

## AS DIFERENTES ABORDAGENS PARA O AUTISMO NO CONTEXTO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO

Daniel Novaes<sup>1</sup>

Branca Monteiro Camargo<sup>2</sup>

**Resumo:** Em meio a sensação de abandono educacional, ocasionado no Brasil, também pela pandemia do Coronavírus, como as diferentes concepções sobre o autismo impactam no trabalho educacional no contexto pandêmico brasileiro? Nos rastros desta questão, o objetivo deste artigo é compreender como as concepções recorrentes acerca do transtorno do espectro autista afetam o contexto educacional brasileiro contemporâneo. Para tanto, partiu-se de considerações a respeito da educação na contemporaneidade, em conjunto com um estudo de cunho bibliográfico, a partir de duas fontes de referenciais on-line: Scielo e Google Scholar, com a finalidade de apreender as concepções recorrentes de autismo no contexto educacional; o recorte temporal é de (2010-2019). As análises sustentam-se na matriz histórico-cultural e em seu movimento dialético com vistas às contradições presentes no atual cenário educacional. Os resultados dão indícios de que, ao longo de dez anos, a concepção de autismo em diferentes áreas do conhecimento marcou/marca as representações sociais que se tem dessas pessoas.

**Palavras-chaves:** Teoria histórico-cultural. Autismo. Pandemia.

### THE DIFFERENT APPROACHES TO AUTISM IN THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL CONTEXT

**Abstract:** Amid the sense of educational abandonment, caused in Brazil, also by the Coronavirus pandemic, how do the different conceptions about autism impact on the educational work in the Brazilian pandemic context? In the tracks of this question, the aim of this article is to understand how the recurrent conceptions about the autistic spectrum disorder affect the contemporary Brazilian educational context. To this end, we started from considerations about education in contemporary times, together with a bibliographical study, from two sources of online references: Scielo and Google Scholar,

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade São Francisco e professor voluntário na Universidade Federal de São Carlos.

<sup>2</sup> Doutora em Educação e Saúde na Infância e Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo e professora Doutora I na Universidade Estadual de Campinas.

in order to understand the recurring conceptions of autism in the educational context; the time frame is 2010-2019. The analyses are based on the cultural-historical matrix and its dialectical movement with a view to the contradictions present in the current educational scenario. The results give indications that, over ten years, the conception of autism in different areas of knowledge marked/marked the social representations that one has of these people.

**Keywords:** Cultural-historical Theory. Autism. Pandemic.

### LOS DIFERENTES ENFOQUES DEL AUTISMO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO CONTEMPORÁNEO

**Resumen:** En medio de la sensación de abandono educativo, causada en Brasil, también por la pandemia del Coronavirus, ¿cómo impactan las diferentes concepciones sobre el autismo en el trabajo educativo en el contexto pandémico brasileño? En las pistas de esta cuestión, el objetivo de este artículo es comprender cómo las concepciones recurrentes sobre el trastorno del espectro autista afectan al contexto educativo brasileño contemporáneo. Para ello, partimos de consideraciones sobre la educación en la época contemporánea, junto con un estudio bibliográfico, a partir de dos fuentes de referencias online: Scielo y Google Scholar, con el fin de comprender las concepciones recurrentes del autismo en el contexto educativo; el marco temporal es 2010-2019. Los análisis se basan en la matriz histórico-cultural y su movimiento dialéctico con vistas a las contradicciones presentes en el escenario educativo actual. Los resultados dan indicios de que, a lo largo de diez años, la concepción del autismo en diferentes áreas de conocimiento marcó las representaciones sociales que se tienen de estas personas.

**Palabras clave:** Teoría histórico-cultural. El autismo. Pandemia.

### Introdução: algumas considerações a respeito da educação na contemporaneidade

Para se falar em educação na contemporaneidade é necessário situá-la temporalmente. A educação brasileira tem sido afetada pelo contexto mundial da pandemia do coronavírus ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2. O chamado COVID-19 modificou os relacionamentos, aqui, especificamente, versa-se acerca dos humanos. Um exemplo dessa modificação é o distanciamento social, o uso de máscaras e, as aulas que antes eram presenciais passaram a ser realizadas em casa, via plataformas digitais. Desse contexto emerge o ensino remoto emergencial, que altera a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996, em abril de 2020. Na referida mudança, o papel da educação na formação humana visa ao exercício da cidadania, mesmo em tempos de mobilização global exigida pela pandemia da COVID-19.

Com a alteração na LDB, a organização do ensino remoto emergencial não tem se mostrado fácil para os atores escolares brasileiros. Na educação, as redes públicas de ensino têm tentado se organizar através de combinação de mídias na tentativa de oportunizar o alcance do conhecimento para todos os alunos. Costin (2020) acentua que essa lógica utilizada no Brasil também está presente em outros países, todavia, no contexto brasileiro, a logística é complexa, visto que são articuladas inúmeras plataformas digitais como televisão, rádio e organização de roteiros em papel, mas, com a fome, com a falta de salário e com o aumento do desemprego (CRUZ, 2021), não restam, para as famílias, recursos para tais plataformas.

Outro cenário político-social que a pandemia agravou no Brasil e que impacta na relação família x escola x sociedade é a questão da fome, fazendo com que os gastos com a educação pelas famílias e pelo estado deixassem de ser prioridade, incorrendo no risco de um “apagão do ensino público” (MENEZES; FRANCISCO, 2020). Com o desmonte das políticas educacionais que visam à educação inclusiva (SOUZA; DAINEZ, 2020), os problemas presentes nesse tipo de educação (falta de formação e ausência de saberes sobre as possíveis formas de adaptação dos espaços, por exemplo) acentuaram-se.

Para se amenizar o que pode ser um ‘apagão’ educacional, a saída do governo para suprir a carência da população foi entregar “materiais didáticos nas escolas ou nas residências, adquiridos pacotes de dados para celulares e construídas parcerias com canais de TV ou rádio” (COSTIN, 2020, p. 9). Mas a medida é agravada por outra característica presente no cenário educacional brasileiro: embora a internet chegue a 82,7 % dos municípios, como afirma o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o acesso à internet acontece via telefone celular. E por acesso à internet, como ofertar tecnologia de conexão remota às regiões ‘remotas’? Como pagar a conta de celular para o filho estudar se falta o que é básico em casa?

De acordo com Arruda e Arruda (2015), a modalidade “remota” já estava sendo estabelecida antes da pandemia. Na educação básica, primordialmente na rede privada, os *softwares* educacionais emergem como promessa para sanar os ‘insucessos’. Nas universidades, o ensino ‘remoto’ erguia-se visando à democratização do acesso ao ensino superior. Essa ideia de ‘democratização’ foi tencionada por pesquisadores brasileiros. Oportunizar o alcance da educação em áreas onde universidades não podem

chegar parece um trabalho frutífero, se não considerássemos as intenções de ‘massificação’ do ensino. Tal massificação parece desconsiderar as singularidades constitutivas das pessoas, sobretudo daquelas com autismo e, parece desconsiderar, o cenário político-social brasileiro contemporâneo.

No noticiário das “Emissoras Pioneiras de Televisão” (EPTV), filiada da rede Globo de televisão, o repórter Brambilla (2021, 00:02) menciona que a pandemia trouxe desafios para todas as pessoas, sobretudo, para aquelas com autismo, visto que elas carecem de organização diária para a fluidez em seu desenvolvimento. A questão levantada aqui, não é se a matéria é idônea ou não, mas como a concepção de autismo, fundamentada em critérios diagnósticos, constroem e direcionam os olhares para uma tipificação de autismo.

Quando o repórter entrevista uma professora de uma criança com autismo ela diz que o contexto pandêmico: “tem gerado bastante estresse, ansiedade, aquela coisa de ‘ficar só em casa’. Como Miguel ainda fala... ele não mantém diálogos, mas ele fala quando tem necessidade, então ele pede, às vezes, para dar uma volta de carro” (PROFESSORA, 2021, 00:31). Nessa mesma reportagem o repórter Néó (2021, 00:50) pontua: “uma das maiores dificuldades para o autista está ligada, diretamente, à quebra da rotina, ou seja, [...]aquilo que foi programado para aquele dia, ou aquilo que eles estão acostumados a fazer no dia a dia acaba sendo quebrado”.

Ambientar-se ao “remoto” não tem sido fácil, especialmente, para pessoas com autismo. Além disso, o diagnóstico clínico reforça uma ambientação “remota” em detrimento da acepção social de autismo. Nessa linha de raciocínio trazemos o texto de Souza e Dainez (2020) para compor a discussão.

Ao narrarem o caso de José, um aluno com transtorno do espectro autista, elas flagram tensões e contradições da escola (barulhos, socialização, processos de participação do coletivo etc.) ressaltam a função social dessa instituição e seu fundante papel na constituição do ser humano. Como as autoras pontuam, o aluno José narra sua história para além do diagnóstico clínico de autismo, o qual reitera padrões de comportamento, isolamento social, dificuldade de interação com o outro (APA, 2014).

Tais critérios são legitimados pela Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, ao utilizá-los como critérios para instituir e estabelecer diretrizes para consecução da “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”. Parágrafo I,

[...] para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. § 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012, s. p.).

Em meio a sensação de abandono educacional ocasionado, também pela pandemia do Coronavírus, como as diferentes concepções sobre o autismo impactam no trabalho educacional no contexto pandêmico brasileiro? Nos rastros desta questão, o objetivo deste artigo é compreender como as concepções recorrentes acerca do transtorno do espectro autista afetam o contexto educacional brasileiro contemporâneo. O fio condutor de nossas reflexões parte de uma contextualização da educação escolar no cenário cotidiano; procedimentos teórico- metodológicos, em que marcamos nosso entendimento de homem e sua constituição social; Resultados: os dizeres sobre a pessoas com autismo, seção em que abordaremos estudos datados em um recorte temporal de 2010-2019; caminhando para a finalização, traz-se a discussão sobre como as representações sociais e o impacto nas situações escolares e, por fim, as considerações.

A seguir, nos procedimentos metodológicos será explicado os caminhos percorridos para a construção deste estudo.

### **Procedimentos teórico-metodológicos**

Este estudo mobiliza o movimento da práxis (o diálogo entre teoria, concepções e reportagens) e recorre a abordagem bibliográfica, orientada pela teoria histórico-cultural (PRESTES, 2012), com a finalidade de apreender as concepções recorrentes de autismo no contexto educacional contemporâneo. Isso significa que “os caminhos para se chegar ao objetivo podem ser diversos e permeados de surpresas, tais surpresas, não devem ser percebidas como desvios e sim como possibilidades criativas” (PRESTES,

2012, p. 39). Possibilidade de criação, entretanto, não quer dizer falta de rigor científico. O rigor da pesquisa bibliográfica e sua metodologia é a organização que Vigotski (1997) assume: do micro para o macro, o específico no contexto geral. Nas palavras de Prestes (2012, p. 39) “pode-se destacar e estudar o específico, mas sempre analisá-lo na relação com o todo”. Uma especificação dessa categoria de pesquisa, dentro do referencial vigotskiano, é selecionar alguns conceitos visando a analisar de modo mais específico.

Nos rastros da problemática que emerge, toma-se como aporte teórico-metodológico a teoria histórico-cultural, que postula ser o desenvolvimento humano social e fruto da relação com o outro (VIGOTSKI, 2009). Essa lei geral do desenvolvimento é para todos e significa que, mesmo sendo pessoa com deficiência, é no meio social, em um contexto histórico, regido pelas atividades culturais que será possibilitado o desenvolvimento. Afirma Vigotski (1999, p. 56) “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”, ou seja, a palavra é a energia para o processo de constituição humana. Ao narrar e ser narrado, é possível ver os indícios dos caminhos pelos quais os sujeitos passaram e de como esses caminhos afetam sua identidade, que para a teoria histórico-cultural é social e cultural, fruto da inter-relação entre as pessoas.

Pela teoria histórico-cultural afirma-se ainda que o psiquismo do homem é formado a partir da relação com o outro em um contexto social regido pela cultura. Entende-se dessa afirmação que a palavra, na relação interpessoal, é constituinte do sujeito. Leme (2010) fundamenta-se na teoria vigotskiana e assume, assim como nós, que, embora haja o corpo orgânico, devemos olhar para a dimensão social da deficiência. Neste estudo, compreendemos que, estudar a respeito da pessoa com deficiência, na complexa trama social, é olhar para o significado daquilo que a nomeia (o autismo).

A busca pelas diferentes concepções recorrentes de autismo no contexto educacional se deu do micro para o macro, quer dizer, o específico no contexto geral. As plataformas buscadas foram Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Google Scholar. Utilizou-se autismo and educação como palavras-chave. No SCIELO, 73 artigos foram encontrados no Brasil, quatro em Portugal, três no Uruguai, um na Colômbia, um em Cuba, um no México e um no Peru. A plataforma Google Scholar resultou em 15.600 estudos. Para selecionar o artigo utilizamos como critério a abordagem com mais incidência de estudos no ano. Como critério de desempate (caso a abordagem teórica repetisse no ano seguinte) utilizamos a outra vertente, com maior incidência e sem



repetir a anterior. No total, foram encontradas 10 abordagens diferentes para o trabalho com a pessoa com autismo no espaço escolar. Ressaltamos que, metodologicamente, esses critérios auxiliaram a uma seleção de estudos em diferentes regiões e países.

O quadro a seguir ilustra os achados.

**Quadro 1 – Síntese dos estudos encontrados**

Ano	Autor	Temática apresentada
2010	Pondé, Novaes e Losapio (artigo)	Discutem o autismo do ponto de vista clínico e investigam os sintomas de TDAH presentes em crianças com autismo.
2011	Praça (Dissertação de mestrado)	Via abordagem da Educação Matemática analisa os processos de inclusão em uma sala regular com foco para o trabalho com um aluno com autismo.
2012	Pereira, Pegaroro e Cendes (artigo)	Revisam, do ponto de vista da neurobiologia, a relação e a associação de autismo à epilepsia.
2013	Klinger e Souza (artigo)	Investigam o uso de objetos utilizados no brincar mirando as possibilidades de desenvolvimento de brincadeiras educacionais.
2014	Giaconi e Rodrigues (artigo)	Refletem a respeito de possíveis ações necessárias para que ocorra a inclusão escolar.
2015	Sampaio, Loureiro e Gomes (artigo)	Fundamentam-se na neurociência para discutir questões relacionadas com a musicoterapia.
2016	Lemos et. al. (artigo)	Analizam concepções de pais e professores a respeito da inclusão escolar de crianças com autismo.
2017	Giménez, Cantabrana e Cervera (artigo)	Focalizam o trabalho com as tecnologias móveis a fim de promover o desenvolvimento de crianças com autismo.
2018	Silva (artigo <i>online</i> )	Relata experiências no campo da educação e da formação do professor pontuando intervenções com crianças com TEA.
2019	Novaes e Freitas (artigo)	Investigam as possibilidades de (trans)formação de um aluno com autismo e de seu professor na dinâmica de sala de aula.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Frisamos que, por mais que tenhamos excluído trabalhos de autores conceituados com tais critérios, abriu-se um leque de possibilidades da seleção de estudos em outros países. Além disso, justificamos nossa pesquisa em três pontos. O

primeiro é o de que, no início da década passada, não havia a corrida do produtivismo acadêmico como acontece nos últimos anos (PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015). Em segundo lugar, pois, Vigotski (2000, p. 23) elucida que olhar o mundo pela abordagem dialética significa entender que “qualquer coisa tem sua história”.

O terceiro e fundamental aspecto diz respeito à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, de 2012, que foi um marco para o início da década no que diz respeito aos direitos da pessoa com autismo. Nesse sentido, um único artigo por ano e nas diversas áreas do conhecimento é, pela abordagem vigotskiana, uma parte que contém nuances do todo (PRESTES, 2012).

### **Resultados: os dizeres sobre as pessoas com autismo**

No começo da década passada, o autismo foi considerado uma síndrome (APA, 2014) e caracterizado pela não reciprocidade na interação social, comunicação restrita, repetitiva e estereotipada.

Pondé, Novaes e Losapio (2010) pontuam que crianças com autismo, geralmente, possuem dificuldade para focar o olhar naquilo que estão fazendo e têm os interesses reduzidos para resolução de atividades mais complexas. Esses fatores comportamentais estão atrelados ao transtorno de déficit de atenção e à hiperatividade, o que agrava a síndrome, “porque essas crianças têm sido tratadas com diferentes classes de medicamentos” (PONDÉ; NOVAES; LOSAPIO, 2010, p. 104, tradução nossa). A não sociabilidade e a não resolubilidade de atividades, além das outras características fazem com que de “5% a 10% das pessoas com autismo tornam-se adultos independentes” (PONDÉ; NOVAES; LOSAPIO, 2010, p. 104, tradução nossa), e, apenas 25% dos quadros que evoluem positivamente para uma vida adulta independente, conseguem viver melhor, porém necessitam de supervisão, seja no serviço, família ou na comunidade.

O estudo analisado do ano de 2011 traz a problemática da dificuldade acentuada em ensinar matemática e encontrar atividades que possam auxiliar a professora e o aluno autista. Os dizeres de Praça (2011), acerca de uma professora de matemática do sétimo ano do ensino fundamental, corroboram para o entendimento da complexidade do autismo. Ao realizar um estudo com questionários, entrevistas semiestruturadas e observação do aluno nas aulas de matemática, a autora pondera o que é oportuno e o que atravança o processo de inclusão.



Considerando os prós e os contras, Praça (2011) confronta o não saber da professora com os documentos oficiais, e afirma ser “necessário que a lei passe a vigorar no interior das escolas regulares, saindo da teoria e se efetivando, na prática” (PRAÇA, 2011, p. 111). Sobre a aprendizagem dos conteúdos, no estudo em questão, é ressaltada a não aprendizagem conforme os objetivos traçados para o aluno devido a “inexperiência, em lecionar para tais alunos, seja pela falta de apoio, seja pela falta de condições ideais para um trabalho em conjunto com demais profissionais da escola” (PRAÇA, 2011, p. 112).

No ano seguinte, Pereira, Pegoraro e Cendes (2012) revisitam a associação de autismo à epilepsia. Os autores, sob uma visão neurobiológica, consideram que “na ausência de um marcador biológico o diagnóstico permanece clínico e a suspeita diagnóstica precoce possibilita uma adequada intervenção” (PEREIRA; PEGORARO; CENDES, 2012, p. 92). Ademais, eles ressaltam que, além do diagnóstico, cerca de 30% dos casos de autismo estão relacionados à epilepsia devido aos defeitos metabólicos presentes em ambas as síndromes.

Devido ao aumento no número de pessoas com o diagnóstico de autismo (1 em cada 88), passamos a saber pelo estudo que o espectro “sugere uma heterogeneidade neurobiológica e várias teorias surgiram na tentativa de esclarecer os fatores de risco e mecanismos associados” (PEREIRA; PEGORARO; CENDES, 2012, p. 93). Pereira, Pegoraro e Cendes (2012) ressaltam que, por mais existam peculiaridades no desenvolvimento neurobiológico, e a fidedigna relação entre autismo e epilepsia, ainda há desafios para o estudo de pessoas com essas condições. Para os autores, é, portanto, um desafio identificar as causas e os efeitos do autismo. Outrossim, pela persistência da síndrome no cenário social, com o aumento do número de diagnósticos, eles consideram como necessárias pesquisas científicas.

Um dos estudos mais acessados nas plataformas pesquisadas, no ano de 2013, foi o de Klinger e Souza (2013). Pela abordagem winnicottiana, as autoras consideram ser no começo da infância que emerge o ato de brincar. Tendo em vista essa concepção, elas realizam um estudo de caso com três meninos. Ao investigarem o uso de objetos na evolução do ato de brincar, as pesquisadoras pontuam o apego em objetos como característica da pessoa autista. Para elas, “o que a clínica do autismo nos ensina é que a retirada forçada desses (objetos) visa responder mais à angústia de quem trata do que a um objetivo terapêutico” (KLINGER; SOUZA, 2013, p. 204). Ao dizerem isso, ressaltam a abordagem winnicottiana como oportuna, pois consideram angustiante para a criança,

o momento da retirada. Nesse sentido, “o percurso utilizado foi buscar prover de sentido os objetos eleitos, que passaram a evoluir para outras formas mais complexas” (KLINGER; SOUZA, 2013, p. 204).

Se a clínica do autismo adentra a seara do acolhimento às angústias, Giaconi e Rodrigues (2014) pesquisam a organização do espaço e do tempo no processo de inclusão escolar. As autoras se apoiam nas atenções voltadas aos profissionais, focalizam a avaliação e o diagnóstico precoce, bem como as várias maneiras de intervenções educativas. Antes de incluir, as autoras argumentam que há uma necessidade de adaptar os espaços, visto que, “colocar o sujeito autista em condições de desadaptação é motivo de sofrimento. Por suas características cognitivas, principalmente os processos executivos de percepção, compreensão, controle emocional, comunicação, entre outros” (GIACONI; RODRIGUES, 2014, p. 697).

Essas características fazem emergir, conforme as autoras, a necessidade de uma ambientação escolar diferenciada. Segundo Giaconi e Rodrigues (2014), o espaço escolar pode ser organizado pelo método de Tratamento e educação para crianças com transtornos do espectro autista ou distúrbios relacionados à comunicação (TEACCH), o qual visa a delimitar o ângulo da sala com os nichos de aprendizagem e, através de fichas coloridas, compensar as dificuldades. Nesse sentido, o método TEACCH favorece e chama “a atenção de professores ou de outros profissionais da escola, para atentar à predisposição de ambientes e tempos escolares, à luz dos problemas de adaptação” (GIACONI; RODRIGUES, 2014, p. 700).

Os aspectos diagnósticos parecem fundamentais e norteadores na elaboração de uma rotina de tarefas para pessoas com esse diagnóstico. Não longe disso, Sampaio, Loureiro e Gomes (2015) apresentam, com base nas neurociências, a musicoterapia como prática clínica, a qual tem a finalidade de viabilizar melhoria na comunicação, bem como na interação social. Segundo os autores, estudos em neurociências abarcam novas descobertas sobre o funcionamento do sistema nervoso de pessoas diagnosticadas com autismo, sobretudo, a respeito dos modos como processam a música. Essa abordagem clínica considera o trabalho do musicoterapeuta essencial como modo de experienciar o mundo, favorecendo o “estar com o outro na experiência musical e, em seguida, modula-se esta experiência musical para favorecer o desenvolvimento de processos mais saudáveis de comunicação verbal e não verbal e de interação social” (SAMPAIO; LOUREIRO; GOMES, 2015, p. 161).

Oportunizar a construção simbólica, assim como tornar a comunicação e a interação social mais fluentes é um importante modo de compreensão do autismo. Lemos et. al. (2016) entrevistam pais e professores e destacam: se por um lado, os professores apresentam técnicas e estratégias condizentes com melhor socialização, de outro, “os pais demonstraram satisfação em relação à inclusão escolar de seus filhos, sobretudo por perceberem felicidade nas crianças ao irem à escola” (LEMOS *et al.* 2016, p. 357). A respeito do processo de inclusão, os autores afirmam a importância de os atores escolares estarem abertos à experienciar, de maneira geral, formas outras. Porém, o que ocorre com frequência é “a falta de formação e de contato com a síndrome leva à resistência à mudança e à adoção de atitudes negativas em relação à inclusão” (LEMOS *et al.* 2016, p. 357).

No que tange aos modos inclusivos na era da comunicação, para Champagnatte (2016, p. 197), isso requer compreender a princípio, que “a função mediadora que modifica a sociedade não é mais feita apenas pela política, mas, também, a partir dos meios de comunicação de massa”.

Nessa perspectiva, Sanromà-Giménez, Lazaro-Cantabrana e Gisbert-Cervera (2017), consideram a tecnologia móvel como uma ferramenta para o aprimoramento do processo de inclusão de pessoas com autismo, e afirmam que especialmente os dispositivos móveis têm potencializado “las posibilidades de desarrollarse y formarse íntegramente como ciudadano activo así como mejorado su calidad de vida” (SANROMÀ-GIMÉNEZ; LAZARO-CANTABRANA; GISBERT-CERVERA, 2017, p. 228). Os autores partem do Manual de diagnóstico DSM (APA, 2014) e pontuam que o autismo pode ser acompanhado por algumas condições psiquiátricas ou alterações que agravam o desenvolvimento da linguagem. Por outro lado, eles mencionam que há pessoas com autismo que possuem “um alto potencial cognitivo ou habilidades linguísticas” (SANROMÀ-GIMÉNEZ; LAZARO-CANTABRANA; GISBERT-CERVERA, 2017, p. 237). Ademais, os autores ponderam o uso da tecnologia como superação de métodos tradicionais de ensino, e asseveram que a abundância de aplicativos de celulares amplia as possibilidades de melhoras na qualidade de vida.

Sanromà-Giménez, Lazaro-Cantabrana e Gisbert-Cervera (2017) marcam o papel da tecnologia como outro modo de se trabalhar com pessoas autistas. Não longe disso, Silva (2018) chama atenção para se pensar na relação entre aluno com autismo e a escola. Nessa via, a ideia de inclusão está voltada para uma escola que dissemine práticas orientadas para a vida em sociedade. Assim, “o que vivemos na escola são

ensaios do que vivemos no mundo” (SILVA, 2018, p. 113). Assim, um modo diferente do que comumente é aceito para o ensino de pessoas autistas, em contextos escolares é o de experienciar a questão da diferença e o convívio com a diversidade humana. Para tanto, é primordial “uma mediação com, e não para. Exatamente, com, na perspectiva do diálogo, da troca e do constante aprendizado. Por meio das cartografias, denuncio pistas que podem ajudar no trabalho de uma mediação-intervenção: a aproximação, o encantamento e o mergulho” (SILVA, 2018, p. 126, grifo da autora).

Fechando a década de 2020, Novaes D. e Freitas (2019), sustentados teórico-metodologicamente pela teoria histórico-cultural, tiveram por objetivo “desvelar indícios do processo de transformação de um aluno com TEA e de seu professor, focalizando a dinâmica dialógica entre eles” (NOVAES D.; FREITAS, 2019, p. 13). Nesse estudo, a pesquisa da própria prática é considerada possibilidade de transformação para o professor e para o aluno. Em sua prática, em uma escola de educação especial, o professor não ficou preso às metodologias comumente utilizadas para essas crianças, pois, segundo ele, elas inviabilizam o uso da linguagem como meio/modo de diálogo. Em sala de aula, ao propor atividades lúdicas, professor e aluno vão juntos, construindo sentidos para as expressões que emergem dos diálogos.

Diante dos dados apresentados, podemos considerar que os estudos dão indícios de como as marcas sociais atravessam a história de vida daqueles envolvidos no ensino formal de pessoas com autismo. No espaço escolar, os professores se orientam primeiro pelo diagnóstico e o focalizam na elaboração dos planos de aula.

Mas será que sempre foi assim? Parece que sim, conforme explica Jannuzzi (2004), ao estudar “a educação do deficiente no Brasil”, sempre houve a institucionalização da deficiência como algo a ser tratado. Esse ato de institucionalizar data do início do século XXI e ainda reverbera no cotidiano da pessoa com deficiência. Por isso, mobilizar o contexto educacional contemporâneo de modo a identificar a aceitação de transtorno do espectro autista e os possíveis enfrentamentos sociais, pode ser uma possibilidade de não haver repetição de tal segregação, que se tornou histórica e estrutural.

### **Discussão: as representações sociais e o impacto nas situações escolares**

Como frisamos na introdução, o contexto contemporâneo da educação no Brasil tem sido afetado pela pandemia do COVID-19. Nas situações de sala de aula, tal

pandemia tem modificado o modo como se dá a relação pedagógica entre professor e aluno. A partir de nossa pesquisa bibliográfica, temos indícios de que há uma complexidade frente ao trabalho educacional voltado a pessoas com autismo, visto que, a concepção dos diversos profissionais parece estar sendo orientada por uma tipificação de pessoa. Nesse sentido, não se olha para as possibilidades, foca-se nos limites que os critérios diagnósticos apontam.

Na reportagem trazida, nota-se que as representações acerca das pessoas com deficiência constituem sua subjetividade. Esse aspecto é negativo, como afirma Leme (2010, p. 220) “as pessoas com deficiência vão se constituindo apropriando desses significados”, que geralmente, as incapacitam para as atividades em variados setores sociais. Mas como Vigotski (1997) muito bem frisa, o homem se constitui na relação com o outro. Por esse motivo, apreender os fragmentos de suas narrativas e das narrativas que compõem seu corpo possibilita inferir como ele é afetado pelo outro em suas relações em contextos escolares.

A pesquisa no SCIELO e no Google Scholar, realizada pela delimitação dos anos (2010 - 2019), mostra que os estudos mais acessados estão relacionados aos critérios diagnósticos como descritores das características que constituem a pessoa autista. Mesmo assim, essa vertente de trabalho não é decisiva para se afirmar que a causa da patologização precoce (JERUSALINSKY, 2018) do autismo é o olhar clínico. Porém, há indícios de que o viés biologizante determina o desenvolvimento humano, e culmina, nas escolas, na exclusão. “É nessa lógica de exclusão (em que se perde um tempo de intervenção decisivo para o porvir) que estão tantos bebês e seus familiares na realidade atual de nosso país, mantidos em conduta expectante até o fechamento de diagnósticos dados como definitivos” (JERUSALINSKY, 2018, p. 95).

A concepção predominante nos artigos objetiva a pessoa em detrimento do autismo por uma visão capacitista. É como se não houvesse a possibilidade de um trabalho para além do diagnóstico clínico de autismo. Esse olhar constrói na sociedade, uma imagem do que é ser uma pessoa com autismo. Mas o corpo não é uma matriz biológica imutável, e isso os artigos também revelam, uma vez que contribuem para a reflexão acerca de processos educativos de pessoas com autismo no contexto da pandemia, mas, será que pela abordagem apresentada e pelos estudos trazidos, abordagens pedagógicas capacitistas seriam a única via para o trabalho educativo com essas pessoas?

Sanromà-Giménez, Lazaro-Cantabrana e Gisbert-Cervera (2017) pontuam que o vivenciado na escola são ensaios do que se acontece na sociedade, ponto em que concordamos. Se preparar para a recepção de alunos com espectro autista no ano de 2014 por meio de uma ambientação em detrimento da metodologia TEACCH, por exemplo, era oportuno para a superação dos problemas de adaptação (GIACONI; RODRIGUES, 2014), em 2017 essa ideia parecia estar sendo superada.

No ano de 2017 as novas tecnologias (tablets e smartphones) são utilizadas como táticas de ensino e adentram o cenário educacional como “tábua de salvação”. Nesse sentido, Sanromà-Giménez, Lazaro-Cantabrana e Gisbert-Cervera (2017) pontuam que as tecnologias móveis são modos de superação dos métodos tradicionais de ensino, porém, o olhar clínico continua marcante na constituição social da pessoa com autismo. No texto “Autismo: aspectos pedagógicos e sociais”, Whalon e Cox (2020) discutem o papel da teoria da mente na aprendizagem desses sujeitos. As autoras avaliam a “a eficácia de uma adaptação do programa de intervenção leitora, denominado *Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning* (RECALL)”. Mansur e Nunes L. (2020, p. 63) estudam a detecção de sinais de autismo e a intervenção precoce e consideram efetiva “a intervenção, via cuidadores, orientada por profissional” – qualificado para o tratamento.

As concepções e o ideário em torno do autismo conduzem o trabalho educacional por alguns caminhos: educação matemática, neurociências, musicoterapia, tecnologias móveis. O estudo de Sanromà-Giménez, Lazaro-Cantabrana e Gisbert-Cervera (2017) focaliza as tecnologias móveis e considera que esse é um modo de “ir além dos modelos tradicionais”. Com vista a essa afirmação, notamos um desafio que vem tocando o contexto contemporâneo da educação de pessoas com autismo: o ensino remoto emergencial. Tal ensino poderia ser um modo de superação de um tradicionalismo unilateral que considera o professor como centro da aula. Mas na prática não é deste modo que acontece: o ensino remoto emergencial tem mostrado que as aulas acontecem desconsiderando os contextos de vida e as condições particulares dos sujeitos.

Como trouxemos no início deste texto, a nomenclatura ‘autismo’ parece conduzir o trabalho educacional, como se a pessoa não pudesse ser outra além daquilo que os critérios diagnósticos dizem sobre ela. Na pandemia, essas características são acentuadas. Como relatam Brambilla (2021) e Néó (2021) ao descreverem crianças com



esse diagnóstico a partir de um olhar hegemônico que tipifica a pessoa e parece concebê-las como seres ‘acabados’ (FREIRE, 2020).

Ao pesquisar recursos de alta tecnologia para a comunicação de autista Schirmer (2020) parte da premissa de que a comunicação alternativa pode ampliar a fala. Soares e Nunes (2020) olham para a mediação pedagógica de professoras de crianças com autismo a partir da Escala de Aprendizagem Mediada oriunda da teoria do psicólogo Reuven Feuerstein. Teixeira *et al.* (2020) objetivam “desenvolver um modelo de tomada de decisão, com um fluxograma detalhando tarefas e ações, utilizado por professores do ensino fundamental do sistema público de ensino com instrumentos para avaliação de indicadores de TEA e DI” (TEIXEIRA *et al.*, 2020, p. 106). Esse modo de atuação até poderia ser frutífero, mas quais recursos e condições os pais, professores e familiares têm de acesso e permanência em plataformas digitais?

Os estudos discutidos neste artigo são pertinentes à problemática enfrentada pela escola, visto que é evidenciado um campo de batalha, de tensões e de contradições, em especial, no contexto da pandemia. Esse campo de batalha medeia as experiências do mundo real, uma vez que o espaço escolar é dotado de memória afetiva, de trocas coletivas e de participação em coletivos (SOUZA; DAINEZ, 2020). Ademais, ambientar-se “remotamente” desvela as representações sociais das pessoas com autismo porque coloca em xeque o fazer docente, suas técnicas, crenças e modos de ensinar.

## Considerações

Neste estudo tivemos como objetivo compreender como as concepções recorrentes acerca do transtorno do espectro autista afetam o contexto educacional brasileiro contemporâneo. A partir dos estudos trazidos, flagramos um olhar que considera o autismo pela ótica de critérios diagnósticos, mesmo em espaços escolares, nos quais a prática do docente poderia ser marcada por seu saber pedagógico. Além disso, a clínica do autismo, se assim pode-se chamar, parte de um saber médico no qual, hegemonicamente, pessoas nessa condição têm a atenção focalizada às suas características diagnósticas. Por exemplo, se o autista não olha nos olhos, ambienta-se o espaço no qual o contato visual é restrito; ou, se ele é bom em matemática, desenvolve-se softwares que combinam a preferência por matemática. Isso culmina em uso repetitivo e fatigante de tais recursos.

No contexto escolar presencial, havia demasiada busca por softwares educacionais, então, o contexto “remoto” seria primordial para a educação dessas pessoas. Mas, não foi isso que aconteceu, como relata José (SOUZA; DAINEZ, 2020) e Miguel (BRAMBILLA, 2021). Há indícios do aparecimento de uma outra problemática: a educação escolar “remota” como medida emergencial parece não garantir que a educação escolar aconteça, principalmente, pela falta de acesso da população brasileira aos adventos tecnológicos. Nesse sentido, há, de fato, um “apagão do ensino público”, fruto do desmonte das políticas educacionais, sobretudo para pessoas com deficiência. Ou seja, ficam lacunas no sistema público educacional no que diz respeito aos alunos público-alvo da educação especial.

Entende-se que olhar para além do diagnóstico clínico de autismo possibilita a construção de outros sentidos para as relações sociais no que tange a ambientação “remota” por pessoas com autismo. Por ser a escola lugar social oportuno aos enfrentamentos sociais e para a construção de sentidos e significados nas relações sociais, vislumbra-se, nela, a possibilidade de tencionar e experimentar a realidade e, compreender o outro como pertencente, potencializa-se a ideia de democratização dos espaços escolares. As concepções influenciam as interações entre aluno e professor, mas no contexto atual, o impacto da falta de acesso pode se sobrepor às outras questões abordadas nos estudos antes da pandemia. Em nosso estudo, quando dialogamos com fontes científicas e do senso comum buscamos tencionar as concepções recorrentes de modo a fomentar e estreitar os diálogos e relações entre: escola, família e sociedade.

Por fim, com nosso estudo, alçamos voz a favor de uma educação contemporânea menos patológica e que favorece competências e habilidades, defendemos, assim como Freire (2020) defende, o inacabamento dos sujeitos, o que, em palavras atuais, se volta contra perspectivas capacitistas.

## Referências

APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 321-338, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/L8pKJVB44tLnp5rTzNB3SvC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2020.

BRAMBILLA, E. Quebra de rotina causa maiores transtornos em pessoas com autismo. **Jornal da EPTV**, Campinas/Piracicaba, 2021. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/9401695/>. Acesso em 5 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 22 mar. 2021.

CHAMPANGNATTE, Dostoiewski Mariatt de Oliveira. Mediações, Mídia-Educação e Cotidiano Escolar. *In*: VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; ARAUJO, Elaine Vasquez Ferreira de (org.). **Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital**. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2016.

COSTIN, Claudia. Desafios da Educação no Brasil após a COVID-19. *In*: COSTIN, Claudia *et al.* **A escola na pandemia: 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus**. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2020.

CRUZ, Samyra Rodrigues da. Uma análise sobre o cenário da fome no Brasil em tempos de pandemia do COVID-19. **Pensata: Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNIFESP**, v. 9, n. 2, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/view/11104>. Acesso em: 12 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GIACONI, Catia; RODRIGUES, Maria Beatriz. Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 03, p. 687-705, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/sYkWHBfFgPYZphq67GDrGJF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2020.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 243 p.

JERUSALINSKY, Julieta. Detecção precoce de sofrimento psíquico versus patologização da primeira infância: face à lei nº 13.438/17, referente ao estatuto da criança e do adolescente. **Estilos da Clínica**, v. 23, n. 1, p. 83-99, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/144671>. Acesso em: 03 fev. 2021.

KLINGER, Ellen Fernanda; SOUZA, Ana Paula Ramos de. O brincar e a relação objetal no espectro autístico. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 1, p. 191-206, 2013.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/fractal/a/xFZ5RMRQMjy7y4hKmXh9wQg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2020.

LEME, Maria Eduarda Silva. Pessoas com deficiência e trabalho: discursos, sentidos e constituição de sujeitos. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; NOGUEIRA, Ana Lúcia H. (org.). **Questões do desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias *et al.* Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 03, p. 351-361, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/fractal/a/qc5nWBRr7JCCmHTNb3XQShv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 fev. 2020.

MANSUR, Odila Maria Ferreira de Carvalho; NUNES, Leila Regina D.'Oliveira Paula. Da detecção de sinais de risco para autismo à intervenção precoce. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 22, n. 1, p. 50-67, 2020. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7250697>. Acesso em: 28 jan. 2020.

MENEZES, Suzy Kamylla de Oliveira; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 985-1012, 2020. Disponível em:

<http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/v28p985#:~:text=Conclui%2Dse%20que%20h%C3%A1%20a,que%20as%20pessoas%20est%C3%A3o%20inseridas>. Acesso em: 19 maio 2020.

NÉO, J. V. Quebra de rotina causa maiores transtornos em pessoas com autismo. **Jornal da EPTV**, Campinas/Piracicaba, 2021. Disponível em:

<https://globoplay.globo.com/v/9401695/>. Acesso em 5 abr. 2021.

NOVAES, Daniel; FREITAS, Ana Paula de. Sentidos construídos na dinâmica dialógica entre um aluno com transtorno do espectro autista e seu professor. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-16, 2019. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902072/313158902072.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

PATRUS, Roberto; DANTAS, Douglas Cabral; SHIGAKI, Helena Belintani. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares? **Cadernos EBAPE.BR**, v. 13, n. 1, p. 1-18, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/HL7xXqvSVnf43TjFfQ4NVwt/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 30 jun. 2020.

PEREIRA, Alessandra; PEGORARO, Luiz Fernando Longuim; CENDES, Fernando. Autismo e epilepsia: modelos e mecanismos. **J Epilepsy Clin Neurophysiol**, v. 18, n. 3, p. 92-96, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jecn/a/5nQPFDbmBPM8TC3ZxF9Xx6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2020.

PEREIRA, Alessandra; PEGORARO, Luiz Fernando Longuim; CENDES, Fernando. Autismo e epilepsia: modelos e mecanismos. **Journal of Epilepsy and Clinical Neurophysiology**, v. 18, n. 03, p. 92-96, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jecn/a/5nQPFDbmBPM8TC3ZxF9Xx6t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2020.

PONDÉ, Milena Pereira; NOVAES, Camila Marinho; LOSAPIO, Mirella Fiuza. Frequência de sintomas de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças autistas. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, v. 68, n. 1, p. 103-106, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anp/a/GmPWYwjSgxQCjJkRYrNprzK/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 22 mar. 2020.

PRAÇA, Élide Tamara Prata de Oliveira. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3042/1/elidatamarapratadeoliveirapraca.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2020.

PRESTES, Zoia. O rigor metodológico em pesquisa bibliográfica. **Ensino em re-vista**, v. 19, n. 2, p. 403-407, 2012. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/es/revista/ensino-em-re-vista/articulo/o-rigor-metodologico-em-pesquisa-bibliografica>. Acesso em: 15 abr. 2020.

PROFESSORA. Quebra de rotina causa maiores transtornos em pessoas com autismo. **Jornal da EPTV**, Campinas/Piracicaba, 2021. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/9401695/>. Acesso em 5 abr. 2021.

SAMPAIO, Renato Tocantins; LOUREIRO, Cybelle Maria Veiga; GOMES, Cristiano Mauro Assis. A Musicoterapia e o Transtorno do Espectro do Autismo: uma abordagem informada pelas neurociências para a prática clínica. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 32, p.

137-170, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pm/a/zhKMfm3Q5VJ5dGfQYtD9gBC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2020.

SANROMÀ-GIMÉNEZ, Mônica; LAZARO-CANTABRANA, José Luis; GISBERT-CERVERA, Mercè. Tecnologia móvel: uma ferramenta para melhorar a inclusão digital de pessoas com TEA. **Psicologia, Conhecimento e Sociedade**, v. 7, n. 2, p. 173-192, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-70262017000200173](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262017000200173). Acesso em: 15 jul. 2020.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto. Pesquisas em recursos de alta tecnologia para comunicação e transtorno do espectro autista. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 68-85, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8655470>. Acesso em: 11 mar. 2020.

SILVA, Rafaela Corrêa. Experiências de invenção e formação: uma intervenção outra (com) crianças no Transtorno do Espectro Autista. *In*: RIBETTO, Anelice (org.). **Professores formados na FFP/UERJ e inclusão: entre políticas, práticas e poéticas**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. p. 103-238.

SOARES, Francisca Maria Gomes Cabral; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. A mediação pedagógica de professoras de crianças com autismo: uma avaliação a partir do uso da Escala de Aprendizagem Mediada (EAM). **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 86-105, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8655543>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SOUZA, Flavia Faissal de; DAINEZ, Débora. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303>. Acesso em: 15 fev. 2020.

TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz *et al.* Modelo de tomada de decisão para uso de professores do ensino fundamental na identificação de Autismo e Deficiência Intelectual. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 22, n. 1, p. 106-126, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8655539>. Acesso em: 05 mar. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do Pensamento e linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000. Disponível em:  
<https://www.redalyc.org/pdf/873/87313695002.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de defectologia**. Madri: Visor, 1997.

WHALON, Kelly; COX, Sarah. O papel da teoria da mente e da aprendizagem de crianças com transtorno do espectro autista na sala de aula. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 10-26, 2020. Disponível em:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7250695>. Acesso em: 14 jan. 2020.

*Recebido em: mar. 2021*

*Aceito em: jun. 2022*