



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

ANY LOUIZE AIRES

**A MEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA LEITURA NA PERSPECTIVA DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**CASCADEL – PR
2023**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

ANY LOUIZE AIRES

**A MEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA LEITURA NA PERSPECTIVA DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Jane Peruzo
Iacono

**CASCADEL – PR
2023**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Aires, Any Louize

A Mediação na aprendizagem e desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma leitura na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural / Any Louize Aires; orientadora Jane Peruzo Iacono. -- Cascavel, 2023.
145 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Mediação. 3. Teoria Histórico-Cultural. 4. Aprendizagem e Desenvolvimento. I. Iacono, Jane Peruzo, orient. II. Título.



ANY LOUIZE AIRES

A MEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA: UMA LEITURA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Jane Peruzo Iacono'.

Orientador(a) - Jane Peruzo Iacono

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Lucia Terezinha Zanato Tureck'.

Lucia Terezinha Zanato Tureck

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'André Paulo Castanha'.

André Paulo Castanha

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão (UNIOESTE)

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Eliane Brunetto Pertile'.

Eliane Brunetto Pertile

Instituto Federal do Paraná - Cascavel (IFPR)

Cascavel, 17 de novembro de 2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, especialmente aos meus pais João Aires e Maria Luiza por todo o apoio e incentivo durante minha trajetória acadêmica e profissional.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Maria Luiza, que sempre foi e é meu exemplo de profissional, mãe, esposa, amiga e mulher. Uma professora acolhedora, ética, didática e gentil, que sempre levou o melhor para os seus alunos e proporcionou mudança na vida de centenas de crianças. Com mais de 25 anos trabalhando como professora e em outras atividades relacionadas à educação, ver seus alunos lhe reconhecendo e ouvir sobre o impacto de seu trabalho na vida deles é motivo de orgulho e admiração.

Ao meu pai João Aires, que em suas palavras sempre disse aquilo que precisávamos ouvir. A voz de locutor que iniciava a programação da Rádio às seis horas da manhã era a mesma que acolhia, cobrava, orientava e incentivava a busca por conhecimento. Foram as sábias palavras de meu pai que me possibilitaram chegar até aqui.

Ao João Antonio por ser honesto, gentil e paciente. Ter um irmão mais velho é bom, mas ter um herói como irmão mais velho é um privilégio.

À Aliny Mariha por ser a irmã mais nova que cuida, provoca e protege. Minha inspiração de dedicação e organização.

Obrigada Michael Collin Vargas! Nos momentos em que os caminhos se fechavam, você me auxiliava na busca por novas possibilidades. Que felicidade a minha ter você nessa trajetória, mesmo em estradas sinuosas.

Aos meus familiares, amigas e equipe de trabalho, por estarem ao meu lado, mesmo quando os compromissos com a pesquisa fizeram com que eu me mantivesse distante.

Aos colegas do mestrado pelos momentos de reflexões, partilhas e trocas de conhecimento e apoio.

Aos professores que fizeram parte da minha história no ensino fundamental, ensino médio, ensino superior e especialmente aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste Cascavel.

Agradeço a professora Dra. Jane por conduzir meu processo de aprendizagem e de pesquisa. A realização desse trabalho só foi possível pela união da teoria com a prática.

Aos membros da banca de qualificação e de defesa que aceitaram contribuir com seus conhecimentos para o desenvolvimento deste trabalho: Professora Dra.

Eliane Brunetto Pertile, Professora Dra. Lucia Terezinha Zanato Tureck, e Professor Dr. André Paulo Castanha.

Ao apoio concedido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Às crianças com TEA que me ensinam sobre afeto e me incentivam a ser uma profissional melhor. E às famílias que confiam e acreditam em meu trabalho como instrumento mediador para a aprendizagem e desenvolvimento de seus filhos.

A Deus que permitiu o encontro com todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

AIRES, Any Louize. **A Mediação na Aprendizagem e Desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma leitura na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural**. 2023. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2023.

RESUMO

Texto do resumo: Na primeira metade do século XX médicos psiquiatras começaram a utilizar a expressão “autismo” a partir da observação e descrição de comportamentos apresentados por crianças pequenas como dificuldade na interação social, interesses restritos, fala ecolálica, movimentação motora repetitiva, entre outros. Com o aumento e avanço dos estudos sobre o tema, a nomenclatura para referir-se ao conjunto desses comportamentos passou por mudanças, tornando-se reconhecida, atualmente, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerado como um transtorno do neurodesenvolvimento que pode ser manifestado sob a forma de diferentes comportamentos. Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (APA) no Manual Estatístico e Diagnóstico dos Transtornos Mentais (DSM-V-TR), os sujeitos com TEA, apresentam dificuldades persistentes na interação e comunicação social, bem como padrões restritos e repetitivos de comportamento ou interesses (APA, 2023). Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória e bibliográfica, de abordagem qualitativa e tem como objetivo identificar, analisar e compreender – na literatura do estado do conhecimento e em outras fontes de pesquisa que tratam desta temática – o conceito de mediação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC), visando ao trabalho pedagógico com crianças com TEA em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e sua contribuição para a formação de professores. Como objetivos específicos, pretende-se identificar, analisar e compreender: - o papel mediador dos pais das crianças com TEA; - o papel mediador dos professores das crianças com TEA nas escolas comuns e o papel mediador das crianças sem deficiência da escola comum, no processo de aprendizagem/desenvolvimento da criança com TEA em sala de aula. A pesquisa bibliográfica refere-se às produções acadêmico-científicas publicadas no período de 2012 a 2022 nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como resultados da análise dos dados coletados constatou-se a importância da mediação para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança com TEA, uma vez que, conforme indicado na literatura, a partir da mediação intencional e planejada - realizada por professores, pais e alunos sem deficiência e fazendo uso de instrumentos mediadores - é possibilitado à criança com TEA explorar diferentes formas de brincar e agir, contribuindo para o desenvolvimento de suas Funções Psicológicas Superiores (FPS) como, por exemplo, a imaginação, a atenção, a memória, o pensamento, a abstração, a linguagem. Foi possível constatar, também, que além dos grupos mediadores definidos nos objetivos deste estudo – professores, pais e demais alunos sem deficiência da sala de aula comum – há outras pessoas no ambiente escolar que exercem a função de mediadoras do trabalho pedagógico com as crianças com TEA, às quais denominamos como “Outros elementos mediadores no ambiente escolar” que inclui cuidadores/profissionais de apoio escolar; coordenadores pedagógicos, bibliotecários e instrumentos como prancha de CAA, aparelhos tecnológicos, fantasias, brinquedos, etc. Ao avançar na direção da

compreensão do conceito de mediação na THC, identificamos que a mediação intencional e planejada, bem como a utilização de instrumentos e signos como elementos mediadores contribui significativamente para a aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças, destacando a importância de promover formações para os professores a partir desta perspectiva.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Mediação; Teoria Histórico-Cultural; Aprendizagem e Desenvolvimento.

AIRES, Any Louize. **Mediation in the Learning and Development of children with Autism Spectrum Disorder: a reading from the Perspective of Historical-Cultural Theory.** 2023. 145 f. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education. Area of Concentration: Education, Research Line: Teacher education and teaching-learning processes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2023

ABSTRACT

In the first half of the 20th century, psychiatrists began to use the term "autism" after observing and describing behaviors exhibited by young children, such as difficulty in social interaction, restricted interests, echolalic speech, repetitive motor movements, among others. With the increase and advance of studies on the subject, the nomenclature to refer to all these behaviors has changed, becoming recognized today as Autism Spectrum Disorder (ASD), considered to be a neurodevelopmental disorder that can be manifested in the form of different behaviors. According to the American Psychiatric Association (APA) in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V-TR), people with ASD have persistent difficulties in social interaction and communication, as well as restricted and repetitive patterns of behavior or interests (APA, 2023). This study is characterized as exploratory and bibliographical research, with a qualitative approach and aims to identify, analyze and understand - in the literature of the state of knowledge and in other research sources that deal with this theme - the concept of mediation from the perspective of the Historical-Cultural Theory (HCT), aiming at pedagogical work with children with ASD in their learning and development process and its contribution to teacher training. The specific objectives are to identify, analyze and understand: - the mediating role of parents of children with ASD; - the mediating role of teachers of children with ASD in ordinary schools and the mediating role of children without disabilities in ordinary schools in the learning/development process of children with ASD in the classroom. The bibliographic research refers to academic-scientific productions published between 2012 and 2022 in the following databases: Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The results of the analysis of the data collected show the importance of mediation for the development and learning of children with ASD, since, as indicated in the literature, intentional and planned mediation - carried out by teachers, parents and students without disabilities and using mediating tools - enables children with ASD to explore different ways of playing and acting, contributing to the development of their Higher Psychological Functions (HPF), such as imagination, attention, memory, thinking, abstraction and language. It was also possible to see that, in addition to the mediating groups defined in the objectives of this study - teachers, parents and other students without disabilities in the ordinary classroom - there are other people in the school environment who act as mediators in the pedagogical work with children with ASD, which we call "Other mediating elements in the school environment", which include caregivers/school support professionals; pedagogical coordinators, librarians and tools such as the EAC board, technological devices, costumes, toys, etc. In moving towards understanding the concept of mediation in THC, we identified that intentional and planned mediation, as well as the use of instruments and signs as mediating

elements, contributes significantly to the learning and development of these children, highlighting the importance of promoting training for teachers from this perspective.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Mediation; Cultural-Historical Theory; Learning and Development.

LISTA DE TABELAS

Tabela	Título	Pág.
Tabela 1	Classificação do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na CID-11.	34
Tabela 2	Quantidade de trabalhos com diferentes descritores referentes ao Transtorno do Espectro Autista	57
Tabela 3	Apresentação dos resultados das buscas sobre os conjuntos de descritores	58

LISTA DE IMAGENS

Tabela	Título	Pág.
Imagem 1	Tróika – Vigotski, Luria e Leontiev	21
Imagem 2	Infográfico da Mesa Tangível	81

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Siglas	Significado
ABA	<i>Applied Behavior Analysis</i>
ABRA	Associação Brasileira de Autismo
AH/SD	Altas Habilidades e Superdotação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação de Amigos do Autista
APA	Associação Americana de Psiquiatria
APADEM	Associação de Pais de Autistas e Deficientes Mentais
ASTECA	Associação de Autismo de Brasília
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças
Ciptea	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CREI	Centros de Referência em Educação Infantil
DENVER	<i>Early Start Denver Model</i>
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DT	Desenvolvimento Típico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
FPS	Funções Psicológicas Superiores
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LME	Laboratório de Matemática Escolar
OMS	Organização Mundial da Saúde

PAEE	Professora de Apoio Educacional Especializado
PAP	Professores de Apoio Pedagógico
PEE	Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
SA	Síndrome de Asperger
SciELO	<i>The Scientific Electronic Library Online</i>
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	<i>Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children</i>
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
THC	Teoria Histórico-Cultural
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPIAS	Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: HISTÓRIA, DIAGNÓSTICO E INCLUSÃO ESCOLAR	24
1.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ASPECTOS HISTÓRICOS.....	25
1.1.1 A hegemonia de critérios médicos para o diagnóstico de TEA	31
1.1.2 Inclusão das pessoas com deficiência	38
1.2 A LUTA DAS FAMÍLIAS BRASILEIRAS PELOS DIREITOS DE SEUS FILHOS COM TEA.....	46
2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO	51
2.1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O CONCEITO DE MEDIAÇÃO	62
2.2 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E OS CONCEITOS ESPONTÂNEOS E CIENTÍFICOS	70
3. ESTADO DO CONHECIMENTO DO CONCEITO DE MEDIAÇÃO RELACIONADO AO TEA NA PERSPECTIVA DA THC	77
4. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA: A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM TEA	101
4.1 PAPEL MEDIADOR DOS PAIS DAS CRIANÇAS COM TEA	102
4.2 PAPEL MEDIADOR DOS PROFESSORES DAS CRIANÇAS COM TEA NAS ESCOLAS COMUNS	105
4.3 PAPEL MEDIADOR DAS CRIANÇAS SEM DEFICIÊNCIA DA ESCOLA COMUM NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA	118
4.4 OUTROS ELEMENTOS MEDIADORES NO AMBIENTE ESCOLAR	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	135

INTRODUÇÃO

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) 4ª edição, publicado em 1994, traz a "Síndrome de Asperger" como uma das categorias do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) (APA, 1994) e foi por essa denominação que tive o primeiro contato com o autismo, visto que, a partir da 5ª edição do referido manual (DSM-5)¹, a síndrome passou a ser compreendida como "Transtorno do Espectro² Autista" (TEA), fazendo parte dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, em que há comprometimento em três áreas do desenvolvimento da criança: comunicação, socialização e padrão de comportamento restritivo e repetitivo, ressaltando-se que essas características são fundamentais para o diagnóstico de autismo.

Enquanto criança e adolescente sempre vivenciei³ os caminhos da educação acompanhando a trajetória de minha mãe, professora, em sala de aula; via sua dedicação e o carinho recebido pelas crianças como algo encantador e admirável. Ao entrar no Ensino Médio, optei pelo Curso de Formação de Docentes e, a partir de então, deixei de ser passageira nos caminhos percorridos por minha mãe e passei a trilhar minha própria jornada pela Educação. A grade curricular era diferente, havia redução de carga horária de disciplinas presentes em vestibulares como biologia, física e química, além disso, seriam quatro anos de estudos - diferente do Ensino Médio que geralmente é realizado em três anos - e, apesar de haver comentários de que seria um ano "perdido", a riqueza de estar em sala de aula, de aprender e ensinar, foram de ganhos incalculáveis.

Nesse percurso, há um momento marcante que me fez chegar até aqui. Estava no terceiro ano e a disciplina chamava-se "Educação e Inclusão", havia um trabalho a

¹No dia 18 de maio de 2013 foi publicada a última versão revisada do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), conhecida como DSM-V (APA, 2014).

²Utiliza-se o termo "espectro" porque ele envolve situações muito diferentes umas das outras, classificadas do nível 1 ao nível 3 considerando a intensidade de suporte necessária para a realização de atividades diárias, pois vem se questionando o uso dos termos leve, moderado e grave, principalmente por famílias de crianças que apresentam TEA de nível 1, caracterizado como leve, atribuindo-se a essa característica "leve", algo como "fácil" de intervir. Há casos, inclusive, em que o fato de se atribuir o nível 1, ou "leve" a uma determinada criança com TEA, pode ser um obstáculo para a garantia de seus direitos como criança com deficiência.

³Neste estudo, em algumas situações, os verbos serão utilizados na 1ª pessoa do singular quando se tratar de questões pessoais da pesquisadora e, em outras, na 1ª pessoa do plural ou, ainda, utilizando-se o vocábulo "se".

ser feito e, por meio de sorteio, recebi o tema: "Síndrome de Asperger". Assim, desde 2014 o autismo⁴ passou a ser meu objeto de estudo. Movida pelo interesse em contribuir para o desenvolvimento de crianças, logo ao sair do Ensino Médio entrei para o curso de Psicologia. Nos cinco anos de graduação houve mudança de cidade, pessoas que passaram e marcaram tempos de altos e baixos, ciclos com início e fim, entretanto, o interesse sobre o autismo permaneceu.

As instituições nos impõem limitações que, por vezes, não correspondem aos nossos interesses pessoais, mas contribuem significativamente, como uma ponte que nos liga ao nosso objetivo. Projetos de iniciação científica, extensão, publicações e muito estudo, mesmo que não relacionados diretamente ao autismo, fizeram com que a classificação no mestrado fosse possível e, assim, eu tenho agora a possibilidade de compreender, estudar e pesquisar mais sobre o tema que sempre desejei conhecer mais profundamente.

O ano de 2021 ficou marcado como o ano em que ingressei no programa de mestrado da Unioeste, o que me permitiu estudar sobre autismo. Neste ano também passei a integrar um time de profissionais que avaliam, planejam e realizam intervenções com crianças diagnosticadas com TEA com idades entre 1 e 7 anos de idade, bem como, fazem orientações para famílias e escola, de modo a promover o desenvolvimento da criança em todos os ambientes que ela frequenta. Teoria e prática passaram a ser vivenciadas juntas e, com isso, novas inquietações foram se sobressaindo.

No dia a dia, com o atendimento individual dessas crianças, é possível identificar os resultados, mostrando que o atendimento multiprofissional contribui para o seu desenvolvimento. Porém, quando há o comprometimento e integração dos profissionais que atendem essas crianças, da escola que elas frequentam e dos familiares que com elas convivem diariamente, esses ganhos são ainda mais expressivos. A hipótese de que a participação efetiva de pais, familiares, cuidadores⁵ e profissionais contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança

⁴Neste trabalho, eventualmente, utiliza-se o termo "Autismo", embora atualmente o termo reconhecido cientificamente seja Transtorno do Espectro Autista, conforme explicações no capítulo 1.

⁵Cuidadores ou Acompanhantes Especializados, conforme a lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012) ou, ainda, Profissional de Apoio Escolar, conforme o Art. 3 e Art. 39 da lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015b). À primeira vista, todos esses termos remetem à ideia de um profissional que realiza as funções de alimentação, transporte e higiene das pessoas com TEA, quando necessário. No entanto, há ambiguidades nessa interpretação, como no caso do termo Acompanhante Especializado em que não está claro na lei nº 12.764/2012 sua real função, especialmente se esse profissional deve ser alguém com formação de professor.

com TEA, levou ao surgimento de diferentes indagações, as quais constituíram a problemática da presente pesquisa: - Se a participação efetiva da criança com TEA nas diferentes atividades/ações cotidianas, etc. se dá por meio da mediação de outras pessoas, como essa mediação deve ser realizada?; - Quem são as pessoas que podem realizar essa mediação para promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com TEA?; - Existem pesquisas fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural (THC) que possam contribuir - de modo a orientar - sobre como a mediação pode ser realizada no caso de crianças com TEA?;

Nesse sentido, este estudo tem por objetivo geral identificar, analisar e compreender – na literatura do estado do conhecimento e em outras fontes de pesquisa que tratam desta temática – o conceito de mediação na perspectiva da THC, no sentido de sua contribuição para a formação de professores visando ao trabalho pedagógico com crianças com TEA em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Como objetivos específicos, o estudo pretende identificar, analisar e compreender, na bibliografia sobre o tema: a) o papel mediador dos pais das crianças com TEA; b) o papel mediador dos professores das crianças com TEA nas escolas comuns; c) o papel mediador das crianças sem deficiência da escola comum no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA em sala de aula.

Visando proporcionar maior clareza sobre como se dá a mediação para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças com TEA, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, bibliográfica e com abordagem qualitativa, na qual os dados coletados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na *The Scientific Electronic Library Online (SciELO)* apresentadas no estado do conhecimento, bem como outras publicações acadêmico-científicas publicadas sobre o tema, foram analisados a partir da análise de conteúdo, de Bardin (2016).

Neste trabalho adotamos a Teoria Histórico-Cultural como aporte teórico para fundamentar nossa compreensão do foi estudado, especialmente do conceito de mediação nessa perspectiva teórica produzida por Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934), Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-

1977). Leontiev, no “Artigo de Introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vygotski”⁶ no Tomo I ([s/d]a, p. 1/226) da obra vigotskiana, afirmou, referindo-se à tróika⁷, que a tarefa do grupo, deveria consistir em mostrar a evolução da teoria psicológica geral de Vigotski, pois ela é o principal de sua obra multifacetada. E afirmou, também, que com sua obra o objetivo de Vigotski

[...] foi construir os fundamentos da psicologia marxista, concretamente a psicologia da consciência. Ele sabia que a tarefa central da psicologia marxista deveria ser **a atividade do homem com ajuda de objetos**. E ainda que o termo “atividade com ajuda de objetos” não figura em seu trabalho, esses eram seus projetos subjetivos. A teoria histórico-cultural de Vigotski, com suas ideias sobre **o caráter mediado dos processos psíquicos com ajuda de instrumentos psicológicos** (por analogia com a forma com que os instrumentos materiais do trabalho intervém de forma mediada na atividade prática do homem) foi a primeira formalização psicológica desse modelo. Vigotski introduziu com esta ideia o método dialético na ciência psicológica e graças a ela elaborou seu método histórico-genético. Estas ideias de Vigotski lhe permitiram alcançar notáveis avanços científicos⁸ [...]. (Leontiev, *apud* Vigotski [s/d]a, p. 1/226), grifos do autor.

Segundo o autor (Leontiev, *apud* Vigotski [s/d]a) “[...] Esse é o melhor resumo e a melhor avaliação que se pode fazer do trabalho do grande psicólogo do século XX, Lev Semyonovich Vygotsky”. (p. 16/241).

Imagem 1 - Tróika – Vigotski, Luria e Leontiev



Fonte: Imagem retirada do google imagens, 2023.

⁶Artículo de introducción Sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. [...] Este artículo fue escrito basándose en la comunicación que L. S. Vygotski presentó al II Congreso Nacional de Psiconeurología en Leningrado, el 06 de enero de 1924 y fue publicado en la colección «Problemas de la psicología actual» bajo la redacción de K. N. Kornílov. Moscú, 1926. (Vigotski, s/d, p. 1).

⁷Segundo Martins (2013) tróika é um “[...] termo recorrentemente utilizado para se referir ao grupo ‘Vigotski, Luria e Leontiev’”. (p. 72).

⁸[...] fue construir los fundamentos de la psicología marxista, concretamente la psicología de la conciencia. Supo ver que la tarea central de la psicología marxista debería ser la actividad del hombre con ayuda de objetos. Y aunque el término «actividad con ayuda de objetos» no figura en sus trabajos, éstos eran sus proyectos subjetivos. La teoría histórico-cultural de Vygotski, con sus ideas sobre el carácter mediado de los procesos psíquicos con ayuda de instrumentos psicológicos (por analogía con la forma en que los instrumentos materiales del trabajo intervienen de forma mediada en la actividad práctica del hombre) fue la primera formalización psicológica de ese modelo. Vygotski introdujo con esta idea el método dialéctico en la ciencia psicológica y gracias a ella elaboró su método histórico-genético. Estas ideas de Vygotski le permitieron alcanzar notables avances científicos [...]. (Leontiev, *apud* Vigotski [s/d]a, p. 16/241).

Um momento crucial no processo de desenvolvimento de uma criança ocorre quando ela descobre que tudo tem um nome e que ela também pode atribuir nome aos objetos ao seu redor e que quando lhe faltar a palavra para nomear esse objeto ela pode recorrer ao adulto. Segundo Vigotski “Esses significados básicos de palavras assim adquiridos funcionarão como embriões para a formação de novos e mais complexos conceitos”. (s/d, p. 4).

Sforni (2017), assegura que se pode definir conceito como uma síntese da atividade humana na busca de compreensão e controle dos objetos e fenômenos da realidade objetiva e que, ao nos apropriarmos de um conceito, nos apropriamos de uma abstração que permite a interação com vários aspectos da realidade e que essa interação se expressa pelas ações mentais possibilitadas pelo conceito. Dessa forma, afirma a autora (Sforni, 2017), o conceito se interpõe entre o sujeito e os fenômenos, possibilitando que o sujeito capte os fenômenos para além de suas manifestações empíricas imediatas. Explica, então, que dessa maneira “[...] apropriar-se de um conceito significa ‘pensar com’ ele, movimentá-lo do geral (abstrato) para o particular (concreto) e vice-versa. Isso significa que o conceito provoca transformações no conteúdo e na forma de pensar o mundo” (Sforni, 2017, p. 91).

De acordo com Sforni (2017), quando nos apropriamos de um conceito, nos apropriamos de uma abstração. Nesse sentido, ressalta-se a afirmação de Netto, ao explicar:

A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável – aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força que a abstração é um recurso indispensável ao pesquisador. A abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir ‘determinações as mais simples’. Neste nível, o elemento abstraído torna-se ‘abstrato’ – precisamente o que não é na totalidade do que foi extraído; nela, ele se concretiza porquanto está saturado de ‘muitas determinações’. A realidade é concreta exatamente por isso, por ser ‘a síntese de muitas determinações’, a ‘unidade do diverso’ que é própria de toda totalidade (Netto, 2011, p. 44, grifos do autor).

Luria (2001) – em relação aos conceitos abstratos - explica a diferença entre o comportamento animal – que não ultrapassa os limites da experiência sensível imediata – com o do homem, o qual assimila facilmente um princípio abstrato reagindo

em correspondência com o princípio abstrato dado e não de acordo com a experiência imediata passada. Para Luria (2001),

O homem vive não só no mundo das impressões imediatas, mas também no mundo dos conceitos abstratos. Acumula não só sua experiência visual imediata, mas também assimila a experiência social, formulada no sistema dos conceitos abstratos. Conseqüentemente o homem, diferentemente dos animais, pode operar não somente em um plano imediato, mas também em um plano abstrato, penetrando assim profundamente na essência das coisas e suas relações (Luria, 2001, p. 13).

Assim - relembro a afirmação de Netto (2011) de que a abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de uma totalidade um elemento, isolá-lo e examiná-lo, de forma a possibilitar a sua análise, retirando do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir 'determinações as mais simples' - temos o desafio de, no capítulo 4 deste estudo, explicitar nossa compreensão do conceito de mediação na perspectiva da THC, demonstrando que nos apropriamos desse conceito ao conseguirmos abstrair as características que o compõem, ao analisar as diversas formas com que ele é utilizado/aparece na literatura do estado do conhecimento.

Retomando minha trajetória de escolarização, foi no município de Cascavel que cursei a graduação, fiz especialização e comecei a me aproximar das crianças com autismo, seus familiares e professores. Esse trabalho representa a ação diante de observações e reflexões realizadas ao longo de anos em diálogo com outros colegas, atendimentos individuais e em grupo e visitas escolares e domiciliares. Partindo das motivações que me trouxeram aqui, preciso, enquanto pesquisadora, apresentar os resultados para aqueles que fizeram parte desse processo.

Ressalta-se a importância do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel-PR (Cascavel, 2008; 2020) – o qual foi elaborado sob a forma de um verdadeiro processo de formação qualificada de professores – organizado a partir de encontros com esses professores, coordenadores pedagógicos e diretores, os quais buscavam uma fundamentação teórica para a rede de ensino, elegendo a THC a qual, por sua vez, fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético, como responsáveis por definir e respaldar as concepções filosóficas, psicológicas e pedagógicas das atividades a serem realizadas pela rede de educação do município (Cascavel, 2008; 2020;).

Assim, visando a contribuir com o processo de formação de professores, este trabalho está fundamentado na THC para embasar e respaldar as reflexões acerca do conceito de mediação também na perspectiva do uso de instrumentos mediadores para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com TEA.

A pesquisa encontra-se organizada em capítulos, sendo que o primeiro apresenta o conceito de TEA, seus aspectos históricos e, também, os critérios diagnósticos médicos e as concepções sociais de deficiência, inclusão escolar e as leis que amparam as pessoas com TEA na luta das famílias pela busca de seus direitos.

O segundo capítulo discorre sobre os Fundamentos Teórico-Metodológicos utilizados no presente estudo, com ênfase em conceitos teóricos que irão permear o trabalho como mediação, funções psicológicas superiores e outros com os quais estes têm aproximação; apresenta, ainda, o tipo de pesquisa realizada, qual seja, exploratória, qualitativa e bibliográfica.

O terceiro capítulo apresenta o Estado do Conhecimento do conceito de mediação relacionado ao TEA e fundamentado na THC, por meio de sínteses das dissertações, teses e artigos científicos encontrados na pesquisa bibliográfica realizada.

O quarto capítulo - de forma a contribuir para o processo de formação de professores, especialmente da educação básica - traz a análise dos dados da pesquisa à luz da THC e em diálogo com os autores dos trabalhos acadêmico-científicos identificados na pesquisa do estado do conhecimento. Dialoga também com outros referenciais teóricos que tratam do conceito de mediação realizada com crianças com TEA, com vistas à sua aprendizagem e desenvolvimento.

A seguir, apresenta-se o primeiro capítulo.

1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: HISTÓRIA, DIAGNÓSTICO E INCLUSÃO ESCOLAR

Com o avanço de pesquisas e propagação dos conhecimentos produzidos, é cada vez mais comum ouvir falar sobre TEA, tanto pelas pessoas que possuem familiares com essa deficiência⁹, quanto pela sociedade em geral, pois vivemos um período marcado por diversas conquistas para esse público, como matrícula em escola regular, vagas preferenciais em estacionamentos, atendimento prioritário em instituições de serviços e atendimento ao público, transporte gratuito em ônibus, barco ou trem e 80% de desconto em transporte aéreo; direito ao Benefício da Prestação Continuada (BPC)¹⁰, entre outros (Brasil, 2012).

Constata-se, ainda, o movimento de empresas na direção de capacitar os funcionários para o atendimento da pessoa com TEA e, também realizar ações¹¹ como adaptações sonoras, luminosas e estruturais, para proporcionar um ambiente que considere as individualidades de cada sujeito. Contudo, não são raras notícias que tratam sobre negligência, exclusão e violência dirigidas a pessoas com TEA, mostrando que apesar dos avanços, ainda existem muitas práticas a serem superadas¹².

⁹De acordo o Art. 1 da Lei 12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012, n. p).

¹⁰Para acesso ao benefício, além do laudo médico é necessário seguir os critérios de renda definidos pelo Cadastro Único para os Programas Sociais do Governo Federal.

¹¹CALMON, V.; BASSI, A. E. *Escolas no ES mudam sinais sonoros de intervalos de aulas para músicas populares para não incomodar alunos autistas*. G1 ES, 18 de outubro de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2023/10/18/escolas-no-es-mudam-sinais-sonoros-de-intervalos-de-aulas-para-musicas-populares-para-nao-incomodar-alunos-autistas.ghtml>. Acesso em: 18 out. 2023.

CASTRO, G. *Autistas e doadores de sangue passam a ter direito a atendimento prioritário; entenda mudança em lei*. Estadão, 20 de julho de 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/brasil/autistas-e-doadores-de-sangue-passam-a-ter-direito-a-atendimento-prioritario-entenda-nova-lei-nprm/>. Acesso em 11 out. 2023.

LIMA NETO, N. *Prefeitura do Rio prepara atendimento exclusivo para vacinação de pessoas autistas*. O Globo, 10 de outubro de 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/blogs/ancelmo-gois/post/2023/10/prefeitura-do-rio-prepara-atendimento-exclusivo-para-vacinacao-de-pessoas-autistas.ghtml>. Acesso em 11 out. 2023.

SILVA, G. *Escolas do Rio terão professores de Educação Física especializados para lidar com crianças autistas*. Extra, Rio de Janeiro, 03 de outubro de 2023. Disponível em: <https://extra.globo.com/economia/servidor-publico/coluna/2023/10/escolas-do-rio-terao-professores-de-educacao-fisica-para-treinar-criancas-autistas.ghtml>. Acesso em 11 out. 2023.

RISSATO, H. *Sessão Azul: conheça o cinema adaptado para autistas*. Genial Care, 10 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/sessao-azul-conheca-o-cinema-adaptado-para-autistas/>. Acesso em 11 out. 2023.

¹²ALVES, P. MELO, D. *Mãe de criança com autismo denuncia ter sido impedida de matricular filho em escola: 'Nem me deixou entrar'*, diz. G1 e TV Globo, 26 de agosto de 2021. Disponível em:

e relação exclusiva com a realidade interior. Entretanto, esses comportamentos autistas em pacientes com esquizofrenia oscilavam, sendo caracterizados como episódios de ausência da interação social e da conexão emocional dos pacientes com o seu ambiente (Donvan e Zucker, 2017). Deste modo, o conjunto de sintomas descritos por Bleuler se distanciam de forma significativa da compreensão de autismo que temos hoje.

Apesar de ser semelhante aos pensamentos autísticos apresentados pelos adultos com esquizofrenia descritos por Bleuler, na década de 40 o psiquiatra austríaco Léo Kanner identificou um transtorno diferente, manifestado em crianças pequenas que apresentavam comportamentos peculiares (Donvan e Zucker, 2017). Em 1943, Kanner publicou o artigo “Alterações autísticas do contato afetivo”, no qual descreveu os casos de onze crianças que apresentavam distúrbios no desenvolvimento.

O artigo faz referência aos casos de oito meninos e três meninas, descritos por Kanner com diferenças individuais, mas que apresentavam características em comum que foram manifestadas ao longo dos anos. De acordo com o psiquiatra, as crianças observadas eram incapazes de estabelecer relações com outras pessoas e em diferentes situações, sendo essa uma característica presente desde os primeiros anos de vida. Outros sintomas apresentados por Kanner no artigo foram: excelência na capacidade de memorização, ausência de frases espontâneas, repetição ecológica de palavras e frases, compreensão no sentido literal, movimentos repetitivos e monótonos, boa relação com objetos e interação com outras pessoas completamente diferentes das demais crianças da mesma idade. Kanner ainda descreve que fisicamente as crianças não apresentavam alterações e que todos os casos descritos eram de crianças que faziam parte de famílias consideradas como inteligentes (Kanner, 1997).

Durante os anos de estudo, Kanner revisou diversas vezes seu conceito de autismo, como por exemplo, o “Autismo Infantil Precoce”, o qual foi considerado como uma psicopatologia caracterizada por síndrome que poderia ser identificada nos dois primeiros anos de vida por meio da observação de dificuldades no desenvolvimento e problemas na comunicação interpessoal. Após cinco anos, em decorrência da falta de comprovações laboratoriais, Kanner passou a definir o autismo como uma psicose, mas permaneceu buscando por uma consolidação conceitual que permitisse compreender com profundidade seu fenômeno de estudo (Orrú, 2012).

No ano de 1944, Bruno Bettelheim apresentou contribuições psicanalíticas para a compreensão do autismo. Fazendo analogia às suas vivências e observações durante os anos de 1938 a 1939¹⁴, Bettelheim argumentou que a criança, ao estar no isolamento autístico, assim como os prisioneiros de Dachau, não podem ter a experiência com o mundo exterior. De acordo com o psicanalista, no caso da criança com TEA, esta vivenciou precocemente uma experiência negativa com sua mãe e o ambiente familiar em que esteve inserida.

Para o tratamento dessas crianças descritas por Bettelheim como “vítimas de graves perturbações afetivas”, o psicanalista acolhia em seu instituto somente as crianças que pudessem se separar de seus pais por um período de tempo, alegando que a visita ou observação dos pais poderia destruir o sentimento da criança de ter um mundo próprio (Amy, 2001).

Ao propor estratégias psicoterapêuticas e educativas que afastavam os pais de seus filhos com características autísticas, Bettelheim tornou-se pioneiro nas teorias que julgavam os pais como causa do atraso no desenvolvimento de seus filhos (Amy, 2001). A culpabilização dos pais após o diagnóstico de TEA ainda se faz presente atualmente seja por meio das causas genéticas associadas à presença do autismo, seja pela culpabilização da família diante dos comportamentos vistos como socialmente “disfuncionais” ou disruptivos apresentados pelas pessoas com TEA, os quais são justificados pelo senso comum, como falta de estímulo ou ainda, falta de limites por parte dos responsáveis.

Também foi no ano de 1944 que o médico psiquiatra austríaco Hans Asperger escreveu o artigo “Psicopatia Autística na Infância”, no qual utilizou o termo “autismo” para descrever o comportamento de quatro crianças que apresentavam dificuldade com o ambiente em que viviam (Brasil, 2015a). No mesmo período, o médico e pesquisador publicou sua tese de doutorado, apresentando um estudo observacional realizado com mais de 400 crianças, as quais foram avaliadas de acordo com suas habilidades e padrões de comportamento (Silva, Gaiato e Reveles, 2012).

Entretanto, dados históricos apontados por Donvan e Zucker (2017) indicam que o psiquiatra já utilizava o termo antes das publicações, como por exemplo, em outubro de 1938, Hans Asperger falou aos seus colegas em Viena sobre um grupo de meninos que estava estudando, os quais apresentavam uma personalidade “autista”,

¹⁴Período em que esteve preso nos campos de concentração de Dachau e Buchenwald durante a segunda guerra mundial (Amy, 2001).

não fazendo referência a esquizofrenia, mas sim a comportamentos de preferência ao isolamento, interrupção da comunicação e retraimento social.

Outras diferenças que afastavam a compreensão de Asperger do termo utilizado por Bleuler era que as características eram apresentadas em crianças pequenas, por volta dos dois anos, sendo que essas não apresentavam alucinações e nem ouviam vozes, e ainda, que o déficit social apresentado era permanente, sem oscilações de um dia para o outro (Donvan e Zucker, 2017). Mesmo utilizando nomenclatura comum e apresentando semelhanças, em 1977 Asperger cita que ele e Kanner falavam sobre síndromes diferentes e, dentre essas diferenças, estava o fato de as crianças de Asperger serem muito inteligentes (Donvan e Zucker, 2017).

As características autistas descritas por Asperger envolviam a pobreza de expressões faciais e gestuais; presença de movimentos estereotipados e sem função, apresentados de forma rítmica e repetitiva por crianças inquietas; falas artificiais, uso de palavras incomuns e neologismos; interesses diferentes em relação a outras crianças da mesma idade; aprendizado diferente de outras crianças, uma vez que as crianças “normais” aprenderiam por meio da imitação natural e inconsciente dos comportamentos, enquanto as crianças autistas aprendiam por meio de regras e leis claras; hipo ou hipersensibilidade nos instintos sexuais, no apetite e peculiaridades em relação aos sons e toque; extremo egocentrismo, apresentando também falta de senso de humor; relação atípica com pessoas e objetos, chegando até a ignorar alguns elementos do ambiente; dificuldade em manter o olhar em objetos e apenas passar o olhar sobre as pessoas; e ordenamento de objetos, ou ainda, coleções exóticas ou inúteis (Brasil, 2015a).

Após o fim da segunda guerra mundial, Asperger continuou seus trabalhos e estudos sobre crianças psicopatas autistas, como ele as denominava, atuou como professor em Viena e morreu no ano de 1980, com 74 anos (Donvan e Zucker, 2017). Por muito tempo a imagem de Asperger foi propagada como uma homenagem, associando o médico ao cuidado das crianças promissoras e ao trabalho para estimular o crescimento cognitivo e emocional das crianças com características da síndrome. Entretanto, é necessário pontuar que Asperger defendia as características e particularidades daqueles que acreditava serem capazes de aprender, porém, ignorava aqueles que considerava ter maiores comprometimentos, realizando inclusive parecer de morte para essas crianças (Sheffer, 2019).

Asperger foi representante da psiquiatria nazista e junto com seus colegas tinha autonomia para avaliar o “caráter” da criança de acordo com o exigido pelo regime da época, sendo que, aqueles que não correspondiam aos padrões estabelecidos pelo regime, poderiam receber diversos rótulos. Para o projeto nazista, a transformação da humanidade envolvia, tanto o tratamento, quanto a eliminação dessas pessoas; assim, embora Asperger e sua equipe buscassem promover o cuidado às crianças promissoras, também prescreviam institucionalização e transferência daquelas que possuíam deficiências mais severas, sendo que, a partir de 1939, as crianças com comprometimentos passaram a ser encaminhadas para a morte por meio do sistema de eutanásia infantil criado pelo Estado Nazista (Sheffer, 2019).

Com forte influência da Psicanálise, até a década de 60 observa-se que a literatura médico-psicológica sobre o TEA era relacionada a dificuldade na interação de pais e filhos bebês (Lima, 2014). Por meio da descrição de casos e sem evidências empíricas, até 1960 o autismo foi considerado como um transtorno emocional, ou seja, as alterações no desenvolvimento das crianças eram causadas pela incapacidade afetiva dos pais no relacionamento com os filhos (Belisário Filho e Cunha, 2010). A partir de 1960, contribuições cognitivistas passaram a buscar a relação do autismo com o cérebro (Lima, 2014).

Em 1964, Rimland questionou as hipóteses psicogênicas existentes para compreender o autismo, fez críticas aos tratamentos e demonstrações empíricas das teses psicanalistas, alegando que Bettelheim e outros autores da mesma perspectiva teórica negligenciavam os fatores orgânicos dos casos descritos (Lima, 2014).

Na década de 1960, Lorna Wing, psiquiatra e também mãe de uma menina com TEA, publicou diversos textos sobre o assunto, dentre eles, traduções para o inglês do trabalho desenvolvido por Hans Asperger (Silva, Gaiato e Reveles, 2012). Em 1981 Wing publicou o artigo “Síndrome de Asperger: Um relato clínico”, no qual descreveu os casos de 1944 comparando-os com crianças que ela havia visitado, mostrando que os dois grupos estudados – um por Asperger e outro por ela – apresentavam as características dos psicopatas autistas. Foi instituído pela psiquiatra, assim, o termo Síndrome de Asperger no vocabulário médico (Donvan e Zucker, 2017).

Outra contribuição de Lorna Wing foi a descrição da tríade dos sintomas para a caracterização do autismo, descrevendo as alterações nos comportamentos, na sociabilidade e na comunicação/linguagem, e afirmando que os sintomas poderiam ser manifestados de diferentes formas, variando também os graus de intensidade

(Silva, Gaiato e Reveles 2012). A psiquiatra afirmou, também, que o autismo e a Síndrome de Asperger compartilhavam a mesma tríade sintomática “ausência ou limitações na interação social recíproca; ausência ou limitações no uso da linguagem verbal e/ou não verbal; e ausência ou limitações das atividades imaginativas, que deixavam de ser flexíveis para se tornarem estereotipadas e repetitivas” (Lima, 2014, p. 124).

A partir de 1960, outra concepção teórica passou a contribuir para a compreensão do autismo: o cognitivismo. Michael Rutter, psiquiatra inglês, defendia que as dificuldades apresentadas pelas crianças autistas estavam no campo da cognição e não centralizadas nos aspectos afetivos como mencionadas pelos outros pesquisadores da época (Brasil, 2015a). Em meados da década de 1970, Rutter e colaboradores buscaram estabelecer as bases cognitivas do autismo por meio de instrumentos como testes e estudos comparativos.

Em 1976, Edward Ritvo também considerou o autismo como um déficit cognitivo, deixando de compreendê-lo como uma psicose, mas considerando-o como um distúrbio do desenvolvimento (Brasil, 2015a). Em seu livro publicado sobre o assunto, Ritvo¹⁵ descreveu que os déficits cognitivos ocorriam desde o nascimento, apresentou também que o autismo poderia estar associado com outras patologias e, ainda, que ele poderia ser uma patologia associada ao Sistema Nervoso Central (Orrú, 2012).

Movimentos externos e internos na psiquiatria e psicologia corroboraram para o deslocamento de uma concepção “afetivo-relacional” do autismo, para a compreensão “cognitivo-cerebral” (Lima, 2014). A partir da década de 1980, o autismo desvinculou-se das psicoses infantis e passou a ser tratado como um distúrbio do desenvolvimento, o que oportunizou uma denominação diagnóstica, critérios definidos e o aumento de estudos científicos (Silva, Gaiato e Reveles, 2012).

Considerando a popularização do diagnóstico a partir de década 1990, e a distinção entre as concepções de autismo e Síndrome de Asperger, os médicos vivenciaram uma questão acadêmica durante os exames, pois, de acordo com o movimento fomentado por Wing, seria mais fácil realizar um diagnóstico de Síndrome de Asperger do que relatar aos pais que esses tinham um filho com autismo (Donvan, Zucker, 2017). Assemelhando-se à realidade do diagnóstico dos anos 90, ainda é

¹⁵RITVO, E.R. *Autism: diagnosis, current research and management*. New York: Spectrum Publications Inc., 1976.

comum ouvir no discurso de autistas e familiares o uso do termo “Síndrome de Asperger”, associado principalmente aos casos de Nível 1 de suporte/apoio, com comorbidade de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e/ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Muitas vezes esse diagnóstico de Síndrome de Asperger, era utilizado como estratégia para se diferenciar e, assim, “diminuir” os impactos advindos dos estigmas existentes em relação às pessoas com TEA.

1.1.1 A hegemonia de critérios médicos para o diagnóstico de TEA

Os primeiros usos do termo “autismo” foram realizados por médicos estudiosos, principalmente do campo da psiquiatria, que buscavam compreender os comportamentos “diferentes” apresentados por algumas pessoas, especialmente por crianças. Originando-se a partir da classificação dos comportamentos que fugiam da norma socialmente estabelecida, até hoje o saber médico ainda se encontra como um dos mais utilizados para definir e compreender o TEA. Mesmo que estudos e pesquisas evidenciem a importância de uma atuação multidisciplinar para o desenvolvimento das pessoas com TEA, para fins legais, como por exemplo, a garantia de matrícula em escola comum com ou sem apoio pedagógico especializado, acesso às terapias por planos de saúde ou sistema público de saúde, gratuidade e descontos em transportes ou recebimento de benefício assistencial, faz-se necessário o laudo médico informando o código do transtorno e as orientações referentes ao caso¹⁶.

Partindo das diferentes concepções teóricas utilizadas para compreender o que era autismo, observou-se a presença de concepções fundamentadas na psicogenicidade e na organicidade. Com base na escola francesa, a psicogenicidade apresentava o autismo no quadro das psicoses, sendo decorrente de uma desorganização da personalidade, posição essa defendida na nona edição do Código Internacional de Doenças Mentais (CID-9), em 1990. Já a organicidade foi representada pela APA, na publicação do DSM-III-R¹⁷, em 1989, determinando o

¹⁶O médico responsável pela criança pode descrever no laudo quais profissionais devem atender a criança, a carga horária semanal e qual o método ou estratégia de trabalho a ser utilizada por esses profissionais.

¹⁷Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM), terceira edição (III), revisado (R) (ORRÚ, 2012).

autismo como decorrente dos distúrbios globais de desenvolvimento, podendo ser identificado por sinais e sintomas comportamentais (Orrú, 2012).

No ano de 1993 foi publicada a CID-10, que apresentou na seção F, os Transtornos do Desenvolvimento Psicológico, sendo apresentados entre eles, os Transtornos invasivos do desenvolvimento (Código F84) que contemplava: Autismo infantil (F84.0), Autismo atípico (F84.1), Síndrome de Rett (F84.2), Outro Transtorno Desintegrativo da Infância (F84.3), Transtorno de hiperatividade associado a retardo mental e movimentos estereotipados (F84.4), Síndrome de Asperger (F84.5), Outros Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (F84.8), e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento não especificado (F84.9) (OMS, 1993, p. 246–p. 253)

De acordo com a CID-10 (OMS, 1993) os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento caracterizavam-se por

[...] anormalidades qualitativas em interações sociais recíprocas e em padrões de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Essas anormalidades qualitativas são um aspecto invasivo do funcionamento do indivíduo em todas as situações, embora possam variar em grau. Na maioria dos casos, o desenvolvimento é anormal desde a infância e, com poucas exceções, as condições se manifestam nos primeiros 5 anos de vida (OMS, 1993, p. 246).

Considerando a importância histórica da CID-10 e os resultados das pesquisas realizadas no Estado do Conhecimento apresentamos os conceitos de Autismo infantil, Autismo atípico e Síndrome de Asperger, de acordo com o referido manual (CID-10)¹⁸:

Autismo Infantil: Transtorno invasivo do desenvolvimento definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometido que se manifesta antes da idade de 3 anos e pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as três áreas de interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo [...]. Há sempre comprometimentos qualitativos na interação social recíproca. Estes tomam a forma de uma apreciação inadequada de indicadores socioemocionais, como demonstrada por uma falta de respostas para as emoções de outras pessoas e/ou falta de modulação do comportamento, de acordo com o contexto social; uso insatisfatório de sinais sociais e uma fraca integração dos comportamentos

¹⁸Optou-se por apresentar detalhadamente os referidos conceitos contidos na CID-10, por que: a) esses conceitos são extremamente reducionistas e **desconsideram a dimensão histórica e social do sujeito** com TEA, o que representa uma contradição com a teoria que fundamenta esta dissertação, a THC; b) na revisão de literatura geral utilizada e, também, na do estado do conhecimento, vários autores mencionam as características descritas na CID-10, o que foi utilizado na análise de conteúdo deste trabalho; c) Considerando que a CID-11 foi implementada em 2022, as pesquisas utilizadas estão fundamentadas na CID-10.

sociais, emocionais e de comunicação e, especialmente, uma falta de reciprocidade socioemocional. Similarmente, comprometimentos qualitativos na comunicação são universais. Estes tomam a forma de uma falta de uso social de quaisquer habilidades de linguagem que estejam presentes; comprometimento em brincadeiras de faz-de-conta e jogos sociais de imitação; pouca flexibilidade na expressão da linguagem e uma relativa ausência de criatividade e fantasia nos processos de pensamento [...]. A condição é também caracterizada por padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados. Isto toma a forma de uma tendência a impor rigidez e rotina a uma ampla série de aspectos do funcionamento diário; usualmente, isto se aplica tanto a atividades novas como a hábitos familiares e a padrões de brincadeiras. Particularmente na primeira infância, pode haver vinculação específica a objetos incomuns, tipicamente não macios [...]. A criança pode insistir na realização de rotinas particulares e em rituais de caráter não funcional [...]. Em adição a esses aspectos diagnósticos específicos, é frequente a criança com autismo mostrar uma série de outros problemas não específicos tais como medo/fobias, perturbações de sono e alimentação, ataques de birra e agressão. Autolesão (p. ex., morder o punho) é bastante comum, especialmente quando há retardo mental grave associado. A maioria dos indivíduos com autismo carece de espontaneidade, iniciativa e criatividade na organização de seu tempo de lazer e tem dificuldade em aplicar conceitualizações em decisões no trabalho [...]. (OMS, 1993, p. 247-248).

Autismo atípico: Transtorno invasivo do desenvolvimento que difere do autismo em termos ou de idade de início ou de falha em preencher todos os três conjuntos de critérios diagnósticos. Assim, desenvolvimento anormal e/ou comprometimento se manifesta pela primeira vez apenas depois da idade de 3 anos e/ou há anormalidades demonstráveis insuficientes em uma ou duas das três áreas da psicopatologia requeridas para o diagnóstico de autismo [...]. O autismo atípico surge mais frequente em indivíduos profundamente retardados, cujo nível muito baixo de funcionamento oferece pouca oportunidade de exibir comportamentos desviados específicos, requeridos para o diagnóstico de autismo [...]. (OMS, 1993, p. 248).

Síndrome de Asperger: Transtorno de validade nosológica incerta, caracterizado pelo mesmo tipo de anormalidades qualitativas de interação social recíproca que tipifica o autismo, junto com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. O transtorno difere do autismo primariamente por não haver nenhum atraso global no desenvolvimento cognitivo ou de linguagem. A maioria dos indivíduos é de inteligência global normal, mas é comum que seja marcadamente desajeitada [...]. Parece altamente provável que pelo menos alguns casos representem variedades leves de autismo (OMS, 1993, p. 252).

No ano de 2019, a OMS apresentou a 11ª revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11)¹⁹, porém esta passou a ser utilizada de forma global somente no ano de 2022, apresentando diversas mudanças, como a inclusão de novos transtornos sendo que a apresentação do autismo também mudou. A partir de 2022, a CID-11 passou a apresentar o autismo como parte dos Transtornos

¹⁹Até o momento da publicação deste trabalho, ainda não há tradução oficial da CID-11 para o português/Brasil.

Mentais, comportamentais ou do neurodesenvolvimento²⁰, com a denominação de Transtorno do Espectro Autista²¹ (Código 6A02) e assim descrito:

O transtorno do espectro autista é caracterizado por déficits persistentes na capacidade de iniciar e manter interação social recíproca e comunicação social, e por uma série de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos, repetitivos e inflexíveis que são claramente atípicos ou excessivos para o indivíduo, idade e contexto sociocultural. O início do transtorno ocorre durante o período de desenvolvimento, geralmente na primeira infância, mas os sintomas podem não se manifestar totalmente até mais tarde, quando as demandas sociais excedem as capacidades limitadas. Os déficits são suficientemente graves para causar prejuízos pessoais, familiares, sociais, educacionais, ocupacionais ou outras áreas importantes do funcionamento e geralmente são uma característica generalizada do funcionamento do indivíduo observável em todos os ambientes, embora possam variar de acordo com as condições sociais, educacionais ou outros contextos. Indivíduos ao longo do espectro exibem uma gama completa de funcionamento intelectual e habilidades de linguagem.²² (CID-11, 2023, n. p, tradução livre nossa).

Tabela 1 – Classificação do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na CID-11.

Transtornos Mentais, Comportamentais ou Desordens do Neurodesenvolvimento Categoria: Transtorno do Espectro Autista (TEA) - Código 6A02		
Denominações no interior da categoria TEA	Código	Referência
1. Desordem do espectro autista, sem desordem de desenvolvimento intelectual e com leve ou sem comprometimento de linguagem	6A02.0	<i>Autism spectrum disorder without disorder of intellectual development and with mild or no impairment of functional language</i> (WHO, 2023, n. p)
2. Transtorno do espectro do autismo com distúrbio de desenvolvimento intelectual e com leve ou sem comprometimento de linguagem funcional	6A02.1	<i>Autism spectrum disorder with disorder of intellectual development and with mild or no impairment of functional language</i> (WHO, 2023, n. p).
3. Desordem do espectro autista, sem desordem de desenvolvimento intelectual e com linguagem funcional prejudicada	6A02.2	<i>Autism spectrum disorder without disorder of intellectual development and with impaired functional language</i> (WHO, 2023, n. p).
4. Transtorno do espectro do autismo com distúrbio de desenvolvimento	6A02.3	<i>Autism spectrum disorder with disorder of intellectual development</i>

²⁰“*Mental, behavioural or neurodevelopmental disorders*” (WHO, 2023, n. p).

²¹“*Autism spectrum disorder*” (WHO, 2023, n. p).

²²*Autism spectrum disorder is characterised by persistent deficits in the ability to initiate and to sustain reciprocal social interaction and social communication, and by a range of restricted, repetitive, and inflexible patterns of behaviour, interests or activities that are clearly atypical or excessive for the individual’s age and sociocultural context. The onset of the disorder occurs during the developmental period, typically in early childhood, but symptoms may not become fully manifest until later, when social demands exceed limited capacities. Deficits are sufficiently severe to cause impairment in personal, family, social, educational, occupational or other important areas of functioning and are usually a pervasive feature of the individual’s functioning observable in all settings, although they may vary according to social, educational, or other context. Individuals along the spectrum exhibit a full range of intellectual functioning and language abilities* (WHO, 2023, n. p).

intelectual e com linguagem funcional prejudicada		<i>and with impaired functional language</i> (WHO, 2023, n. p).
5. Desordem do espectro autista, sem desordem de desenvolvimento intelectual e com ausência de linguagem funcional	6A02.4	<i>Autism spectrum disorder with disorder of intellectual development and with absence of functional language</i> (WHO, 2023, n. p).
6. Transtorno do espectro do autismo com distúrbio de desenvolvimento intelectual e com ausência de linguagem funcional	6A02.5	<i>Autism spectrum disorder with disorder of intellectual development and with absence of functional language</i> (WHO, 2023, n. p).
7. Outra desordem do espectro autista especificada	6A02.Y	<i>Other specified autism spectrum disorder</i> (WHO, 2023, n. p).
8. Transtorno do espectro do autismo não especificado	6A02.Z	<i>Autism spectrum disorder, unspecified</i> (WHO, 2023, n. p).

Dados organizados pela autora. **Fonte:** CID-11 (WHO, 2023).

Outro importante instrumento utilizado para classificação diagnóstica do autismo é o Manual Estatístico e Diagnóstico dos Transtornos Mentais (DSM), tendo atualmente publicada sua quinta versão revisada. A primeira versão da quinta edição foi publicada no ano de 2015 e a revisão - DSM-V-TR – em 2023. Assim como o CID-10, o instrumento anterior DSM-IV, também apresentava o autismo com diferentes diagnósticos e critérios distintos, diferente das atualizações que consideram o autismo como um espectro e adotam critérios comportamentais, cognitivos e adaptativos para confirmação diagnóstica (Fernandes, Tomazelli, Girianelli, 2020). Nesse sentido, os transtornos nomeados como “Transtorno autista”, “Transtorno de Asperger” e “Transtorno global do desenvolvimento” passaram a ser representados como “Transtorno do Espectro Autista”; como justificativa da mudança de nomenclatura, a APA cita

Embora alguns transtornos mentais possam exibir limites bem definidos demarcando grupos de sintomas, evidências científicas atualmente colocam vários transtornos, ou mesmo a sua maioria, em um espectro com transtornos intimamente relacionados que apresentam sintomas compartilhados, fatores de risco ambientais, genéticos e possivelmente substratos neuronais compartilhados (provavelmente mais bem estabelecidos para um subconjunto de transtornos de ansiedade por meio de neuroimagem e modelos animais). Em suma, reconhecemos que os limites entre transtornos são mais permeáveis do que se percebia anteriormente (APA, 2014, p. 6).

No ano de 2023, a associação publicou a 5ª edição com o texto revisado. A partir da nova classificação, o TEA passa a ser caracterizado por

A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado por todos os seguintes aspectos,

atualmente o por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto): 1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais. 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal. 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares (APA, 2023, p. 56).

Para realização do diagnóstico, de acordo com o DSM-V-TR, ainda é necessária a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, atividades ou interesses (Critério B), necessitando a presença de no mínimo dois dos seguintes itens:

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas). 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente). 3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos). 4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento) (APA, 2023, p. 56,57).

Para concluir o diagnóstico de TEA, outros critérios são necessários conforme mencionado no DSM-V-TR

C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida). D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente. E. Essas perturbações não são mais bem explicadas por transtorno do desenvolvimento intelectual (deficiência intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento [...] (APA, 2023, p. 57).

O DSM-V-TR ainda orienta “especificar a gravidade [do TEA] com base em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e

repetitivos” (APA, 2023, p. 57), sendo classificados em Nível 1, quando exige apoio, Nível 2 ao exigir apoio substancial e Nível 3, caso haja a exigência de muito apoio substancial (APA, 2023). Ainda, de acordo com o referido manual, é possível especificar se o TEA é manifestado “com ou sem comprometimento intelectual concomitante” ou “com ou sem comprometimento da linguagem concomitante”; “associado a uma condição genética conhecida ou outra condição médica ou fator ambiental” ou “associado a uma alteração do neurodesenvolvimento mental ou comportamental”; e “com catatonia” (APA, 2023).

As classificações e manuais amparam os profissionais da saúde no momento do diagnóstico, entretanto, a apresentação dos sintomas reduz a pessoa com TEA a um conjunto de comportamentos e desconsidera fatores sociais e culturais que podem interferir na vida do sujeito. Compreende-se que para fins legais, o laudo médico com indicação do código da deficiência é necessário. Entretanto, os profissionais que trabalham com as crianças com TEA precisam olhar para além dos sintomas listados.

A ênfase no diagnóstico a partir de percepções médicas pode ser observada no decorrer da história do autismo, assim como de outros transtornos e deficiências. De acordo com Bianchetti (1995), a história da humanidade só pode ser entendida se houver compreensão sobre como os homens construíram sua existência, atendendo suas necessidades básicas, nos diferentes momentos históricos. Segundo o autor, as sociedades primitivas, escravista, feudal e capitalista utilizaram métodos e recursos diferentes para integrar ou excluir/segregar as pessoas com deficiência.

Diniz (2007), ao falar sobre a história das pessoas com deficiência, cita a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (UPIAS), criada em 1976, como um grupo pioneiro na discussão sobre deficiência. A UPIAS era uma organização política formada **por** pessoas com deficiência e não apenas **para** pessoas com deficiência, contribuindo, assim, para um posicionamento de resistência ao modelo médico da deficiência que lhes era imposto, e apresentando o modelo social da deficiência. Segundo Diniz (2007) “para o modelo médico, lesão levava à deficiência; para o modelo social, sistemas opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência” (Diniz, 2007, p. 23).

Como pode ser observado neste trabalho, a temática sobre o TEA é vasta, porém, geralmente, faz referência aos critérios diagnósticos que definem e, por vezes, reduzem a pessoa com TEA a essas características, sendo que, quando uma pessoa apresenta um sintoma menos perceptível, tem seu diagnóstico questionado e até

desconsiderado. A hegemonia médica sobre a deficiência pode ser vista em Vigotski (2019), quando o autor afirma que em publicações da literatura científico-pedagógica, bem como na representação geral, a anormalidade infantil era compreendida, na maioria das vezes, como parte de um problema biológico.

Não desconsideramos o papel dos códigos e manuais que definem o TEA, uma vez que a partir do aperfeiçoamento dos critérios diagnósticos, bem como a maior divulgação e acesso a informações sobre essa deficiência, é possível orientar sobre a importância da intervenção – aqui compreendida como mediação – e realizar adaptações que possibilitem uma maior convivência das pessoas com TEA e seus familiares em espaços sociais. Porém, ressaltamos que se faz necessário olhar para a pessoa com TEA para além das características comportamentais apresentados por ela. Vigotski (2019) contribui com essa perspectiva ao citar que

O problema da deficiência infantil na psicologia e na pedagogia tem de ser estabelecido e compreendido como um problema social, porque seu momento social, não detectado anteriormente e geralmente considerado secundário, é, na realidade, fundamental e prioritário. É necessário considerá-lo o mais importante. É preciso considerar esse problema como um problema social. Se, no aspecto psicológico, a deficiência corporal significa um desvio social, então, no aspecto pedagógico, educar essa criança significa incorporá-la à vida [...] (Vigotski, 2019, p. 111).

Nesse sentido, é necessário olhar para nossas práticas e analisar criticamente **com o que** estamos contribuindo ao fazer apenas a menção aos critérios diagnósticos ao falar sobre TEA. Seja na escola, em ambientes familiares ou espaços sociais, é preciso apresentar as possibilidades das crianças com TEA e não apenas suas limitações.

A partir das limitações vivenciadas pelas famílias de pessoas com TEA - seja no sentido das dificuldades relacionadas a aspectos sensoriais, por exemplo, ruídos ou luminosidade intensa, seja nas dificuldades oriundas da falta de informação que culmina no julgamento e preconceito das pessoas – e considerando a Lei 12.764/12, a qual declara que, para todos os efeitos legais, a pessoa com TEA será considerada como pessoa com deficiência, faz-se necessário compreender o processo histórico sobre a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito educacional.

1.1.2 Inclusão das pessoas com deficiência

Naoujorks e Sobrinho (2001) afirmam que, de modo geral, a pesquisa só tem significado quando cumpre uma função social, contribui para modificar a realidade e propõe novos paradigmas; afirmam, ainda, que o apoio que a pesquisa científica pode oferecer aos legisladores, políticos e intelectuais da Educação Especial é imprescindível e, para exemplificar, utilizam a adoção do paradigma da Escola Inclusiva, temática sempre relevante e que necessita ser lembrada e reafirmada por todos aqueles que defendem o direito de todos os alunos (com e sem deficiência) de estudarem juntos e, nesse processo, constituírem-se como sujeitos.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que as crianças com TEA podem aprender e se desenvolver como todas as outras crianças e, a partir desse pressuposto, procuramos compreender, tanto a importância do caráter mediado das relações sociais na formação do psiquismo dessas crianças, bem como os limites que a realidade social de um mundo cujo modo de produção da riqueza material – o sistema capitalista - expropria os seres humanos de sua dignidade e de até de sua subsistência, impondo-se em todos os setores da vida social.

Essa realidade que se impõe desvela o caráter excludente desta sociedade como, por exemplo, quando desvela a contradição que permeia toda forma de educação que se quer inclusiva, já que uma educação inclusiva tem como pressuposto fundamental o caráter mediado das relações humanas, como, no caso desta pesquisa, as relações estabelecidas pelas crianças com TEA com seus pais, com seus professores e, também - de forma determinante - com as crianças sem deficiência com as quais estuda nas escolas comuns. No entanto, a contradição se expressa quando se constata que fazer inclusão de alunos com deficiência nessa sociedade capitalista e excludente, só é possível de ocorrer, por meio de luta constante.

A partir do século XX, após um longo histórico de exclusão e estigmatização, as pessoas com deficiência vêm sendo consideradas, tanto nos debates como na letra da lei, como cidadãos de direitos. A partir da década de 1960, surgiram movimentos impulsionados por familiares e pessoas com deficiência que criticavam a discriminação e na década seguinte, nos Estados Unidos, os avanços foram em direção à melhoria na condição de vida dos mutilados nas guerras (Pereira, 2018).

De acordo com Castanha (2016) documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração dos Direitos da Criança (1959), Declaração dos Direitos da Pessoa Mentalmente Retardada (1971), Declaração dos Direitos das

Pessoas Deficientes (1975) fundamentam os princípios da inclusão, o qual foi renovado em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia.

Em junho de 1994, na Espanha, aconteceu a Conferência de Salamanca, que tratou sobre “Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”, estabelecendo que os Estados integrassem junto ao sistema educacional vigente, a educação de pessoas com deficiência (UNESCO, 1994). O referido documento apresentava os preceitos que fundamentavam a inclusão

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, n.p.).

No Brasil, é possível observar na Constituição Federal (CF) - a carta magna publicada em 1988 - os direitos dos cidadãos brasileiros inscritos na área da educação e, com eles, as possibilidades de inclusão das pessoas com deficiência nos diferentes âmbitos sociais, inclusive na escola. A CF afirma no Art. 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, n. p); o inciso III do Art. 208 estabelece que o dever do Estado para com a educação será efetivado, também, mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, n. p).

Ainda no cenário nacional, em 1989 foi sancionada a Lei nº 7.853/89, que “dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

– Corde” (Brasil, 1989, n. p). No parágrafo único, Art 2º, a Lei estabelece medidas a serem adotadas na área da educação, como

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (Brasil, 1989, n. p).

A Lei nº 8.069/1990, instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), consolidando-se como um importante marco legal para regulamentação dos direitos das crianças e adolescentes brasileiros, ressaltando, no Capítulo IV o direito à educação, sendo dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990).

No âmbito da educação, a Lei nº 9.394/1996 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), apresentando a conceituação da Educação Especial, que inicialmente foi descrita como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996, n.p), porém, no ano de 2013, a redação foi alterada, retirando o termo educandos portadores de necessidades especiais, o qual foi substituído por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013, n.p). No Art. 58 os incisos indicam posicionamentos que evocam reflexões sobre a inclusão das pessoas com deficiência na escola

- § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
- § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos

alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida [...]. (Brasil, 1996, n. p).

A redação publicada no ano de 2013 utiliza o termo “Transtornos globais do desenvolvimento”, o qual conforme apresentado anteriormente, estava presente na classificação diagnóstica do DSM-IV, porém esse termo passou a ser Transtorno do Espectro Autista a partir da quinta edição do manual. Assim, mesmo sem fazer menção ao termo utilizado atualmente, compreende-se que a pessoa com TEA continua fazendo parte dos alunos atendidos pela educação especial.

O decreto nº 6.949, publicado em agosto de 2009, promulgou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e seu Protocolo Facultativo de 2007. A CDPD teve por objetivo “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (Brasil, 2009a, n. p), sendo as pessoas com deficiência descritas como “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2009a, n. p).

Dentre outras considerações, a CDPD reafirmou o reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência, indicando que, para que esse direito seja efetivo é necessário assegurar um sistema educacional que seja inclusivo em todos os níveis e promova seu aprendizado ao longo da vida, objetivando nesse sentido

a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (Brasil, 2009a, n.p).

Para cumprir os objetivos apresentados, a CDPD orienta que os Estados assegurem que

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência

possam ter acesso ao **ensino primário inclusivo**, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com **a meta de inclusão plena** (Brasil, 2009a, n. p, grifos nossos).

Definir o termo inclusão é um desafio, pois segundo Dota e Álvaro (2010) incluir não significa somente a frequência de um aluno com necessidades especiais em uma sala de aula comum/regular; além disso, apontam que o debate sobre inclusão escolar dessas pessoas se torna ainda mais complexo, pois trata sobre uma parcela da população que é excluída, marcada e segregada pela sociedade. As autoras (Dota e Álvaro, 2010) afirmam que qualquer aluno deveria ter acesso a oportunidades de aprender os conteúdos acadêmicos, científicos; porém, profissionais desmotivados e despreparados tornam-se alvo de críticas ao falarmos sobre educação inclusiva.

Diante da relevância das escolas comuns na inclusão das crianças com TEA, bem como das demais deficiências, é emergente o desafio de promover um atendimento e ensino qualificados para esses alunos. De acordo com Dalmazo, Iacono e Rossetto (2022) as universidades e os sistemas de ensino ao formar professores, necessitam promover a aquisição de conhecimentos sobre procedimentos pedagógicos, bem como, a forma de conduzir os alunos em sala de aula diante das dificuldades que podem ser apresentadas por crianças com TEA.

Outro importante marco na regulamentação dos direitos da pessoa com deficiência, foi a Lei nº 13.146/2015, ou seja, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A LBI apresenta uma compreensão de pessoa com deficiência conforme a CDPD, e ressalta que “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015b).

Importante considerar o que traz essa assertiva contida na LBI, ao demonstrar que o Estado-nação²³ é o responsável, antes mesmo da família, por assegurar educação e demais direitos às pessoas com deficiência. Ou seja, se por algum motivo

²³“Em sua face moderna, o Estado-nação pode ser definido como um tipo de organização política que mantém o monopólio administrativo sobre um território delimitado, ‘sancionado por lei e por um controle direto dos meios internos e externos de violência’ (Giddens, 2008: 145)”. (Ferreira, 2013, p. 29).

uma pessoa com deficiência estiver tendo algum de seus direitos negligenciados, o Estado-nação deve se responsabilizar por assegurar esse direito. Mesmo diante de aspectos legais que favorecem a inclusão de crianças com TEA, é necessário manter o olhar crítico, uma vez que os direitos proclamados na vasta legislação - embora extremamente relevantes – não têm sido capazes de abolir os obstáculos sociais vivenciados pelas pessoas com TEA e suas famílias, especialmente as mais vulneráveis do ponto de vista socioeconômico.

Bezerra (2021) a partir de análise do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) – que em 2018 estava completando uma década e, portanto, suscitava questões para debate – afirma que essas questões revelavam tensões, discursos hegemônicos, os quais, por sua vez revelavam contradições e críticas que chegavam dos demais personagens envolvidos nesse campo: professores e gestores escolares, familiares de pessoas com deficiência, instituições especializadas, pesquisadores da área, dentre outros. Segundo o autor (Bezerra, 2021),

Nesse contexto, a própria Educação Especial esteve, de início, subsumida à alardeada novidade da Educação Inclusiva, ainda que uma e outra fossem, conceitualmente, distintas, porém inter-relacionadas, com a última redefinindo o modo de ser da primeira. Nessa década em foco, chegou-se a difundir, contudo – durante algum tempo e em função de compreensões equivocadas –, a ideia de que não se poderia mais falar em Educação Especial, mas somente em Educação Inclusiva, como se esta tivesse “chegado” para substituir aquela, o que certamente criou alguma confusão entre os termos e o apagamento discursivo das especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). Uma nova correlação de forças foi se impondo, pela qual a escola comum, supostamente convertida em espaço inclusivo, se destacou, de modo imperativo, como o lugar de todos os estudantes, com e sem deficiência, com e sem necessidades específicas de aprendizagem e desenvolvimento humano (p. 2-3).

Segundo o autor Bezerra (2021), com a chegada da PNEEPEI houve compreensões equivocadas sobre os conceitos Educação Especial e Educação Inclusiva o que provocou alguma confusão entre os referidos termos e um apagamento discursivo quanto às especificidades dos alunos que são públicos da Educação Especial. No entanto, embora a concordância com o autor com relação aos aspectos que traz sobre a PNEEPEI, há que se refletir, também, sobre o próprio conceito de inclusão e os determinantes que condicionam as possibilidades de se

fazer inclusão na sociedade brasileira - cuja desigualdade social é uma das maiores do mundo – o que demonstra as características de exclusão que marcam o país.

Nesse sentido, em 2004 Garcia, ao discorrer sobre os conceitos de inclusão e exclusão, afirmava:

O conceito inclusão tem servido a discursos progressistas e conservadores, a diferentes posicionamentos político-ideológicos, gerando dificuldades para identificar suas filiações. [...] Dessa forma, ao buscar compreender as políticas de inclusão, percebe-se a necessidade de discutir o posicionamento de alguns autores sobre os significados e sentidos que atribuem aos dois conceitos. Inclusão parece ser um conceito originado na contemporaneidade por ter se destacado no debate das políticas sociais a partir de meados dos anos 1990, com uma ênfase própria na área da educação e educação especial (Garcia, 2004, p. 22)

Garcia (2004) nos faz refletir, também, sobre o porquê de - num momento histórico em que o mundo produzia tanta desigualdade social – “[...] esse conceito ganha a cena no discurso de agências multilaterais e governos de diferentes países, com orientações político-partidárias diversas e antagônicas” (p. 23). A autora assegurava, naquele momento, que os discursos relativos às políticas de inclusão propunham uma solução para os problemas sociais, econômicos, políticos e educacionais e, para isso, esses discursos “[...] esteiam-se em uma trama de conceitos “politicamente corretos”, na tentativa de construir uma linguagem de “mudança social” que motive os sujeitos sociais a aderirem aos projetos divulgados” (Garcia, 2004, n. p., grifos da autora).

Na verdade, há que se considerar a atualidade de suas afirmações, tendo em conta que nada parece ter mudado, já que o modo de produção da riqueza – o capitalismo – não mudou. Assim, embora tenhamos tido muito mais debates e a elaboração de uma ampla legislação que busca assegurar os direitos dessa população que apresenta TEA - esses discursos proclamados, tanto na letra da lei como no meio social - não condizem com o que a crua realidade concreta vem demonstrando, especialmente para aqueles mais vulneráveis socialmente.

Como veremos adiante, a partir da Lei 12.764/12, impedir a matrícula de criança com TEA implica em multa para o gestor escolar, entretanto, Ho e Dias (2013) apontam que é comum escolas alegarem que os docentes não têm preparo para lidar com crianças com TEA e assim, recusam a matrícula dessas crianças. Por meio de manifestações excludentes como essa, observamos as contradições existentes que desvelam os impactos sociais da deficiência impedindo a criança de estar em um

ambiente fundamental para seu desenvolvimento. Por outro lado, apenas estar no ambiente, sem uma mediação intencional e planejada, não promoverá o desenvolvimento das FPS. Assim, destacamos a importância da formação dos professores, mas compreendendo que essa formação deve ser oportunizada, realizada e financiada por gestores e coordenadores responsáveis pelas instituições públicas ou privadas.

Ao longo do tempo o debate sobre Educação Especial foi ampliado e promoveu diversas discussões e criação de políticas públicas para as pessoas com deficiência, o que, segundo Serra (2012) foi possível pela intensa participação das famílias, as quais por não terem espaços sociais nos quais pudessem participar com seus filhos, criavam – e ainda criam – alternativas isoladas para educá-los e tratá-los.

Os movimentos em prol da inclusão foram ganhando espaço, bem como políticas públicas, porém, conforme afirmado por Castanha (2016), dentre os grupos/tipos de deficiência, as pessoas com TEA foram as últimas a serem beneficiadas por políticas específicas. Direitos importantes foram conquistados a partir de movimentos organizados pelas famílias das pessoas com TEA, o que representa um avanço, mas não o fim de uma longa jornada.

1.2 A LUTA DAS FAMÍLIAS BRASILEIRAS PELOS DIREITOS DE SEUS FILHOS COM TEA

Historicamente, o TEA passou por diversas revisões conceituais que visaram a abordar e exemplificar a complexidade do transtorno; entretanto, o processo diagnóstico ainda é alvo de questionamentos e reflexões. De um lado o aumento do número de casos e de outro o acesso aos direitos somente com o laudo médico, reduzindo a criança aos aspectos biológicos e desconsiderando a determinação dos aspectos sociais em sua constituição como sujeito.

Em São Paulo, num consultório psiquiátrico, Dr. Raymond participava de uma reunião com pais de crianças pequenas diagnosticadas com autismo. Após alguns encontros, os familiares optaram por formalizar a associação nomeada em 1983 como Associação de Amigos do Autista (AMA), sendo considerada a primeira associação dedicada ao autismo registrada no Brasil. A AMA tinha por objetivo auxiliar direta ou indiretamente pessoas com autismo que residiam no país, de modo a desenvolver conhecimento sobre autismo e promover o desenvolvimento das crianças com

diagnóstico (Mello, 2013). Atualmente, com 40 anos de história, a AMA destaca em seu estatuto que tem por objetivo

[...] dar assistência, promover e incentivar pesquisas e estudos sobre o **AUTISMO**, bem como desenvolver programas de amparo, ajuda, adaptação, **habilitação, reabilitação** e integração social, sem distinção de raça, cor, condição social, credo político ou religioso, **assegurando o livre ingresso independentemente de quaisquer pagamentos, aos que solicitarem sua filiação como assistidos dentro da capacidade de atendimento da instituição.** (AMA, 2016, p. 3, grifo dos autores).

Pioneira na organização e divulgação do autismo no Brasil, a AMA protagonizou diversos momentos importantes para as pessoas com TEA. Em 1984 a referida Associação realizou o evento “Encontro de Amigos do Autista”, no qual diversas pessoas mostraram interesse sobre a temática. Em 1987, promoveu a campanha “Você sabe o que é o autismo?”, a qual foi transmitida em rede nacional em todos os canais de TV (Mello, 2013).

Além dos eventos e campanhas, a AMA realizava atendimento às crianças com autismo e, a partir da vivência prática, identificou a necessidade de aprender sobre como tratar as crianças atendidas. Assim, em 1988, com o auxílio do governo federal, a equipe da AMA obteve recursos para conhecer instituições da Europa e dos Estados Unidos que realizavam atendimento a crianças com autismo. Após a viagem, a associação enviou um projeto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para organizar um curso com professores dinamarqueses, sendo esse, o primeiro projeto sobre autismo apresentado ao CNPq (Mello, 2013).

Nesse período, no país, outros grupos se organizavam para propagar informações sobre o autismo, dentre eles, Associação de Autismo de Brasília (ASTECA), a qual organizou o “I Congresso Nacional de Autismo”. Partindo da aproximação da AMA com outras associações brasileiras, observou-se a importância do trabalho coletivo e em outubro de 1988, fundou-se a Associação Brasileira de Autismo (ABRA) (Mello, 2013). A CF (Brasil, 1988) assegura diversos direitos à pessoa com deficiência, como proteção, saúde, interação social, benefício de assistência social e atendimento educacional especializado. Porém, somente após mais de duas décadas, a pessoa com TEA foi reconhecida como pessoa com deficiência e passou a ter os direitos garantidos por lei.

Zeppone, Volpon e Del Ciampo (2012), em revisão de literatura científica publicada entre 2000 e 2011 sobre o desenvolvimento infantil no Brasil, identificaram

uma falha significativa sobre o monitoramento do desenvolvimento das crianças brasileiras. O estudo indicou falhas na formação e na prática clínica de médicos pediatras para que estes pudessem detectar atrasos no desenvolvimento infantil.

Em levantamento bibliográfico, Guedes e Tada (2015) identificaram que nos anos de 2007 à 2012, a produção científica publicada nos campos de Psicologia e Educação sobre autismo no Brasil, voltavam-se principalmente para modos de intervenção e identificação do TEA, fazendo referência somente a aspectos isolados do autismo, sem considerar a construção histórica e social que permeia todas as fases do desenvolvimento humano.

A Lei 12.764/12, também conhecida como Lei Berenice Piana foi criada a partir da luta de pais e adeptos da causa do autismo. Huguenin e Zonzin (2016) membros da Associação de Pais de Autistas e Deficientes Mentais (APADEM), criada no ano de 1999, em Volta Redonda, no Rio de Janeiro, relatam a trajetória da mãe de um menino diagnosticado com autismo, Berenice Piana. De acordo com os autores, a Sra. Berenice Piana identificou a necessidade de “sensibilizar Brasília” no sentido de que algum deputado federal ou senador da república se dispusesse a apresentar um projeto de lei no Congresso Nacional (Câmara Federal/Senado Federal). Mas sem conhecer representantes da política federal optou por fazer um curso em Brasília que era organizado pelo Governo, esperando conhecer pessoas que lhe indicassem os caminhos para seu objetivo de que houvesse, no Brasil, uma legislação específica sobre o Autismo. No entanto, o curso tratava sobre cogumelos.

Assim, ao chegar no local do curso, a Berenice passou a perguntar aos participantes se conheciam algum deputado, obtendo apenas respostas negativas; assim, a mãe, Berenice, mudava-se de lugar para perguntar a outro. Ao observar a movimentação e ao saber do real intuito de Berenice, uma organizadora do evento lhe concedeu um espaço para falar com a plateia, obtendo como retorno diversos telefonemas e promessas, entretanto, nada foi efetivado. Sem avanços diante dos contatos realizados, Berenice Piana passou a assistir à TV Senado, para que pudesse encontrar um parlamentar que contribuísse com a causa. Após assistir a uma fala do Senador Paulo Paim, do Rio Grande do Sul, Berenice entrou em contato com a assessoria do senador e obteve uma resposta positiva, sendo que, em pouco tempo passou a ter contato com os assessores jurídicos do gabinete do referido senador.

Outro nome importante para os avanços legislativos da causa autista foi Ulisses da Costa Batista. Pai de um menino diagnosticado com autismo, Ulisses enviava

diversas cartas à Câmara de Vereadores do Município do Rio de Janeiro solicitando posicionamentos referentes à causa do autismo. Ele e Berenice Piana uniram-se na luta em defesa das pessoas autistas, porém, por ser militar e não ter disponibilidade para viajar a Brasília, Ulisses escrevia cartas que eram levadas ao Senado por Berenice. Após estudos e debates, nasceu o texto que levou à elaboração da Lei 12.764 de 2012, a qual proporcionou às pessoas com autismo a garantia de sua cidadania (Huguenin e Zonzin, 2016).

Assim, o ano de 2012 consolidou-se como um importante marco na história do autismo no Brasil, pois foi instituída, pela Lei 12.764/2012, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo que a pessoa com TEA seja considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012). A partir de então, observa-se um aumento de publicações e discussões sobre autismo, agora com o intuito de verificar e garantir os direitos da pessoa com TEA, embora a busca por explicações e definições biológicas sobre as causas e características do autismo ainda parecem ter destaque nos estudos e pesquisas científicas. A Lei 12.764/12 definiu e caracterizou o autismo como:

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 (Brasil, 2012, n. p).

Além do direito à vida digna, integridade, segurança, lazer, proteção e acesso aos serviços de saúde, a partir da Lei 12.764/12, as pessoas com TEA passaram a ter direito ao diagnóstico precoce, mesmo que não seja definitivo, atendimento multiprofissional, medicamentos, nutrição adequada e a informações que auxiliem no diagnóstico. Ainda, quando necessário, a pessoa com TEA matriculada no ensino comum, tem direito ao acompanhante especializado e em casos de recusa de matrícula, o gestor escolar pode ser punido com multa de três a vinte salários mínimos (Brasil, 2012).

Ao analisarmos o processo de luta das pessoas com TEA, observamos a importância da organização dos familiares e das associações para a conquista de direitos, entretanto, ainda é árdua a busca pela garantia dos direitos já conquistados.

Uma das estratégias utilizadas a fim de garantir a atenção integral e prioridade no atendimento e acesso aos serviços públicos e privados, em 2020, a Lei 13.977 instituiu a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea) e outras providências como a orientação para estabelecimentos públicos e privados utilizarem a fita quebra-cabeça para identificar locais prioritários e preferenciais às pessoas com TEA (Brasil, 2020). Em julho de 2023, entrou em vigor a Lei 14.624, que altera o Estatuto da Pessoa com Deficiência e institui “cordão de fita com desenhos de girassóis como símbolo nacional de identificação de pessoas com deficiências ocultas” (Brasil, 2023), o que inclui as pessoas com TEA.

As conquistas legais são de extrema importância para as pessoas com TEA, porém, faz-se necessário consolidar os direitos na prática, de modo a oportunizar sua aprendizagem e desenvolvimento e sua inclusão escolar e social. Após este estudo do capítulo 1 sobre aspectos históricos sobre o TEA, diagnóstico e a luta das famílias pelos direitos das crianças com TEA, no próximo capítulo serão apresentados os Fundamentos Teórico-Metodológicos deste estudo.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Com fundamento no materialismo histórico-dialético, Vigotski (1896-1934) e seus seguidores, Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979), entre outros autores, formularam a Teoria Histórico-Cultural, trazendo, à luz da psicologia - uma nova forma de se compreender a mente humana e sua constituição - a partir da influência do meio social, cultural e histórico e pela determinação das relações do homem com os outros homens e com a natureza. Importante ressaltar essas influências, no sentido da apreensão e da valorização de toda a produção humana em diferentes contextos, de forma a olhá-las no tempo histórico, de maneira a compreendê-las no processo de humanização.

Com relação aos aspectos históricos e à concepção de desenvolvimento, humano na perspectiva de Vigotski, Sirgado (2000), afirma:

A questão da *história* é fundamental porque nos remete à matriz que constitui o contexto do pensamento de Vigotski. É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador [...]. História é entendida por Vigotski de duas maneiras: em termos genéricos, significa 'uma abordagem dialética geral das coisas'; em sentido restrito, significa 'a história humana' (Sirgado, 2000, p. 48, grifos do autor).

Neste estudo, procuramos compreender o conceito de mediação em suas raízes históricas, no sentido de observar e desvelar como ele vem sendo entendido e utilizado na literatura educacional sobre o TEA, especialmente como contribuição ao processo de formação de professores que visa ao trabalho pedagógico com crianças com essa deficiência, em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Mediação esta, fundamentada na THC vigotskiana, tendo em vista que este parece ser um campo de estudos ainda pouco explorado no Brasil, onde estariam

predominando os estudos/métodos da área comportamental como ABA²⁴, DENVER²⁵, TEACCH²⁶.

Ressaltamos, assim, que o estudo pretende desvelar o conceito de mediação explicado/compreendido não apenas no sentido das relações humanas estabelecidas com o outro, seja o professor com o aluno com TEA, um aluno com TEA com outro aluno sem TEA e a criança com TEA com seus pais. O que se pretende é avançar na direção da compreensão do conceito de mediação no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com TEA no sentido da utilização de instrumentos e signos como elementos mediadores desses processos e como definidores do comportamento e do psiquismo dessas crianças.

Na busca de uma maior compreensão da THC e considerando a atualidade do pensamento de Marx e Engels para se entender e explicar as condições e circunstâncias necessárias para a superação da alienação instituída historicamente na sociedade de classes, mesmo de forma parcial, Bernardes (2017), afirma que as categorias - trabalho; caráter material da existência humana e historicidade dos fatos - do método materialista histórico e dialético são o diferencial da THC, pois permitem explicar a realidade concreta e as possibilidades existentes para a sua transformação por meio da atividade humana organizada. Afirma, ainda, que essas categorias do método fundamentam o movimento de superação das teorias psicológicas com princípios indutivistas e dedutivistas, pela THC. Bernardes (2017), apropriando-se dos

²⁴ ABA - do inglês *Applied Behavior Analysis*, a Análise do Comportamento Aplicada é um campo de estudo e uma prática da Análise do Comportamento, que utiliza os princípios do comportamento operante para prever, mensurar e modificar comportamentos. A ABA precisa ser caracterizado por sete dimensões para ser considerada efetiva, sendo: aplicada, comportamental, analítica, tecnológicas, conceitualmente sistemática, efetiva e deve demonstrar algum tipo de generalidade (Sella, Ribeiro, 2018).

²⁵ DENVER – também conhecido por ESDM, o Modelo Denver de Intervenção Precoce apresenta um currículo de habilidades que contemplam todos os domínios do desenvolvimento infantil. O modelo prevê competências a serem apresentadas por crianças de 7 a 9 meses, até os 4 a 5 anos, podendo ser aplicado em crianças com TEA a partir de 1 ano de idade. Por meio de uma avaliação periódica fundamentada por um *checklist*, currículos de habilidades a serem desenvolvidas são elaborados e aplicados da forma intensiva (20 a 25 horas semanais) com as crianças, prevendo uma oportunidade de aprendizagem (apresentação de um estímulo) a cada 10 segundos (Rogers, Dawson (2014).

²⁶ TEACCH- o *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*, em português Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Deficiências Relacionadas à Comunicação trata-se de um programa de intervenção para crianças com TEA, que pode ser aplicado em diversos ambientes, em todas as idades e com todos os níveis de habilidades. O principal objetivo do programa é promover a independência das pessoas com TEA por meio do apoio flexível e individualizado. Uma das características do TEACCH é o ambiente de aprendizagem estruturado e dentre as estratégias de ensino destacam-se o uso mínimo de linguagem, apresentação de lembretes e uso de reforçador externo (Sandberg, Spritz, 2017).

princípios do materialismo histórico-dialético, explica que o trabalho - entendido como atividade adequada a um fim - é o que nos faz humanos, no sentido que pelas necessidades emergentes da realidade, o homem traça objetivos, planeja ações e para realizar essas ações, transforma a natureza e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo, humanizando-se. Afirma que

[...] os meios de subsistência são transformados em novas condições de existência do homem, enquanto ser social. O caráter material da existência humana é a categoria que explica o modo de produção e de constituição do processo de humanização. Assim sendo, entende-se ser por meio da produção que se definem as bases das relações sociais. Entendendo o homem como ser social, ele é considerado sujeito e objeto das atividades humanas, pois produz suas condições de existência por meio de instrumentos que transformam a realidade objetiva, assim como, dialeticamente, é transformado pelas condições criadas. O desenvolvimento da sociedade na vida concreta produz mudanças na consciência e na conduta humana, fato que nos leva a considerar a categoria historicidade como a dimensão essencial da formação do psiquismo humano (Bernardes, 2017, p. 65-66).

Lima, Jimenez e Carmo (2008) corroboram com Bernardes ao pontuar que as Funções Psicológicas Superiores (FPS) surgem por meio das relações historicamente produzidas pelos homens, por meio do processo histórico de produção de riquezas e só existem como resultado das relações sociais estabelecidas a partir do trabalho.

Reafirmamos, então, a busca por contribuições para esta pesquisa na THC, para que possamos analisar e compreender o conceito de mediação nessa perspectiva teórica e numa concepção de linguagem que se fundamenta em aspectos históricos, culturais e sociais. Objetiva-se, assim, extrair a máxima compreensão do significado de mediação e do alcance que essa compreensão pode permitir no tocante: - ao papel mediador dos pais das crianças com TEA; - ao papel mediador dos professores das crianças com TEA nas escolas comuns e, - ao papel mediador das crianças sem deficiência da escola comum no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA em sala de aula.

Antes de se definir o conceito de linguagem na perspectiva da THC, precisamos compreender, dentre as diferentes concepções de linguagem concebidas historicamente, aquela que se coaduna com a THC, pois estas concepções estão subjacentes aos conceitos trazidos nos diferentes textos disponibilizados no meio social. Mazzuco (2014) explicita diferentes concepções de linguagem, ao afirmar:

Em um primeiro momento, ela [a linguagem] foi concebida como *expressão do pensamento*, portanto, foi tratada pelo viés subjetivo; em um segundo

momento, contrapondo a essa compreensão, a linguagem foi concebida como código, estrutura, logo, como um instrumento a serviço da comunicação, a partir de um olhar objetivo; e, num terceiro momento, na perspectiva de avançar em relação às concepções anteriores, a linguagem passa a ser compreendida como *forma de interação* entre os interlocutores (Mazzuco, 2014, p. 51, grifos da autora).

Considerada uma forma tradicional de linguagem e compreendida como um dom individual, está a linguagem como *expressão do pensamento* na qual mede-se a capacidade de dominar a linguagem pelo modo de falar e de escrever ‘bem’ que o sujeito demonstra, bem como sua capacidade de organização lógica do pensamento revelada em sua maneira de falar e de escrever (Mazzuco, 2014).

A autora apresenta outra concepção de linguagem, denominada linguagem como *estrutura ou instrumento de comunicação*, explicando que ela

[...] é representada por um sistema de signos e que uma forma de operar com tais signos é por meio da leitura e da escrita. No entanto, mesmo que a linguagem seja reconhecida como social, adquirida numa determinada sociedade, em determinado momento, ela é tratada como um sistema, sem aproximar-se das relações de uso (Mazzuco, 2014, p. 52).

A autora fundamenta-se em Bakhtin²⁷ explicando que nessa concepção de linguagem, o mais importante é assimilar o sistema linguístico, ou seja, o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua, pois o que interessa é ensinar o código (Mazzuco, 2014).

Na concepção interacionista de linguagem, esta passa a ser entendida “como um símbolo criado historicamente pelo homem, ao interagir com seus semelhantes, na busca da satisfação de suas necessidades” (Mazzuco, 2014, p. 58). Bronckart²⁸ (1999, *apud* Mazzuco, 2014), destaca a linguagem articulada à ação ao afirmar que “A tese central do interacionismo sócio-discursivo é que a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (Bronckart, 1999, *apud* Mazzuco, 2014, p. 59, grifos do autor).

O aparecimento da linguagem, segundo Luria (2001), advém do processo do trabalho dividido socialmente, o que fez com que surgisse nas pessoas, a necessidade

²⁷BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão e revisão da tradução de Marina Appenzeller. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

²⁸BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

de uma comunicação estreita e uma forma de designar (nomear) a situação laboral na qual participavam. O nascimento da linguagem fez com que, de forma progressiva fosse aparecendo todo um sistema de códigos que designava objetos e ações, sistema esse que logo começou a diferenciar as características dos objetos, das ações e suas relações. Finalmente foram sendo formados “[...] códigos sintáticos complexos de frases inteiras, as quais podiam formular as formas complexas de alocação verbal” (Luria, 2001, p. 22). Para o autor “o reflexo abstrato e generalizado do mundo e o pensamento abstrato realizam-se com a estreita participação da linguagem” (Luria, 2001, p. 27), ressaltando-se que a palavra é o componente fundante/fundamental da linguagem, sem ela não haveria pensamento e nem linguagem.

O desenvolvimento humano só é possível pela mediação intencional e a linguagem possui um importante papel nesse processo, pois de acordo com Luria e Yodovich (1985), “a linguagem penetra de forma integral na estrutura dos processos mentais e é um meio poderoso de regulação do comportamento humano” (p. 20). Assim, diante da complexidade do conceito de mediação estudado, compreende-se a necessidade de investigar na literatura científica existente, as pesquisas e publicações que envolvem a temática, especialmente como contribuição para a formação de professores.

Para desenvolver este estudo foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa, de cunho exploratório pois, segundo Gil (1995), esse tipo de pesquisa - realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado - tem o objetivo de proporcionar visão geral sobre determinado fato, esclarecer conceitos e ideias e formular hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores, lembrando que, para Gil (1995) “parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisa bibliográfica” (p. 50). Quanto à pesquisa qualitativa, Bortoni-Ricardo (2008), afirma que ela é a forma de desenvolver um estudo de maneira a analisar e identificar características e dados relativos a uma temática escolhida, procurando entender e interpretar fenômenos inseridos em um contexto. Nesse sentido, o contexto sobre o qual se está falando neste estudo é o da educação inclusiva, tendo em vista a importância da interação social entre os alunos com e sem TEA ao estudarem juntos e, dessa forma, aprenderem uns com os outros e avançarem em seu processo de desenvolvimento.

Referente ao delineamento da pesquisa (seu planejamento), foi utilizada a pesquisa bibliográfica, por ela possibilitar a investigação da temática do estudo e suas análises como atividade metodológica principal, realizadas a partir de referenciais teóricos publicados por meios escritos e eletrônicos como livros, artigos científicos, teses de doutorado e dissertações de mestrado. A pesquisa analisou, ainda, a lei nacional nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), trouxe a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, dessa forma, apresenta também, caráter documental. Neste trabalho, as fontes de pesquisa são a base de dados da BDTD, o portal de periódico da CAPES e *SciELO*, bem como outras referências teóricas que tratam sobre o conceito de mediação compreendido à luz da THC.

A busca resultou em dezesseis produções acadêmico-científicas publicadas dentro do recorte temporal de 2012 a 2022 - levando-se em conta que a lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), foi promulgada no ano de 2012. Os resultados compreendem quatro teses de doutorado, sete dissertações de mestrado e cinco artigos científicos, conforme Tabela 3, produções acadêmicas que são objeto de análise e discussão, tendo sido produzidas sínteses interpretativas das mesmas.

Ao pesquisar na base BDTD, utilizando-o descritor **Mediação** recebemos 5.774 resultados; na plataforma CAPES²⁹ obteve-se o retorno de 8.884 trabalhos, enquanto na *SciELO* a busca trouxe 674 publicações. No entanto, era necessário refinar essa busca, pois o intuito era compreender o conceito de mediação na perspectiva da THC, tendo em vista que a palavra mediação pode apresentar diferentes significados³⁰, dependendo da teoria que fundamenta o contexto do texto onde ela está escrita.

Nesse sentido, para se compreender o conceito de mediação na perspectiva da THC e partindo dos objetivos da pesquisa, optamos por utilizar os descritores:

a) **Mediação AND Autismo AND Teoria Histórico Cultural**³¹, obtendo-se 12 resultados na BDTD, 1 resultado (artigo) quando utilizado o campo de busca da CAPES.

²⁹Para fazer o levantamento de dados junto à utilizamos o *login* institucional da Universidade Estadual do Oeste do Paraná para acesso via Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), uma vez que por essa via é possível acessar os conteúdos assinados do Portal Periódicos que estivessem disponíveis para a instituição.

³⁰ Por exemplo, mediação pedagógica e didática, no ensino escolar e mediação de conflitos, na área jurídica.

³¹Na busca do descritor que continha o termo Teoria Histórico Cultural constatou-se que ele pode apresentar alterações quando se faz, ou não, uso do hífen (-). Ou seja, se for utilizado Teoria Histórico-Cultural com hífen, encontram-se menos trabalhos e, quando não se usa o hífen, são encontrados mais

b) **Mediação AND Autista AND Teoria Histórico Cultural**, na qual foram encontrados 8 resultados quando pesquisado na BDTD e 4 artigos no portal de periódicos da CAPES.

c) **Mediação AND Autismo AND Psicologia Histórico Cultural**³², descritores por meio dos quais foram identificados 9 trabalhos (teses e dissertações) na BDTD, 2 artigos científicos na CAPES.

d) **Mediação AND Autista AND Psicologia Histórico Cultural** obtendo-se um retorno de 6 trabalhos (teses e dissertações) na BDTD e 1 artigo na CAPES. As buscas realizadas na base de dados SciELO não indicaram nenhum trabalho científico com esses descritores.

Após a publicação do DSM-V, passou-se a referir aos conjuntos de sintomas relacionados ao autismo como Transtorno do Espectro Autista, entretanto, na literatura científica observam-se diferentes modos de se referir ao transtorno, conforme apresentado na tabela 2, a seguir. O uso de aspas³³ foi utilizado para a busca de termo composto, uma vez que, com o uso das aspas, são buscados os registros que possuem as palavras agrupadas conforme a sequência apresentada (Ex. Transtorno do Espectro Autista). Para abranger o termo a ser pesquisado em suas diversas expressões, utilizou-se o caractere especial **asterisco**, uma vez que este realiza a busca considerando as variações dos sufixos das palavras. Ex. AutisTA, AutisMO.

Tabela 2: Quantidade de trabalhos com diferentes descritores referentes ao Transtorno do Espectro Autista³⁴

DESCRITOR	BDTD	CAPES	SciELO
“Transtorno do Espectro Autista”	659	934	190
Transtorno do Espectro Autista	724	1.037	220
TEA	1.582	98.755	710
Autismo	1.201	3.023	565
Autista	940	3.198	469

trabalhos. Desta forma, optamos por fazer a busca com o termo Teoria Histórico Cultural, sem hífen. Por exemplo, ao pesquisar “Teoria Histórico-Cultural”, com o filtro de ano de 2012 a 2022, foram obtidos 4.174 resultados, e quando pesquisado sem o hífen, o resultado foi de 2.101 publicações.

³²Na busca foi utilizado, também, o termo **Psicologia** Histórico Cultural, pois foi observado que diversos trabalhos científicos utilizam esse termo, referindo-se à **Teoria** Histórico Cultural.

³³ Em algumas revistas, o uso de operadores booleanos como “and” ou “or”, podem ser selecionados por meio da busca avançada. Na BDTD há um campo intitulado “Dicas de busca”, na qual é possível verificar a forma de utilizar os operadores booleanos e os caracteres especiais.

³⁴A Tabela 2 refere-se à quantidade de trabalhos encontrados sobre o TEA, mas não necessariamente fundamentados na THC.

Autis* (pode ser Autis <u>MO</u> ou Autis <u>TA</u> ou outros sufixos)	1.324	137.000	1.029
--	-------	---------	-------

Dados organizados pela autora. **Fonte:** BDTD; CAPES; SciELO, 2023.

Para a pesquisa do estado do conhecimento sobre **o conceito de mediação relativo ao TEA quando fundamentado na THC**, não foram utilizados os caracteres especiais (aspas e asterisco), apenas o operador *booleano* AND o qual, quando utilizado, apresenta em seus resultados somente as publicações que contenham todos os descritores. Utilizando a busca avançada nas plataformas de pesquisa mencionadas, foram encontrados artigos, teses e dissertações publicados entre 2012 e 2022 que continham os descritores acima citados, em qualquer parte do texto. A busca também contemplou o descritor abreviado TEA, referindo-se ao Transtorno do Espectro Autista, o que resultou em produções acadêmico-científicas repetidas.

Dessa forma, a Tabela 3 demonstra os resultados encontrados com os quatro conjuntos de descritores – (a) Mediação **AND** Autismo **AND** Teoria Histórico Cultural; (b) Mediação **AND** Autista **AND** Teoria Histórico Cultural; (c) Mediação **AND** Autismo **AND** Psicologia Histórico Cultural; e (d) Mediação **AND** Autista **AND** Psicologia Histórico Cultural, excluindo-se as produções acadêmico-científicas repetidas.

Tabela 3 - Apresentação dos resultados das buscas sobre os conjuntos de descritores.

Base de dados	Tipo de publicação	Ano	Título	Autores	Conjuntos de Descritores
BDTD	Tese - Universidade Estadual de Campinas	2016	Mediações do professor de apoio educacional especializado no cotidiano escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo no processo de aprendizagem de temas geográficos	FERREIRA, Sandra Mara Soares	(c) Mediação AND Autismo AND Psicologia Histórico Cultural; (d) Mediação AND Autista AND Psicologia Histórico Cultural
BDTD	Tese – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2016	Uso da comunicação alternativa no autismo: um estudo sobre a mediação com	BONOTTO, Renata Costa de Sá	(a) Mediação AND Autismo AND Teoria Histórico Cultural; (c) Mediação AND Autismo AND

			baixa e alta tecnologia.		Psicologia Histórico Cultural
BDTD	Tese - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2018	Alegria e frustração: um estudo sobre os estados afetivos em crianças com TEA na mediação com interfaces tangíveis.	VIEIRA, Martha Barcellos.	(a) Mediação AND Autismo AND Teoria Histórico Cultural
BDTD	Tese - Universidade 1. Federal da Paraíba (UFPB)	2019	Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: um estudo longitudinal	AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley	(d) Mediação AND Autista AND Psicologia Histórico Cultural
BDTD	Dissertação - Universidade Federal do Espírito Santo	2012	Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum	SANTOS, Emilene Coco dos	(c) Mediação AND Autismo AND Psicologia Histórico Cultural
BDTD	Dissertação - Universidade Federal de Goiás	2016	A mediação do professor e a aprendizagem de geometria plana por aluno com transtorno do espectro autista (síndrome de Asperger) em um laboratório de matemática escolar	DELABONA, Stênio Camargo	(a) Mediação AND Autismo AND Teoria Histórico Cultural; (b) Mediação AND Autista AND Teoria Histórico Cultural
BDTD	Dissertação - Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	2017	Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do professor	VECCHIA, Christiane Cordeiro Silvestre Dalla	(a) Mediação AND Autismo AND Teoria Histórico Cultural
BDTD	Dissertação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	2017	A apropriação do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma análise na perspectiva da	STEPANHA, Kelley Adriana de Oliveira	(a) Mediação AND Autismo AND Teoria Histórico Cultural; (b) Mediação AND Autista AND Teoria Histórico Cultural; (c) Mediação AND Autismo AND Psicologia Histórico Cultural;

			psicologia histórico-cultural		(d) Mediação AND Autismo AND Psicologia Histórico Cultural
BDTD	Dissertação – Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ)	2018	O Direito à educação de crianças com transtorno do espectro autista a qualificação do acompanhante especializado como fator necessário a inclusão	CARVALHO, Flávia Grazielle Rebouças Teixeira	(a) Mediação AND Autismo AND Teoria Histórico Cultural; (b) Mediação AND Autista AND Teoria Histórico Cultural; (c) Mediação AND Autismo AND Psicologia Histórico Cultural; (d) Mediação AND Autismo AND Psicologia Histórico Cultural
BDTD	Dissertação – Universidade Federal de Goiás	2019	O uso dos recursos pedagógicos mediados pelo professor no ensino dos conceitos geométricos a um educando com TEA	ALMEIDA, Rosangela Pereira	(a) Mediação AND Autismo AND Teoria Histórico Cultural; (b) Mediação AND Autista AND Teoria Histórico Cultural
BDTD	Dissertação – Universidade de Brasília (UnB)	2021	O processo criador da criança com autismo em espaços brincantes: imaginação- emoção e o coletivo	RIBAS, Luana de Melo	(a) Mediação AND Autismo AND Teoria Histórico Cultural; (b) Mediação AND Autista AND Teoria Histórico Cultural; (c) Mediação AND Autismo AND Psicologia Histórico Cultural; (d) Mediação AND Autismo AND Psicologia Histórico Cultural
CAPES	Artigo - Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educativa	2013	Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural.	MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; GÓES, Maria Cecília Rafael de	(b) Mediação AND Autista AND Teoria Histórico Cultural; (d) mediação AND Autista AND Psicologia Histórico Cultural;
CAPES	Artigo - Revista Polyphonia	2016	A mediação do professor e a aprendizagem de	DELABONA, Stênio Camargo;	(a) Mediação AND Autismo AND

			Geometria Plana por aluno com transtorno do espectro autista (Síndrome de Asperger).	CIVARDI, Jaqueline Araújo	Teoria Histórico Cultural; (a) Mediação AND Autista AND Teoria Histórico Cultural;
CAPES	Artigo - Psicologia em Estudo	2017	O jogo de papéis e a criança com autismo na perspectiva Histórico-Cultural	SILVA, Maria Angélica da; SILVA, Daniele Nunes Henrique	(c) Mediação AND Autismo AND Psicologia Histórico Cultural
CAPES	Artigo - Comunicações	2020	Música, brincadeira e afeto: possíveis facilitadores da linguagem de crianças com autismo	MONTEIRO, Emilene Gomes	(c) Mediação AND Autismo AND Psicologia Histórico Cultural
CAPES	Artigo - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2021	Tecnologia assistiva e inclusão escolar: mediação e autonomia em questão.	BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatris	(b) Mediação AND Autista AND Teoria Histórico Cultural

Dados organizados pela autora. **Fonte:** BDTD; CAPES; SciELO, 2023.

Após a leitura do Resumo e da Introdução das teses e dissertações, bem como dos artigos lidos na íntegra, foram excluídas as publicações repetidas, três dissertações em que o objeto e objetivos das pesquisas eram divergentes³⁵ dos pesquisados nesta dissertação; ainda, uma tese não foi contemplada no estado do conhecimento pois o site da Biblioteca Digital de Dissertações e Teses da PUC Goiás não estava disponível no período de realização da pesquisa. Dessa forma, foram selecionados 16 trabalhos científicos que serão apresentados no próximo capítulo “O Estado do Conhecimento do conceito de mediação relacionado ao TEA compreendido na perspectiva da THC.

Os dados coletados serão explorados e analisados com fundamentação na THC e por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que afirma: “[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 44).

³⁵Uma dissertação tinha por público do estudo, mães de crianças com outras deficiências e outras duas dissertações apresentavam estudos realizados com participantes acima de 15 anos.

Para analisar os dados obtidos a partir das publicações científicas apresentadas no estado do conhecimento de modo a contemplar os objetivos desta pesquisa, realizamos um processo de categorização, o qual é definido por Bardin (2016) como “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (p.147).

A partir da categorização temos as categorias, compreendidas como “[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades e registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genético, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (Bardin, 2016, p. 147). Considerando os objetivos deste estudo, inicialmente definiu-se que as categorias analisadas são: o papel mediador dos pais das crianças com TEA; o papel mediador dos professores das crianças com TEA nas escolas comuns e o papel mediador das crianças sem deficiência da escola comum. Entretanto, durante a análise identificou-se a necessidade de mais uma categoria: outros elementos mediadores no ambiente escolar.

2.1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O CONCEITO DE MEDIAÇÃO

Para compreender o conceito de mediação e sua importância para o trabalho pedagógico no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com TEA na perspectiva da THC, é importante compreendê-lo, inicialmente, a partir de sua literariedade, ou seja, o conceito registrado no dicionário da língua portuguesa. Nesse sentido, mediação, segundo o Novo Dicionário Aurélio, significa: “mediação. [Do lat. *mediatione*.] S. f. 1. Ato ou efeito de mediar. 2. Intervenção, intercessão, intermédio [...]”. (Ferreira, 1986, p. 1.109)”. Mas, como neste trabalho, se está discutindo o conceito de mediação na perspectiva da THC, há uma ampliação e uma complexificação de sua compreensão, especialmente porque o desafio está relacionado à aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças com TEA nessa perspectiva teórica, compreensão que visa a contribuir, também, para com o processo de formação de professores.

É inegável a importância das outras pessoas para a vida de uma criança, de um bebê. Segundo Vigotski ([s.d.]d) toda relação da criança com o mundo exterior, desde as mais simples, é uma relação mediada por outras pessoas. Para ele, “a vida

do bebê, está organizada de tal modo que em todas as situações se encontra presente de maneira visível ou invisível outra pessoa”³⁶ (p. 194, tradução livre nossa).

Segundo Sirgado (2000), a posição de Vigotski sobre o envolvimento do outro nas relações sociais, seu papel na constituição cultural do homem, é muito clara. O autor afirma que não se trata de fazer do outro um simples mediador instrumental, principalmente no caso da criança cujo desenvolvimento estaria irremediavelmente comprometido sem a presença prestimosa e a ajuda constante do outro, e assegura que a mediação do outro tem um sentido muito mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento (Sirgado, 2000).

Afirma, também, que Vigotski vê no princípio “[...] ‘Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros (1989, p. 56)³⁷, a essência do processo de desenvolvimento cultural na sua forma puramente lógica” (Sirgado, 2000, p. 65). Com essas reflexões e quando o autor assegura que a mediação do outro tem um sentido muito mais profundo, fazendo desse “outro” a condição desse desenvolvimento (Sirgado, 2000), constatamos o quanto é fundamental um planejamento intencionalmente elaborado para a educação das crianças com TEA, pois a qualidade das mediações com elas realizadas é determinante para a constituição de seu psiquismo.

Nesse sentido, Vigotski afirma, então, que a “[...] a relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. Desse ponto de vista podemos definir o bebê como um ser maximamente social”³⁸. (Vigotski, [s.d.]d, p. 8/194, tradução livre nossa). Para se compreender o desenvolvimento do homem desde bebê como um ser essencialmente social, no Tomo IV da obra vigotskiana, Elkonin afirma:

Na obra de Vygotski, dedicada aos problemas da psicologia infantil, podemos encontrar dois períodos: o primeiro (1926-1931), quando intensivamente [se] elaborava o problema da mediação dos processos psíquicos, que como é sabido, representou para Vygotski o link [ponto] central no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores; o segundo (1931-1934), quando o estudo experimental do problema do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores foi terminado e Vygotski elaborava o problema da estruturação semântica da consciência e a teoria geral do desenvolvimento infantil³⁹. (Elkonin *apud* Vygotski, [s.d.]d, p. 6/274, tradução livre nossa).

³⁶*La vida del bebé, está organizada de tal modo que en todas las situaciones se halla presente de manera visible o invisible otra persona.* (Vigotski, [s.d.]d, p. 8/194).

³⁷VYGOTSKY, L. S. “Concrete Human Psychology”. *Soviet Psychology*, 1989, XXII, vol. 2, pp. 53-77. (Sirgado, 2000, p. 78).

³⁸*[...] la relación del niño con la realidad circundante es social desde el principio. Desde ese punto de vista podemos definir al bebé como un ser máximalmente social.* (Elkonin *apud* Vygotski ([s.d.]c, p. 194).

³⁹*En la obra de Vygotski, dedicada a los problemas de la psicología infantil, podemos encontrar dos períodos: el primero (1926-1931), cuando intensivamente elaboraba el problema de mediación de los*

Ao afirmar que o conceito de mediação semiótica é central na obra de Vygotsky, constituindo-se como o "elo epistemológico" de seus trabalhos, Pino (2000) explica que "elo epistemológico" é

[...] um conceito-chave que funciona como operador na articulação dos diferentes componentes de um sistema teórico, conferindo a este unidade e coerência lógica. A mediação semiótica permite explicar, por exemplo, os processos de internalização e objetivação, as relações entre pensamento e linguagem ou a interação entre sujeito e objeto do conhecimento, questão fundamental da teoria do conhecimento (p. 32).

Fundamentando-se em Leontiev (1978) Pino (2000) assegura que, diferentemente de outras correntes da Psicologia, “[...] a corrente sócio-histórica⁴⁰ concebe o psiquismo humano como uma construção *social*, resultado da apropriação, por parte dos indivíduos, das produções culturais da sociedade através da mediação dessa mesma sociedade” (p. 32, grifos do autor). Explica, então, que a apropriação implica um processo de interiorização das funções psíquicas desenvolvidas ao longo da história social dos homens e que ela ocorre numa rede complexa de inter-relações que articulam a atividade social dos indivíduos (Pino, 2000). Para o autor,

Num sentido amplo, mediação é toda a intervenção de um terceiro "elemento" que possibilita a interação entre os "termos" de uma relação. Neste trabalho, o termo mediação é utilizado para designar a função que os sistemas gerais de sinais desempenham nas relações entre os indivíduos e destes com o seu meio. Mais especificamente, é utilizado para designar a função dos sistemas de signos na comunicação entre os homens e na construção de um universo sócio-cultural (p. 32-33, grifos do autor).

Por conta da complexidade das relações sociais dos seres humanos, os processos mediadores multiplicam-se em sua vida social e, diferentemente dos animais, que estão sujeitos aos mecanismos instintivos de adaptação, os seres humanos são capazes de transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas, a partir da criação e uso de instrumentos e sistemas de signos. Pino lembra que a mediação dos sistemas de

procesos psíquicos, que como es sabido representó para Vygotski el eslabón [link] central en el desarrollo de los procesos psíquicos superiores; el segundo (1931-1934), cuando el estudio experimental del problema del desarrollo de los procesos psíquicos superiores fue terminado y Vygotski elaboraba el problema de la estructuración semántica de la conciencia y la teoría general del desarrollo infantil. (Vygotski, [s.d.]d, p. 6/274).

⁴⁰Corresponde à Teoria Histórico-Cultural.

signos constitui o que ele denominou mediação semiótica (Pino, 2000). Ressalta-se ainda, que segundo Vigotski ([s.d.]b),

O pensamento não só está mediado externamente pelos signos, internamente está mediado pelos significados. O fato é que a comunicação direta entre consciências é impossível tanto física como psicologicamente. Só se alcança através de um caminho indireto, mediado. Esse caminho consiste na mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e logo pelas palavras. O pensamento nunca equivale ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em seu caminho na direção da expressão verbal, quer dizer, o caminho do pensamento à palavra é um caminho indireto e mediado internamente⁴¹. (p. 202-203, tradução livre nossa).

Nesse sentido, o autor (Vygotski, [s.d.]b) assegura que o pensamento não se reflete na palavra, se realiza nela e, também, que o pensamento nunca equivale ao significado direto das palavras. Afirma, então, que, como já tem dito e a experiência tem ensinado “[...] o significado medeia o pensamento em seu caminho em direção à expressão verbal, quer dizer, o caminho do pensamento à palavra é um caminho indireto e mediado internamente”⁴² (p. 203, tradução livre nossa).

O conceito de mediação tem ganhado espaço nos meios educacionais, entretanto, conforme apontado por Sforzi (2008), apesar de não serem completamente incorretas, algumas compreensões a respeito da mediação confundem-se com o auxílio de um professor intervindo nas tarefas que o aluno realiza, podendo ainda, reduzir a mediação a relações interpessoais entre adultos e criança ou criança e criança mais experiente.

Na perspectiva histórico-cultural, no entanto, a interação entre pares e a mediação docente apresentam significados distintos do que esses utilizados cotidianamente, uma vez que essa interação não se limita à relação sujeito-sujeito, pois o desenvolvimento humano somente ocorrerá se existir um objeto nessa relação, o conhecimento (Sforzi, 2008). A autora afirma que “[...] é somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano” (Sforzi, 2008, n. p). Assim, se os conceitos cotidianos – ao

⁴¹ *El pensamiento no sólo está mediado externamente por los signos, internamente está mediado por los significados. El hecho es que la comunicación directa entre conciencias es imposible tanto física como psicológicamente. Sólo se alcanza a través de un camino indirecto, mediado. Ese camino consiste en la mediación interna del pensamiento, primero por los significados y luego por las palabras. El pensamiento nunca equivale al significado directo de las palabras. El significado media el pensamiento en su camino hacia la expresión verbal, es decir, el camino del pensamiento a la palabra es un camino indirecto y mediado internamente.* (VYGOTSKI, [s.d.]b, p. 202-203).

⁴² *[...] El significado media el pensamiento en su camino hacia la expresión verbal, es decir, el camino del pensamiento a la palabra es un camino indirecto y mediado internamente.* (Vygotsky, [s.d.]b, p. 203).

invés dos conceitos científicos – forem o centro do processo educativo, pode-se correr o risco de que cada aluno compreenda de forma particular o que está sendo discutido/ensinado, permanecendo com a sua “opinião” e não se apropriando dos conceitos científicos que são resultados da produção histórica dos homens e que são os que devem ser ensinados pela escola (Cascavel, 2021).

Diferentemente de outros animais, a atividade realizada pelo ser humano é produtiva e criadora, ou seja, ao criar um objeto (produto intelectual ou material), o homem também cria conhecimento sobre sua criação, desenvolvendo assim a ciência, tecnologia e arte, que são “mediadores culturais”. Nesse sentido, a interação do homem com os outros homens ocorre por meio da mediação desses conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos que são transmitidos de geração em geração (Striquer, 2017).

Fazendo referência a Leontiev (2004), Striquer (2017) afirma que o ser humano entra em contato com os fenômenos do mundo através de outros homens que já se apropriaram dos objetos materiais e intelectuais, bem como dominaram ações e operações com os mediadores culturais, pois, somente por meio desse conhecimento previamente adquirido, é possível auxiliar a criança e o adulto em seu aprendizado. Leontiev explica que a diferença entre o desenvolvimento humano e o dos animais está no fato de que na criança se dá “[...] o processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo da sua história social” (Leontiev, 1978, p. 319).

Segundo Saviani (2016) a existência humana é produzida pelos próprios homens, uma vez que o homem não nasce homem por meio de uma dádiva natural, mas sim, se forma homem, necessitando aprender como produzir sua própria existência. De acordo com o autor, a produção da existência resulta no desenvolvimento de formas e conteúdos a serem validados pela experiência; após validados, os elementos eficazes, ou seja, aqueles que contribuem para a continuidade da espécie são preservados e transmitidos às novas gerações. A transmissão desses elementos eficazes é realizada, segundo Saviani (2016), por meio da mediação.

Para Oliveira (2010), o desenvolvimento psicológico não pode ser pensado como um processo descontextualizado, abstrato e universal, pois o funcionamento psicológico tipicamente humano, isto é, as FPS, são baseadas na realidade culturalmente construída. Segundo a autora, a mediação é um conceito essencial para se compreender o funcionamento psicológico; assim, Oliveira (2010) retomou os

pressupostos vygotskianos e ressaltou que “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo” (Oliveira, 2010, p. 24).

Segundo Martins (2013) “Vigotski institui o termo *instrumento psicológico* para designar os signos, reiterando a centralidade do trabalho social sobre o desenvolvimento dos homens em todas as suas dimensões, no que se inclui a psicológica!” (p. 47, grifo da autora), o que demonstra a importância das interações sociais na constituição do psiquismo. Ela explica que, conforme Vigotski,

[...] o signo representa, para o psiquismo, papel equivalente ao desempenhado pelos instrumentos no processo de trabalho material [e] se pelo instrumento, o homem modifica o objeto de sua ação, pelo signo, o homem age sobre si mesmo modificando seu modo de ser, de pensar, de agir, de se comportar (Martins, 2013, p. 15).

Ampliando o conceito de mediação da teoria marxista, Vigotski apresenta além dos instrumentos físicos, os instrumentos simbólicos como forma de mediar a atividade humana. Os instrumentos físicos ou materiais se relacionam com as atividades práticas, enquanto os instrumentos simbólicos, dentre eles a linguagem, estão relacionados às atividades mentais, incluindo o signo e os sistemas simbólicos (Sforni; Galuch, 2006). De acordo com Leontiev (1978),

Devemos sublinhar que este processo é sempre activo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objectos ou dos fenómenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma actividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da actividade encarnada, acumulada no objecto. Esclareçamos esta ideia com a ajuda de um exemplo simples: a aquisição do *instrumento*. O instrumento é o produto da cultura material que leva em si, de maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objecto de forma determinada, possuindo dadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objecto *social* no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas (p. 268, grifos do autor).

No Epílogo⁴³ do terceiro Tomo das obras de Vigotski ([s.d.]c), Matiushkin afirma que nele estão incluídas as investigações fundamentais sobre os problemas gerais do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na idade infantil. Ao mencionar o que já havia sido ou não publicado da obra Vigotskiana, Matiushkin afirma:

⁴³ O Epílogo do Tomo III (p. 244-261) é de autoria de A. M. Matiushkin.

Nos capítulos publicados pela primeira vez concretizam-se as teses teóricas gerais à base de dados sobre o desenvolvimento de diversos processos psíquicos: atenção, memória, pensamento, desenvolvimento da linguagem e das operações aritméticas das formas superiores da conduta volitiva, assim como o desenvolvimento da personalidade da criança e sua concepção de mundo. Vygotski apresenta as teses teóricas gerais e considera que o desenvolvimento das funções psíquicas concretas e das formas da conduta é um processo dramático de conversão de suas formas naturais em culturais que se desenvolvem na comunicação da criança com o adulto sobre a base da mediação desse processo graças à linguagem⁴⁴ (Matiushkin *apud* Vygotsky, [s.d.], p. 244-245, tradução livre nossa).

Nesse sentido, Vigotski ([s.d.]b) assegura que “Nos interessava tão somente uma coisa, o fundamental e mais importante: descobrir as relações entre o pensamento e a palavra como um processo dinâmico, como o caminho do pensamento à palavra, como a culminação e a encarnação do pensamento na palavra”⁴⁵ (p. 204, tradução livre nossa). Ao tratar sobre o significado das palavras, Bakhtin (1999) já afirmava: “[...] se nós perdemos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida a sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O que faz da palavra uma palavra é sua significação” (p. 49).

Para Luria (2001), “a palavra codifica nossa experiência” (p. 27), ela é o elemento fundamental da linguagem, pois ela designa as coisas e individualiza suas características, designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas. Apesar da existência de um significativo número de teorias que procuram explicar a origem da palavra, segundo Luria (2001), pouco se sabe sobre isso e sobre o nascimento da linguagem. O referido autor afirma que “[...] a palavra, como signo que designa um objeto, surge do trabalho, das ações com objetos, e que é na história do trabalho e da comunicação, como repetidamente assinalou Engels, onde se deve buscar as raízes do surgimento da primeira palavra” (Luria, 2001, p. 28). Segundo

⁴⁴*En los capítulos que se publican por primera vez, se concretan (realizam/concretizam) las tesis teóricas generales a base de los datos sobre el desarrollo de diversos procesos psíquicos: atención, memoria, pensamiento, desarrollo del lenguaje y de las operaciones aritméticas de las formas superiores de la conducta volitiva, así como el desarrollo de la personalidad del niño y su concepción del mundo. Vygotski plantea las tesis teóricas generales y considera que el desarrollo de las funciones psíquicas concretas y de las formas de la conducta es un proceso dramático de conversión de sus formas naturales en culturales que se desarrollan en la comunicación del niño con el adulto sobre la base de la mediación de este proceso gracias al lenguaje. (Matiushkin apud Vygotsky, [s.d.], p. 244-245).*

⁴⁵*Nos interesaba tan sólo una cosa, lo fundamental y más importante: descubrir las relaciones entre el pensamiento y la palabra como un proceso dinámico, como el camino del pensamiento a la palabra, como la culminación y la encarnación del pensamiento en la palabra (Vigotski, [s.d.], p. 204).*

Luria (2001), a palavra é também meio de comunicação e não somente instrumento do pensamento.

De acordo com Martins (2013) a comunicação, que também está presente entre os animais, se origina na vida social humana e é determinada pela natureza gregária do trabalho. A comunicação “adquiriu novas propriedades convertendo-se em *linguagem*, na ausência da qual seria impossível a representação abstrata do objeto pela forma de conceito. Eis mais um salto qualitativo decisivo para a afirmação da natureza social humana” (Martins, 2013, p. 9, grifo da autora). Segundo a autora (2013) “a palavra é o ‘signo dos signos’” (2012, p. 67).

Para Martins (2013), embora haja interconexão entre pensamento e linguagem, em suas origens esses elementos não coincidem e assegura que “a finalidade primária da linguagem é servir de meio de comunicação enquanto a finalidade do pensamento é o conhecimento e a regulação do pensamento” (p. 47). Nessa perspectiva, enfatizando a relação entre linguagem e desenvolvimento mental do homem, Leontiev (1978) afirma:

A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, [...] pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia (Leontiev, 1978, p. 327).

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores na idade infantil só é possível por meio da aprendizagem, uma vez que é a aprendizagem que cria uma zona de desenvolvimento imediato capaz de acionar uma série de processos interiores de desenvolvimento. E é nas inter-relações com os que a rodeiam e com o auxílio de seus colegas, que a criança consegue prolongar o processo interior de desenvolvimento, tornando-o, um patrimônio interior para si mesma (Vigotski, 2001b).

Aprendizagem não é sinônimo de desenvolvimento, porém, ao ser corretamente organizada, a aprendizagem conduz o desenvolvimento mental da criança, possibilitando uma série de processos, os quais, sem que ocorra aprendizagem, se tornariam inviáveis; nesse sentido, Vigotski (2001b) afirma que “Toda aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que suscita para a vida uma série de processos que, sem ela, absolutamente não poderiam surgir” (p. 484).

2. 2 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E OS CONCEITOS ESPONTÂNEOS E CIENTÍFICOS

Segundo Bezerra (2001), no Prólogo do Tradutor da obra de Vigotski *A Construção do Pensamento e da Linguagem*⁴⁶ (2001a) “O elo central do enfoque vigotskiano do processo de aprendizagem é a formação de conceitos pela criança” (p. XII). Vigotski⁴⁷, na obra *Pensamiento y Lenguaje* [s/d]b, afirma que,

[...] um conceito se forma não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como o meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo⁴⁸ (Vigotski, [s/d]b, p. 72, tradução livre nossa).

Vigotski (*apud* Lourenço, Wirzbicki, 2021) nos mostra, dessa forma, que “[...] o desenvolvimento e o pensamento em conceitos são impossíveis na ausência da palavra e do pensamento verbal, e que, em todo esse processo de elaboração do conceito, é impreterível o emprego singular da palavra e o uso funcional do signo como princípios fundantes da construção conceitual” (p. 3).

E segundo Bezerra (2001), Vigotski coloca os conceitos espontâneos e científicos em duas categorias, que correspondem a dois estágios diferentes: a) estágios inferiores, onde ele localiza os conceitos espontâneos, em que o sistema de conceitos dispõe de meios de descrição simples da realidade empírica; b) estágios superiores, onde se localizam os conceitos científicos, em que se formam conceitos mais amplos pelo conteúdo e que não estão mais relacionados a exemplares particulares de uma classe de fenômenos e sim a toda uma classe de fenômenos, ou seja, esses conceitos científicos já não se limitam a descrever, mas a explicar os fenômenos.

⁴⁶Esta obra *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (Vigotski, 2001a) é a tradução do russo realizada por Paulo Bezerra da obra de Vigotski *Pensamiento y Lenguaje - Obras Escogidas Tomo II*.

⁴⁷Em decorrência das traduções de obras do autor publicadas no Brasil, a grafia do nome de Liev Semenovich Vigotski (1896-1934) é apresentada de diferentes maneiras, por exemplo, Vigotsky, Vygotsky, Vygotski ou Vigotski. Neste trabalho utilizaremos a forma Vigotski, exceto nas referências e menções de outros autores, situações nas quais o nome será apresentado conforme a grafia do texto original.

⁴⁸[...] un concepto se forma no a través del interjuego de asociados, sino de una operación intelectual en la cual las funciones mentales elementales participan en una combinación específica. Esta operación está guiada por el uso de palabras como medios de centrar activamente la atención, o abstraer ciertos rasgos, sintetizándolos y simbolizándolos por medio de un signo. (Vygotsky, [s/d]b, p. 72).

O tradutor explica, então, que esse é um passo fundamental no processo de aprendizagem das crianças, no qual elas avançam do conceito espontâneo para o científico, trocando o simples registro do fenômeno, pela associação a grupos de fenômenos, atingindo o ponto fundamental da generalização, isto é, do conceito propriamente dito. E explica que para Vigotski,

[...] todo conceito é uma generalização e, em termos científicos, só quando é capaz de generalizar a criança toma consciência do conceito e pode generalizar o 'antes e o agora'. A generalização é um dos mais importantes meios de conhecimento científico, um procedimento de transição a um nível mais elevado de abstração, que revela os atributos comuns aos fenômenos. Como diz o próprio Vigotski, 'o desenvolvimento do conceito espontâneo da criança deve atingir um determinado nível para que a criança possa apreender o conceito científico e tomar consciência dele. Em seus conceitos espontâneos, a criança deve atingir aquele limiar além do qual se torna possível a tomada de consciência'. (Bezerra, 2001, p. XIII, XIV).

Dessa forma, os conceitos espontâneos e científicos estão interligados por complexos vínculos internos fazendo parte de um sistema constituído pelo processo de aprendizagem e formação de conceitos, que é o ponto central em toda a história do desenvolvimento dos conceitos. E Vigotski (2001a) afirma:

[...] no campo dos conceitos científicos, ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos. O crescimento contínuo desses níveis elevados no pensamento científico e o rápido crescimento no pensamento espontâneo mostram que o acúmulo de conhecimentos leva invariavelmente ao aumento dos tipos de pensamento científico, o que, por sua vez, se manifesta no desenvolvimento do pensamento espontâneo e redundando na tese do papel prevalente da aprendizagem no desenvolvimento do aluno escolar. (p. 243).

Nesse sentido, então, para Vigotski (2001a), o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é uma questão de imensa e primordial importância diante das tarefas que a escola tem quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos, os quais define como autênticos, indiscutíveis e verdadeiros, no sentido de que seu desenvolvimento revela as leis mais profundas e essenciais de qualquer processo de formação de conceitos em geral. E nesse sentido, ainda, Martins (2013), afirma que "Os conceitos científicos - não espontâneos - correspondem, pois, a um tipo superior de conceitos, tanto em relação ao plano teórico quanto em relação ao plano prático, formulando-se no pensamento por meio de tensões, de tarefas e problemas que exigem a atividade "teórica" do pensamento". (p. 222, grifos da autora).

Leontiev (*apud* Vigotski [s.d.]a), no “*Artículo de introducción Sobre la labor creadora de L. S. Vygotski*”, questiona: “Como coordenar o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na criança”⁴⁹? (p. 13). E na mesma obra⁵⁰, o autor responde:

Na realidade, os conceitos cotidianos se desenvolvem espontaneamente. Os científicos são aportados na consciência da criança durante sua instrução. Porém, se os conceitos científicos fazem avançar algumas das áreas do desenvolvimento que não foram tratadas no decorrer da instrução...então começamos a perceber que o ensino pode de fato desempenhar um papel forte e decisivo no progresso intelectual da criança (Leontiev *apud* Vigotski, [s.d.]a, p. 14).

Assim, temos a clareza da relevância do papel do ensino escolar no avanço intelectual das crianças como determinante para a formação das formas superiores de pensamento, reiteramos a distinção entre conceitos espontâneos constituídos na experiência prática e assistemática cotidiana e conceitos científicos, elaborados sistematicamente pela educação escolar. (Vigotski, 2001a). Segundo Martins (2013)

A internalização de signos, a formação de conceitos, a superioridade dos conceitos científicos em relação aos conceitos cotidianos etc, sobejamente defendidas pela psicologia histórico-cultural, encontra o mais absoluto eco nessa corrente do pensamento pedagógico, para a qual a formação da consciência não se aparta da construção do conhecimento, tanto quanto a qualidade dessa formação não se isenta da natureza do saber transmitido.

Com fundamento em Vigotski, a autora (Martins, 2013), esclarece um ponto fundamental na compreensão dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos quanto à dialética entre a formação de ambos quando tomados em suas expressões independentes, afirmando que não se trata de duas formas alheias de manifestação do pensamento, explicando, então, que se a fragilidade dos conceitos espontâneos

[...] se revela na sua incapacidade de abstração, no aprisionamento à experiência sensorial espontânea e imediata, a debilidade dos conceitos científicos aponta o risco de sua conversão em um "verbalismo", em um relativo distanciamento do concreto. Assim, os limites e riscos que encerram só podem ser superados ao longo do complexo processo de formação dos conceitos científicos, quando o verbalismo é suplantado pela concretude do

⁴⁹ ¿Cómo cabe *coordinar* el desarrollo de los conceptos cotidianos y científicos en el niño?

⁵⁰ Los conceptos cotidianos se desarrollan en realidad espontáneamente. Los científicos son aportados a la conciencia del niño durante su instrucción. Pero si los conceptos científicos... hacen evolucionar alguna de las parcelas de desarrollo que no han sido tratadas en el curso de la instrucción... entonces comenzamos a darnos cuenta de que la enseñanza puede en efecto desempeñar un enorme y decisivo papel en el progreso intelectual del niño» (ibídem). «La enseñanza únicamente es válida cuando precede al desarrollo. (p. 14).

conceito, refletindo-se na própria elaboração e utilização dos conceitos espontâneos, isto é, transformando-os (p. 222).

Lourenço e Wirzbicki, (2021) afirmam que, segundo Vigotski “[...] o curso de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos são diferentes” (p. 3), sendo que o conceito espontâneo se desenvolve na criança “[...] a partir de suas experiências vivenciadas em seu contexto social, sem bases científicas comprovadas. Já os científicos são elaborados em contexto escolar com um nível de exigência e de estímulos mais qualificado. Ambos, todavia, estão relacionados, pois um exerce influência sobre o outro” (p. 3).

Apesar do crescente número de casos de crianças diagnosticadas com autismo e a perplexidade que isso tem causado especialmente em pais e professores dessas crianças, importa considerar a afirmação de Matos e Gonçalves (2022) quando afirmam que, a THC resolve de forma diferente a antiga questão da deficiência como fator de impedimento ao desenvolvimento, pois “[...] ainda que incomum, toda e qualquer ontogênese humana, guarda potenciais de humanização que devem ser buscados e explorados por estímulos didático-pedagógicos ao psiquismo” (p. 14). As autoras afirmam que nem toda prática inclusiva resulta necessariamente mediadora e agregadora de desenvolvimento para pessoas com ou sem deficiência, mesmo que toda mediação seja considerada uma prática inclusiva (Matos; Gonçalves, 2022). E asseguram, também:

A mediação no processo de ensino-aprendizagem é vital para a Teoria Histórico-Cultural, uma vez que ela pressupõe o outro, quer como relacionamento humano qualificado, quer enquanto cultura humana pré-existente historicamente a formar um meio ambiente ou uma situação social humanizada e humanizadora com enorme abundância de instrumentos culturais, signos e processos de trabalho potencialmente úteis ao desenvolvimento ontogenético produtivo, inclusive em compensações sociais de eventuais deficiências físicas e/ou psíquicas (Matos; Gonçalves, 2022, p. 13).

As autoras destacam a educação como a principal via de compensação cultural, ainda considerada, muitas vezes, como um processo substitutivo do ensino comum para os alunos com deficiência, o qual, por sua vez permite estabelecer novos caminhos alternativos de apreensão e expressão do mundo, se uma ou mais formas comuns de realizar essa apreensão e expressão do mundo não estejam íntegras e/ou não possam ser criadas ou reconstituídas (Matos; Gonçalves, 2022). E explicam que

Uma vez que o indivíduo com deficiência, mediante trabalho educativo, logre desenvolver esse processo alternativo e adquira condições de acesso, apropriação das experiências sociais e tenha internalizada a direção consciente de sua própria vida, fica também evidente que o limite biológico é de fato subalterno à mediação cultural. Eis a importância de uma teoria psicológica que não se rende ao paradigma biologicista e avança em seu próprio campo, o psiquismo, a consciência propriamente humana e as Funções Psicológicas Superiores, ao invés de refêrem de uma ênfase médica e somática em demasia no tocante à superação do fatalismo da deficiência (Matos; Gonçalves, 2022, p. 14).

Ao diferenciar aprendizagem de desenvolvimento, Vigotski (2001b) não descartou a relação entre ambos os processos, entretanto, sinalizou que “o desenvolvimento da criança nunca segue a aprendizagem escolar como uma sombra atrás do objeto que a projeta” (p. 487), o que pode ser observado nos testes escolares, que “nunca refletem a marcha real do desenvolvimento da criança” (p. 487).

Facci (2017), no Prefácio da obra *A Questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas*, cita o professor Dermeval Saviani (2003) o qual, ao elaborar a *Pedagogia Histórico-Crítica*, deixa claro que a função da educação é a transmissão e apropriação dos conhecimentos produzidos pelos homens no processo histórico. E a autora questiona: “Nesta socialização, quais seriam os fundamentos filosóficos, epistemológicos e psicológicos que guiam os profissionais que atuam no espaço educativo?” (Facci, 2017, p. 14).

Bernardes (2017) assegura que a educação em geral é considerada mediação essencial para que a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico sejam objetivados nos sujeitos singulares e apresenta princípios teórico-metodológicos para que a relação entre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico possa ser objetivada pela organização dos processos educativos em geral e, em especial, pela educação escolar.

Para Bernardes (2017), com relação à educação escolar, a mediação das significações elaboradas historicamente pela ciência, arte, política e filosofia é considerada fundamental na organização do ensino que visa ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores quando são criadas condições favoráveis para a superação do pensamento empírico rumo ao pensamento teórico.

Segundo Bernardes (2017) “Tal movimento é identificado como o processo de internalização das significações nos processos educativos, objetivado na apropriação dos conceitos científicos pelos sujeitos em atividade” (p. 69). Para a autora “A relevância da mediação de signos e instrumentos no desenvolvimento cultural da

criança é objetivada pelos processos educativos em geral que impactam na transformação do psiquismo humano por meio das relações sociais” (Bernardes, 2017, p. 69).

Bernardes (2017) assegura que as condições concretas para que a mediação da produção humana ocorra, variam de acordo com a organização da própria sociedade e que esse processo se realiza pela via da sociabilidade, potencializando ou impedindo o desenvolvimento psicológico, pois nesta sociedade o acesso à cultura em geral, não é disponibilizado a todas as pessoas de forma igualitária. Afirma que esse fato é determinante no sentido de delimitar as possibilidades de desenvolvimento das FPS dos sujeitos e ressalta que

[...] esta concepção de desenvolvimento psicológico diferencia-se radicalmente das concepções biologizantes, ambientalistas ou mesmo adaptacionistas, uma vez que coloca nas condições mediadoras produzidas pela vida em sociedade o compromisso ético e político que deve garantir a relação aprendizagem e desenvolvimento. (Bernardes, 2017, p. 71).

Bernardes (2017) ainda afirma que as condições concretas na organização das ações e operações na atividade pedagógica presentes nos processos educativos, bem como as políticas educacionais, assumem uma condição particular quando medeiam a relação entre o singular e o universal, sendo o particular a síntese da realidade objetiva do que é do sujeito, e o universal a essência humana que é revelada por meio do gênero humano. Nesse sentido, a autora compreende que:

O particular, enquanto condição mediadora que emerge dos vários determinantes que se objetivam na organização social, é meio para que a finalidade dos processos educativos impacte na constituição da subjetividade dos sujeitos singulares. Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores são identificados como objetivações da atividade pedagógica que visa a mediação dos conhecimentos elaborados pelo conjunto dos homens ao longo de sua história. (Bernardes, 2017, p. 71-72, grifos nossos).

A autora alerta, então, que na atividade de organização do ensino deve-se ter consciência de que o processo de desenvolvimento psicológico não é natural ou espontâneo, e sim de ordem social, para que a educação escolar possa vir a ser instituída como atividade mediadora do processo de transformação da conduta superior e que a formação da consciência ocorre a partir das relações com a vida concreta, e não o inverso, acrescentando que, portanto, concebe-se que a formação da consciência constitui-se dialeticamente. E explica que,

Ao assumir que a constituição dos homens se dá a partir de relação inter-intrapessoal, considera-se que são mediações simbólicas possíveis de serem acessadas no plano interpessoal que se subjetivam no plano intrapessoal, assim como se objetivam na prática social, que transformam a realidade interna e externa ao homem (Bernardes, 2017, p. 74).

Partindo do pressuposto de que as funções psicológicas devem ser cultivadas nas crianças por meio de atividades, Pasqualini (2008) contribui para a compreensão da necessidade da intencionalidade para a organização do processo educativo, ao afirmar que

[...] não basta expor a criança a estímulos diversos, não basta disponibilizar a ela os objetos da cultura, mais que isso, é preciso organizar sua atividade, o que evidencia a pertinência da intervenção intencional do educador no processo de desenvolvimento da criança (Pasqualini, 2008, p. 7).

O conceito de mediação utilizado neste trabalho difere das concepções tradicionais relacionadas apenas à interação entre duas ou mais pessoas, mas destaca, além dessa forma de interação, a importância da intencionalidade no planejamento do trabalho pedagógico para que, por meio da mediação seja possível oportunizar o desenvolvimento das FPS.

A discussão do conceito de mediação objetiva, também, avançar na direção de sua compreensão relacionada ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com TEA, fazendo uso de instrumentos e signos como elementos mediadores desses processos e como definidores do comportamento e do psiquismo dessas crianças.

Visando a identificar e analisar as contribuições que as produções acadêmico-científicas podem proporcionar para a compreensão do conceito de mediação utilizado nesta pesquisa, o próximo capítulo apresenta o “Estado do Conhecimento do conceito de mediação relacionado ao TEA na perspectiva da THC”.

3. ESTADO DO CONHECIMENTO DO CONCEITO DE MEDIAÇÃO RELACIONADO AO TEA NA PERSPECTIVA DA THC

Segundo Kohls-Santos e Morosini (2021), uma das estratégias utilizadas para conhecer o que está sendo pesquisado em determinada área é a da constituição do Estado do Conhecimento dessa área/tema, o qual pode ser caracterizado como uma pesquisa bibliográfica composta, principalmente por artigos científicos, dissertações e teses de mestrado e doutorado. As autoras também afirmam que esse tipo de pesquisa pode ser um meio para ampliar o escopo sobre um determinado tema, bem como identificar perspectivas que não foram abordadas e contribuir para novos olhares que não foram pensados de modo a motivar para a realização de novas pesquisas.

O número de casos de TEA vem aumentando nos últimos anos, assim como o número de pesquisas e estudos sobre o assunto; entretanto, as diversas abordagens teóricas atentam-se para diferentes aspectos do TEA, sendo necessário revisar os estudos já publicados para compreendermos o cenário atual das contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento de crianças com essa deficiência. Nesse sentido, o estado do conhecimento abordado neste capítulo, trata sobre o conceito de Mediação compreendido na perspectiva da THC, teoria que fundamenta o presente trabalho.

Na tese **Mediações do professor de apoio educacional especializado no cotidiano escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo no processo de aprendizagem de temas geográficos**, fundamentada na abordagem Histórico-cultural, Ferreira (2016) tem por objetivo (re)conhecer⁵¹ as horizontalidades e verticalidades que fazem parte da realidade escolar de alunos autistas no processo de apreensão de conteúdos de aprendizagens geográficas, a partir da reflexividade crítica oriunda do processo de mediação docente.

Segundo Ferreira (2016), ao compreender a verticalidade existente entre as crianças com TEA, pode-se destacar aspectos globais e fazer uma análise dos três participantes por categorias, ou seja, é possível identificar as similaridades existentes entre as crianças que fizeram parte do estudo. Já ao olhar para as horizontalidades, é possível identificar as particularidades das crianças com TEA, por exemplo, a

⁵¹Expressão utilizada pela autora.

necessidade de os participantes necessitarem de diferentes estratégias e abordagens metodológicas para a compreensão de um mesmo conteúdo.

O estudo qualitativo realizado pela autora, considera todas as partes nele envolvidas, voltando a atenção para as subjetividades dos participantes de forma a compreender seu papel com uma dupla função, uma vez que exercia papel de pesquisadora e também de professora de educação especial da sala de recursos frequentada pelos alunos participantes da pesquisa. A estratégia utilizada foi a observação sistemática guiada por um protocolo orientador definido a partir dos objetivos da pesquisa.

O estudo contou com a participação de três sujeitos com idades de 12, 14 e 15 anos, do sexo masculino, matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental de duas escolas da rede estadual de ensino no município de Ponta Grossa/Paraná, os quais foram acompanhados pela pesquisadora nos anos de 2014 e 2015. Os conteúdos sobre geografia são de responsabilidade dos professores da disciplina, porém, a mediação individual é de responsabilidade da Professora de Apoio⁵² Educacional Especializado (PAEE), a qual deve atentar-se às especificidades dos alunos com TEA.

Desse modo, em todas as aulas, nos mais diversos conteúdos de aprendizagem, fez-se necessário que a professora PAEE promovesse a mediação individual dos temas abordados através de diferentes abordagens metodológicas, visando a promover o desenvolvimento das FPS e utilizando recursos didáticos que favorecessem as abstrações. Ferreira (2016) elencou eixos norteadores que indicavam como ocorriam as relações estabelecidas através da mediação docente, sendo eles: Eixo 1. Inteligibilidade da comunicação do educando por meio de relações dialógicas; Eixo 2: Abordagem metodológica adequada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores; e Eixo 3: Uso de recursos didático-pedagógicos, que favorecem os processos de percepção visual e abstração.

O ensino do professor pelas vias de explicação, exposição, argumentação e exemplificação nem sempre acompanham a forma de aprendizagem do aluno com TEA, conforme observado por Ferreira (2016). Em cada caso foi necessária a

⁵²Ressalta-se que compreendemos que, ao invés de Apoio Educacional Especializado, o termo mais adequado a ser usado deveria ser Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo em vista que este é o termo oficial para designar o trabalho dos professores especializados em Educação Especial no Brasil, que consta no art. 208 da Constituição Federal, na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), na Resolução 04/2009 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009b) e na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

intervenção e mediação docente de forma individual, constante e personalizada. Fora necessário identificar como cada aluno pensava, memorizava, raciocinava e essencialmente, quais eram seus interesses, para que assim fosse possível refletir sobre as situações práticas e dificuldades concretas enfrentadas. As características diagnósticas estabelecem um parâmetro para descrever os sujeitos com TEA, configurando-se como horizontalidades, que possibilitaram a reflexão inicial dos casos apresentados, entretanto, somente com a análise das verticalidades foi possível identificar as singularidades de cada aluno.

Ferreira (2016) compreende que refletir sobre um aluno não permite generalizar as informações de um determinado grupo de estudantes, pois cada sujeito apresenta suas singularidades e verticalidades. Contudo, faz alguns apontamentos diante dos casos estudados, conforme apresentados a seguir: - para facilitar a apreensão dos conceitos faz-se necessário partir de conhecimentos prévios, contextualizações conceituais e de apoio visual para ampliar a inteligibilidade dos conteúdos de aprendizagem pelos alunos com TEA, sendo também importante situar contextos, explicar e sistematizar os conteúdos estudados; - em decorrência das possíveis falhas ou problemas na comunicação e na linguagem expressiva ou receptiva, é necessário estabelecer uma relação dialógica no processo de ensino e aprendizagem, sendo que essa pode possibilitar a reconstrução de ideias, apreensão dos conceitos e compreensão dos fatos; - o recurso didático é uma ferramenta que visa a complementar a ação pedagógica e pode ser utilizado para chamar a atenção de alunos com TEA para os conteúdos que estão sendo trabalhados, contribuindo para despertar ou potencializar o foco de interesse e ampliar o tempo de atenção voluntária, de concentração e de memória; e - a forma de conduzir a ação docente é compreendida como encaminhamento metodológico, podendo contribuir para a aprendizagem quando utilizada partindo dos interesses e conhecimentos prévios do aluno com TEA para o ensino de novos assuntos a serem abordados.

Bonotto (2016), na tese intitulada **Uso da comunicação alternativa no autismo: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia**, objetivou, de modo geral, analisar os processos de mediação que viabilizavam o desenvolvimento da linguagem e da comunicação de crianças autistas através da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). A Teoria Sócio-Histórica foi utilizada pela autora para amparar as concepções sobre indivíduo, linguagem, desenvolvimento, ensino e aprendizagem. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e a metodologia utilizada

foi a pesquisa-ação. Nela foi realizada orientação a três mães de crianças autistas de 5 a 8 anos, e o planejamento e implementação da CAA, objetivando verificar o desenvolvimento da comunicação das crianças no cotidiano. Observações, diário de campo, análise documental, análises de registros em áudio e vídeo, materiais produzidos durante a intervenção e Matriz de Comunicação foram utilizados como instrumentos da pesquisa.

Os recursos simbólicos podem ser um meio para a pessoa compreender e se expressar, sendo a CAA uma Tecnologia Assistiva⁵³ (TA) utilizada nos processos de aprendizagem mediada de crianças autistas. CAA pode ser definida como um sistema que integra símbolos, recursos, técnicas e estratégias. A CAA é uma tecnologia que contribui para eliminar barreiras de comunicação interpessoal, promover acesso à informação e comunicação de pessoas autistas na sociedade, bem como promover a autonomia e participação plena do indivíduo por meio do uso de apoios. (Bonotto, 2016).

A pesquisa foi marcada por dois percursos que estiveram inter-relacionados. Inicialmente realizou-se a intervenção oriunda da pesquisa-ação, realizada com visitas familiares que visavam capacitar as mães de autistas não verbais a respeito do uso da CAA envolvendo recursos de baixa e alta tecnologia. Posteriormente, o trabalho enfatizou a análise do desenvolvimento da linguagem e comunicação por meio da mediação, tanto a perspectiva simbólica da mediação oportunizada pelo uso da CAA, quanto da dimensão socioafetiva da mediação resultante das interações entre mãe e filho que faz uso da CAA.

As crianças participantes da pesquisa não apresentavam desenvolvimento adequado da oralidade por meio das interações cotidianas, tornando a CAA um importante meio para a comunicação mutuamente compartilhada, contribuindo para a manipulação de símbolos concretos e abstratos os quais, por consequência, corroboram para o desenvolvimento da linguagem e a regulação do comportamento.

⁵³Tecnologia Assistiva ou Ajuda Técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (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). Brasília, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 3 out. 2023.

Bonotto (2016) destacou que além da criança, os interlocutores – os quais, nesta análise, podemos considerar como “mediadores” - também precisam utilizar a CAA, possuindo um importante papel no ensino do uso da CAA, pois se tornam exemplo ao estabelecer referência e contextualização para a criança. A complexidade no processo de mediação da CAA contempla também diversos aspectos afetivos.

Como resultado da pesquisa, Bonotto (2016) identificou que o uso de CAA de baixa tecnologia demonstra ser mais produtivo quando utilizado pelas mães, uma vez que recursos com alta tecnologia, como tablet, envolvem demandas e desafios adicionais como configurar equipamento, aprender a usar na interação com a criança e desenvolver estratégias para agir diante das frustrações advindas desse processo.

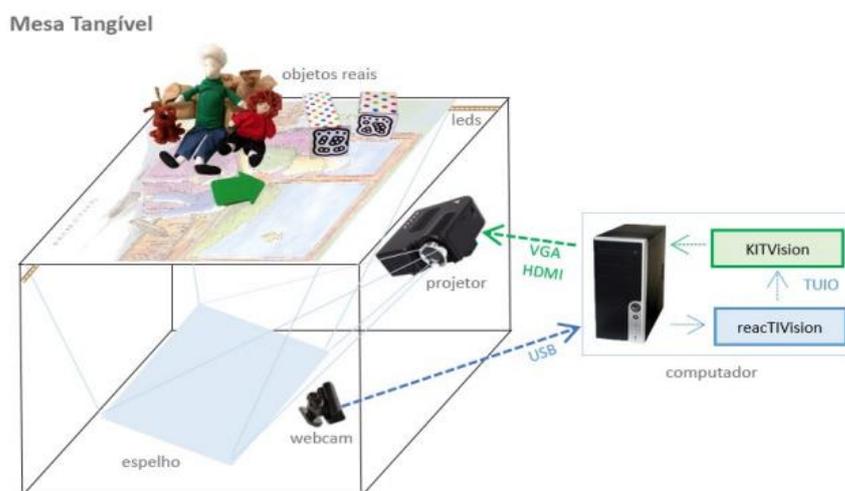
A utilização da CAA pela criança e seus interlocutores por meio da mediação na Zona de Desenvolvimento Proximal promove o desenvolvimento da comunicação e da linguagem, entretanto, a pesquisa ainda revela que ocorre um avanço no desenvolvimento global da criança. A mediação simbólica, mediação do desempenho e a mediação afetiva estiveram presentes durante a implementação e uso da CAA. Nesse sentido, compreende-se que a CAA é um artefato cultural de mediação que engloba simultaneamente instrumentos e símbolos, potencializando o desenvolvimento das crianças com autismo (Bonotto, 2016).

Vieira (2018) em sua tese intitulada **Alegria e frustração: um estudo sobre os estados afetivos em crianças com TEA na mediação com interfaces tangíveis**⁵⁴, investiga os estados afetivos de alegria e frustração que surgem na interação da criança com TEA quando inserida em um contexto de contação de histórias realizadas em mesas tangíveis⁵⁵, conforme ilustração apresentada na Imagem 2. A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada por meio de estudo de caso utilizando como fundamento a teoria sócio-histórica. Dois sujeitos com TEA fizeram parte da pesquisa, ambos do sexo masculino, com idade entre 7 e 9 anos, matriculados no primeiro ano do ensino fundamental.

⁵⁴Estruturas que associam realidade virtual e computação ubíqua, de modo a possibilitar a interação de usuários em cenários virtuais por meio de manipulação de objetos físicos com propriedades digitais (Reis; Gonçalves, 2016).

⁵⁵Mesa interativa, na qual é possível arrastar objetos na superfície, uma vez que há um sistema acoplado que rastreia a posição e velocidade desses objetos (Vieira, 2018).

Imagem 2 – Infográfico da Mesa Tangível



Fonte: Vieira (2018, p.98)

Vieira (2018) compreende a contação de histórias como uma atividade lúdica, pedagógica, artística e cultural que promove a curiosidade da criança, incentiva o imaginário e a construção de ideias, bem como amplia seus conhecimentos e expande seu vocabulário. Proporciona, ainda, a vivência de diferentes situações como alegria, tristeza, medo e frustração, possibilitando a resolução de conflitos e criando novas expectativas. Além do uso da linguagem, o processo de contação de histórias envolve afeto e cognição. Seja o sujeito narrador ou ouvinte, há o envolvimento em uma atmosfera de imaginação, percepção, atenção, memória e linguagem. A oralidade e a interpretação são essenciais no processo de aquisição da linguagem e na construção de conhecimento.

Quando atrelada à interação do sujeito com o mundo, a mediação pedagógica apresenta uma dimensão afetiva, podendo produzir impactos positivos ou negativos a depender da relação estabelecida entre aluno, professor e conteúdo. Embora não seja o único, o professor é o agente principal para realizar a mediação pedagógica e os recursos e instrumentos a serem utilizados por ele interferem diretamente na prática pedagógica. Em sua tese, Vieira (2018) utiliza a tecnologia como instrumento de mediação pedagógica com crianças autistas.

Para ser realizada a pesquisa foi dividida em etapas, sendo: 1. Desenvolvimento de ambiente de aprendizagem baseado em mesa tangível, que envolveu a seleção da história infantil, confecção de materiais, construção e programação de aplicação para a mesa; 2. Identificação do perfil dos estudantes, na qual foram realizadas sínteses descritivas que apresentavam o sujeito da pesquisa e

sua relação com o meio; e 3. Intervenção, que se consolidou com ações mediadoras fundamentadas, planejadas e desenvolvidas para atender o objetivo da pesquisa.

A reciprocidade nas interações sociais pode ser uma das maiores dificuldades da criança com TEA. A falta de contato ocular e de sorriso responsivo na comunicação verbal ou não verbal indicam tal dificuldade em compartilhar estados afetivos e subjetivos (Vieira, 2018). E por meio da pesquisa, Vieira (2016) observou que a partir das expressões faciais, tom de voz e linguagem corporal utilizados para a contação de histórias, foi possível contribuir para o aperfeiçoamento da compreensão e comportamento social da criança com TEA.

Para a realização da tese **Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: um estudo longitudinal**, Agripino-Ramos (2019) adotou como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural, considerando os conceitos elaborados por Vigotski e suas construções para as áreas da Psicologia e da Educação. O referido trabalho visa a analisar as interações sociais de crianças com TEA com os colegas sem diagnóstico de TEA considerando a mediação docente e a concepção das professoras, pais e pares sobre a inclusão escolar dessas crianças.

A pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2016, em dois Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) da cidade de João Pessoa, Paraíba. Contou com 80 participantes, sendo três crianças com diagnóstico de TEA, com idades de 4 a 5 anos, matriculadas no Pré I; 42 crianças com Desenvolvimento Típico (DT), que frequentavam a sala de aula das crianças autistas; quatro professoras de educação infantil; três cuidadoras⁵⁶ das crianças com TEA; duas monitoras de sala de aula; três mães; um pai das crianças autistas e 20 pais das crianças com DT.

A pesquisa apresentou corte temporal longitudinal⁵⁷ com procedimentos metodológicos qualitativos que enfatizaram uma análise minuciosa da interação entre as crianças com TEA com seus pares e, também, com as educadoras.

Para a coleta de dados, utilizou-se aplicação de escalas avaliativas, observações, filmagens em sala de aula e entrevistas semiestruturadas, as quais foram analisadas de acordo com a análise do conteúdo categorial-temática, proposta por Bardin (Agripino-Ramos, 2019)

⁵⁶Termo utilizado pela autora.

⁵⁷Um estudo longitudinal caracteriza-se pelo acompanhamento de um ou mais sujeitos ao longo de um período de tempo (Girardi; Sigolo, 2016).

Agripino-Ramos (2019) destacou a importância da intervenção precoce para o desenvolvimento das crianças autistas, tornando a Educação Infantil um meio para que o processo inclusivo inicie o mais cedo possível. Sendo a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil volta-se para crianças de 0 a 5 anos de idade, podendo ser oferecida em creches e pré-escolas. A frequência nesse nível de ensino consolida-se muitas vezes como a primeira experiência das crianças em ambientes escolares, tornando-se um espaço onde a criança inicia as interações sociais e brincadeiras com pares fora do contexto familiar.

Segundo Agripino-Ramos (2019), de modo geral, as crianças com TEA foram aceitas por seus pares, convivendo com naturalidade e sendo escolhidas frequentemente como parceiras para brincadeiras. Em relação aos pais das crianças com DT acerca da presença de um aluno com TEA na mesma sala de aula de seus filhos, a autora observou um desconhecimento sobre o transtorno e até mesmo sobre a presença de uma criança com o transtorno na sala de aula, o que demonstra a necessidade de orientar também a comunidade escolar sobre o autismo, sobre as possibilidades de inclusão e a importância e os benefícios para os próprios filhos advindos da convivência com as crianças com TEA.

A autora destacou, ainda, a importância de estudos e intervenções na Educação Infantil para as crianças autistas, uma vez que é necessária a inclusão em ambientes educacionais desde a infância. Porém, é preciso oportunizar interações sociais que promovam o sentimento de pertencimento e participação e não o mero compartilhamento de um mesmo espaço físico. Por meio do estudo, Agripino-Ramos (2019) ressaltou a importância das crianças com DT como incentivadoras da participação da criança com TEA nas situações cotidianas de sala de aula, bem como apontou que as condutas das educadoras influenciam diretamente nas concepções das crianças com DT em relação aos seus colegas autistas, o que pode ser identificado com o uso do termo “especial”, o qual - sob a influência de uma perspectiva teórica biologizante e hegemônica na história da Educação Especial – assumiu, historicamente, um sentido negativo relacionado com enfermidade. Assim, a autora demonstra a relevância de uma equipe com profissionais capacitados que contribuam para o processo de inclusão por meio de orientações fundamentadas às professoras e familiares envolvidos no processo.

Analisar como ocorre o desenvolvimento da leitura e escrita da criança com TEA matriculada no ensino comum é o objeto de estudo de Santos (2012), cuja

dissertação foi intitulada **Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum**. A pesquisa realizada em 2012, contou com a participação do aluno Rafael, matriculado no 4º ano do ensino fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental nomeada pela autora como “Caminhos da Inclusão”, do município de Vitória, Espírito Santo. Rafael apresentava pouca oralidade e intenção comunicativa, recebendo inicialmente o diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento e posteriormente de Autismo. Também participaram da pesquisa todos que atuavam de forma direta ou indireta com a criança, como professora regente, professora de Educação Especial, professor de Informática, estagiária, bibliotecária, pedagoga, alunos e família de Rafael.

Utilizando uma metodologia qualitativa, a autora realiza um estudo de caso etnográfico, resultando em um trabalho colaborativo respaldado teórica e metodologicamente na perspectiva histórico-cultural. A coleta de dados foi realizada através da análise dos registros escolares do aluno desde a educação infantil até o ensino fundamental, contemplando também relatórios e laudos; além disso, a autora realizou observação participante com registro em diário de campo, entrevistas semiestruturadas, fotografias e filmagens.

A pesquisa contemplou quatro etapas que se entrelaçavam, sendo elas: observação do aluno no ambiente escolar; análise dos documentos sobre a escolarização da criança; contribuição para reflexões sobre o planejamento escolar desenvolvido com Rafael sobre leitura e escrita e, intervenção com a criança através da mediação nos diversos espaços escolares em conjunto com outros profissionais.

Santos (2012) destacou que a pesquisa não se limitou à coleta de dados pois, por meio da observação participante foi possível refletir, problematizar e discutir com os profissionais da escola sobre a proposta educativa e o desenvolvimento do aluno nas diferentes situações de aprendizados. Desse modo, a autora contribuiu para a produção e ampliação de conhecimentos referentes às práticas educativas sob a ótica da educação para todos, caracterizando-se como uma pesquisa-ação colaborativo-crítica. Ademais, Santos (2012) auxiliou na procura de procedimentos e recursos capazes de contribuir para o desenvolvimento de Rafael no que tange à apropriação da linguagem e da escrita, sendo produzidos diversos materiais como fichas de leitura, livros, alfabeto móvel, pesquisa de softwares de jogos para alfabetização, uso de diferentes portadores textuais e percepção da direção da escrita e da leitura, sendo todos mediados para que a crianças tivesse contato com os materiais.

Por meio da análise, a autora enfatizou três pontos que auxiliam na compreensão do percurso da apropriação da linguagem escrita, sendo **mediações pedagógicas** as quais oportunizam o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula regular e em outros espaços de ensino, considerando o potencial da criança. Inicialmente, a interação entre Rafael, professoras e outros alunos apresentava restrições, porém, possibilitava a atuação coletiva favorecendo a zona de desenvolvimento proximal do aluno autista. Rafael precisava ser orientado pelo adulto para executar as atividades, mas as **estratégias pedagógicas** realizadas em sala de aula contribuíram para ele participar mais tempo das atividades e ainda contribuiu para sua autonomia, uma vez que passou a circular de forma independente acompanhando os demais colegas de sua turma.

O **planejamento** coletivo e individual foi essencial, sendo utilizado para refletir e pensar nas ações a serem realizadas pelos profissionais e construir materiais a serem utilizados pelo aluno em sala regular e em outros espaços.

Diante do estudo realizado, Santos (2012) compreendeu que Rafael apropriou-se da linguagem escrita a partir da interação com o outro por meio da linguagem e uso de signos - os quais foram utilizados como instrumentos simbólicos que medeiam a própria ação pedagógica - inclusive para dar sentido à leitura e à escrita.

A partir de suas vivências e observações realizadas enquanto docente, Delabona (2016) em sua dissertação **A mediação do professor e a aprendizagem de geometria plana por aluno com transtorno do espectro autista (síndrome de Asperger) em um laboratório de matemática escolar**, buscou investigar as mediações feitas por um professor de Matemática em um Laboratório de Matemática Escolar (LME) para a realização de atividades de matemática com um aluno com Síndrome de Asperger (SA). Ele identificou durante as atividades coletivas de Matemática, quais eram os atos de mediação e interação social entre aluno e professor, em uma perspectiva inclusiva, e também analisou quais eram os argumentos utilizados por um aluno com SA para a resolução de problemas de geometria plana no LME. O objeto de pesquisa do autor foram as mediações desenvolvidas no laboratório e os impactos gerados no processo de argumentação e aprendizagem de geometria por um estudante com SA.

A pesquisa foi realizada em uma escola particular de Goiânia, no Estado de Goiás, com o aluno Paulo⁵⁸, 14 anos de idade, com histórico de reprovações, que frequentava o 8º ano do Ensino Fundamental em uma sala com 36 alunos. A escola partia de uma concepção sociointeracionista para o processo de educação e contava com diferentes laboratórios, dentre eles o LME, que possuía diversos materiais e recursos pedagógicos que possibilitavam a participação ativa dos alunos na construção de materiais proporcionando a compreensão e significação do conteúdo. O professor pesquisador dispunha de duas aulas semanais com a turma e ministrava o conteúdo de geometria plana.

Fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, o referido trabalho envolveu diferentes procedimentos e recursos metodológicos, como entrevistas, análise documental, planejamento das atividades e registros das oficinas realizadas. Tendo um caráter qualitativo, o autor realizou um estudo de caso analisando o aluno com SA inserido em oficinas para aprendizagem de matemática em contextos individuais e coletivos. A aplicação das atividades e as observações tiveram duração de sete meses. Delabona (2020) definiu a categoria “Mediação docente entre pares” para realizar a análise do estudo, sendo esta subdivida em: 1. Mediações interpessoais entre professor e um aluno com SA; 2. Mediações em atividades coletivas.

No que tange à área da Matemática, Paulo apresentava facilidade em cálculos e raciocínios mentais, entretanto, possuía dificuldade de concentração nas aulas, na leitura e na interpretação. As avaliações eram realizadas por meio de provas e atividades iguais aos demais alunos da turma, de forma concomitante e sem tempo adicional. Após a análise, o autor identificou um avanço qualitativo e quantitativo nas argumentações de Paulo para a resolução de problemas de geometria plana. O progresso referente ao conteúdo também foi notado por meio das avaliações realizadas em sala de aula, principalmente quando comparado ao desempenho nas atividades de álgebra, que se consolida como uma área de conteúdos matemáticos, mas que não teve intervenções diferenciadas. Ademais, o processo realizado também contribuiu para a maior integração com os colegas de classe.

Nesse sentido, Delabona (2020) observou que Paulo apresentou uma evolução no processo de registros semióticos, ou seja, o estudante demonstrou uma melhor

⁵⁸Nome fictício escolhido pelo autor.

manipulação dos signos matemáticos, evidenciando a qualidade das mediações pedagógicas que ocorreram no LME.

Vecchia (2016), em **Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do professor**, teve por objetivo analisar práticas pedagógicas dos docentes que atuavam na escolarização de crianças autistas, matriculadas no ensino fundamental regular na rede municipal de educação, de Guarapuava/Paraná, desenvolvendo uma pesquisa qualitativa descritiva; os instrumentos utilizados foram entrevistas e observações em sala de aula.

Participaram da pesquisa realizada em duas escolas municipais que atendiam as crianças autistas em classe regular, duas crianças com TEA e quatro professoras. As escolas foram escolhidas considerando o maior número de crianças autistas matriculadas e a proposta de inclusão escolar no Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo que a escola A apresentou em seu PPP uma proposta de inclusão escolar bem definida, e a escola B não apresentou tal proposta de forma clara.

Partindo das mudanças legais que orientam a prática pedagógica para alunos com necessidades educativas especiais, a autora observa que a formação para trabalhar com crianças autistas também passou por transformações. Todas as professoras participantes da pesquisa possuíam em seu currículo formação em Educação Especial, entretanto, a autora observou a dificuldade das docentes na prática cotidiana ao trabalhar com as crianças autistas em sala de aula pois, mesmo com conhecimento sobre TEA, faz-se necessário conhecer o aluno e suas diferentes formas de se expressar e agir. Outra característica importante mencionada pelas professoras é a qualidade da formação realizada, uma vez que essas não ensinam sobre estratégias, materiais e práticas pedagógicas que podem ser utilizadas para ensinar crianças com autismo.

Parece que a educação precisa retomar o seu foco. Não é área subalterna da área médica, precisa se preocupar com os encaminhamentos pedagógicos relacionados ao ensino dos conteúdos.

Fundamentada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural⁵⁹, Vecchia (2016), afirmou que as docentes têm um grande papel mediador para as crianças autistas, apresentando para essas crianças instrumentos mediadores que possibilitam

⁵⁹Termo utilizado pela autora.

o ensinamento e a aprendizagem de questões culturais. Em decorrência da fragilidade das crianças autistas na aquisição de novos signos, elas também podem ter dificuldades para inserir-se na cultura, o que interfere nas relações sociais e na linguagem. Por meio da análise do discurso das professoras, a autora observou que uma preocupação antes de inserir os conteúdos escolares para as crianças autistas era socializá-las com a escola, sala de aula, colegas e funcionários.

Na dissertação **A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores: uma análise na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural**, Stepanha (2017) discute a importância da mediação nas atividades educativas para promover o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores dos alunos com Transtorno do Espectro Autista. O trabalho visa a refletir sobre a importância da mediação pedagógica para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com TEA e compreender a relação entre o conhecimento do docente sobre o autismo e o processo pedagógico que objetiva o desenvolvimento das FPS. Para atingir o objetivo proposto, a autora realizou pesquisa de campo em 18 escolas da rede pública municipal de ensino de Cascavel-PR que atendiam alunos com TEA, tendo a participação de 31 professores que lecionavam para os alunos autistas em suas classes regulares, sendo 15 Professores de Apoio Pedagógico (PAP) e 16 professores regentes. A autora realizou entrevistas individuais com os docentes buscando compreender quais eram as concepções de autismo, quais as dificuldades de aprendizagem presentes na escolarização de alunos com TEA, como era realizado o planejamento do trabalho para esses alunos e quais FPS eram apresentadas pelos alunos com mais lentificação na aprendizagem. Stepanha (2017) destaca que parte dos PAP não tinham a formação necessária para serem docentes, ou seja, eram estagiários, porém, desempenhavam a função do docente.

A partir dos dados coletados, a autora pontua a necessidade de discutir amplamente a teoria que fundamenta o Currículo da Educação de Cascavel, ou seja, o método materialista histórico e dialético, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, pois como resultado da pesquisa observou-se a não compreensão da teoria por parte de alguns professores, o que influenciava diretamente no processo de ensino e aprendizagem das crianças com autismo.

Ao obter informações sobre os laudos e relatórios dos alunos, a autora identificou que a maioria apresentava apenas a indicação do CID ou DSM, e

encaminhamentos para atendimento individualizado e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) ou seja, não apresentavam as especificidades de cada aluno; nesse sentido, Stepanha (2017) analisa que os professores não precisam depender unicamente do laudo médico para que, com esse alunos, seja realizado um trabalho pedagógico diferenciado e/ou especializado, quando necessário. Na verdade, esses professores devem conhecer o aluno e a sua deficiência para realizar os encaminhamentos pedagógicos de acordo com suas necessidades e particularidades.

A formação dos professores precisa avançar no sentido de promover uma melhor compreensão teórica sobre desenvolvimento humano e sobre Transtorno do Espectro Autista, bem como abordar conteúdos voltados ao Atendimento Educacional Especializado, sendo necessário que essas formações sejam garantidas por políticas públicas e proporcionadas pelas Secretarias de Educação em todos os níveis de ensino. A mediação pedagógica, por sua vez, deve proporcionar aos alunos, incluindo os alunos autistas, a apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico, superando suas limitações e promovendo o avanço das Funções Psicológicas Superiores (Stepanha, 2017).

Carvalho (2018), estudou em sua dissertação **O direito à educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista: a qualificação do acompanhante especializado como fator necessário à inclusão**. Desenvolveu uma pesquisa explicativa, de abordagem qualitativa, realizada a partir do levantamento de referências bibliográficas e documentais. Partindo da temática da educação inclusiva, a autora aprofunda o estudo sobre a presença de um acompanhante especializado em sala de aula, uma vez que o acompanhamento desse profissional à criança com TEA passou a ser um direito garantido pela Lei 12.764/12.

A necessidade de promover uma educação de qualidade para todos modificou os sistemas educacionais e instituições passaram a buscar orientações para subsidiar os alunos com deficiência. Contudo, a inclusão educacional ainda se apresenta como um desafio, pois as escolas não possuem profissionais qualificados, tanto professores quanto outros profissionais que atuam no ambiente escolar, para promover a aprendizagem, considerando a diversidade e diferenças das crianças. Por mais que existam avanços na busca por uma educação inclusiva, encontrar escolas preparadas para receber as crianças com TEA pode ser uma grande dificuldade para seus familiares (Carvalho, 2018).

No Art. 3 da Lei 12.764/12, consta que, quando comprovado, a pessoa com TEA matriculada nas classes comuns, terá o direito do acompanhante especializado; entretanto, a redação da lei não apresentou quais seriam os casos com essa necessidade e também não discorreu sobre a capacitação necessária para o profissional que irá promover um ensino individualizado considerando a singularidade da criança com TEA (Carvalho, 2018). Carvalho (2018) avalia que a dificuldade no aprendizado da criança com TEA não está relacionada apenas com as limitações associadas ao transtorno, mas também está vinculada ao despreparo ou ausência de um acompanhante em aplicar uma metodologia direcionada para atender as necessidades do aluno.

Mesmo com o amparo legislativo que prevê o atendimento educacional realizado pelo acompanhante especializado, Carvalho (2018) identificou que, ao não definir expressamente a formação desse profissional, a lei oportuniza que as escolas contratem pessoas sem qualificação para acompanhar as crianças com TEA no ambiente escolar. Assim, a autora compreende que a ausência dos profissionais verdadeiramente qualificados no atendimento às crianças com TEA é uma prática que confronta a legislação que ampara as pessoas com deficiência.

A dissertação **O uso dos recursos pedagógicos mediados pelo professor no ensino dos conceitos geométricos a um educando com TEA**, de Almeida (2019) tem por objetivo desenvolver mediações e estratégias de ensino dos conceitos geométricos definidos pela Base Nacional Comum Curricular, sob a perspectiva da Educação Matemática Inclusiva, para um aluno de oito anos, matriculado na classe comum de uma escola municipal na cidade de Aparecida de Goiânia-Goiás, no 2º ano do Ensino Fundamental e diagnosticado com TEA. O trabalho contou com o planejamento de recursos pedagógicos que foram aplicados aos educandos a fim de identificar quais recursos pedagógicos o docente pode utilizar para ensinar sobre geometria às crianças com TEA que estão em fase de alfabetização.

A pesquisa qualitativa utilizou por método a intervenção pedagógica investigativa e contou com observação, diário de campo, gravação de áudios e entrevista semiestruturada, que envolveram tanto a criança com TEA, quanto a mãe, professora regente e professora de apoio. Para planejamento das ações pedagógicas Almeida fundamentou-se da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky.

Almeida (2019) compreende que o processo de mediação é essencial na relação entre professor e aluno; já os recursos pedagógicos se consolidam como

complemento das mediações realizadas pelo docente. Nesse sentido, o planejamento das ações a serem desenvolvidas tornam-se determinantes, pois é durante o processo interativo que a criança com TEA desenvolve autonomia, habilidades de concentração e atenção, possibilitando a assimilação dos conhecimentos geométricos.

Ribas (2021), na dissertação **O processo criador da criança com autismo em espaços brincantes: imaginação-emoção e o coletivo**, apresentou uma pesquisa baseada no Materialismo Histórico-Dialético e a Teoria Fundamentada em Dados, com análise microgenética. A autora realizou a pesquisa em uma escola pública de Educação Infantil em Brasília e contou com a participação de dois meninos de quatro anos diagnosticados com autismo, sendo um inserido em classe comum, com outras crianças sem diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento e o outro em Classe Especial⁶⁰ sem a presença de outras crianças.

O objetivo geral da pesquisa foi - a partir da observação triádica da criança com autismo-objeto/brinquedo-outro - analisar os processos criadores dessas crianças e a importância dos espaços brincantes na Educação Infantil da rede pública de Brasília. Como objetivos específicos, a autora buscou identificar os processos criadores da criança com TEA, compreender a unidade imaginação-emoção na brincadeira de faz de conta para essas crianças e entender o papel do coletivo na vivência delas no ambiente escolar.

A partir do trabalho realizado, a autora observou que as professoras possuem um papel de organizadoras da sala de aula, tornando-se decisórias para a construção, ou não, de um espaço propício para a realização de brincadeiras intencionais, ou seja, a docente pode contribuir direcionando e mediando os momentos brincantes. Ribas (2021) destaca a importância de vivências no coletivo, pois as crianças sem deficiência impulsionaram os processos criados das crianças com autismo, possibilitando oportunidade para que as crianças potencializassem seus desenvolvimentos a partir da interação com o outro.

A autora também identificou diferença significativa entre os brinquedos disponibilizados para a criança com TEA que frequentava a Classe Especial e a que estava inserida com as crianças sem deficiência, revelando a necessidade de

⁶⁰“Classe Especial é uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum” (Brasil, 2001, p. 25).

desconstruir concepções limitantes sobre o brincar da criança com TEA, uma vez que o objeto/brinquedo pode assumir o papel de ponte comunicativa entre a criança com TEA e o outro, seja o adulto ou uma outra criança. Nessa perspectiva, Ribas (2021) questiona sobre a afirmação de que as crianças com TEA apresentam déficits no brincar e sinaliza a necessidade de refletir sobre como é a brincadeira e relacionamento realizado pelos que interagem com essas crianças, bem como, quais oportunidades, espaços e objetos/brinquedos são disponibilizados para proporcionar o avanço de seu desenvolvimento.

Martins e Góes (2013), no artigo intitulado **Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva Histórico-Cultural**, têm por objetivo analisar os modos como crianças autistas se orientam na direção de pessoas e objetos em situação de brincadeira em grupo, privilegiando indicadores da emergência de ações imaginativas, em especial aquelas vinculadas aos jogos de papéis. A partir de sintomas definidos pelos instrumentos de nosologia⁶¹ vigentes no estudo das autoras (CID-10 e DSM-IV), elas observaram que esses documentos médicos indicaram que as atividades relacionadas ao brincar, principalmente as brincadeiras imaginativas, apresentam-se em *déficit* no caso de crianças com TEA sendo essas brincadeiras caracterizadas por padrões repetitivos durante o brincar. As crianças apresentaram dificuldades para se engajarem em jogos de imitação e pouco ou nenhuma interação com seus pares.

De acordo com Martins e Góes (2013), para as crianças sem transtornos do neurodesenvolvimento, o processo de brincar acontece a partir da interação de parceiros que possibilitam a relação de modo lúdico e compartilhado, entretanto, para crianças com TEA, isso pode ocorrer de forma complexa e em tempo maior, o que provoca sentimento de frustração nos familiares e professores e, por consequência, diminui a participação desses agentes no processo de brincar, impactando diretamente no seu desenvolvimento. Ou seja, pela complexidade e necessidade de tempo maior que o processo de brincar exige, os professores e familiares se frustram e, por consequência podem diminuir sua participação, sua interação e a possibilidade de realizar mediação com essas crianças com TEA na hora de brincar.

Em pesquisa bibliográfica, as autoras observaram que as teorias que estudam e orientam as intervenções com autistas se voltam para os impedimentos e diminuição

⁶¹“**nosologia**. [De *noso-* + *-log(o)-* + *-ia*] S. f. Med. Estudo das *moléstias*”. (Ferreira, 1986, p. 1.199).

dos sintomas, enquanto a THC - que obrigatoriamente irá focar em suas potencialidades, já que apresenta uma outra concepção de pessoa com deficiência - apresenta número reduzido de trabalhos publicados. O trabalho das autoras discorre sobre o papel do brincar na infância, a partir da THC, principalmente com as contribuições de Vigotski, compreendendo o brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento psíquico da criança, principalmente a brincadeira imaginativa ou jogos de papéis.

O estudo foi realizado no interior do estado de São Paulo, ao todo foram quinze sessões de brincadeiras coordenadas por Martins e com a participação de três crianças autistas, com idades de 6, 11 e 12 anos, sendo dois meninos e uma menina. Antes de iniciar as sessões de brincadeiras, as autoras realizaram contato com as crianças, mães e profissionais, o qual durou dois meses e os demais encontros ocorreram por sete meses, com uma frequência geralmente quinzenal.

Partindo dos objetivos elaborados para a apresentação dos resultados e discussão, as autoras utilizaram dois temas distintos. O primeiro tema, nomeado como “modo de brincar das crianças”, indicou que os participantes se atentavam aos brinquedos, porém, faziam interações com a pesquisadora e, de forma ocasional, também interagiam com as outras crianças. Por meio da interação com os objetos, a pesquisadora observou a manipulação dos itens de diversas formas, apresentando os movimentos repetitivos característicos do TEA, mas, também, de forma imaginativa, utilizando o objeto de acordo com o que observavam no cotidiano e, até mesmo, atribuindo novos significados para os objetos que manipulavam.

O outro tema apresentado pelas autoras, refere-se aos “modos de atuação do adulto”, sendo destacados três modos de atuar diante das situações que ocorriam nas sessões: 1º. “Encorajamento do início ou da manutenção de contato com outros”, no qual a pesquisadora incentivava a interação de uma criança com seus pares por meio da fala e gestos; 2º. “A construção de sentidos sobre brincadeiras e uso de brinquedos” que ocorria quando a criança era orientada sobre o uso dos objetos através de sugestões de como utilizar esse objeto; e o 3º modo de atuar dos adultos faz “Referência a estados subjetivos atribuídos à criança” demonstrados quando a pesquisadora observava as expressões das crianças diante dos acontecimentos no grupo e, de forma oral, descrevia os possíveis pensamentos, intenções e emoções das crianças participantes.

Por meio da pesquisa realizada, as autoras promoveram reflexões sobre a afirmação de que crianças autistas preferem objetos a pessoas, questionando como ocorre a relação da criança com TEA com o outro, mas, principalmente, como esse outro interage com essa criança. Assim, demonstram a necessidade de superar as intervenções norteadas pelo diagnóstico de TEA e voltar a atuação para práticas em que a participação de outra pessoa no processo de desenvolvimento da criança com a deficiência promova formas de significar e agir sobre o mundo.

No artigo **A mediação do professor e a aprendizagem de Geometria Plana por aluno com transtorno do espectro autista (Síndrome de Asperger)**, Delabona e Civardi (2016) apresentam a pesquisa realizada por Delabona, com orientação de Civardi, a qual teve por objetivo analisar o significado dado aos objetos de estudo da geometria por Paulo⁶², um aluno SA, a partir da aplicação de uma proposta pedagógica em um LME. O aluno participante da pesquisa frequentava o 8º ano do Ensino Fundamental (EF) da rede particular de ensino de Goiânia-GO; ao todo, a turma era composta por 36 alunos e a pesquisadora atuava como professora. Pautando-se na THCas autoras realizaram uma pesquisa qualitativa, utilizando como método o estudo de caso e análise de documentos, registros de oficinas, diálogos e entrevista como recursos metodológicos. Com o propósito de apresentar parte do trabalho acadêmico através de um artigo científico, as autoras definiram dois objetivos: - investigar as mediações realizadas por um professor de Matemática no LME para o desenvolvimento de atividades matemáticas por um aluno com SA e identificar, nas atividades coletivas de Matemática, as mediações e interações sociais entre alunos e professor em um contexto inclusivo de educação.

As oficinas realizadas no LME utilizavam instrumentos psicológicos que por vezes eram marcas externas (compasso, régua, transferidor, entre outros), os quais visavam a promover a internalização dos conceitos geométricos pelo educando e em outros momentos esses instrumentos psicológicos eram a própria linguagem. Dessa forma, o laboratório tornava-se um ambiente favorável à mediação que contribui para a aprendizagem de conceitos e propriedades geométricas, visto que é nesse processo de mediação do professor para com o aluno, respaldado por signos e instrumentos, que ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Delabona e Civardi (2016), apontam que a conduta do docente no LME deve proporcionar a

⁶²Nome fictício, utilizado pela autora para preservar a identidade do sujeito.

aprendizagem do aluno para além do que consegue alcançar sozinho, ou seja, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Enquanto o LME foi o objeto para coleta de dados, contribuiu significativamente para o movimento de relações intersubjetivas, pois contou com a interação do professor, alunos e recursos pedagógicos (num verdadeiro processo de mediação), corroborando para o processo de mediação da aprendizagem. Por meio das intermediações realizadas, Paulo apresentou avanço tanto nas atividades em sala de aula, quanto nas avaliações sendo que essas intermediações contribuíram, ainda, para o aumento de sua autoestima. Assim, as autoras compreendem que o professor pode ser o mediador do conhecimento matemático em momentos de interações sociais realizadas em atividades coletivas.

No artigo **O jogo de papéis e a criança com autismo na perspectiva Histórico-Cultural**, as autoras Silva e Silva (2017) analisam o brincar de faz de conta da criança com TEA, enfatizando os recursos simbólicos utilizados por ela na assunção de papéis. A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2016, na classe especial de uma escola pública de Educação Infantil do Distrito Federal, frequentada por alunos com TEA. Ao todo participaram da pesquisa seis crianças de quatro a seis anos de idade, que participaram dos dezessete encontros semanais.

Todas as sessões foram gravadas em formato de vídeo, transcritas de forma literal e analisadas sob a perspectiva microgenética, a qual corresponde à descrição minuciosa dos fatos a partir da atenção aos detalhes e recortes de momentos interativos. Partindo dos dados coletados, a análise divide-se em dois subeixos: 1. A construção do jogo de papeis; 2. A assunção de papeis pela criança com TEA: a cenografia e os recursos imagéticos.

No primeiro subeixo, as autoras observaram que, nas brincadeiras de faz de conta, as crianças autistas não nomeiam as personagens que estão representando, mas existe a assunção de papéis de forma indireta, sendo caracterizadas pelas expressões corporais, recursos linguísticos e pela participação do outro no momento da brincadeira. Já no segundo subeixo, as autoras utilizam de oficinas cenográficas⁶³ para evocar temáticas a serem dramatizadas, demonstrando assim, a necessidade da

⁶³Para a realização das oficinas as autoras utilizaram elementos cenográficos de acordo com a temática a ser trabalhada, por exemplo, na sessão com o tema pirata disponibilizavam no ambiente, barco, chapéu, bandeira, figurino, acessórios, entre outros.

mediação qualificada para que a criança com TEA participe do jogo de papéis, sendo a produção visual um importante componente no espaço lúdico.

Por intermédio do estudo realizado, Silva e Silva (2017) contrapõem as linhas teóricas que apontam para as limitações das crianças autistas, visto que, fundamentando-se na perspectiva histórico-cultural, demonstram a possibilidade do brincar de faz de conta para as crianças com TEA, sendo a criação cenográfica e a participação do outro, os responsáveis pela simbolização no processo de brincar, ou seja, são elementos mediadores que promovem o desenvolvimento das crianças.

Em seu estudo bibliográfico intitulado **Música, brincadeira e afeto: Possíveis facilitadores da linguagem de crianças com autismo**, Monteiro (2020) discorre sobre as contribuições da música para o desenvolvimento infantil e como essa pode ser uma ferramenta para potencializar a comunicação e linguagem das crianças com autismo. De acordo com a autora, a música pode ser compreendida como um instrumento pedagógico que favorece o desenvolvimento psicológico, motor e afetivo, auxilia na percepção sensorial, memória e inteligência, além de viabilizar a expressão de sentimentos, ideias, cultura e a comunicação do sujeito com si mesmo e com o meio em que está inserido.

Partindo da Psicologia Histórico-Cultural⁶⁴, Monteiro (2020) analisa em seu estudo quais as contribuições que o uso da música, inserida na brincadeira através de canções infantis no contexto educacional, pode promover no desenvolvimento de crianças autistas e como o contato dessas crianças com a música, por meio de escuta e do canto, podem estimular a oralidade e a percepção de si e do outro.

A música, segundo Monteiro (2020), atua como facilitadora do processo de aprendizagem das crianças autistas, pois permite o contato com aspectos emocionais, psicológicos e sociais, bem como promove a sensibilidade, ludicidade e a criatividade. A autora também destaca a importância das relações interpessoais para o desenvolvimento, compreendendo que, é na troca com outros sujeitos, que os indivíduos vão internalizando os conhecimentos, funções sociais e papéis, aspectos que corroboram para a composição de conhecimento e da própria consciência, possibilitando o desenvolvimento da linguagem infantil. Dentre os diferentes meios para inserir a música no contexto educacional, tem-se a brincadeira, sendo uma via

⁶⁴Expressão utilizada pela autora.

para o desenvolvimento da coordenação motora, expressão corporal, linguagem oral e integração cultural das crianças.

Por meio da mediação planejada, sistematizada e intencional do outro, a criança com TEA pode apresentar diversas habilidades como o brincar de faz de conta, podendo ser incentivada a imaginar e assumir papéis que potencializem seu desenvolvimento em diversas esferas. Ao ser inserida em brincadeiras, a música proporciona vivência de afetos, que viabilizam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Monteiro, 2020).

Bisol e Valentini (2021) no artigo intitulado **Tecnologia assistiva e inclusão escolar: mediação e autonomia em questão**, analisaram e discutiram dois casos em que a mediação por meio do uso da Tecnologia Assistiva (TA) contribuiu para a aprendizagem e a construção da autonomia dos alunos. A partir dos estudos realizados, as autoras demonstram o principal objetivo do artigo, a contribuição para a inclusão dos alunos com deficiência.

A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada com alunos matriculados na rede municipal de ensino no interior do estado do Rio Grande do Sul. Diários de campo foram produzidos a partir das observações realizadas nas reuniões com participação da escola e da família, bem como em reuniões entre os professores dos alunos, ademais, informações como quadro clínico e idade foram confirmados via consulta de registro documental da escola.

O primeiro caso analisado por Bisol e Valentini (2021) apresenta a história de Marcos, que aos dois anos de idade foi diagnosticado com uma doença degenerativa que interferia diretamente em suas atividades motoras. Aos seis anos, Marcos passou a frequentar o primeiro ano do Ensino Fundamental, fazendo uso de cadeira de rodas motorizada, compreendida como Tecnologia Assistiva, a qual já utilizava na Educação Infantil. Contudo, com novos colegas, ele passou a apresentar vergonha ao usar a cadeira, uma vez que, conforme apontado pelas autoras, as TAs, por mais que sejam planejadas para minimizar as barreiras ambientais, são socialmente relacionadas a anormalidade e, assim, podem desencadear uma atenção indesejada por parte das outras crianças, que distancia o sentimento de pertencimento ao grupo por parte de seu usuário.

Ao observar o comportamento retraído de Marcos perante a turma, a professora planejou e executou uma série de atividades que envolviam o filme *Carros* (2006), explorando os desafios e atitudes corajosas do protagonista Relâmpago. Após a

intervenção, a professora apresentou Marcos com adesivos da personagem, sugerindo a colagem na cadeira de rodas (que passou a ser chamada de Relâmpago McQueen) e propôs que os colegas pudessem andar no “carro”, ressignificando a cadeira de rodas através da mediação.

O segundo caso descrito por Bisol e Valentini (2021) discorre sobre a história de Lucas⁶⁵, que recebeu o diagnóstico de TEA aos três anos. Por manifestar pouca interação comunicativa e não demonstrar comunicação verbal, ainda na Educação Infantil, ele fora acompanhado por diferentes profissionais, dentre eles uma fonoaudióloga, que implementou a CAA por meio do uso de pranchas. De acordo com o descrito, semanas após iniciar o uso da CAA, Lucas informou para a mãe que estava com dor e o local do corpo em que estava sentindo a dor, ação que não havia sido realizada por ele em nenhum outro momento.

Com o episódio, observou-se que antes do uso da TA, Lucas era passivo ao que acontecia em seu meio, mas passou a ser um agente intencional após a implementação da CAA. A prancha, como instrumento de mediação, contribuiu para o processo de internalização, possibilitando que ele comunicasse sobre seus sentimentos para a mãe, a qual passou a ser uma interlocutora no processo, resultando, por conseguinte, em interações mais ricas, que posteriormente também foram utilizadas para a comunicação com outras pessoas. Aos sete anos, com a habilidade de fazer uso da CAA em diversos contextos, Lucas a utiliza de forma autônoma para apresentar-se à nova turma, mostrando as letras de seu nome com a professora fazendo a leitura, demonstrando assim, habilidades de atenção compartilhada, intencionalidade comunicativa e participação ativa na interação.

Diante dos casos explanados por Bisol e Valentini (2021), as autoras demonstram que o uso das TAs no ambiente escolar, contribuiu para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Todavia, os benefícios não são gerados de forma automática a partir da implementação da TA, mas sim pela mediação, a qual possibilita significar e ressignificar os acontecimentos cotidianos, dando sentido para seu uso.

Tendo concluído o estudo e revisão da produção acadêmico-científica publicada no período de 2012 a 2022 - acerca do conceito de mediação fundamentado na THC por meio dos descritores Mediação **AND** Autismo **AND** Teoria Histórico Cultural; - Mediação **AND** Autista **AND** Teoria Histórico Cultural; - Mediação **AND**

⁶⁵Nome fictício utilizado pelas autoras.

Autismo **AND** Psicologia Histórico Cultural; - Mediação **AND** Autista **AND** Psicologia Histórico Cultural - o próximo capítulo tratará sobre a análise dos dados da pesquisa realizada sobre o conceito de mediação na perspectiva da THC, relativo à aprendizagem e desenvolvimento das crianças com TEA. Dessa forma, apresentamos os resultados e as análises realizadas a partir dos dados, visando a refletir, analisar e compreender – na literatura do Estado do Conhecimento e no referencial teórico do estudo – o conceito de mediação na perspectiva da THC, relativo ao TEA.

4. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA: A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM TEA

Na literatura apresentada no capítulo anterior, bem como nas demais referências utilizadas neste estudo, é possível identificar que a mediação pode ser explicada de diferentes formas. Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo identificar, analisar e compreender - na literatura do estado do conhecimento e em outras fontes de pesquisa que tratam sobre o conceito de mediação e o TEA: - o papel mediador dos pais das crianças com TEA; - o papel mediador dos professores das crianças com TEA nas escolas comuns; o papel mediador das crianças sem deficiência da escola comum no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA em sala de aula. Inicialmente, para responder a esses objetivos, a apresentação dos dados previa, para análise, as três categorias anteriormente mencionadas no objetivo: o papel mediador dos pais, dos professores e o papel mediador das outras crianças sem deficiência junto à criança com TEA.

Entretanto, durante a análise de conteúdo identificamos elementos que permitiram compor mais uma categoria a ser estudada, à qual nomeamos como “Outros elementos mediadores no ambiente escolar” e que possibilitou compreender a mediação de outras pessoas, bem como de instrumentos (materiais) e signos (elementos/mediadores simbólicos), uma vez que no cotidiano da vida da criança com TEA o processo de mediação pode ocorrer por meio de outras pessoas que proporcionam vivências significativas para essas crianças como, por exemplo, tios, avós, primos, entre outras pessoas. Mas, conforme revelado na pesquisa do estado do conhecimento, houve a participação, também, de outros mediadores como os próprios pesquisadores, os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), os bibliotecários e de instrumentos como uma prancha de CAA e mesa tangível, lembrando, no entanto, que a simples presença de uma pessoa não se caracteriza como um elemento mediador, visto que a mediação na perspectiva da THC precisa ser planejada e intencional para, assim, promover o desenvolvimento das FPS.

Destacamos aqui, que ao analisar de forma dialética a educação escolar como meio para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, não podemos deixar de considerar que o centro deste processo é a criança e, neste sentido, é fundamental

olhar para o meio social no qual a criança está inserida – casa, família, comunidade. De acordo com Vigotski (2019) “A pouca produtividade escolar é o resultado da capacidade reduzida para o trabalho intelectual prolongado. A educação dada no lar (o castigo corporal, a injúria e as desavenças dos pais) não favorece, mas dificulta o desenvolvimento dessa capacidade” (p. 377). Ou seja, o meio no qual a criança está inserida deve favorecer o desenvolvimento de suas habilidades, criatividade, imaginação, raciocínio, abstração, etc., para que ela tenha o máximo desenvolvimento intelectual.

Nesse sentido, compreendemos que não podemos restringir a formação de professores somente ao conhecimento sobre técnicas para atuar no processo de escolarização da criança com TEA, mas sim, é necessária a promoção de discussões e reflexões sobre a importância de considerar o contexto histórico, social e cultural no qual a criança com TEA está inserida. Dessa forma, consideramos a possibilidade de instrumentalizar o professor para que este possa também orientar pais, terapeutas e cuidadores e não apenas ser um receptor de informações e aplicador de procedimentos.

Considerando a afirmação de Vigotski (2019) de que a educação do lar influencia a produtividade⁶⁶ escolar, iniciamos a processo de análise discutindo sobre o papel mediador dos pais das crianças com TEA.

4.1 PAPEL MEDIADOR DOS PAIS DAS CRIANÇAS COM TEA

Ao nascer a criança está inserida em um contexto histórico e, com os primeiros contatos com seus pais ou cuidadores, passa a fazer parte de um contexto cultural e social que influenciará no seu desenvolvimento. Segundo Luria (2010)

No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da **constante mediação dos adultos**, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma (Luria, 2010, p. 27, grifos nossos).

Nessa perspectiva, compreendemos que os primeiros adultos – sejam pais, familiares ou cuidadores – assumem um papel fundamental para a aprendizagem e o

⁶⁶ Nossa compreensão do conceito de produtividade se dá na perspectiva de uma educação humanizadora para todas as pessoas, com ou sem deficiência.

desenvolvimento das crianças com TEA, mesmo que inicialmente elas não tenham o diagnóstico, pois segundo Vigotski as leis gerais que atuam no desenvolvimento das demais crianças, são as mesmas das que atuam no desenvolvimento das crianças com deficiência (Apresentação⁶⁷..., 2022), o que potencializa o papel mediador desses adultos.

Contribuindo para a discussão sobre o impacto do ambiente familiar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, Paixão (2018) afirma que

A inserção cultural da criança é constituída inicialmente, em grupos sociais menores, como a família, nos quais se desenvolverá de acordo com as demandas que o próprio ambiente social em que está inserida lhe traz, constituindo conceitos cotidianos para a explicação dos diferentes fenômenos ao seu entorno, para a constituição da fala, das primeiras relações sociais, do uso de objetos (Paixão, 2018, p. 34).

Esses grupos sociais têm um impacto significativo no processo de escolarização das crianças, uma vez que, conforme Vigotskii (2010) “[...] a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento alcançado pela criança antes de entrar para a escola (p. 110).

Segundo Bezerra (2001a), Vigotski faz uma análise comparada do sistema de conceitos no processo de aprendizagem da criança pré-escolar e escolar, sendo fundamento de sua comparação dois esquemas conceituais: o que já existe no sistema de aprendizagem da criança antes de seu ingresso na escola, ao qual denomina conceitos espontâneos e o outro, que Vigotski denomina conceitos científicos, que se junta ao esquema conceitual “conceitos espontâneos”, com ele interage e acaba por enriquecê-lo e modificá-lo como resultado da aprendizagem (Bezerra, 2001).

No caso de Rafael, apresentado por Santos (2012) em seu estudo **Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum**, é possível observar que a família assume um importante papel para a mediação no processo de comunicação com ele, uma vez que a mãe, ao identificar que Rafael apontou para um objeto como forma de sinalizar seu desejo, passou a

⁶⁷Apresentação da edição cubana realizada pela Direção de Educação Especial, do livro Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Traduzido pelo Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

ensinar-lhe diferentes gestos e sons de animais, carros e objetos. Santos (2012) ainda descreve que Rafael passou a fazer uso dos gestos para comunicar seus interesses e necessidades, bem como indicar que havia entendido o que lhe tinha sido solicitado; assim, os gestos foram ensinados para Rafael pelos adultos e pelas outras crianças, por meio da imitação.

Com a descrição do caso de Rafael, observamos que a relação com o outro possibilita à criança com TEA a apropriação da linguagem⁶⁸ e conseqüentemente, amplia essa comunicação. Rossetto (2009) ao falar sobre a relação eu-outro na perspectiva de Vigotski, afirma que

É através da interação com outros que a criança incorpora os instrumentos culturais. Caracteriza-se como um processo ativo, no qual o sujeito se apropria do social de uma maneira particular, individual e parte para a sua transformação, isto é, o sujeito ao mesmo tempo em que se integra no social, se transforma. (Rossetto, 2009, p. 39).

As crianças com TEA também incorporam instrumentos culturais em um processo ativo e suas dificuldades sociais – descritas nas classificações médicas – não diminuem a importância das relações sociais para seu desenvolvimento. Tanto os gestos, apresentados no caso de Rafael (Santos, 2012), bem como a CAA citada por Bonotto (2016) podem ser utilizados por pessoas com TEA que não apresentam dificuldade na fala oral.

Embora a pesquisa realizada por Bonotto (2016), trate sobre a mediação com CAA para o processo de desenvolvimento da linguagem e da comunicação, a autora apresenta contribuições significativas na realização de um trabalho conjunto com os pais das crianças com TEA, sendo que o apoio aos familiares foi fundamental para o engajamento destes nas atividades. De acordo com a autora

O apoio tanto na **elaboração e mobilização de recursos**, como, principalmente, na **definição de estratégias a serem implementadas** diretamente com a criança deve ser intenso em especial no início quando as dúvidas e as incertezas são maiores. As mães participantes necessitaram ser apoiadas quanto ao seu desempenho com a criança e significarem as situações e observações face às situações do cotidiano. Assim, **supomos que esse apoio deve se dar de forma relativamente constante ao longo do tempo** até que experimente maior segurança e autonomia (Bonotto, 2016, p. 109, grifos nossos).

⁶⁸A linguagem não se refere apenas à linguagem oral, no caso de Rafael (Santos, 2012) a criança apropriou-se da linguagem gestual.

Geralmente os conhecimentos sobre CAA são aprendidos pelos pais quando essa forma de CAA torna-se uma forma de comunicação nos casos em que a criança não apresenta comunicação oral. Ao entrar em contato com o novo, os pais também precisam passar por um processo de mediação, para então possibilitarem o uso da CAA como um instrumento mediador para seu filho. Ou seja, os professores da criança com TEA devem estabelecer mediação com os pais ensinando-os sobre como usar/manipular determinado material, como o instrumento denominado CAA, o qual, por sua vez, pode exercer, tanto a função de instrumento material, como a função de instrumento simbólico já que consiste num material físico, concreto, palpável composto, por exemplo, de uma prancha de madeira sobre a qual são dispostas figuras ou ícones representando ações/atividades que a criança deve realizar em sua rotina ao lavar as mãos, por exemplo.

Então, quando a criança com TEA - que não consegue ainda expressar seu pensamento por meio de palavras ou gestos - pode recorrer aos ícones representativos das ações que deve utilizar para fazer a lavagem de suas mãos, como a pia do banheiro, a água, o sabonete, a toalha, ela estará evocando, em sua memória, tanto a representação mental do banheiro - como o local onde ele está localizado (neste caso ampliando sua noção espacial) - quanto a representação mental do sabonete, da toalha, da água, etc. Assim, como nos ensina Vigotski, sobre o caráter mediado dos processos psíquicos, ou seja, o pensamento amalgamado com a linguagem que, por sua vez, é constituída de e por palavras, a criança recorrerá à ajuda desses instrumentos psicológicos - as palavras – as quais, nessa ação mental, são representativas desses instrumentos materiais (o sabonete, a toalha, o banheiro, etc.) - para compor mentalmente toda a ação de lavar as mãos.

Das dezesseis publicações apresentadas no estado do conhecimento, somente duas fizeram referência ao papel mediador dos pais das crianças com TEA, porém, ao identificarmos a família como um dos primeiros grupos sociais do qual a criança faz parte, compreendemos a importância deste grupo para o ensino de conceitos cotidianos/espontâneos indicando que evidenciar ainda mais o papel mediador dos pais, é necessário e urgente.

4.2 PAPEL MEDIADOR DOS PROFESSORES DAS CRIANÇAS COM TEA NAS ESCOLAS COMUNS

Ao longo dos anos – conforme apresentado no primeiro capítulo – o conhecimento a respeito do TEA foi aprofundado e as informações propagadas - possibilitando seu acesso e oferecendo contribuição para a inclusão da pessoa com TEA na sociedade. Após a Lei 12.764/12, a inclusão das crianças com TEA no ensino comum passou a ser um direito, incluindo também o direito ao acompanhante especializado. Nesse sentido, compreendemos que a mediação pedagógica não é realizada somente pela professora regente da sala de aula comum, uma vez que professoras de AEE também possuem um importante papel mediador para a aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA.

Ao ser diagnosticada com TEA, a criança precisa do laudo médico para ter acesso aos direitos que lhe são garantidos por lei, assim, muitas vezes, quando essas crianças são inseridas na escola, as primeiras informações recebidas por essa escola são a respeito das suas características diagnósticas. Entretanto, devemos lembrar a importância de uma instituição escolar realizar seu trabalho educativo fundamentada na THC – como no caso do município de Cascavel que tem um currículo próprio embasado nessa teoria – pois, por conta dessa fundamentação teórica, não se pode restringir a prática pedagógica ao que é descrito nos manuais médicos.

Rossetto (2009) ao falar sobre o processo de escolarização da criança com deficiência, ressalta que “[...] quando temos diante de nós uma criança com deficiência como objeto da educação, devemos trabalhar não a deficiência por si mesma, mas as dificuldades no seu processo de escolarização, assim como as consequências sociais advindas do defeito” (p. 43). Stepanha (2017) em seu estudo sobre a apropriação docente do conceito de autismo e do desenvolvimento das FPS, identificou a partir dos dados coletados em pesquisa de campo, que os professores não precisam depender de um laudo médico para iniciar o trabalho pedagógico, pois os laudos recebidos sobre os alunos com TEA pela escola, apresentam a indicação da CID e o encaminhamento para atendimento individualizado.

Entretanto, a autora destaca que o professor tem a responsabilidade de conhecer o aluno e sua deficiência para que os encaminhamentos pedagógicos correspondam às necessidades apresentadas por esses alunos (Stepanha, 2017). Conhecer a criança com TEA, suas dificuldades e potencialidades é essencial para que o professor consiga desempenhar seu papel mediador.

Delabona e Civardi (2016) concordam com a compreensão da importância da mediação no processo de desenvolvimento humano, e afirmam que o professor ao

atuar em um Laboratório de Matemática Escolar – ou na sala de aula – deve ter uma postura que proporcione “um ambiente propício para a aprendizagem, elevando o nível dos alunos para um patamar onde não conseguiriam chegar sozinhos” (p. 164).

Vieira (2018), em sua pesquisa sobre os estados afetivos em criança com TEA na mediação com interfaces tangíveis, relata que antes de iniciar as atividades com a mesa tangível, realizou uma entrevista com as mães das crianças participantes, para assim “[...] conhecer o interesse e compreender o comportamento lúdico da criança, ou seja, seu modo de se comunicar, do que gosta e do que não gosta, os brinquedos que lhe são familiares, características de sua atitude no brincar, seus parceiros de brincadeira, entre outros” (Vieira, 2018, p. 86).

Contribuindo para a reflexão sobre o processo de avaliação, Delabona (2016) aponta a necessidade de se ter um olhar diferenciado para as atividades a serem planejadas como formas de avaliação para os alunos, ou seja, um olhar que não esteja restrito aos trabalhos e provas escritos. Ainda segundo esse autor, como estratégias avaliativas, o autor cita atividades extras em sala de aula, reescrita da prova e análise dos avanços obtidos nas atividades orais. Também chama a atenção para a necessidade de repensar o currículo, de modo a realizar um planejamento objetivo, particular e específico voltado para as reais demandas dos estudantes (Delabona, 2016). Ao se referir ao currículo, Stepanha (2017) reafirma a importância de este ser adaptado de acordo com as necessidades do aluno com deficiência e não vice-versa; para isso “As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às capacidades e aos interesses distintos dos alunos” (Stepanha, 2017, p.149).

Vigotskii (2010) explica que se faz necessário definir pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, para que se consiga encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico, sendo que o primeiro é denominado nível desenvolvimento efetivo da criança, ou seja, é o nível de desenvolvimento de suas funções psicointelectuais, cujo resultado foi possível a partir de um específico processo de desenvolvimento que foi realizado.

Para o autor (Vigotskii, 2010) “Quando se estabelece a idade mental da criança com o auxílio de testes, referimo-nos sempre ao nível de desenvolvimento efetivo. Mas um simples controle demonstra que este nível de desenvolvimento efetivo não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança” (p.111). Explica que a diferença entre o nível das tarefas que podem ser realizadas com o auxílio dos

adultos e o nível daquelas que podem ser desenvolvidas com uma atividade independente, define a área de desenvolvimento potencial da criança, sendo que, “Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente” (Vigotskii, 2010, p. 112).

E assegura que aquilo que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só e que, assim, a área de desenvolvimento potencial, nos permite determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar, não apenas o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. (Vigotskii, 2010). Ao trabalhar com os alunos com TEA com fundamento na THC precisamos inicialmente conhecer seu nível de desenvolvimento efetivo - também conhecido por nível de desenvolvimento real - mas também é essencial se ter um olhar prospectivo sobre seu desenvolvimento, olhar na direção à qual esse aluno pode chegar, ou seja, para o nível de desenvolvimento potencial. A distância entre esses dois níveis de desenvolvimento é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Somente por meio de mediação qualificada - intencional e planejada - é que o nível de desenvolvimento real poderá avançar para seu nível de desenvolvimento potencial pois, conforme afirmado por Vigotskii (2010) “O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só” (p.113).

Não são somente os professores regentes da classe comum que assumem papel mediador para a aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA, também os professores especializados em Educação Especial exercem esse papel. Ferreira (2016), ao realizar a mediação docente individual com alunos dos anos finais do ensino fundamental como Professora de Apoio Educacional Especializado (PAEE), compreendia que o ensino requer a interação contínua entre o objeto de conhecimento, o professor e os alunos. Sobre como ocorria sua atuação em sala de aula de apoio educacional especializado, a professora relatou:

[...] embora eu não faça nenhum tipo de interferência durante as aulas, realizo a mediação docente individual junto aos conteúdos de aprendizagem, tornando a comunicação inteligível aos alunos com transtornos do espectro do autismo e propondo recursos e estratégias que lhes facilitem a apreensão dos conteúdos de aprendizagem escolar. Compartilho e aceito orientação dos professores das disciplinas numa relação de respeito e reciprocidade em benefício dos alunos. (Ferreira, 2016, p. 16)

Os três alunos que participaram da pesquisa de Ferreira (2016) necessitaram de sua mediação como professora PAEE – lembrando que ela também é a pesquisadora - de forma constante, diferenciada e personalizada, uma vez que “A distância entre o que o professor explica, explana, expõe, argumenta, informa, exemplifica e o que o aluno com transtornos do espectro do autismo apreende é longa e complexa” (Ferreira, 2016, p.171); assim, primeiramente foi necessário compreender “[...] como cada um deles pensava, memorizava, raciocinava e principalmente, o que lhes despertava o interesse” (Ferreira, 2016, p. 171).

Considerando que os alunos participantes da pesquisa realizada por Ferreira (2016) frequentavam os anos finais do EF, anteriormente eles já deviam ter entrado em contato com outros conteúdos escolares e, nesse sentido, pressupõe-se que estariam em processo de desenvolvimento de suas FPS na medida em que se apropriaram e estão se apropriando desses conteúdos científicos e, também, de acordo com as vivências oportunizadas ao longo de suas vidas.

Entretanto, é necessário considerar que esse avanço no desenvolvimento não ocorre de forma espontânea e natural, tornando a mediação do outro fundamental; assim, para que seja possível a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com TEA em sala de aula, é necessária a mediação qualificada dos professores, tanto do PAEE, como do professor das disciplinas.

Com o relato de Ferreira (2016), compreende-se que para que os conteúdos sejam inteligíveis às crianças com TEA, é necessário partir de conhecimentos prévios, logo, de acordo com Chaiklin (2001),

[...] se compreendemos a dinâmica causal do desenvolvimento da criança, devemos ser capazes de desenvolver procedimentos para avaliar o atual estado de desenvolvimento de uma pessoa de uma forma que nos dê discernimento sobre o que a pessoa precisa desenvolver (p. 667).

Chaiklin (2001), ao explicar sobre ZDP, considera importante identificar o conhecimento prévio da criança, refletindo sobre a necessidade de avaliar seu desenvolvimento. No ambiente escolar, periodicamente há o avanço dos conteúdos verificado a partir do resultado das avaliações realizadas com os alunos – o que não significa necessariamente que houve a apropriação do conhecimento daquele conteúdo – lembrando que não é possível reduzir a avaliação do nível de desenvolvimento real somente a uma avaliação escolar. Como estratégia para conduzir a prática docente, bem como, para compreender as habilidades,

potencialidades e dificuldades dos alunos com TEA, Ferreira (2016) utilizou instrumentos como registros no diário de bordo e atividades, bem como os significados, a participação e os relacionamentos construídos de forma gradativa no decorrer do ano letivo.

Considerando sua atuação como professora de apoio educacional especializado, uma das dificuldades experienciadas por Ferreira (2016), foi o desconhecimento sobre quais eram os conteúdos que seriam trabalhados pelos professores da disciplina de Geografia, inviabilizando um planejamento inicial das estratégias e recursos a serem utilizados por ela na sua atuação como professora especializada, ou seja, como PAEE.

Na prática pedagógica, após compreender o nível de desenvolvimento real do aluno com TEA, bem como os conteúdos que seriam trabalhados pelos professores regentes de Geografia das escolas onde estudavam os três sujeitos da pesquisa, Ferreira (2016) destaca que a importância de

Situar os alunos com transtornos do espectro do autismo no contexto do conteúdo de aprendizagem que está sendo abordado, **exemplificá-los e sistematizá-los** a partir do todo/subtodo e partes, com o **uso da visualidade** facilitará o processo de apreensão dos conceitos estudados (Ferreira, 2016, p. 179, grifos nossos).

Assim, observamos que além da mediação do professor entre a criança com TEA e os conteúdos escolares, o professor também poderá utilizar instrumentos mediadores, os quais são apresentados nas próximas categorias de análise. Ressaltamos que esses instrumentos não devem ser escolhidos de forma aleatória para a mediação do trabalho pedagógico, pois eles podem contribuir muito com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com TEA, ao serem utilizados de forma planejada e intencional pelos professores.

Voltando ao estudo sobre o menino Rafael, conforme já apresentado anteriormente neste estudo, sua mãe identificou o uso de gestos como forma de comunicação com ele pois, segundo Santos (2012), ao ampliar sua capacidade de compreensão e uso de gestos, Rafael aumentava sua capacidade de comunicação. Na escola, os profissionais também passaram a atribuir novos sentidos aos gestos realizados por Rafael, conforme relato de Santos (2012),

Nesse período da pesquisa, o aluno estava acostumado a colar com o pincel, pois sua mãe pedia para ele usar em casa o pincel para espalhar a cola quando suas mãos estavam irritadas devido ao quadro alérgico. Assim, temos um indício de que, quando o aluno fez o gesto com o pincel na mão, provavelmente não queria pintar com tinta e sim fazer atividade de colagem. Este é um indício de que o aluno não só imitava gestos de outros, mas se apropriou de alguns gestos e os utilizava adequadamente em situações de interação (p.109-110).

Ainda se referindo ao uso de gestos, Santos relata um importante episódio vivenciado por Rafael,

[...] Peguei uma revista e recortei as letras, entreguei para ele, disse qual era a letra e ele colou nos desenhos. A professora Mara se aproximou da mesa e entreguei as letras para ela mostrar a ele. Quando recortei a letra R, ela disse: 'Olha, é do seu nome. Como é em LIBRAS?'. Ele fez o sinal correspondente à letra. A partir desse momento, a cada letra apresentada, ela perguntava como era em libras e ele respondia, às vezes buscando auxílio com os olhos no quadro do alfabeto em Libras que fica ao lado de sua mesa (DIÁRIO DE CAMPO, 1-9-2011). (Santos, 2012, p.109, grifos da autora).

Ao identificar que Rafael utilizou um sinal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para “traçar”⁶⁹ uma letra, Santos (2012) explica que

[...] a libras pode ser um recurso alternativo utilizado pela criança para a realização das tarefas e para interlocução com o outro; no lugar do som, aparece o gesto preenchendo o espaço vazio deixado por sua ausência. Sobre a utilização da libras, notamos que a professora regente fez uso desse meio de comunicação para, possivelmente, contribuir, a partir dessa língua, com a participação do aluno nos momentos das atividades ou na construção de sua comunicação com o grupo (p. 110).

De acordo com a pesquisadora, Rafael passou a fazer uso de gestos para demonstrar seus interesses, necessidades e para indicar que havia entendido o que lhe era solicitado, sendo que, esses gestos foram ensinados por meio da imitação dos adultos e de outras crianças (Santos, 2012).

Segundo Anjos e Zocole (2019), é por meio da direção dos adultos que a criança aprende a se relacionar com os objetos, fenômenos e com as outras pessoas que a rodeia, entretanto, não basta que esses fenômenos ou objetos lhe sejam acessíveis “[...] pois uma criança pequena poderá pegar uma caneta, uma escova de dentes ou um livro e não saber que tais objetos servem para escrever, escovar os dentes ou ler o que no livro está escrito” (p. 72). É necessário que a criança vá

⁶⁹Expressão utilizada pela autora.

aprendendo, no processo de interação social e por meio de mediação, a utilizar e a compreender a função social desses instrumentos.

Ao imitar gestos que lhe foram ensinados pelos adultos e por outras crianças como forma de comunicação, Rafael demonstrou que não apenas reproduziu um gesto, mas sim, atribuiu um significado a ele. Anjos e Zocole (2019) explicam que as crianças se apropriam dos significados sociais dos objetos por meio da imitação e do ensino do adulto.

Pela via da imitação e ensino do adulto, a criança se apropria do significado social dos objetos. No primeiro momento, atua com os objetos obedecendo à forma transmitida pelo adulto. Aprendem por exemplo, a usar o pente para escovar o próprio cabelo. Com o tempo, começam a generalizar as suas ações, e assim, o pente servirá para outras coisas, como para pentear o cabelo da boneca, o pelo do cachorro etc., como também, outros objetos parecidos poderão substituir o pente (Anjos; Zocole, 2019, p. 77).

Quando imita o professor e/ou quando é ensinada por ele, a criança com TEA avança em seu desenvolvimento, uma vez que, atribuindo significados para as objetos e fenômenos vivenciados na escola, poderá aplicá-los em casa. Como é o caso dos instrumentos de escrita; ao aprender a fazer desenhos na escola utilizando lápis, em casa, ao ver instrumentos de escrita como lápis ou semelhantes, como a caneta, também será capaz de fazer desenhos. Ao fazer uso de um instrumento de escrita, a criança poderá inventar ou representar um signo e de acordo com Vigostkii (2010) “As linhas que traçara mecanicamente tornaram-se um instrumento diferenciado, expressivo, e todo o processo de recordação, pela primeira vez, começou a se dar por mediação” (p. 171).

Fazendo referência à compreensão da teoria de Vigotski, a THC, para a apropriação da linguagem escrita, Santos (2012) compreende que

Se o desenho é uma forma particular da linguagem escrita, podemos dizer que o desenvolvimento do desenho infantil compreende parte do desenvolvimento da linguagem escrita. É importante apontar que, no desenvolvimento do desenho infantil, portanto, no desenvolvimento da linguagem escrita, há um momento crítico quando a criança percebe que seu simples rabisco no papel pode representar algo. E essa representação, como foi dito, relaciona-se com a linguagem verbal que exerce forte influência sobre o desenho e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento da linguagem escrita (p. 46-47).

De acordo com Santos (2012) ensinar Rafael a desenhar foi um processo que envolveu “fazer o desenho para ele ver, fazer o desenho com ele e, por fim, deixar ele fazer o desenho sozinho” (p.114); entretanto, a autora ressalta que esse processo não foi linear e que, por meio da mediação do adulto na sua relação com o desenho “[...] a linguagem verbal do adulto orientava e atribuía sentidos aos traços que Rafael fez na folha, indicando que era a representação do desenho observado no livro” (Santos, 2012, p.116). Com essa sequência de ações é possível destacar que é somente pela mediação do outro que a criança passa a atribuir significado a suas ações e ao mundo que a cerca pois, se a professora não tivesse mediado a atividade de desenhar de Rafael, conversando com ele, explicando-lhe como fazer o desenho e, num primeiro momento até fazendo o desenho para ele, os traços da criança poderiam ser interpretados como simples “rabiscos” e não a representação de um desenho impresso em um livro.

Assim, além do processo de ensinar o desenho e a escrita para Rafael, Santos (2012) também apresentou em seu estudo, como ocorreu o processo de ensino da leitura para esse aluno com TEA. A autora (2012) aponta que, ao buscar estratégias e atividades para contribuir com a apropriação da leitura por Rafael, a participação do outro pode ser observada em cinco pontos principais “[...] propiciar a leitura das imagens; ler para ele as gravuras inicialmente e depois chamar sua atenção para o texto existente; orientar sua atenção para as atividades em curso; partir de textos nos livros de seu interesse; produzir recursos materiais que auxiliassem nas atividades desenvolvidas pelo aluno” (Santos, 2012, p.139). Dessa forma, todos os pontos elencados pela pesquisadora são exemplos das ações mediadoras utilizadas no processo de aprendizagem e desenvolvimento de Rafael. Sobre a atuação do professor, Santos (2012) afirma que

[...] se o educador acreditar no potencial da criança com autismo (e as outras crianças também), se criar condições para que ela se expresse sem receios, apostando no seu conhecimento, promovendo em sala situações em que ela participe da aula, não apenas para cumprir uma etapa de um roteiro, se falar para o aluno e “ouvir” o que ele tem a dizer, possivelmente promoverá formas de interação que trarão resultados significativos para o seu desenvolvimento. (p.121)

Como apresentado no primeiro capítulo, historicamente as pessoas com TEA foram vistas como pessoas que viviam fechadas em si mesmas, pois não tinham

interesses sociais, entretanto, foi possível constatar que essa crença pode ser considerada um mito na maioria dos casos, não representando todas as pessoas com TEA. Neste sentido, concordamos com o apresentado por Santos (2012), quando a pesquisadora diz que é preciso acreditar no potencial da criança, e compreendemos que isso implica em romper com estigmas históricos que ainda podem estar presentes na vida dessas crianças.

Ainda referente ao processo de leitura, Santos (2012) relata que utilizou como estratégia, passar os dedos sobre os textos dos livros de história para que Rafael se atentasse à leitura do livro, pois,

Mesmo seguindo a nossa indicação com o dedo nas letras, palavras e frases, o aluno não demonstrava entendimento do que estávamos fazendo, ficando por pouco tempo olhando o caminho que a minha mão fazia no espaço da folha do livro. [...] Então, **planejamos** que, em todos os momentos em que houvesse algum tipo de leitura, **era importante lermos para ele mostrando que havia um texto escrito na história**, além das ilustrações. Esse movimento insistente de ler para ele, aos poucos, estava possibilitando a atribuição de sentido à leitura que realizávamos. Líamos para ele, para depois lermos com ele e, possivelmente, ele ler sozinho. Era a nossa palavra funcionando como ponte [instrumento simbólico mediador] entre a criança e o texto escrito. (Santos, 2012, p. 127, grifos nossos).

Tanto para o ensino da escrita, quanto da leitura, Santos (2012) apresenta as estratégias utilizadas com o aluno Rafael, porém, destacamos que, para que o professor realize uma mediação qualificada não basta somente aplicar diferentes estratégias, mas sim planejar como ocorrerá essa mediação que deve ser intencional, lembrando que, para isso, é essencial conhecer o aluno e o seu entorno social.

Assim como a mediação do professor é essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e da escrita como conteúdos que são base para novas aprendizagens, essa mediação é determinante para a aprendizagem e desenvolvimento de outros conteúdos e disciplinas. Ainda na continuidade do papel mediador dos professores com os alunos com TEA, Delabona (2016) em sua dissertação, apresenta contribuições sobre o ensino de geometria e relata que

[...] Foi possível constatar que eles são capazes de adquirir conceitos matemáticos a partir de uma tutoria bem direcionada, de uma melhor articulação entre a equipe docente, de um trabalho que preveja ações docentes individualizadas, ou mesmo em pequenos grupos, no contra turno das aulas, de modo a atender às especificidades de quaisquer alunos que apresentem dificuldades, sejam eles com NEE ou não (Delabona, 2016, p. 137)

A tutoria bem direcionada, conforme apresentada por Delabona (2016) faz referência à mediação realizada para ensinar conceitos matemáticos aos alunos e reitera a importância do planejamento, seja nas ações mediadoras que realiza com o aluno com TEA de forma individualizada, ou coletiva.

Vieira (2018) ao relatar sobre o estudo realizado para pesquisar estados afetivos em crianças com TEA utilizando como recurso a mesa tangível, também nos apresenta uma forma de mediação docente, pois o fato de coordenar a ação de “operar” essa tecnologia ao mesmo tempo em que medeia esse trabalho com o aluno com TEA, pode ser considerada uma ação pedagógica de mediação – da professora na interação com o aluno com TEA e de ambos quando interagem com o instrumento, a mesa tangível. Assim, quando esses instrumentos mediadores entram em operação, eles contribuem para a promoção, tanto do desenvolvimento das FPS postas em operação nesse processo, como dos avanços conceituais na medida em que novos conceitos vão sendo apropriados por aquela criança.

Na literatura do estado do conhecimento e em outras fontes de pesquisa identificamos diversas ações mediadoras que caracterizam o papel da mediação docente no processo de ensino e aprendizagem da criança com TEA, entretanto, para desempenhar esse papel é necessário que a mediação do professor seja realizada com qualidade ou seja, de forma planejada e intencional, como já exposto anteriormente. Porém, na atuação prática em sala de aula, nem sempre a mediação ocorre com a qualidade necessária, demonstrando a necessidade de uma formação docente fundamentada teoricamente para que a mediação para a aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA ocorra com qualidade.

Ribas (2021) na pesquisa de campo sobre o processo criador da criança com TEA identificou que as professoras assumem um papel de organizadoras da sala de aula, podendo tornar, ou não, essa sala de aula como um espaço propício para uma brincadeira intencional, na qual a professora pode contribuir mediando os momentos brincantes. Questionando as crenças pré-estabelecidas historicamente – ou pelos manuais médicos – sobre o brincar das crianças com TEA, Ribas (2021) ressalta que,

[...] mais do que nos perguntarmos como essas crianças brincam, precisamos refletir como brincamos e nos relacionamos com elas, além de quais oportunidades, espaços e objetos/brinquedos lhe estão sendo disponibilizados com o intuito de proporcionar e impulsionar seu desenvolvimento (Ribas, 2021, p. 180).

Agripino-Ramos (2019), como parte de uma pesquisa longitudinal com três crianças diagnosticadas com TEA, com idades de 4-5 anos, de dois Centros de Referência em Educação Infantil municipais, investigou sobre o apoio recebido pelos professores para trabalhar com essas crianças com TEA e, de forma unânime, as docentes sinalizaram que o apoio prestado era insuficiente. Uma das formas de apoio citada pelas participantes da pesquisa, foi receber orientação da equipe técnica da escola, por exemplo, orientadoras educacionais e supervisoras escolares, sendo que, uma dessas profissionais apresentou um documento escrito com orientações a serem seguidas na atuação junto ao aluno com TEA, o que ressalta a importância do planejamento e da intencionalidade quanto às atividades a serem trabalhadas com os alunos.

As professoras participantes também citaram a internet como principal fonte de informação e conhecimento a respeito do TEA para que, minimamente, tivessem um processo formativo. Agripino-Ramos (2019) relata que outras estratégias utilizadas pelas professoras foram assistir a filmes sobre o tema e buscar artigos científicos, concluindo que essas falas

[...] refletem a dificuldade das educadoras em obterem informações a respeito do TEA, e que diante disso recorrem à internet como um dos poucos recursos disponíveis. Assim, esse dado indica a importância de que as próprias instituições de educação infantil possam disponibilizar formações com foco na educação inclusiva a tais profissionais, abordando de forma mais específica o Transtorno do Espectro Autista (AGRIPINO-RAMOS, 2019, p.125).

Obter conhecimento científico e ter condições materiais é absolutamente necessário para que se possa realizar a mediação com qualidade, pois, conforme identificado por Agripino-Ramos (2019), uma das dificuldades vivenciadas pelas professoras de crianças com TEA no processo de inclusão é o “[...] elevado número de alunos nas salas de aula regulares e, em decorrência disso, a dificuldade de dar mais atenção à criança com TEA” (Agripino-Ramos, 2019, p.126).

Ao falar sobre mediação qualificada, intencional e planejada, compreendemos que a avaliação para identificar a ZDP do aluno, o estudo e seleção das estratégias, instrumentos e ações mediadoras, bem como a realização da mediação propriamente dita, requerem tempo para que o professor possa de fato contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com TEA de forma significativa, o que nem

sempre é possível devido as condições estabelecidas pelas escolas para os professores.

Mesmo a criança com TEA tendo direito garantido pela Lei 12.764/2012 a um acompanhante especializado quando incluída na sala de aula comum, nem sempre este direito é efetivado na prática. Carvalho (2018) na dissertação sobre o direito à educação das crianças com TEA e do acompanhante especializado como fator para inclusão, relata que

[...] a Lei Federal traz o direito à educação como um direito do autista, evidenciando a necessidade de um acompanhante especializado nos casos de comprovada necessidade. Contudo, não contemplou em determinar quais são os casos de “necessidade comprovada”, nem tampouco estabeleceu a qualificação deste profissional que exercerá um papel tão essencial na vida escolar deste aluno (Carvalho, 2018, p. 87).

Esse acompanhante especializado que também atuará como mediador no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA, obrigatoriamente deveria ter formação de professor, tanto para compreender como ocorre esse processo, como para atuar mediando a relação do aluno com TEA na apropriação dos conteúdos escolares e nas interações com os colegas e demais professores.

Na pesquisa com professoras realizada por Stepanha (2017), foi identificado que quando precisam de auxílio didático-pedagógico referente ao trabalho com as crianças com TEA, essas professoras buscam informações com a coordenação pedagógica, na internet, em livros ou artigos, com profissionais como psicopedagogos ou da área da saúde como médico neurologista e terapeutas ocupacionais, com os pais dos alunos, com outros professores que atendem a criança – como professores PAP, regentes de sala de aula comum e professores que atendem a criança em Sala de Recursos Multifuncionais -, com os pais e em cursos de formação continuada. Entretanto, os professores participantes da pesquisa realizada por Stepanha (2017) relatam que as formações ofertadas para os professores pela Rede Municipal “[...] em sua maioria, estão voltados (sic) para a Educação Especial abrangendo discussões mais amplas do atendimento a esse público, sendo que especificamente sobre o TEA há uma escassez de formação” (p. 140).

Vecchia (2017) relata que em sua pesquisa sobre práticas pedagógicas no ensino de crianças com TEA, as professoras fizeram críticas às graduações na área de Educação e às Pós-Graduações na área de Educação Especial alegando que “é

precária a formação, pois não ensinam como ensinar o aluno, que materiais podem ser usados e práticas pedagógicas podem ser realizadas com a criança com autismo” (p. 65-66). Entretanto, conforme já abordado anteriormente, na THC deve-se compreender que o curso do desenvolvimento de uma criança com deficiência seguirá as mesmas leis gerais do desenvolvimento de uma criança sem deficiência, o que também é exposto por Vecchia: “Então não basta apenas saber o que é o autismo. É preciso conhecer este aluno, pois como relatado, cada professora teve uma dificuldade diferente devido a cada criança se apresentar de uma forma” (p. 65).

Além da mediação entre o aluno com TEA e o conhecimento científico, o professor tem um papel importante na mediação para oportunizar a interação dessas crianças com as crianças sem deficiência, como é o relato apresentado por Silva e Silva (2017), que ressaltam a importância da mediação qualificada para que as crianças com TEA participem do jogo de assunção de papéis junto com seus colegas de classe. No estudo de Agripino-Ramos (2019), as educadoras relataram que brincadeiras e atividades em grupo, rodas de conversa e compartilhamento de brinquedos e materiais escolares, podem ser estratégias que promovam interações entre as crianças com TEA e as crianças sem deficiência.

Dos dezesseis trabalhos apresentados no Estado do Conhecimento, doze faziam referência ao papel mediador do professor para o desenvolvimento da criança com TEA. Alguns com exemplos de estratégias utilizadas pelos professores nas ações mediadoras, outros promovendo reflexões sobre esse papel mediador. Mas todos demonstrando que é possível realizar uma prática pedagógica voltada para a criança com TEA com base na THC, sem limitar a criança ao determinado nos manuais médicos.

4.3 PAPEL MEDIADOR DAS CRIANÇAS SEM DEFICIÊNCIA DA ESCOLA COMUM NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA

O professor tem um importante papel na mediação do aluno na apropriação do conhecimento científico e na interação com seus pares, porém, a mediação no ambiente escolar não se limita apenas à relação entre professor-aluno, uma vez que a mediação para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com TEA também pode ser realizada por seus colegas de classe sem deficiência. Segundo Leontiev (2010a), as relações das crianças com suas professoras da escola maternal são

incomparáveis, de modo que fica evidente “[...] quão necessária é para as crianças a atenção da professora e quão freqüentemente elas recorrem à sua mediação em suas relações com outras crianças de sua idade” (p. 60).

De acordo com Vecchia (2017), em decorrência dos prejuízos das relações sociais e da linguagem apresentadas pelas crianças com TEA, inseri-las na cultura não é uma tarefa simples. Por meio de análise do discurso realizada em sua pesquisa com professoras sobre as práticas pedagógicas no ensino de crianças com TEA, Vecchia (2017) identificou que “[...] as professoras demonstravam uma preocupação no seu trabalho e que, antes de inserir qualquer conteúdo para as crianças com autismo, foi necessário socializá-las com a escola, os colegas, os funcionários e a sala de aula” (p. 66).

Ao se socializar com os colegas a partir da mediação da professora, é possível que as crianças sem deficiência se tornem mediadoras do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com TEA, podendo ser mediadoras tanto na socialização com outras crianças, quanto na apropriação do próprio conteúdo escolar. Conforme citado anteriormente, no estudo de caso realizado por Santos (2012), diversos avanços foram apresentados por Rafael após a mediação da professora como, por exemplo, quando a criança ia para a biblioteca com os demais alunos.

Segundo Santos (2012), Rafael não participava das atividades coletivas, uma vez que ficava manuseando gibis e livros em paralelo com as outras crianças; nessas situações, a pesquisadora e a estagiária - que exercia o papel, provavelmente, de acompanhante especializada – orientavam/direcionavam a atenção de Rafael, guardando devagar os livros que ele estava manuseando, de forma a envolvê-lo nas atividades e mostrando a atividade que os demais colegas estavam realizando.

Durante uma atividade de dobradura de papel realizada na biblioteca, Rafael iniciou a atividade fazendo o manuseio de livros, porém, a bibliotecária, a estagiária e a professora regente da sala de aula comum retiraram esses livros e orientaram a atenção de Rafael para a atividade coletiva, aproximando-o do tema que seria trabalhado, pois

Mostrar o que os outros alunos estavam fazendo contribuiu para ele se perceber no grupo e participar da atividade, pois, “seus olhos acompanhavam o que os outros estavam fazendo”. Além da professora, notamos uma mediação fundamental das outras crianças que também auxiliavam a orientar sua atenção dizendo: “Olha, Rafael, é assim!”. Essa frase, em muitos momentos, orientava o aluno com autismo na realização da atividade, ele

olhava o que os colegas estavam mostrando e tentava fazer a dobradura. (Santos, 2012, p. 128-129, grifos da autora).

De acordo com Santos (2012) as interações e orientações das outras crianças contribuíram para o desenvolvimento da atenção de Rafael na atividade de dobradura realizada na biblioteca. Com o trabalho desenvolvido pelas participantes “[...] aos poucos, os outros alunos começavam a reconhecer que Rafael era capaz de aprender e que ele poderia, em alguns momentos, realizar as mesmas atividades que eles” (Santos, 2012, p. 130).

Ribas (2021) em sua pesquisa realizou a observação de dois alunos diagnosticados com TEA, sendo um deles matriculado em classe especial e o outro na classe comum. Ao analisar as diferenças dos dois ambientes, ou seja, dos dois tipos de salas de aula onde esses alunos estudavam, a autora identificou que a classe especial se voltava para atividades pedagógicas e formais, com poucos momentos para brincar; como característica, o menino apresentava brincadeiras solitárias e tinha pouca interação com a professora e pares de desenvolvimento típico⁷⁰. Já o aluno matriculado na classe comum tinha acesso a atividades pedagógicas e momentos de brincadeiras em quantidades equilibradas. Assim, de um lado tem-se uma criança que é direcionada quase que apenas para atividades sequenciais e previamente estruturadas e, do outro, um espaço escolar brincante, com oportunidades para o brincar de faz-de-conta com outras crianças sem deficiência, de forma a desenvolver FPS como a percepção, a atenção, a imaginação.

Os interesses e comportamentos restritos e repetitivos são uma característica do TEA e podem ser expressos por comportamentos como enfileirar objetos, atentar-se para partes do objeto e não para o todo (por exemplo, atenção voltada para a roda do carrinho) e interesse intenso em determinados assuntos como letras e números. Logo, observa-se que a criança com TEA, ao frequentar a classe especial pode ser instada a realizar atividades que a direcionem apenas para a repetição dos comportamentos já apresentados, entretanto, ao ser inserida na interação com colegas sem deficiência, lhe é possibilitado explorar diferentes possibilidades de brincar e agir, ampliando seu acesso a instrumentos mediadores que contribuam para seu desenvolvimento.

⁷⁰ Expressão utilizada por Ribas (2022).

Em pesquisa realizada em uma escola pública de educação infantil, Silva e Silva (2017) observaram que, ao contrário do que é apresentado pela literatura médica e histórica do TEA, as crianças observadas conseguiam participar dos jogos de papéis e não tinham dificuldades para participar dos grupos e brincadeiras propostas pelas outras crianças. Em episódio descrito pelas autoras, durante o intervalo, um menino chamado Gil, quatro anos, diagnosticado com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID)⁷¹ aproximou-se de um grupo que estava combinando uma brincadeira. Após determinado tempo, as crianças saem correndo e Gil corre em direção a um colega chamado Beto, após uma queda deste.

[...] quando o Beto já está no chão, Gil para, abaixa o corpo levemente, na direção do menino, se aproxima do colega com os braços levantados e as mãos com os dedos curvados, imitando garras; ele faz cara de bravo e reproduz um som com a boca: - Hhhruuuuhurr! (rosnando como bicho bravo)” (Silva e Silva, 2017 p. 489).

Segundo Colussi (2016) “O jogo de papéis é a atividade na qual o motivo encontra-se em seu próprio processo” (p. 76), neste sentido, mesmo sem apresentar um produto objetivo, como um desenho ou objeto confeccionado, ao término da brincadeira não significa que não houve um produto, pois, o produto é a própria ação de brincar; “[...] a criança, ao término da brincadeira, recolhe os brinquedos ou objetos, abandona seus personagens e volta a ser ela mesma” (p. 76).

Ao participar da brincadeira imaginativa, a criança com TEA demonstra a apropriação dos significados sobre o mundo que a cerca, porém, esse processo só será possível se houver a mediação, ou seja, para a criança com TEA representar papéis ou fazer uso de objetos de forma imaginária – como fingir colocar chá em uma xícara de brinquedo e depois beber – é necessário que isso seja ensinado a ela. Leontiev (2010b) sobre a situação imaginária afirma que “[...] não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela” (p. 126).

Neste sentido, ressaltamos mais uma vez a importância de olhar para a criança com TEA para além da deficiência. Ao se estabelecer que criança com TEA gosta de ficar girando objetos circulares, como a roda do carrinho e aceitar que essa ação é a

⁷¹ As autoras explicam que as nomenclaturas para se referir à criança com TEA variam de acordo com o manual e ano de publicação adotado pelo médico, sendo que o termo Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) consta na CID-10.

única forma de expressão dessa criança, estamos reduzindo-a aos critérios diagnósticos – interesse restrito e comportamentos repetitivos, o que demonstra uma concepção médico-biologizante de pessoa com deficiência. O que os sujeitos mediadores do processo formativo dessa criança podem fazer para minimizar/eliminar esse estereótipo já tão arraigado? Não é porque a criança com TEA gira, de maneira interrompida, a roda dos carrinhos que ela não será capaz de usar o carrinho para trafegar numa pista/rua, porém, atribuir esse novo significado ao carrinho só será possível pela mediação, que poderá ser realizada tanto pelos adultos, quanto pelas outras crianças que com ela interagem.

Sobre a brincadeira da criança, Leontiev (2010b) afirma que “[...] não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras” (p. 120). Ao permitir às crianças sem deficiência o entendimento sobre a criança com TEA, contemplando sobre suas habilidades, interesses, suas características e os pontos em comum com essa criança, é possível promover interações sociais entre elas (Agrisino-Ramos, 2019).

O TEA apresenta em seus critérios diagnósticos a dificuldade na interação social, o que pode levar ao afastamento dessa criança de outras; entretanto, crianças sem deficiência podem atuar como mediadoras da criança com TEA na interação com outras crianças com ou sem deficiência, conforme apresentado por Agrisino-Ramos (2019) ao afirmar que

[...] se pode perceber uma tentativa da criança com desenvolvimento típico de incentivar uma aproximação da criança com TEA com os outros colegas, buscando estimular atitudes como cooperação no ato de dar os brinquedos para os demais, o que reforça a importância do contato com outras crianças de mesma faixa etária para o desenvolvimento de habilidades sociais por parte daquelas com TEA (p. 141).

Ao fazer parte de uma sala de aula comum, a criança com TEA poderá vivenciar experiências às quais ela terá acesso somente no contato com seus colegas sem deficiência; experiências essas que podem ocorrer tanto por meio da mediação, quando a criança sem deficiência direciona a ação de emprestar brinquedos, quanto por meio da imitação como, por exemplo, ao ver as demais crianças trocando os brinquedos entre si. As dificuldades vivenciadas pelas crianças com TEA no que diz respeito às interações sociais, não podem ser justificativas para afastar essas crianças

daquelas que não apresentam deficiência, o que pode ser observado quando Delabona (2016) relata sobre as atividades em grupo realizadas com o aluno Paulo.

Após todo o processo de observação e de análise dos dados, pudemos perceber que a atitude de Paulo, ao realizar as atividades sozinho, não era porque ele gostasse ou quisesse, era a dificuldade em ter e manter uma relação de reciprocidade social que o impedia de tal aproximação. Essa experiência pedagógica e investigativa nos permitiu desenvolver estratégias de ensino que potencializaram o encontro entre os estudantes colegas de Paulo e ele próprio, o que foi algo positivo para o grupo, tanto em nível cognitivo quanto em nível afetivo (Delabona, 2016, p. 135).

No caso de Paulo, identificamos o impacto que as concepções deterministas advindas da área médica podem ter na percepção dos demais alunos sobre o que significa o TEA. No entanto, foi constatado que o isolamento para realizar as atividades não correspondia a uma característica inata de Paulo, mas sim, o que ele apresentava eram dificuldades sociais que puderam ser superadas com a mediação. Em artigo publicado por Delabona e Civardi (2016), os autores afirmam:

Entendemos que para a criança com deficiência é fundamental ter a oportunidade de conviver e aprender com outras pessoas. Essa convivência faz com que ela se sinta um integrante ativo naquele meio e que perceba que é possível aprender a realizar atividades coletivas. Levando em consideração os alunos com AS [Síndrome de Asperger], a inclusão social e a interação desses alunos com os outros é relevante para o desenvolvimento de sua autoestima e aprendizagem. (p. 172).

Dessa forma, foi possível identificar que dos 16 trabalhos encontrados nesta pesquisa, em sete há contribuições sobre o papel mediador das crianças sem deficiência no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA.

4.4 OUTROS ELEMENTOS MEDIADORES NO AMBIENTE ESCOLAR

Considerando os objetivos deste estudo, inicialmente propusemos três categorias para análise - o papel mediador dos pais das crianças com TEA; - o papel mediador dos professores das crianças com TEA nas escolas comuns e o papel mediador das crianças sem deficiência da escola comum no processo de aprendizagem/desenvolvimento da criança com TEA em sala de aula. Entretanto, ao analisar as publicações científicas do Estado do Conhecimento e outras fontes de pesquisa, identificamos que há outros elementos mediadores que contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA, podendo ser

outras pessoas como pesquisadores, bibliotecárias, estagiárias, instrumentos materiais e instrumentos mediadores simbólicos.

Martins e Goes (2013) ao estudar sobre a forma de brincar de crianças com TEA, realizaram uma pesquisa de campo que contou com sessões de atendimento de três crianças com essa deficiência. As sessões, com duração média de 30 minutos, ocorreram com a participação das três crianças e a pesquisadora em uma sala. Contudo, considerando que a pesquisadora descreveu suas ações enquanto mediadora, observamos que suas contribuições podem auxiliar mães, pais, outros familiares e professores na mediação nos momentos de brincadeira. Durante os encontros, a pesquisadora observou que as crianças apresentavam comportamentos como olhar rápido e sorrisos, demonstrando iniciativa para estabelecer comunicação, o que precisa ser observado pelo adulto, o qual precisará acolher a criança e dar continuidade na interação iniciada estabelecendo, de fato, a comunicação.

Além da observação, as autoras descrevem momentos em que as crianças faziam uso diferente em relação a brinquedos cotidianos como, por exemplo, o episódio apresentado por Ana⁷², 11 anos de idade, que ficava girando de forma repetitiva e quase que ininterrupta uma boneca. Ao ver o interesse da criança por essa boneca, a pesquisadora interveio junto a Ana, questionando sobre as possibilidades do brinquedo como, por exemplo “[...] Vamos dar banho na boneca? [...] Como a gente faz para dar banho na boneca? Tiramos a fraldinha da bonequinha... [...] Vamos colocar o bebezinho aqui dentro da banheira para dar banho nela?” (Martins e Góes, 2013, p. 30).

Mesmo que Ana continuasse a girar sua boneca não brincando com ela de forma usual, quando a pesquisadora a direcionou para uma outra forma de brincar com a boneca e lhe descreveu essa ação, esse processo de mediação da pesquisadora fez com que Ana se mostrasse atenta à brincadeira de faz de conta. Ressaltamos, assim, que essa interação com Ana pode ser caracterizada como uma importante forma de mediação, a qual, certamente, permite o desenvolvimento de FPS como a percepção, a atenção, a imaginação, a linguagem, entre outras.

Conforme o Capítulo 1, os manuais diagnósticos apresentam como uma das características do TEA, o interesse por usar objetos de brincar de maneira não convencional, o que pode ser interpretado como se a criança com TEA não fosse

⁷²Nome fictício utilizado pelas autoras (Martins, Góes, 2013).

capaz de participar de brincadeiras imaginativas. Entretanto, é importante ressaltar que a imaginação não é algo espontâneo, e conforme afirmado por Vigotski (2018) “A primeira forma de relação entre imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (p. 22).

Nesse sentido, é necessário proporcionar vivências para que as crianças com TEA tenham contato com diferentes objetos do cotidiano e atribuam significado para eles, o que será possível por meio da mediação, conforme apresentado na pesquisa realizada por Martins e Goes (2013) ao demonstrar que um adulto – neste caso a pesquisadora - ao atuar como mediadora em atividade de brincar, pode utilizar estratégias como: apresentar novos modos de utilizar os objetos/brinquedos; questionar os passos para realizar uma ação, por exemplo, “como dar banho na boneca?”; apresentar o modo de realizar as ações tanto oralmente, quanto demonstrando como usar os brinquedos e objetos.

Silva e Silva (2017), ao utilizarem a construção de cenários como recursos imagéticos em um momento de brincadeira realizado durante a pesquisa com criança com TEA em uma escola de educação infantil, demonstraram um instrumento mediador com grande potencial para desenvolver a imaginação das crianças com TEA. As autoras construíram um barco pirata utilizando papelão e disponibilizaram acessórios para as crianças como, chapéu pirata, tapa-olho, luneta, bandana, machado e bandeira pirata. Segundo as autoras, com a pesquisa foi possível observar a importância da mediação qualificada para que as crianças com TEA entrem no jogo de papéis, lembrando que a cenografia e a produção visual também se configuram como instrumentos mediadores importantes.

Outro instrumento mediador presente na literatura do Estado do Conhecimento é a Música. Monteiro (2020) apresenta a música, na educação, como um importante instrumento pedagógico para o desenvolvimento, afetivo, psicológico e motor. Considerando os prejuízos sociais da criança com TEA, a autora menciona que essas crianças não apresentam interesse subjetivo na interação com o outro, assim, a música poderia oportunizar essa aproximação por meio do canto e escuta de canções, brincadeiras, músicas em grupo, cantigas de rodas, dentre outras possibilidades.

Além das possibilidades de interação social, Monteiro (2020) afirma que a música também contribui para a aprendizagem de palavras, conceitos, auxilia as manifestações de pensamentos e percepções e para o desenvolvimento da linguagem, o que possibilita ao homem compreensão sobre o mundo e a possibilidade

de agir no ambiente que o cerca. Neste sentido, Monteiro (2020) compreende que a música, ao ser inserida em um contexto de brincadeira e permeada por afetos, consolida-se como uma possibilidade para potencializar o desenvolvimento de crianças com TEA, contribuindo com a

[...] socialização, aquisição de novas palavras e assim consequente apropriação da linguagem, capacidade inventiva, expressividade, incentivo à sensibilidade e à ludicidade, coordenação motora, percepção sonora, como também o desenvolver do raciocínio lógico. [...] possibilita o sentido estético, a apreciação sensorial, o tanger dos afetos, a criatividade e a sensibilidade (Monteiro, 2020, p.227).

Segundo Vecchia (2017) a mediação para crianças com TEA não acontece somente pela fala propriamente dita, uma vez que também é possível utilizar instrumentos como quadro, atividades lúdicas, computador, pois as duas formas de mediação – pela fala ou por instrumentos “[...]permitirão que esta criança [com TEA] possa ter contato com a cultura e, assim, ter contato com os signos e instrumentos que esta cultura oferece” (p. 43).

Conforme apresentamos anteriormente, a prancha de CAA é um instrumento material que possibilita a comunicação das crianças com TEA. Para realizar uma pesquisa exploratória sobre a mediação com CAA para o processo de desenvolvimento da linguagem e da comunicação, Bonotto (2016), precisou orientar as mães das crianças com TEA sobre o uso e recursos de CAA, porém, antes mesmo do processo de orientação, foi necessário fazer uma avaliação inicial com vistas a identificar o nível de desenvolvimento real das três crianças da pesquisa, o que “[...] favoreceu a obtenção de informações para conhecê-las e também o surgimento de ideias prévias sobre onde e como mediar junto às mães no processo de implementação da CAA” (p. 86). Mesmo sendo um importante instrumento mediador, a CAA ainda é pouco conhecida por professores e profissionais da saúde (Bonotto, 2016).

Bisol e Valentini (2021) descrevem uma situação vivenciada por Lucas aos 7 anos de idade, quando ele utilizou uma prancha de CAA para apresentar-se aos seus colegas no primeiro dia de aula. A professora realizou uma atividade na qual, ao final de cada verso, um aluno compartilhava com a turma o seu próprio nome; durante a atividade, Lucas levantou-se, foi até a mochila para pegar a CAA e retornou para a roda; na vez dele, ele aponta para as letras da prancha para contar seu nome aos

colegas, nesse momento, a professora faz a leitura do nome para os colegas e utiliza a oportunidade para falar sobre as diferentes formas de comunicação. Ao descrever esse processo de mediação, Bisol e Valentini chamam atenção para o papel da professora e ressaltam a “[...] importância de saber quando intervir, quando provocar, quando observar e dar espaço para perceber a intencionalidade do sujeito” (p. 3.029).

A prancha de CCA é um instrumento material, mas que remete a compreensões altamente simbólicas, já que nela tudo é “representação” de outros objetos/coisas/elementos. Quando Lucas se comunica – por meios da prancha – com seus colegas, demonstrou reciprocidade na mediação: a) dos colegas quando se mostraram atentos ao que Lucas “apontava” na prancha; b) do próprio Lucas quando se comunicava com os colegas “porque sabia que eles também estavam se comunicando com ele”; c) da professora que acompanhava tudo, para intervir, quando necessário. Tal situação, destaca a importância do ambiente escolar para o desenvolvimento da criança com TEA, possibilitando que a mediação seja realizada por diversas pessoas, como professor, alunos sem deficiência e aluno com TEA, o que reafirma a necessidade de incluir as crianças com deficiência nas escolas regulares.

A aprendizagem e o desenvolvimento, especialmente das FPS, são possíveis somente por meio da mediação - uma vez que, segundo Vieira (2018) que em seu estudo utiliza a tecnologia como instrumento mediador, mais precisamente mesas tangíveis - “A mediação possibilita trocas do indivíduo com o objeto de conhecimento, possibilitando-o agir sobre o objeto, independente da sua natureza, explorando sua constituição física, estabelecendo relação entre os objetos da mesma natureza (comparando, ordenando, classificando...)” (p. 58), sendo que a mediação pode ocorrer por meio de instrumentos e símbolos.

Por meio de estudo de caso realizado com dois alunos com TEA, Vieira (2018) investigou os estados afetivos de frustração e alegria apresentados pelas crianças com TEA em um contexto de contação de histórias a partir de mesa tangível. De acordo com a autora

A mesa tangível cumpriu com o seu objetivo pedagógico, ou seja, possibilitar ao sujeito escutar, visualizar e experimentar. [...] A partir da criação de uma configuração de ações e eventos que provocaram uma resposta emocional dos sujeitos, permitindo que esses, por sua vez, expressassem emoções, foi possível constatar que pensamento e mudança corporal são dois elementos

básicos da emoção, amalgamados com a apropriação da linguagem e a formação de conceitos (Vieira, 2018, p. 151).

Ao utilizar em sua tese a tecnologia como instrumento de mediação pedagógica com crianças autistas, Vieira (2018) apresenta duas possibilidades de mediação que são expressas simultaneamente em um movimento dialético. Dessa forma, o fato de coordenar a ação de “operar” essa tecnologia ao mesmo tempo em que medeia esse trabalho com o aluno autista, pode ser considerada uma ação pedagógica de mediação – da professora na interação com o aluno com TEA e de ambos quando interagem com o instrumento, a mesa tangível.

Das 16 publicações científicas que fizeram parte do Estado do Conhecimento, sete apresentaram outros elementos mediadores no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a atuação enquanto Psicóloga Infantil e trabalhar com crianças com TEA passei a vivenciar muitos momentos felizes junto às suas famílias, as quais observavam no cotidiano dessas crianças avanços em direção a uma qualidade de vida com autonomia e inclusão social.

Porém, nesse contato com a realidade das crianças com TEA e suas famílias, foi possível conhecer barreiras e estigmas a serem superados, bem como, indagações que levaram à elaboração das questões que compõem a problemática deste estudo. A primeira dessas questões trata sobre como deve ser a mediação para que haja a participação efetiva da criança com TEA nas diferentes atividades e ações cotidianas; indagamos ainda quem são as pessoas que podem realizar essa mediação para promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com TEA; e o último questionamento se refere à existência de pesquisas fundamentadas na THC que possam contribuir - de modo a orientar - sobre como a mediação pode ser realizada no caso de crianças com TEA.

A partir do Estado do Conhecimento e outras produções utilizadas para a construção deste trabalho – artigos, dissertações, teses e livros – identificamos que a mediação pode ser realizada por pais, familiares, professores, crianças sem deficiência, agentes escolares, e instrumentos materiais como a CAA e muitos outros. E pudemos compreender, também, que a THC fornece subsídios teóricos para que se possa promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com TEA de forma a contribuir para sua autonomia e maior compreensão de seu entorno social.

Com o objetivo geral de identificar, analisar e compreender, a partir do conceito de mediação fundamentado na THC, como podem ocorrer formas de mediação mais qualificadas entre pais e crianças com TEA; entre professores e crianças com TEA; e entre alunos sem deficiência e a criança com TEA da escola comum, inicialmente elencamos três categorias para a análise dos dados: Papel mediador dos pais das crianças com TEA; Papel mediador dos professores das crianças autistas nas escolas comuns; e Papel mediador das crianças sem deficiência da escola comum. Entretanto, observamos a necessidade de inserir mais uma categoria para análise: “Outros elementos mediadores no ambiente escolar”, achados que não estavam previstos nos objetivos deste estudo, mas que podem ser considerados fundamentais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com TEA.

Embora utilizemos categorias para realizar a análise de conteúdo das produções acadêmico-científicas que fizeram parte do estado do conhecimento e outras fontes de pesquisa, identificamos que há publicações que apresentaram mais de um tipo de mediação. Delabona e Civardi (2016), Delabona (2016), Vecchia (2017) e Ribas (2021) trataram sobre a mediação do professor e apresentaram contribuições sobre a mediação das crianças sem deficiência. Bonotto (2016) contemplou a mediação dos pais e outros elementos mediadores. Vieira (2018), em seu estudo longitudinal tratou sobre a mediação dos professores e outros elementos mediadores. Silva e Silva (2017) contemplaram três categorias: a mediação do professor, das crianças sem deficiência e outros elementos mediadores. Em sua dissertação Santos (2012) apresentou todas as categorias.

A presença de diferentes categorias identificadas em um mesmo trabalho científico mostra, não só o caráter dialético do processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças com TEA, como o fato de que esse processo pode ser potencializado se essas crianças fizerem parte das classes comuns da escola regular, uma vez que esse ambiente possibilitará a essas crianças o acesso a diferentes oportunidades de mediação, ampliando as possibilidades de desenvolvimento de seu psiquismo.

Na perspectiva da THC “[...] não podemos ignorar a circunstância de que a aprendizagem escolar nunca começa no vazio mas sempre se baseia em determinado estágio do desenvolvimento, percorrido pela criança antes de interessar na escola” (Vigotski, 2001b, p. 476), o que demonstra a importância do papel da família enquanto grupo social que ensina conceitos cotidianos/espontâneos para a criança. Assim, embora tenha se constatado a importância do papel mediador dos pais para a aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA, constatou-se, também, que ainda são escassas as publicações acadêmico-científicas que tratem propriamente sobre como essa mediação deve ser realizada. Nesse sentido, a literatura científica nos dá elementos para compreender – com fundamento na THC - sobre como deve ser esse processo de mediação dos familiares, mas ainda é um campo pouco explorado dentro dessa perspectiva teórica, o que contribui para que outras teorias ocupem esse espaço, o que demonstra, ainda, a urgência de se organizar formações de professores com base nesses fundamentos. Um aspecto importante a ser considerado é que a participação da família na definição de objetivos e elaboração de recursos a serem utilizados como instrumentos mediadores contribuem para o maior

engajamento dos pais nas atividades propostas. Nesse sentido consideramos que o professor pode promover espaços para que sejam realizadas ações mediadoras da família com a criança com TEA e destacamos um campo a ser explorado em pesquisas futuras.

Referente às pesquisas fundamentadas na THC, identificamos que há produções que contribuem e orientam sobre como a mediação deve ser realizada, principalmente a mediação pedagógica das professoras da escola comum na relação com a criança com TEA. O professor pode exercer seu papel mediador tanto no processo de ensinar os escolares, como nas interações sociais da criança com TEA junto com seus colegas de classe. Para isso, o professor pode, tanto realizar ações mediadoras, como propor recursos e estratégias que facilitem a apreensão dos conteúdos pelo aluno com TEA sendo que para isso é necessário que o professor parta dos conhecimentos prévios do aluno (Ferreira, 2016; Bonotto, 2016; Delabona e Civardi, 2016); compreenda seus interesses e motivos para que seja realizada aquela determinada atividade (Ferreira, 2016; Vieira, 2018); reflita e realize uma autoanálise sobre as próprias ações e intenções em sala de aula (Ferreira, 2016), bem como realize um planejamento da ação mediadora (Vieira, 2018; Delabona, 2016).

Identificar o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial do aluno com TEA é fundamental para que haja uma mediação intencional por parte do docente pois, conforme afirmado por Vigotski (2001b) “A aprendizagem que se orienta nos ciclos já concluídos de desenvolvimento, acaba sendo ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não conduz o desenvolvimento mas segue a reboque dele” (p. 482). Identificar esses níveis não se dá somente por meio de avaliações formais como provas ou testes escritos. Assim, como estratégia para acompanhar o processo de desenvolvimento do aluno com TEA, o professor pode manter registro dos acontecimentos durante o ano letivo (Ferreira, 2016), orientar as mães (Bonotto, 2016); fornecer orientações escritas (Agrisino-Ramos, 2019); realizar pesquisas sobre o tema (TEA) (Stepanha, 2017; Agrisino-Ramos, 2019). Ter conhecimento sobre o TEA não significa somente saber sobre os sintomas que fazem parte dos critérios diagnósticos médicos, uma vez que o trabalho pedagógico em uma perspectiva histórico-cultural - que é a teoria que fundamenta muitos currículos escolares, como por exemplo, o de Cascavel-PR - não pode se limitar a ideias deterministas.

Nas publicações acadêmico-científicas contempladas no estado do conhecimento realizado neste estudo, observamos que a maioria dos estudos trata sobre o trabalho do professor regente da classe comum evidenciando que muitos alunos com TEA estão sendo matriculados nas escolas comuns, caracterizando esse como um processo de educação inclusiva. No entanto, educação inclusiva não significa apenas matricular o aluno com deficiência em uma classe comum da escola regular. A partir da Lei 12.764/2012, é direito da criança com TEA, quando incluída nas classes comuns, ter acompanhante especializado (BRASIL, 2012), entretanto, condicionar esse direito à comprovação da necessidade possibilita diversas interpretações que podem ser utilizadas por escolas para negar o direito deste acompanhante. E ainda, conforme apresentado na pesquisa de Carvalho (2018), por não ter competências ou aptidões específicas descritas nessa Lei, os estabelecimentos de ensino podem contratar pessoas sem conhecimentos técnicos e científicos para acompanhar a criança com TEA.

No estudo sobre o caso de Rafael realizado por Santos (2012), há a participação de uma estagiária – matriculada no curso de Pedagogia - que acompanha o aluno nas diversas atividades escolares. Considerando que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança só são possíveis por meio de mediação qualificada, há que se ter clareza sobre quem deve ser esse “acompanhante especializado” que irá acompanhar o aluno com TEA, ressaltando-se a necessidade de compreensão do significado do termo “especializado” que caracteriza e define esse “acompanhante”. Certamente, essa é uma lacuna da Lei 12.764/2012 que precisa ser debatida pelas próprias pessoas com TEA, seus pais e familiares, pelos profissionais que atuam com esses sujeitos e, depois, regulamentada. Há que se destacar, ainda, que mesmo a criança com TEA sendo sujeito de direitos garantidos por uma Lei que trata as especificidades de sua deficiência, não podemos esquecer que essa criança também deve ser contemplada com os direitos da Lei 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

Em dezesseis publicações do estado do conhecimento, somente uma tratou diretamente sobre a atuação do professor de Atendimento Educação Especializado (AEE), com essa denominação que a legislação traz desde o artigo 208 da constituição federal e que necessita ser compreendida pelos professores em seu processo formativo, tanto em sua formação inicial como continuada, pois está contida

nas regulamentações e nos inúmeros manuais que norteiam a ação pedagógica desse professor de AEE.

Além do processo de mediação entre a criança com TEA e o conteúdo científico, o professor também atua na mediação dessa criança com seus colegas sem deficiência, como é observado nas publicações de Santos (2012), Delaboa (2016), Delabona e Civardi (2016), Vecchia (2017), Silva e Silva (2017), Agripino-Ramos (2019) e Ribas (2021). E a partir do momento em que o aluno com TEA passa a fazer parte do grupo social juntamente com as crianças sem deficiência, essas crianças podem se tornar mediadores. A mediação das crianças sem deficiência pode ocorrer em momentos em que orientam a criança a realizar uma atividade escolar, conforme ilustrado por Santos (2012) quando os alunos da classe comum, direcionavam as ações de Rafael – criança com TEA – durante uma atividade de dobradura em papel. Essa mediação também ocorre no sentido de mediar a interação do aluno com TEA com outra criança sem deficiência, por exemplo, quando um colega sinaliza para esse aluno emprestar o brinquedo, como apresentado por Agripino-Ramos (2019).

Ao estar incluída na escola comum, a criança com TEA tem a possibilidade de vivenciar diversas situações que dificilmente ocorreriam em outros ambientes, pois a interação dessa criança com seus pares sem deficiência não se restringe à sala de aula. Por meio dos dados das publicações apresentadas no estado do conhecimento, identificamos que a mediação das crianças sem deficiência para a aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA também pode ocorrer em espaços como, a área externa da escola durante o intervalo das aulas (Silva e Silva, 2017), na biblioteca (Santos, 2012), e em oficinas realizadas em contraturno (Delabona, 2016; Delabona e Civardi, 2016), ou seja, as mediações podem ocorrer em outros ambientes além da sala de aula.

Dessa forma, os resultados demonstram que a mediação pode ser realizada pelos pais, professores, crianças sem deficiência e, também, por outras pessoas do ambiente escolar, como por exemplo, bibliotecária, coordenadores pedagógicos, estagiária e pesquisadores. Ademais, o ambiente escolar possibilita o acesso da criança com TEA a diferentes instrumentos mediadores materiais e simbólicos. Então, ao analisar e compreender a importância do conceito de mediação fundamentado na THC, destacamos a necessidade de uma formação de professores que vise ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico com as crianças com TEA, no qual essas crianças possam realmente se apropriar ao máximo do conhecimento científico

ensinado, aprendendo e se desenvolvendo num verdadeiro processo de humanização.

REFERÊNCIAS

AGRIPINO-RAMOS, C. S. K. M. G. **Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: um estudo longitudinal**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

ALMEIDA, R. P. **O uso dos recursos pedagógicos mediados pelo professor no ensino dos conceitos geométricos a um educando com TEA**. 2019. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

AMA, Associação de Amigos do Autista. **Estatuto registrado no 4º Oficial de Registro de Títulos e Documentos e Cível de Pessoa Jurídica da Capital**. São Paulo, 14 de dezembro de 2016.

AMY, M. D. **Enfrentando o autismo**: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica. Tradução de Sérgio Tolipan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

APA, American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V**. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANJOS, R. E.; ZOCOLE, J. C. O conceito de imitação em vigotski e a educação escolar infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 2, p.71-80, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27723/20093>. Acesso em 27 de out. 2023

APA. American Psychiatric Association. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 4 ed. Washington: APA; 1994.

APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico de Transtornos Mentais**. 5 ed. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014.

APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico de Transtornos Mentais**. 5 ed., texto revisado. Trad. Daniel Vieira, Marcos Viola Cardoso, Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2023.

APRESENTAÇÃO DA EDIÇÃO CUBANA. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas – Tomo cinco**: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais de Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 9. ed. Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira; com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELISÁRIO FILHO, J. F. e CUNHA, P. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: UFC, 2010.

BERNARDES, M. E. M. O método na teoria histórico-cultural: a pesquisa sobre a relação indivíduo-generecidade na educação. *In*: MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (Org.) - **A Questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

BEZERRA, P. Prólogo do Tradutor. *In*: VIGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BEZERRA, G. F. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24342>. Acesso em 2 nov. 2023.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da educação especial. **Rev. bras. educ. espec.** Vol.02, n. 03, pp.07-19. 1995. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65381995000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 22 maio. de 2023.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Tecnologia assistiva e inclusão escolar: mediação e autonomia em questão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.4, p. 3020–3033, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16065>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BONOTTO, R. C. S. **Uso da comunicação alternativa no autismo: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia**. 2016. 181 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação - Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: **Presidência da República**, 1988.

BRASIL. Lei Federal nº 7.853/1989, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: 24 out. 1989.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parecer nº 17/2001**, CNE/CEB. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 9.394, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: **Presidência da República**, 2009a.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho nacional de educação. Câmara de educação básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009b.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764/2012, 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 n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da] da União**, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF: 2013.

BRASIL. Ministério da saúde. Secretaria de atenção à saúde. Departamento de atenção especializada e temática. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias na Rede de atenção psicossocial do SUS**. Brasília, 2015a.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF: 2015b.

BRASIL. Lei Federal nº 13.977, de 08 de janeiro de 2020. Altera a Lei n. 12.764 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei n. 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF: 08 jan. 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 14.624/2023, de 17 de julho de 2023. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF: 17 jul. 2023.

CARVALHO, Flávia Grazielle Rebouças Teixeira de. **O Direito à educação de crianças com transtorno do espectro autista a qualificação do acompanhante especializado como fator necessário a inclusão.** 2018. 117 p. Dissertação (Mestrado em direito) - Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ, João Pessoa, 2018.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel:** volume II: Ensino Fundamental – anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede pública municipal de ensino de Cascavel:** volume I: Educação Infantil. Cascavel, PR: SEMED, 2020.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede pública municipal de ensino de Cascavel:** volume II: Anos Iniciais. Cascavel, PR: SEMED, 2021.

CASTANHA, J. G. Z. **A trajetória do autismo na educação:** da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014). 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Trad. Pasqualini, J. C. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/43455>. Acesso em: 20 out. 2023.

COLUSSI, L. G. **Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores.** 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

DALMAZO, R.; IACONO, J. P.; ROSSETTO, E. O autismo como deficiência e sua categorização como TEA: perspectivas educacionais e desafios. **Nova Revista Amazônica**, v. 10, n. 2, p. 7-22, nov. 2022.

DELABONA, S. C. **A mediação do professor e a aprendizagem de geometria plana por aluno com transtorno do espectro autista (síndrome de Asperger) em um laboratório de matemática escolar.** 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

DELABONA, S. C.; CIVARDI, J. A. A mediação do professor e a aprendizagem de Geometria Plana por aluno com Transtorno do Espectro Autista (Síndrome de Asperger). **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 157–174, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/43455>. Acesso em: 10 nov. 2022.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007 - (Coleção Primeiros Passos).

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra Sintonia: a história do autismo**. Tradução de Luiz A. de Araújo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

DOTA, F. P.; ALVARO, D. M. A. Ensino inclusivo: aspectos relevantes. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 26, n. 79, p. 124-128, 2009.

ELKONIN, D. B. Epílogo. In: VYGOTSKY, L. S. **CAPÍTULO 9 Desarrollo de los intereses en la edad de transición**. Obras escogidas. Tomo IV. Madrid, Visor Distribuciones, [s.d.]d, p. 1-19.

FACCI, M. G. D. Prefácio. In: Mendonça, S. G. L.; PENITENTE, L. A.; MILLER, S. (orgs.) **A Questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

FERNANDES, C. S.; TOMAZELLI, J. GIRIANDELLI, V. R. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, 2020, vol. 31, p. 1-10. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psusp/a/4W4CXjDCTH7G7nGXVPk7ShK/?lang=pt#>, acesso em 30 jun. 2023.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Nova Edição Revista e Ampliada. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, L. O. Estado-Nação, poder e modernidade: revisitando conceitos. In: **Medicinas indígenas e as políticas da tradição: entre discursos oficiais e vozes indígenas** [online]. Saúde dos povos Indígenas collection. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2013, pp. 29-48. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f48w3/pdf/ferreira-9788575415108-03.pdf>. Acesso em: 21 out. 2023.

FERREIRA, S. M. S. **Mediações do professor de Apoio Educacional Especializado no cotidiano escolar de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no processo de aprendizagem de temas geográficos**. 2016. 191 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 227 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1995.

GIRARDI, L. P. B.; SIGOLO, S. R. R. Perspectiva longitudinal de pesquisa em educação no Brasil. *Atos de Pesquisa em Educação* v. 11, n.1, p.02-22, maio. Blumenau, 2016. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4247>. Acesso em, 18 jul. 2023.

GUEDES, N. P. S.; TADA, I. N. C. A Produção Científica Brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 303–309, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/18597>. Acesso em: 06 fev. 2022.

HO, H. C.; DIAS, I. S. Avaliações e Observações sobre os Questionários da Pesquisa AMA/ABRA 2011/12. In: MELLO, A. M.; HO, H.; DIAS, I.; ANDRADE, M. **Retratos do Autismo no Brasil**, São Paulo: AMA, 2013.

HUGUENIN, J. A. O.; ZONZIN M. **A Lei da Esperança**. In: CAMINHA, V. L. P. S. *et al* (org.) **Autismo: vivenciais e caminhos**. São Paulo: Blucher, 2016.

IACONO, J. P. **Processos fonológicos presentes na escrita de alunos com deficiência intelectual de salas de recursos**. 2014. 257 f. Tese (Curso de Doutorado em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

KANNER, L. **Os Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo**. In: ROCHA, P. S. (org.) **Autismos**. São Paulo: Editora Escuta, 1997.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica online**, [S. l.], v. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 24 fev. 2023.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. *Artículo de introducción Sobre la labor creadora de L. S. Vygotski*. In: VYGOTSKY, L. S. **Los métodos del investigación reflexológicos y psicológicos**. Obras escogidas. Tomo I. Madrid, Visor Distribuciones, [s.d.]a, p. 1-16.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOSTKII, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010a.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOSTKII, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010b.

LIMA, M. F.; JIMENEZ, S. V.; CARMO, M. Funções psicológicas superiores e a educação escolar uma leitura crítica a partir de Vigotski. **Verinotio – Revista on-line de Filosofia e Ciência Humanas**, n. 8, maio 2008. Disponível em: <http://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/72>. Acesso em 20 de fev. 2023.

LIMA, R. C. A construção histórica do autismo (1943-1983). **Ciências Humanas e Sociais em Revista**. EDUR/UFRRJ, vol. 36, 1, jul/dez, 2014, p. 109-123.

LOURENÇO, D. S.; WIRZBICKI, S. M. A construção do pensamento e da linguagem. [Resenha]. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 62, p. 1-4, e-27122, out./dez. 2021.

LURIA, A. R.; YODOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Tradução de J. C. A. Abreu. Artes Médicas, 1985.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso; supervisão de tradução de Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOSTKII, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

MARTINS, A. D. F.; GÓES, M. C. R. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 25-34, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/hMJvcvcYrDmJ4Pcg9C9Kqqp/?lang=pt>. Acesso em 10 nov. 2022.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, J. B. Apontamentos sobre a relação Vigotski e Leontiev: A “troika”, ela existiu? In: **Dubna Psychological Journal**. Nº 1, c. 71-83, 2013. Disponível em: <https://www.psyanima.su/journal/2013/1/2013n1a4/2013n1a4.1.pdf>. Acesso em: 21 out. 2023.

MATOS, N. S. D.; GONÇALVES, F. M. S. Desenvolvimento da linguagem: práticas inclusivas na interface entre educação e logopedia com crianças cubanas. **D.E.L.T.A.**, vol. 38, n. 1, p.1-26, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/GNNk6zjzZgfYK3TkSLcv4Sm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 de fev. 2023.

MATIUSHKIN, A. M. Epílogo. In: VYGOTSKY, L. S. **História do desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras escogidas. Tomo III. Madrid, Visor Distribuciones, [s.d.]c

MAZZUCO, N. G. **Gêneros Textuais-Discursivos na Produção Escrita de Alunos de uma Sala de Apoio**: em foco os elementos da interação. 2014. 298 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MELLO, A. M. S. **História da AMA**. In: MELLO, A. M.; HO, H.; DIAS, I.; ANDRADE, M. Retratos do Autismo no Brasil, São Paulo: AMA, 2013.

MONTEIRO, E. G. Música, brincadeira e afeto: possíveis facilitadores da linguagem de crianças com autismo. **Comunicações**, Piracicaba, v. 27, n. 2, p. 215-231, 2020.

Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3982/2438>. Acesso em: 10 nov. 2022.

NAOUJORKS, M. I.; SOBRINHO, F. P. N. **Pesquisa em Educação Especial: o desafio da qualificação**. Bauru: EDUSC, 2001.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de Transtornos mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas**. Tradução de Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artmed, 1993.

ORRÚ, S. E.. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 3. ed. 2012.

PAIXÃO, K. M. G. Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

PASQUALINI, J. C. **Desenvolvimento Infantil e Ensino: A Análise Histórico-Cultural de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. In: Reunião Anual da Anped, XXX1, 2008, Caxambu/MG.

PEREIRA, M. A história da pessoa com deficiência. **Rev. Ciências Gerenciais em Foco**, v. 8, n. 5, p. 82-96. 2018. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/cgf/article/view/3149>. Acesso em 05 jul. 2023.

PINO, A. O conceito de mediação em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**, n. 24, p. 32-50, 2000.

REIS, A. V.; GONÇALVES, B. S. Interfaces Tangíveis: Conceituação e Avaliação. **Estudos em Design**. Rio de Janeiro, vol. 24, n. 2, p.92-111, 2016. Disponível em: <https://estudosemdesign.emnuvens.com.br/design/article/view/346/232>. Acesso em 12 dez. 2022.

RIBAS, L. de M. **O processo criador da criança com autismo em espaços brincantes: imaginação-emoção e o coletivo**. 2021. 212 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

ROGERS, S. J.; DAWSON, G. **Intervenção precoce em crianças com autismo: modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização**. Lisboa: Lidel, 2014.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANDBERG, E. H.; SPRITZ, B. L. **Breve Guia para Tratamento do Autismo**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2017.

SANTOS, E. C. **Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum**. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

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

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, ago. 2016.

SELLA, A. C.; RIBEIRO, D. M. **O que é Análise do Comportamento Aplicada?** In: SELLA, A. C.; RIBEIRO, D. M. (orgs.) Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista. Curitiba: Appris, 2018.

SERRA, D. Autismo, Família E Inclusão. **Polêm!Ca**, v. 9, n. 1, p. 40 a 56, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/polemica/article/view/2693>. Acesso em: 10 out. 2023.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: Capellini, V. L. F.; Manzoni, R. M. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru: Cultura Acadêmica, 2008.

SFORNI, M. S. F. O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. In: MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (Orgs.). **A Questão do Método e a Teoria Histórico-Cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 81-96.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: Qual a unidade? **Comunicações – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP**, a. 13, n. 2, p.150-158, 2006. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/946/454>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SHEFFER, E. **As Crianças de Asperger**: as origens do autismo na Viena nazista. Tradução de Alessandra Borrunquer. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B. e REVELES, L. T. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, A. M. da C. **O processo de aprendizagem do(a) aluno(a) com transtorno do espectro do autismo (TEA)**. 2022.151 f. Tese (Doutorado em Educação) - Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.

SILVA, M. A.; SILVA, D. N. H. O jogo de papéis e a criança com autismo na perspectiva Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 3, p. 485-496, 2017.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Revista Educação e Sociedade**, v. 21, n.71, p. 45-78, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2022.

STEPANHA, K. A. de O. **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 - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

STRIQUER; M. S. D. O processo de mediação: das definições teóricas às propostas pedagógicas. **Eutomia**, Recife, n. 1, vol.19, p. 142-156, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/15165> Acesso em: 06 dez. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Unesco, 1994.

VECCHIA, C. C. S. D. **Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do professor**. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2017.

VIEIRA, M. B. **Alegria e frustração: um estudo sobre os estados afetivos em crianças com TEA na mediação com interfaces tangíveis**. 2018. 239 f. (Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação - Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2018.

VIGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VYGOTSKY, L. S. In: **Pensamiento y lenguaje**. Obras escogidas. Tomo II. Madrid, Visor Distribuciones, [s.d.]b.

VYGOTSKY, L. S. In: **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. In: Obras escogidas. Tomo III. Madrid, Visor Distribuciones, [s/d]c.

VYGOTSKY, L. S. In: **El primer año**. In: Obras escogidas. Tomo IV. Madrid, Visor Distribuciones, [s.d.]d, p.187-219.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas –Tomo cinco**: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel: EDUNIOESTE, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia**. Tradução de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook: eBooksBrasil.com. Fonte Digital www.jahr.org., s/d. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7630412/mod_resource/content/1/pensamentolinguagem.pdf. Acesso em: 2 nov. 2023.

WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International Classification of Diseases 11th Revision**. Version: 01/2023. Disponível em: <https://icd.who.int/en>. Acesso em 06 fev. 2023.

ZEPPONE, S. C.; VOLPON, L. C.; DEL CIAMPO, L. A. Monitoramento do desenvolvimento infantil realizado no Brasil. **Rev. Paul. Pediatría**, São Paulo, n. 4, vol. 30, p. 594-599, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpp/a/gWSvjcMVwHzwf4tMHQpYhQC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 fev. 2023.