

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ENSINAR ALUNOS COM TEA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

ELIANE CANDIDA PEREIRA

MARIA ELIZA MATTOSINHO BERNARDES

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é pauta recursiva nas discussões sobre as necessidades da educação escolar, bem como nas políticas implementadas ao longo dos anos no Brasil, entre elas, as orientações aos Sistemas de Ensino para o desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008).

A participação dos alunos com TEA em turmas regulares foi um tema recorrente no contexto das pesquisas, conforme constataram Nunes, Azevedo e Schimidt (2013). Tanto as orientações específicas para a implementação das políticas educacionais voltadas a esses sujeitos (BRASIL, 2013), quanto as pesquisas acadêmicas apontaram para a necessidade da formação de professores voltada ao trabalho pedagógico com os alunos com TEA nas turmas regulares, entretanto, as discussões sobre os processos formativos dos quais participam e suas repercussões na organização das práticas pedagógicas não seguiram o mesmo volume de produções.

Nesse contexto social, o presente texto é a síntese de uma pesquisa cujo objetivo é compreender os sentidos pessoais constituídos por professores de alunos com TEA em processos formativos e sua relação com a organização das práticas pedagógicas. A fundamentação teórica da pesquisa é o enfoque histórico-cultural que considera que o *sentido pessoal* está relacionado ao *significado social* e à *atividade* realizada pelos sujeitos.

De acordo com Leontiev (1983), significado social e sentido pessoal constituem a consciência humana, sendo que o significado social é uma elaboração historicamente constituída pelo conjunto da humanidade, assim como

o sentido pessoal sempre se constitui na relação com um conteúdo que foi elaborado socialmente, ou seja, em relação ao significado social. Isso ocorre nos processos que organizam e determinam as ações humanas, identificados como atividades, e estão submetidos às condições da realidade em que se vive. A macroestrutura de uma atividade humana se dá por um fluxo constituído pelos motivos que a impelem, bem como pelas ações e pelas operações para se atingirem os objetivos a ela relacionados. Nessa relação entre o motivo da atividade e as finalidades das ações desenvolvidas é que, segundo o autor, constitui-se o sentido pessoal.

No âmbito da educação escolar, Bernardes (2009) considera que a atividade pedagógica, entendida como a unidade dialética entre a atividade do professor, a atividade de ensino, e a atividade dos alunos, a atividade de estudo, é o que atribui significado e sentido às ações de ensino e aprendizagem executadas por ambos. No campo da formação de professores, Assali (2014) identifica a atividade formativa como uma particularidade da atividade pedagógica.

Na especificidade desta pesquisa, o objeto de estudo é a atribuição de sentido pessoal à atividade formativa, por parte dos professores de alunos com autismo, e as possíveis implicações na atividade pedagógica. A unidade entre o significado social e o sentido pessoal da atividade do professor nas ações de formação e de ensino relaciona-se ao que Saviani (2003, p. 13) conceitua como trabalho educativo: “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Tal fato nos leva à necessidade de compreender o movimento de atribuição de sentidos pessoais constituídos nos processos formativos e sua relação com a organização das práticas dos professores frente aos alunos que apresentam formas peculiares de interação e comunicação social, tais como os sujeitos com diagnóstico de TEA.

ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Para compreender a constituição de sentidos pessoais por professores em atividades formativas realizou-se um estudo de campo com ações de acompanhamento ao processo vivido e consulta a documentos relacionados. O estudo ocorreu em uma unidade escolar de atendimento ao Ensino Fundamental com o maior número de alunos com TEA de uma rede municipal da Região Metropolitana de São Paulo, onde estavam previstas discussões formativas sobre educação inclusiva, tendo entre os temas as questões do ensino aos autistas.

A pesquisa de campo contemplou as seguintes ações:

- Reuniões com a diretora e as coordenadoras pedagógicas da unidade escolar para discussões sobre as ações formativas previstas no Projeto Político-Pedagógico de 2014;
- Definição dos participantes da pesquisa: convite aos professores de alunos com autismo dessa escola, sendo que quatro professoras aceitaram participar;
- Consulta a documentos referentes às formações das quais estas participaram;
- Duas entrevistas semiestruturadas com as quatro professoras, organizadas em duplas, ocorrendo uma no início e outra ao final da formação em 2014. Na última entrevista indicou-se também que compartilhassem situações de ensino organizadas por elas;
- Uma entrevista semiestruturada individual com as professoras sobre suas trajetórias profissionais.

Por fim, para a compreensão do fenômeno em sua totalidade, buscaram-se informações sobre a organização da educação inclusiva no sistema educacional no qual está inserida a escola onde ocorreu a pesquisa e sobre a constituição da conceituação de autismo na sociedade, a fim de tornar possível a discussão das inter-relações vividas no sistema.¹

Considerando elementos da estrutura da atividade (Leontiev, 1983), buscou-se compreender a relação entre as condições estabelecidas para ações e operações do processo formativo e o sentido pessoal constituído pelas professoras, definindo-se como eixos de análise: a) as condições das formações; b) o sentido pessoal das formações; c) as ações formativas geradoras de motivos, procurando-se identificar e analisar os movimentos de transformação, ainda que parciais, vividos pelas professoras.

ANÁLISE DOS SENTIDOS PESSOAIS E DAS SUAS RELAÇÕES COM A PARTICULARIDADE

Pode-se afirmar que uma circunstância atual foi historicamente tecida, ainda que não diretamente na experiência individual do sujeito, sendo que ele dela se apropria por meio dos significados sociais mediados nas relações interpes-

1. Para ter acesso à tais informações ler a dissertação de mestrado *Os Processos Formativos de alunos com Transtorno de Espectro Autista: contribuições da teoria histórico-cultural*, disponível em: <link:https://docs.wixstatic.com/ugd/dcac6b_703e173eb7b04e289fdc1dc8026c9383.pdf>.

soais. Essa premissa, no entanto, não remete a uma concepção reducionista, em que sujeitos reproduziriam simplesmente o que apreendem do mundo. Há que se compreender que são múltiplas as condições concretas que compõem essa realidade e que sua constituição se dá em constante movimento dialético. A mesma realidade carrega em si a possibilidade de novas relações serem estabelecidas pelos sujeitos em atividades, pelas quais ocorre o desenvolvimento da consciência, em um movimento que envolve transformar e transforma-se.

Entre as condições concretas em que ocorreram as formações observa-se que até o final de 2009 mantiveram-se escolas de Educação Especial como substitutivas ao Ensino Fundamental na rede municipal de ensino em que ocorreu a pesquisa, tendo início, então, um processo de transição. As quatro professoras que aceitaram participar da pesquisa em 2014, identificadas como Célia, Micaela, Lara e Valéria², atuavam há, no máximo, três anos nessa rede municipal de ensino, portanto, todas ingressaram no mesmo período da implantação das mudanças na organização da Educação Especial. Todas participaram da formação proposta nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) da unidade escolar em 2014 e essa foi a primeira situação formativa sobre a educação escolar das crianças autistas em seus percursos profissionais. Duas delas, Micaela e Valéria, tiveram também ações esporádicas de acompanhamento específico pela coordenação pedagógica, bem como frequentaram um curso externo sobre a educação de autistas ofertado pela secretaria de educação, por meio de contratação de uma assessoria, no segundo semestre de 2014.

Das doze horas de discussão sobre questões relacionadas à educação inclusiva realizadas na escola, uma média de quatro horas foram dedicadas às discussões envolvendo crianças com diagnóstico de autismo. As coordenadoras pedagógicas da escola apresentaram como objetivos específicos da formação: conhecer as principais características do TEA e discutir princípios para a organização da prática pedagógica. Indicaram que a cada encontro os professores fizessem a leitura prévia de um texto, observando-se uma mescla de referenciais teóricos envolvendo aportes da psicanálise, da psicologia histórico-cultural e da neuropsicologia. As discussões voltaram-se a anunciar que há diferentes abordagens explicativas para o transtorno e ao que se observa no cotidiano dos alunos com TEA em relação à: desenvolvimento da linguagem, psicomotricidade, brincadeira, relação com objetos e aprendizagem de conteúdos escolares, aspectos estes apresentados em um dos textos estudados com a abordagem de referencial psicanalítico.

2. As professoras participantes foram consultadas sobre quais nomes gostariam que fossem adotados para identificá-las ao longo da explanação sobre a pesquisa; no entanto, não desejaram escolhê-los, procedendo-se, então, uma escolha aleatória para cumprimento do combinado inicial, sendo identificadas como Célia, Micaela, Lara e Valéria.

Além dos momentos de HTPC ocorreram eventualmente ações de acompanhamento às ações pedagógicas no âmbito da unidade escolar constituídas por discussões da professora sobre especificidades vividas no processo de ensino e aprendizagem com a coordenação pedagógica e, ou, profissionais da equipe técnica da Secretaria da Educação, em reuniões na escola sem uma periodicidade definida. De maneira geral, versaram sobre as dificuldades relatadas pela professora em situações do cotidiano, buscando-se conjuntamente alternativas para a organização do ensino.

De acordo com os registros referentes ao curso externo sobre autismo ofertado pela secretaria de educação do município, foram organizados seis encontros no segundo semestre de 2014, do qual participaram duas das quatro professoras envolvidas na pesquisa. Nota-se, pelos registros consultados, que as discussões ocorreram a partir da caracterização do autismo sob o referencial psicanalítico para que as professoras estabelecessem relações com o que observavam em seus alunos e que a temática de cada encontro foi abordada a partir de uma contextualização histórica.

Na análise do conjunto dos dados obtidos constatou-se que os estudos teóricos não foram diretamente relacionados pelas professoras aos motivos que as levam ao processo de formação, revelando uma concepção de formação de professores constituída historicamente e a uma suposta dicotomia entre teoria e prática impregnada em nossa sociedade. Na formação ocorrida no âmbito escolar, a ação de trocas de experiências entre professores, que tinha uma finalidade específica no processo formativo propostos pelas coordenadoras pedagógicas, perdeu a relação com o motivo gerador da atividade formativa, adquirindo para as professoras o status de motivo da própria formação. Ressaltaram, nesse movimento, a importância de pertencerem a uma coletividade de estudo.

Sobre os conteúdos abordados nas formações, frente ao ecletismo de referenciais teóricos discutidos e o curto tempo de discussões, não se instituiu um movimento de análise sobre aproximações e contradições de tais referências. Considerando a afirmação de Leontiev (2014, p. 72) que “para que uma ação surja, é necessário que o seu objetivo (seu propósito direto) seja percebido em relação com o motivo da atividade do qual ele faz parte”, ressalta-se que as coordenadoras pedagógicas da escola não discutiram os objetivos e as escolhas realizadas com os participantes.

A escolha do material de estudo no processo formativo também passa pela definição de uma concepção de desenvolvimento humano e de atividade pedagógica. Mesmo que alguns dos textos escolhidos contemplassem conceitos que

poderiam contribuir para a discussão sobre a educação inclusiva voltada para as possibilidades do desenvolvimento humano com o propósito de superar determinismos biologizantes, a mescla de referenciais teóricos de raízes distintas sem aprofundamento das discussões por si só não forneceu elementos suficientes para a articulação dos significados sociais envolvidos. O tempo escasso como uma condição objetiva da formação acabou por reforçar tal condição.

No entanto, analisar as condições estabelecidas no processo formativo dos professores de alunos com TEA, perscrutando os nexos causais e tentando ir além da descrição, exigiu-nos também buscar em seu movimento sinais que indicam a possibilidade de superação dos impasses vividos e as transformações que surgem no seu desenvolvimento, levando-nos ao que pode vir a ser. Observou-se que ocorreram transformações, ainda que parciais, na organização do ensino por duas das quatro professoras participantes, bem como ocorreram mudanças em suas ideias iniciais sobre o autismo. Perguntamo-nos o que diferenciou as condições vividas por essas duas professoras das demais. Constatamos que, além das HTPCs, ambas tiveram a oportunidade de participar das ações de acompanhamento às ações pedagógicas ocorridas no âmbito escolar e do curso externo sobre autismo oferecido pela Secretaria de Educação, apresentando em suas falas articulações entre as três situações. Portanto, somente quando tomado como um conjunto de ações, envolvendo a escola como locus da formação e também a oportunidade de participação em grupos externos, é que se configurou um movimento no processo de constituição de sentidos pessoais relacionados à educação escolar dos alunos com TEA para as professoras Valéria e Micaela, ainda que permeado por contradições. Considera-se que, para a potencialização das transformações na atividade pedagógica, foi preciso iniciar um processo de superação de significados sociais sobre o autismo constituídos historicamente, ao mesmo tempo em que viveram discussões sobre as ações de suas próprias ações pedagógicas desenvolvidas com as respectivas turmas.

Para ilustrar, destacam-se os comentários da professora Valéria que inicialmente se referia ao aluno abordando os limites no processo de ensino e aprendizagem justificados pelos padrões comportamentais. Observou-se que, com a constituição do conhecimento prático-teórico, ela começou a analisar as situações vividas com o aluno, tais como: [...] *percebi que como ele não tem a fala e não consegue se comunicar com a gente, muito dessa agressividade era por conta da comunicação. Como ele não conseguia se comunicar, ele começava a se agredir. Assim, pensamos numa forma de se comunicar, a rotina tinha que ser mais estruturada e começamos usando objetos referência [...]. A partir daí, percebi que dava, porque até então achava que era impossível, não via muita*

solução, mas quando eu criei alguns objetivos pequenos funcionou. (Transcrição de trechos da entrevista ocorrida na pesquisa).

A possibilidade de comunicação com a criança com diagnóstico de autismo que não utiliza a linguagem verbal, destacada em algumas das discussões vivenciadas pelas professoras, adquiriu sentido para a professora Valéria ao ver resultados de suas próprias ações pedagógicas, levando-a a compreender que havia uma forma diferenciada de desenvolvimento, mas não um impeditivo. “Percebi que dava”, disse ela.

Conforme seu relato, a professora Valéria passou a adotar ações e procedimentos com a turma para viabilizar um processo de comunicação do aluno com TEA. Ao compartilhar o vídeo de uma atividade em sala na entrevista, Valéria comentou: “*Viu como ele estava acompanhando a história?! Foi uma surpresa para todo mundo! Resolvi incluir encenações no projeto Quem Conta um Conto para que ele participasse*”.

Valéria instituiu nesse movimento a definição de conteúdos e os modos de abordá-lo de forma que também fosse acessível ao aluno com diagnóstico de autismo, assumindo a sua tarefa de organização do ensino

Segundo Leontiev (1983), uma atividade é impelida por um motivo relacionado a uma necessidade, e se desenvolve por meio de ações e operações em condições objetivas. Assim, a necessidade da reorganização das práticas pedagógicas em turmas que envolviam crianças com autismo teria gerado o motivo para o desenvolvimento de ações e operações voltadas à ampliação ou ao aprofundamento do conhecimento sobre essa realidade, com o entendimento inicial por parte das professoras de que a melhor ação para tal seria a troca de experiência entre os pares. O saber cotidiano, a troca entre professores e o apoio de outros profissionais ocuparam inicialmente um lugar na estrutura da atividade que Leontiev (1983) chama de hierarquicamente superior, ou seja, nas condições objetivas das formações ocorridas o motivo original pode ter funcionado, conforme explica Leontiev, como motivo-estímulo, apenas como propulsor de ação, mas não relacionado às ações vividas e às suas finalidades. Ao mesmo tempo, na organização das práticas pedagógicas evidenciou-se a possibilidade da busca intencional de avanços no desenvolvimento da linguagem do aluno, reafirmando ou a modificando as escolhas na organização do ensino com a avaliação das aprendizagens ocorridas. Esse movimento articulado aos estudos e as discussões coletivas possibilitaram mudanças, ainda que parciais, para as duas professoras.

Conforme Bernardes (2006), não é qualquer conteúdo, nem qualquer ação que promove as apropriações que possibilitam as transformações dos sujeitos en-

volvidos na atividade. Pressupõe-se que, para tal, as ações na organização do ensino devam estar vinculadas à finalidade da humanização dos indivíduos por meio da apropriação do conhecimento. Parece-nos que a aproximação da professora Valéria a essa finalidade se deu ao organizar intencionalmente situações comunicativas envolvendo o aluno com autismo, ou seja, deu-se na articulação das suas práticas.

Destacar que a prática da professora está implicada no movimento de alteração do sentido pessoal atribuído à sua própria atividade não corresponde às afirmativas dos vieses explicativos para a formação do “professor reflexivo”, como um dos possíveis significados para a formação de professores. Requer ir além. Pressupõe-se que o seu movimento prático, articuladamente com as elaborações, a partir de alguns conteúdos e discussões nas ações formativas, favoreceram que a professora Valéria desenvolvesse uma nova forma de conceber o aluno e, dialeticamente, desenvolvesse novos motivos organizadores do ensino, de forma a trilhar caminhos para o desenvolvimento da comunicação, inicialmente inconcebíveis para ela.

A professora Micaela viveu processos semelhantes. Entende-se que Valéria e Micaela viveram um processo de identificação da lógica que direcionava a organização do ensino por elas, desvelando incoerências que existiam entre as primeiras ações que elas mesmas desenvolveram em suas ações pedagógicas com as suas respectivas turmas em 2014 e as discussões sobre a perspectiva da educação inclusiva, demonstrando tentativas para superá-las. Nesse movimento, as professoras se aproximaram de um novo significado do ensino em relação aos alunos com TEA, no sentido de buscar meios para que progressivamente tivessem acesso aos mesmos objetos da cultura que os demais em suas respectivas turmas.

Desvelar suas próprias contradições requer a tomada de consciência sobre significados que, quase que “espontaneamente”, estão impregnados nas ações realizadas. O conhecimento científico assume uma função importante para esse movimento, possibilitando a ampliação da compreensão sobre si, sobre o outro e sobre a própria atividade, “[...] subsidiados por uma concepção que unifique teoria e prática e que tenha relação de diálogo (não de cooptação), com os conhecimentos científicos já elaborados, mas de modo a superá-los qualitativamente”, conforme aponta Silva (2015, p. 124).

Para a análise da situação, cabe ainda recuperar o que Leontiev (1983, 2014) chama de “motivos apenas compreensíveis” e “motivos realmente eficazes”. Propõe o autor que os motivos que inicialmente são conhecidos, mas que ainda não são, de fato, mobilizadores da atividade do sujeito, podem se tornar

motivos eficazes em certas condições. Leontiev defende que é assim que os novos motivos surgem e, por consequência, surgem novos tipos de atividade. Assim, completa: “como ocorre a transformação do motivo? A questão pode ser respondida simplesmente. É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu.”, como indica Leontiev (2014, p. 70). A atividade das professoras foi afirmada e reconduzida quando conseguiram, de fato, analisar a atividade dos sujeitos que tinham diante de si.

CONSIDERAÇÕES PARA O DEVIR

A análise dos dados obtidos na pesquisa de campo nos permite defender que os processos formativos podem promover transformações nas práticas pedagógicas quando ocorre a ressignificação da finalidade do ensino envolvendo alunos com TEA pela mediação da concepção de desenvolvimento humano e da compreensão do papel da constituição da linguagem nesse processo. Tais ações devem articular a organização do ensino, o conhecimento teórico e a constituição de uma coletividade de estudo.

Observou-se que as professoras não tiveram anteriormente um histórico de participação em discussões sobre a escolarização de sujeitos com autismo e viveram pouca prática de ensino para tais alunos. Sem esse histórico, o processo de elaboração sobre os conteúdos discutidos foram tidos como aproximações iniciais. Tais aproximações se objetivaram quando no movimento de organização de ensino desvelaram-se possibilidades de desenvolvimento desses sujeitos nas situações comunicativas.

A partir da realidade estudada pressupõe-se que a aproximação dos professores ao movimento prático-teórico teria sido aprofundada se tivessem vivido a oportunidade de ressignificar a atividade de ensino voltando-se à perspectiva do desenvolvimento do gênero humano, de forma a organizarem intencionalmente a busca das capacidades intelectuais e das operações do pensamento por esses sujeitos com peculiaridades nas interações e comunicação social no contexto escolar, por meio do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Permitimo-nos aqui aventar que se essa professora tivesse a oportunidade de discutir as teses de Vigotski³ (2000), ao tratar os conceitos de normal e anor-

3. A escrita do nome desse autor pode aparecer de formas diferentes em obras e citações publicadas. Neste texto utilizou-se a grafia Vigotski, excetuando-se em citações e referências, quando foram empregadas as formas como aparecem nas respectivas obras.

mal, bem como do papel da educação em proporcionar instrumentos de compensação, agregaria significativas contribuições para novas elaborações em seu processo de captura das peculiaridades do comportamento do aluno em sua possibilidade de expansão. Considerando que Vigotski e Luria (1996) ressaltaram a linguagem como instrumento constituído de signos estabelecidos sócio-historicamente com a finalidade de os seres humanos se comunicarem e que tal estrutura provoca o desenvolvimento de outras funções psíquicas, o aprofundamento dessa discussão seria de fundamental importância para a professora às voltas com o ensino de um aluno que justamente requer mecanismos compensatórios em relação a esse aspecto. Como defendem os autores que o desenvolvimento compensatório ocorre mais facilmente quando se torna possível o uso de signos, o aprofundamento sobre como os processos de significação ocorrem na comunicação humana também lhe possibilitaria outras análises sobre a condição do aluno autista na sua turma, sobre a constituição dos conceitos e a criação de novos patamares nas funções psíquicas superiores.

Também na perspectiva dos conhecimentos sobre desenvolvimento humano, Bernardes (2006, p. 314) defende que, para o estabelecimento de mediações simbólicas na atividade de ensino pelo professor, é fundamental a compreensão da “constituição dos diferentes tipos de linguagem (externa – oral e escrita, egocêntrica e interna) e do pensamento presente no processo de internalização e no movimento dialógico do conceito”. Entendemos, portanto, que tais mediações teóricas constituíram problematizações intrigantes para as discussões do TEA e possibilitariam, às professoras, ressignificações que teriam impacto na organização das suas ações pedagógicas.

Desta forma, a pesquisa revelou a necessidade de outras discussões envolvendo conteúdos específicos organizados pela Psicologia Histórico-Cultural que sustentariam e aprofundariam a compreensão dos professores a respeito do papel da educação escolar para alunos com TEA.

REFERÊNCIAS

ASSALI, Sandra Aparecida Santana. **A formação continuada de professores: um estudo sobre as condições concretas da jornada especial integral de formação.** 2014. 188p. Dissertação (Mestrado em Mudanças Sociais e Participação Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e**

aprendizagem. 2006. 330p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 2, p. 235-242, jul./dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação . **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso: 02.03. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 24 / 2013**: Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/gruposdepesquisa/notatnican024orientaoaossistemasdeensinoparaaimplement.pdf>>. Acesso: 24.04. 2013.

LEONTIEV, Alex N. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev. Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59-83.

NUNES, Débora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de; SCHIMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 557-572, nov. 2013. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/10178>>. Acesso: 01.12.2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Rafael Iglesias Menezes da. **Sobre psicologia e ideologia na obra de L.S. Vigotski**. 2015. 130p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2015.

VYGOTSKI, L. S. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Obras escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 2000. v. III.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R. A Criança e seu comportamento. In: _____. **Estudos sobre a História do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. cap. 3, p. 151-237.