: 01 Out. 2023.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas**. Humanidades Médicas, v. 10, n. 3, p. 9-17, 2010. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v10n3/hmc020310.pdf>. Acesso em: 1 out 2023.

STEPHAN, Heinz. **Evolutionary trends in limbic structures**. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, v. 7, n. 3, p. 367-374, 1983.

STEPANHA, Kelley Adriana de Oliveira. **A apropriação docente do conceito de Autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/519/simple-search?query=&sort_by=score&order=desc&rpp=10&filter_field_1=subject&filter_type_1>equals&filter_value_1=Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores&filter_field_2=cnpq&filter_type_2>equals

&filter_value_2=ESTADO+E+GOVERNO&etal=0&filtername=referees&filterquery=Barroco%2C+Sonia+Mari+Shima&filtertype=equals . Acesso em: 01 out.2023.

TEIXEIRA, Maira Cristina Souza; GANDA, Danielle Ribeiro. **INCLUSÃO E AUTISMO: Relato De Caso Sobre O Trabalho Com Uma Criança Na Educação Infantil**. *Psicologia E Saúde Em Debate*, v. 5, n. 2, p. 125–135, 2019. Disponível em: <<http://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/V5N2A9>>. Acesso em: 1 out. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Lev S. Vigotski : Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor, 2001

VYGOTSKY, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madri: Fundación Infancia Y Aprendizaje, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

ZILBOVICIUS, Monica; MERESSE, Isabelle; BODDAERT, Nathalie. **Autismo: neuroimagem**. *Brazilian Journal of Psychiatry*, v. 28, p. s21–s28, maio 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/btXjXS5ygkbyjQTRD8YdpLw/abstract/?lang=pt#> . Acesso em: 28 abril 2024.

Recebido em: 14 de setembro de 2025.

Aprovado em: 25 de maio de 2025.