



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES (CLA)
FACULDADE DE LETRAS

ISABELLY BEZERRA ALVES

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS AUTISTAS NÃO VERBAIS:

Processo de formação das funções psicológicas superiores à luz de Vygotsky

RIO DE JANEIRO

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES (CLA)
FACULDADE DE LETRAS

ISABELLY BEZERRA ALVES

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS AUTISTAS NÃO VERBAIS:
Processo de formação das funções psicológicas superiores à luz de Vygotsky

Trabalho de Conclusão do Curso submetido à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Letras na habilitação Português/ Literaturas de Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sandra Cordeiro de Melo.

RIO DE JANEIRO
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

CIP - Catalogação na Publicação

A474d Alves, Isabelly Bezerra
O desenvolvimento cognitivo de crianças autistas não verbais: processo de formação das funções psicológicas superiores à luz de Vygotsky / Isabelly Bezerra Alves. -- Rio de Janeiro, 2023.
58 f.

Orientadora: Sandra Cordeiro de Melo.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Licenciado em Letras: Português - Literaturas, 2023.

1. Autismo. 2. Desenvolvimento. 3. Funções Psicológicas Superiores. 4. Vygotsky. 5. Mediação. I. Melo, Sandra Cordeiro de , orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES (CLA)
FACULDADE DE LETRAS

ISABELLY BEZERRA ALVES

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS AUTISTAS NÃO VERBAIS:

Processo de formação das funções psicológicas superiores à luz de Vygotsky

Trabalho de Conclusão do Curso submetido à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Letras na habilitação Português/ Literaturas de Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sandra Cordeiro de Melo.

Rio de Janeiro, 09 de Janeiro de 2024.

Aprovado em: 09/01/2024

Nota: 10

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Cordeiro de Melo. (UFRJ)

Orientadora

Prof^ª. Ma. Samara Andrade da Costa (UFRJ)

Membro interno

DEDICATÓRIA

Ao meu irmão, Samuel, que virou minha vida de ponta-cabeça — duas vezes. A primeira quando nasceu e a segunda com a chegada do diagnóstico de autismo. Obrigada, por me mostrar que a vida é mais bonita se olharmos por diferentes perspectivas.

Aos meus pais, por todo os esforços e, especialmente, por cada preciosa oração e incentivo.

A todos que acreditam no poder da Educação e buscam, por meio dela, tornar o mundo um lugar melhor.

Aos meus queridos amigos da graduação e da vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por todos os conselhos e por todos os sacrifícios que fizeram por mim para tornar essa conquista possível. Sem vocês a trajetória não seria fácil. Obrigada pela confiança e investimento no meu potencial.

Ao meu irmão, Samuel, por me inspirar a ir além, todos os dias.

Aos meus amigos, irmãos de coração, Bruno, Guto, Emelen, Alex e Luciano, por serem a luz no fim do túnel nos dias mais difíceis. Vocês foram essenciais nesta etapa tão importante da minha vida. Obrigada pelas risadas, pelos conselhos e por estarem sempre à disposição para os mais diversos desabaços. Vocês foram o melhor encontro da minha vida.

Ao meu amigo e irmão Chandler, por ser o melhor amigo que alguém pode ter. Sou grata por poder compartilhar tantos momentos contigo e pela certeza que posso sempre contar com você. Vida longa a nossa amizade.

A Lorhan, por ser exemplo de perseverança, pelos conselhos e por me fazer acreditar que sou capaz de conquistar.

À equipe do laboratório de audiovisual da Letras, vocês foram a minha segunda família durante a graduação.

À minha orientadora, Sandra Cordeiro, por toda confiança depositada em mim, por ter acolhido a minha ideia desde o primeiro momento, pelas aulas incríveis de psicologia da educação e por toda ajuda na construção da pesquisa.

À professora Samara Costa, pelas apaixonantes aulas de Didática, por (re)acender a minha paixão pela Educação, pelos conselhos e por ter aceito o convite para compor a banca examinadora.

A todos os funcionários da UFRJ, que direta ou indiretamente, ajudaram a tornar essa realização possível.

Por fim, mas não menos importante, à UFRJ, por ter sido meu lar, onde encontrei pessoas incríveis e que espero levar para o resto da vida, por ter me formado enquanto profissional da educação e cidadã crítica e consciente. Espero retribuir todo o conhecimento e oportunidades que recebi, ajudando a construir um mundo melhor e de oportunidades igualitárias.

EPÍGRAFE

*"Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os **homens se educam em comunhão**, mediatizados pelo mundo."*

(FREIRE, 1987, p. 68).

ALVES, Isabelly Bezerra. *O desenvolvimento cognitivo de crianças autistas não verbais: processo de formação das funções psicológicas superiores à luz de Vygotsky*. Monografia. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2023.

RESUMO

A presente monografia tem como tema o processo de formação das Funções Psicológicas Superiores em crianças autistas não verbais, isto é, que não desenvolveram a habilidade linguística da fala. Tem como objetivo de evidenciar e debater, levando em consideração os pressupostos da teoria da aprendizagem de Vygotsky, as estratégias pedagógicas contemporâneas, oriundas da literatura acadêmica, que visam estimular o desenvolvimento cognitivo autista. A relevância desse estudo decorre da limitada produção científica na área e da necessidade de referências na construção de atividades inclusivas pelos educadores da ativa. Para isso, realizou-se uma revisão bibliográfica da literatura, do tipo integrativa, construída por meio da busca de artigos em duas bases de dados: a Scielo e o Portal de Periódicos da Capes; do refinamento das publicações e da leitura sistemática. Além disso, os livros teóricos de Vygotsky (1991), Tomasello (2003), Martelotta (2013), e Davis e Oliveira (1990) também serviram de fundamentação teórica às discussões. Para aprimorar a análise das informações, uma segunda metodologia foi utilizada: o mapa conceitual. Os resultados obtidos evidenciam a importância de proporcionar interações sociais produtivas e atividades de aprendizagem lúdicas adaptadas, além da imprescindibilidade da mediação do educador nas relações da criança autista para com o mundo e com a sociedade que a engloba.

Palavras-chave: Autismo; Desenvolvimento; Funções Psicológicas Superiores; Vygotsky; Mediação.

ALVES, Isabelly Bezerra. *The cognitive development of non-verbal autistic children: process of formation of higher psychological functions in the light of Vygotsky*. Monography. Rio de Janeiro: College of Letters/UFRJ, 2023.

ABSTRACT

This monograph's theme is the process of formation of Higher Psychological Functions in non-verbal autistic children, that is, those who have not developed the linguistic ability to speak. Its objective is to highlight and debate, taking into account the assumptions of Vygotsky's learning theory, contemporary pedagogical strategies, originating from academic literature, which aim to stimulate autistic cognitive development. The relevance of this study arises from the limited scientific production in the area and the need for references in the construction of inclusive activities by active educators. To this end, an integrative bibliographic review of the literature was carried out, constructed by searching for articles in two databases: Scielo and the Capes Periodicals Portal; the refinement of publications and systematic reading. Furthermore, the theoretical books by Vygotsky (1991), Tomasello (2003), Martelotta (2013), and Davis and Oliveira (1990) also served as a theoretical foundation for the discussions. To improve the analysis of information, a second methodology was used: the concept map. The results obtained highlight the importance of providing productive social interactions and adapted playful learning activities, in addition to the indispensability of the educator's mediation in the autistic child's relationships with the world and the society that encompasses him.

Keywords: Autism; Development; Higher Psychological Functions; Vygotsky; Mediation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. O TRANSTORNO AUTISTA E OS PROCESSOS INTELECTUAIS SUPERIORES	13
1.1 O Transtorno do Espectro Autista (TEA)	15
1.2 Aprendizagem e desenvolvimento: teorias da aprendizagem	18
1.3 As Funções Psicológicas Superiores à luz de Vygotsky	21
2. METODOLOGIA	24
2.1 Revisão Sistemática Integrativa da Literatura	25
2.2 Processo de seleção do referencial teórico	26
2.3 Mapa Conceitual: técnica e aplicação	31
3. AUTISMO: CAMINHOS PARA O NEURODESENVOLVIMENTO	42
3.1 Os contributos de vygotsky à Educação	42
3.2 A teoria sociointeracionista e a literatura recente: ações para o desenvolvimento psíquico	46
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) abrange — de acordo com o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V), publicado em 2013 pela *American Psychiatric Association* — um grupo de transtornos complexos que afetam o desenvolvimento neurológico e a função cerebral de um indivíduo, como, por exemplo, o transtorno autista. Nesse viés, o autismo é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, de acordo com as publicações oficiais do DSM-V e do CID-11 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde), cujo os sintomas iniciais surgem já nos primeiros três anos de vida. Ademais, os sintomas característicos mais comuns são: dificuldade no estabelecimento de comunicação e socialização com outros indivíduos, déficit na evolução da imaginação e movimentos estereotipados do corpo - balançar frequente de mãos, por exemplo.

No entanto, a causa primária do autismo ainda é incerta para a Ciência, visto que são múltiplas as hipóteses existentes atualmente, que envolvem fatores genéticos, biológicos e até mesmo ambientais. Da mesma forma, a cura definitiva, ou ao menos um tratamento que seja mais proveitoso, para tal transtorno também não foi elucidada por nenhum campo científico. O sujeito autista, então, tem seu desenvolvimento cognitivo e social amplamente afetado, uma vez que seus processos intelectuais superiores, mais conhecidos como Funções Psicológicas Superiores — “aqueles que são caracteristicamente humanos” (VYGOTSKY, 1991, p. 17) — como a memória, pensamento, consciência e a fala, evoluem de modo exíguo ao longo de sua vida. Algumas dessas funções nem sequer chegam a serem desenvolvidas — em específico a fala, no caso de autistas não verbais.

Nesse sentido, a presente pesquisa investe em analisar, por intermédio de uma revisão integrativa da literatura recente, as estratégias pedagógicas para fomentar o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS's) em crianças autistas não verbais. Para tanto, a seleção da literatura, a ser analisada, dar-se-á mediante a busca de publicações, aplicando o recorte temporal dos últimos cinco anos (publicações de 2018 a 2022), disponíveis na plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no *Portal de Periódicos da CAPES* (CAPES). A seleção dos artigos será guiada por meio da combinação de palavras-chaves previamente selecionadas e relacionadas ao tema central (as palavras-chaves utilizadas serão detalhadas na tabela 1 do Capítulo 2).

Após a busca ativa nos portais supracitados, os artigos selecionados serão apurados com o auxílio da técnica do mapa conceitual. “Sinteticamente, mapas conceituais [...] são

diagramas indicando relações entre conceitos, ou entre palavras que usamos para representar conceitos. São diagramas de significados, de relações significativas [...]” (GALANTE, 2013, p. 8). Com isso, serão destacadas e discutidas, levando em consideração determinados conteúdos da Teoria da Aprendizagem de Vygotsky, as estratégias propostas pelos autores elegidos, que tencionam auxiliar o progresso do psiquismo humano em infantes autistas.

A partir desses objetivos e dos resultados da pesquisa, intenciona-se responder à questão norteadora: como podem ser desenvolvidas as Funções Psicológicas Superiores em crianças autistas não verbais?. Isso posto, a hipótese central desta monografia, em conformidade com a abordagem sociointeracionista de Lev Semionovitch Vygotsky — psicólogo pioneiro na defesa do entrosamento social como pilar para o desenvolvimento psíquico — prevê que será encontrado um expressivo número de atividades, propostas pelos autores das publicações, que objetivam promover um contato intenso entre a criança autista e outras crianças, e até mesmo adultos, sejam esses neurotípicos ou atípicos. Espera-se, também, que tais atividades façam uso de pelo menos um dos elementos mediadores propostos por Vygotsky (instrumentos físicos e psicológicos), que têm como papel fazer a mediação (conceito que se refere à função dos instrumentos e das interações sociais no desenvolvimento cognitivo de um indivíduo) entre o ser e o mundo e, além disso, possibilitar uma comunicação efetiva entre iguais. Esclareça-se que os instrumentos psicológicos “(a linguagem, a escrita, o sistema de números) [...] são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana [...]” (Vygotsky, 1991, p. 11). Ainda, os instrumentos físicos são, de fato, artefatos materiais externos ao homem, isto é, todo objeto que pode ser usado “como um condutor da influência humana” (Vygotsky, 1991, p. 40).

Nesta investigação, a relevância científica está ligada à carência de publicações que coloquem em evidência a parcela significativa de autistas não verbais e suas particularidades na formação do psiquismo. Por certo, tal constatação ocorreu após o levantamento bibliográfico sobre o assunto nas bases de dados supramencionadas. Como consequência da escassez, há poucos esclarecimentos a respeito do processo de formação e desenvolvimento do cognitivo de crianças autistas não verbalizadas. Logo, urge a necessidade da diligência de esforços para a construção de um campo científico mais incluyente, que atenda as necessidades e compreenda as especificidades dos indivíduos que compõem a sociedade.

Saliente-se, ainda, que esta pesquisa surge de uma inquietação pessoal a respeito da atenção deficitária — do campo científico em geral — dispensada aos infantes diagnosticados com TEA e ao seu grupo familiar. Nesse sentido, meu interesse pelo assunto surgiu no ano de 2012, quando meu irmão Samuel, que na época tinha 2 anos de idade, recebeu o laudo de

autismo, que certo tempo depois foi delimitado como nível 3 de suporte (autistas de grau 3 necessitam de apoio constante para todas as tarefas do cotidiano, como, escovar os dentes, por exemplo). À época, não tinha nenhum conhecimento quanto ao transtorno, nem mesmo meus pais. Dessa forma, presenciei o cansaço psíquico e físico pelo qual passamos, até hoje, tendo em vista que poucas foram as orientações e esclarecimentos que recebemos. A aceitação mais difícil, além do diagnóstico, recai sobre as incertezas que o acompanham; não existiam e ainda não existem seguranças sobre como seu desenvolvimento se dará.

Os desafios no fomento de sua aprendizagem foram intensificados à medida que o tempo transcorreu e sua habilidade de fala não foi suscitada. Fato que foi corroborado pela falta de elucidaciones científicas sobre a causa e sobre meios que talvez possam viabilizar sua gênese. Em vista disso, através da escolha de me debruçar sobre os desafios na área da educação e também por meio desta monografia, lanço-me em busca de respostas em meio a uma infinidade de perguntas sem respostas, com a esperança de proporcionar um norte real às famílias desorientadas e de contribuir para uma educação mais emancipatória e libertadora.

Assim sendo, a presente pesquisa está dividida em cinco (5) capítulos. Previamente aos capítulos, há a apresentação da introdução e do resumo da obra. O primeiro capítulo é destinado à apresentação dos pressupostos teóricos que fundamentam a temática da pesquisa, ou seja, a teoria vygotskyana de aprendizagem e os pareceres dos principais manuais diagnósticos sobre o autismo. Ao segundo capítulo, é reservada a discussão detalhada das metodologias utilizadas para a coleta e análise dos dados bibliográficos que foram pesquisados para compor o aporte teórico da discussão crítica. O terceiro capítulo trará a argumentação da análise dos dados analisados atrelada às ideias da teoria basilar da pesquisa (sociointeracionista). No quarto capítulo, serão explicitadas as considerações finais a respeito das reflexões feitas. Por fim, o quinto e último capítulo é reservado à listagem das referências bibliográficas.

1. O TRANSTORNO AUTISTA E OS PROCESSOS INTELECTUAIS SUPERIORES

A Associação Americana de Psiquiatria (APA), organização similar à Sociedade Brasileira de Psiquiatria - ABP, é a principal instituição de produção e divulgação científica na área de psiquiatria nos Estados Unidos da América, criada em 1892, e possui como missão “promover o avanço, a comunicação e a aplicação da ciência e do conhecimento psicológicos para beneficiar a sociedade e melhorar vidas.” (*AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION*, 2022). Nesse viés, em 1952, exatos 60 anos desde a sua fundação, a associação publicou a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos de Saúde Mental (DSM-I) que reúne, em linguagem universal, as classificações de diversas patologias da mente humana.

Ainda, o manual passou por atualizações, graças às novas pesquisas científicas que surgiram com o avanço da neurociência, e recebeu sua última versão em 2013 (DSM-V). Nesta recente edição, o uso dos termos técnicos foi priorizado na descrição dos transtornos, a fim de mitigar as ambiguidades no entendimento das 404 entidades clínicas que compõem a atual listagem. Ademais, o compilado lista as possíveis causas e traz importantes apontamentos sobre potenciais tratamentos para as patologias apresentadas. Dessa forma, a produção da Associação Americana se consagra como um dos principais e mais importantes documentos no âmbito da psiquiatria, influenciando também a área da psicologia, oferecendo aos pesquisadores, familiares e aos indivíduos com algum tipo de patologia mental, a ferramenta mais importante para superar as adversidades do comprometimento neurológico: o conhecimento.

Nesse sentido, no Brasil, apesar do progresso evidente nas pesquisas nos últimos anos, no campo da psiquiatria e também da psicologia, ainda não há um documento oficial brasileiro que se assemelhe ao produzido nos Estados Unidos, o que traz grandes consequências para a população em geral. Isso porque, os achados e explicações da Ciência se encontram, de certa forma, dispersos em diferentes veículos e com linguagem de difícil entendimento, dificultando seu acesso pelos maiores interessados: os neurodivergentes (pessoas com desenvolvimento cognitivo fora do padrão), seus familiares, educadores etc.

Entretanto, é possível notar uma crescente divulgação e interesse do corpo social acerca de determinados transtornos da psique humana (formada por fenômenos que ocorrem na mente e que permitem que o ser humano se relacione e se adapte ao meio social), sobretudo aqueles que interferem diretamente no processo de aprendizagem e de desenvolvimento intelectual (transtornos de aprendizagem ou do neurodesenvolvimento). A

quinta edição do DSM reserva um capítulo que tem foco em todos os transtornos que compõem esse grupo em específico, trazendo valiosas contribuições à comunidade, como no seguinte excerto.

Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. (*American Psychiatric Association (APA)*, 2014, p. 31).

Por conseguinte, tal direcionamento de foco da sociedade e da comunidade científica ocorreu, em grande parte, graças a maior atenção e sensibilidade, por parte do corpo escolar e familiar, dadas às crianças durante a fase escolar, sobretudo nos anos iniciais da trajetória. Desse modo, ocorreu um rompimento com antigas práticas, como, por exemplo, o prejulgamento — majoritariamente negativo — das crianças que tinham baixo rendimento escolar, ou que de alguma forma não se adequavam às regras de comportamento das instituições de ensino, tipificando-as, de modo equivocado, como intelectualmente inferiores ou mal-educadas.

Em vista disso, as informações a respeito dos transtornos do neurodesenvolvimento são cada vez mais difundidas no corpo social, promovendo mudanças significativas no senso comum, no que se refere às ideias sobre os infantes com algum prejuízo neurológico. Além disso, as crianças neurodivergentes passaram a ter assegurando seus direitos civis, por meio de leis (como a Lei Federal nº 14.254/21, promulgada em 30 de novembro de 2021, que institui direitos de inclusão intrínsecos aos discentes com transtorno de aprendizagem) que propiciam dignidade e bem-estar.

No viés da recente visibilidade dos neurodivergentes, o autismo recebeu considerável destaque nas mídias nos últimos anos, o que propiciou o aumento no número de crianças diagnosticadas com o transtorno. Atualmente, o distúrbio possui uma prevalência de 1 caso a cada 54 crianças avaliadas, de acordo com as estatísticas da pesquisa norte-americana realizada em 2020, pelo Centro de Controle de Doenças e Prevenção (CDC) dos Estados Unidos da América. Cabe ressaltar que, os dados oficiais divulgados pelo CDC são usados como base de dados no Brasil, visto que o país não possui uma pesquisa de abrangência nacional sobre o tema. Outrossim, o expressivo aumento dos diagnósticos se deve, em parte, ao aumento da visibilidade e da qualidade das pesquisas que vêm sendo realizadas, que

permitem que os profissionais de saúde, de educação e aos parentes tenham um olhar mais atento para com as crianças desde tenra idade (diagnóstico e tratamento precoce melhoram o prognóstico de desenvolvimento).

Levando em consideração os apontamentos feitos, o presente capítulo propõe-se a apresentar e discutir os pressupostos teóricos que fundamentam as reflexões no tocante aos pontos principais desta monografia: o autismo em crianças — a faixa etária correspondente a classificação de criança se estende, de acordo com o Art. 2º, da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, até o dia anterior ao décimo segundo aniversário (Brasil, 1990) — e os processos atrelados ao desenvolvimento cognitivo de acordo com a teoria vygotskyana.

Dessa maneira, na primeira parte do capítulo, delineiam-se as definições e as características principais do transtorno autista, em conformidade com o exposto na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11) e no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos de Saúde Mental (DSM-V) — literaturas de referência sobre o assunto no mundo. Ademais, na segunda parte, serão estabelecidas e discutidas as conceituações de Vygotsky, no que concerne às Funções Psicológicas Superiores.

Convém, por fim, destacar que há uma diferença notável entre as duas publicações (CID-11 e DSM-V). De certo, ambos os manuais são referências no campo da saúde e detêm importantes informações sobre diversas doenças. Entretanto, a publicação de responsabilidade da Organização Mundial de Saúde, o CID-11, contempla todas as patologias que a civilização tem conhecimento, enquanto o manual da Associação Americana de Psiquiatria dispõe apenas das doenças que afetam a mente humana, ou seja, concentra-se apenas nos transtornos mentais.

1.1 O Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A princípio, é imprescindível enfatizar que a origem do diagnóstico de infantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é recente, em razão da unificação de diversos Transtornos do Neurodesenvolvimento, em 2013, na quinta edição do DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais). Nesse ínterim, os sintomas de diferentes distúrbios, como, por exemplo, o Autismo Clássico, o Autismo de Alto Funcionamento, a Síndrome de Asperger, o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e o Transtorno Desintegrativo infantil foram observados e debatidos entre pesquisadores e médicos que chegaram a um consenso: todos esses diagnósticos apresentam manifestações comuns

(divergentes somente no nível de intensidade dos sintomas e do prejuízo ao desenvolvimento do indivíduo).

Desse modo, mediante a consonância constituída pela comunidade científica e médica, surgiu o termo Transtorno do Espectro Autista. A expressão é adotada, desde então, como diagnóstico único para as múltiplas síndromes supracitadas que interferem (em maior ou menor grau) no desenvolvimento neurológico do sujeito diagnosticado e que impactam, sobretudo, a sua capacidade de adaptação ao meio social e a sua comunicação — seja ela verbal ou não. Nesse viés, a adoção do termo 'espectro' se deu justamente para destacar que há uma vasta variação no comprometimento cognitivo de cada autista, ou seja, enquanto uns têm um progresso lento na sua evolução intelectual (antigamente eram classificados como autistas clássicos), outros podem ultrapassar os marcos considerados padrões e apresentarem altas habilidades em diversificadas áreas (anteriormente conhecidos como autistas de alto funcionamento), como, em artes, música ou em ciências exatas.

À face do exposto, segundo a classificação diagnóstica do DSM-V, o Transtorno do Espectro Autista pertence ao grupo dos Transtornos do Neurodesenvolvimento. Desse modo, o distúrbio “caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação [...] e em habilidades para desenvolver [...] relacionamentos.” (APA, 2014, p. 31). Ademais, a nosologia exposta na CID-11 descreve o TEA de modo equiparado ao Manual Diagnóstico.

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. [...] 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 prejuízo no funcionamento pessoal, familiar, social, educacional, ocupacional ou em outras áreas importantes do funcionamento [...]. (*World Health Organization*, 2019).

Outrora, há cerca de 30 anos, o autismo era enquadrado no grupo de transtornos conhecido como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), de acordo com a quarta edição do Manual Diagnóstico da APA (publicada em 1994) e com a CID-10 (publicada em 1993) — também foi a partir desse momento que o transtorno autista foi formalmente reconhecido como uma doença mental, pela primeira vez. O Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, então, era uma categoria diagnóstica utilizada quando o paciente

apresentava prejuízos severos no desenvolvimento da interação social (ausência de linguagem, falhas na comunicação etc). Ainda, o TID era um subgrupo que compunha um grupo mais amplo de transtornos relacionados a intercorrências em relacionamentos sociais e na comunicação, que era designado como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

O grupamento dos Transtornos Globais do Desenvolvimento representa uma categoria que reunia múltiplos transtornos mentais que causam ao indivíduo afetado, desde a infância, comumente mais notáveis a partir dos 3 anos de idade, sintomas caracterizados por prejuízos à interação socioambiental e à comunicação. Além disso, também causa comportamentos incômodos, como, os restritivos (marcados por interesse fixo a determinados objetos), os repetitivos (em que há a repetição de uma determinada ação) e os estereotipados (também conhecidos como *stims*) que também são movimentos repetitivos, porém acionados quando a pessoa neurotípica recebe mais estímulos sensoriais do ambiente social do que aguenta processar. Fato que desencadeava uma desordem de pensamento e culminava uma crise de ansiedade, despertando, desse modo, a repetição de movimentos, geralmente das mãos, ou até mesmo de falas.

Contudo, como já esclarecido no início, as novas versões das literaturas de referência trouxeram novos delineamentos quanto à denominação e classificação dos quadros clínicos abordados ao longo do capítulo, que anteriormente eram todos enquadrados à área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Por conseguinte, tais transtornos não são mais divididos em subtipos, como distúrbios distintos, mas sim como frações de um único e sequente transtorno (TEA), cujo sintomas “representam um *continuum* único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos [...]”. (APA, 2014, p. 42).

Agora, no que tange às orientações aos profissionais da saúde, de acordo com o DSM-V (APA, 2014, p. 75) “o transtorno do espectro autista somente é diagnosticado quando os déficits característicos de comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas”. Acrescentando-se que, no processo diagnóstico

as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados. Por exemplo, muitos indivíduos anteriormente

diagnosticados com transtorno de Asperger atualmente receberiam um diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual. (*American Psychiatric Association (APA)*, 2014, p. 42).

A saber, os especificadores (conjunto de requisitos comportamentais) propostos pelo DSM-V também são utilizados pela Classificação Internacional de Doenças (CID-11), porém seus critérios são mais detalhados do que aqueles apresentados pelo manual da APA. Dentre os comportamentos característicos do espectro autista, apresentados como obrigatórios para o embasamento do diagnóstico, destacam-se:

Déficits persistentes em iniciar e manter a comunicação social e as interações sociais recíprocas que estão fora da faixa esperada de funcionamento típico dada a idade e o nível de desenvolvimento intelectual do indivíduo. As manifestações específicas desses déficits variam de acordo com a idade cronológica, capacidade verbal e intelectual e gravidade do distúrbio. [...] Padrões de comportamento, interesses ou atividades persistentemente restritos, repetitivos e inflexíveis, claramente atípicos ou excessivos para a idade e o contexto sociocultural do indivíduo. [...] Os sintomas resultam em prejuízo significativo no funcionamento pessoal, familiar, social, educacional, ocupacional ou em outras áreas importantes do funcionamento. (*World Health Organization*, 2019).

Por fim, os especificadores, além de auxiliarem a diagnose clínica, contribuem também para a definição do nível de gravidade dos transtornos do espectro autista. O Manual diagnóstico apresenta uma tabela específica para o detalhamento dos três níveis de gravidade que podem ser atingidos. São esses: “Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”, Nível 2 “Exigindo apoio substancial” e Nível 1 “Exigindo apoio”.” (*American Psychiatric Association*, 2014, p. 96).

Desse modo, o nível 1 indica que o paciente tem um comportamento mais funcional frente às demandas do convívio social, necessitando de apoio para iniciar e desenvolver interações com pessoas fora de sua familiaridade. Já os autistas enquadrados no nível 2 apresentam “prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros [...]” (*American Psychiatric Association*, 2014, p. 96). No caso do transtorno de nível 3, os indivíduos do espectro autista manifestam relevante prejuízo em suas relações intersociais e no desenvolvimento de sua comunicação (verbal e não verbal). Sobre o tratamento (medicamentoso e terapêutico) a ser seguido após o diagnóstico, ambas as publicações não se manifestam.

1.2 Aprendizagem e desenvolvimento: teorias da aprendizagem

O Processo de Ensino-Aprendizagem, de modo simplificado, caracteriza-se como um ciclo contínuo de estímulos e respostas entre dois seres, que, em ambientes escolares, ocorre nas interações entre professores e alunos. No geral, tal processo consiste na aquisição — consciente e inconsciente — de conhecimentos, habilidades e comportamentos, por intermédio dos estudos, das experiências no meio social e de observações (seja do meio social ou de outros sujeitos). Tem-se, assim, uma sistematização, complexa e heterogênea, das relações comportamentais, em prol de um objetivo — o desenvolvimento intelectual.

Nesse viés, levando-se em consideração que o alvo comum do processo de ensino-aprendizagem é o aluno, que é estimulado (dentro e fora das instituições de ensino) para desenvolver as habilidades necessárias à vida funcional na sociedade moderna, diferentes teorias sobre o complexo processo de aprendizagem dos seres humanos foram criadas, a fim de esmiuçar as dinâmicas inerentes ao processo. Tal investigação, possibilita dinâmicas mais orgânicas na troca de saberes (isto é, uma maior proximidade afetiva entre alunos e educadores, facilitando a realização das práticas pedagógicas propostas), além de auxiliar na superação de possíveis dificuldades de aprendizagem que surjam durante a jornada acadêmica.

As Teorias da Aprendizagem se empenham, então, para descobrir e elucidar como de fato a aprendizagem humana ocorre, o que torna possível a complexidade do desenvolvimento cognitivo dos seres humanos, quais fatores o influenciam (positiva e negativamente) etc. Cada qual defende diferentes fatores internos e externos ao ser que aprende — desde o curso (normal ou anormal) do desenvolvimento cerebral e cognitivo ao ambiente social em que o sujeito está inserido — que facilitam ou dificultam a sua modificação interna de conhecimentos. Dentre a pluralidade de teorias existentes atualmente, quatro autores, precursores da área, destacam-se por suas teorias e contribuições para este âmbito da educação, são eles: David Ausubel (teoria da aprendizagem significativa), Henri Wallon (Psicogênese da Pessoa Completa), Jean Piaget e Lev Semyonovich Vygotsky.

As teorias de Piaget e Vygotsky, Teoria do Desenvolvimento Cognitivo (também conhecida como Epistemologia Genética) e a Teoria Histórico-Cultural (ou Sociointeracionismo), respectivamente, apresentam determinadas semelhanças no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo do homem como ferramenta do aprendizado e vice-versa. Desse modo, ambas as teses defendem que a espécie humana, desde o seu nascimento, dispõe de um sistema cognitivo complexo, dotado de capacidades evolutivas, graças à plasticidade cerebral (capacidade do cérebro de se reorganizar ao longo da vida do

indivíduo, de acordo com a necessidade, criando novas conexões entre os neurônios), que fornecem ao ser humano aptidões mentais exclusivas, como, por exemplo, a capacidade da fala e do raciocínio lógico. Distinguindo, assim, o homem dos demais animais, principalmente dos outros mamíferos, como o chimpanzé, que é biologicamente o mais parecido com os humanos. De acordo com Michael Tomasello (2003, p. 4), linguista e psicólogo estadunidense, referência nas pesquisas sobre a evolução da cognição humana, “os humanos e os chimpanzés têm em comum algo em torno de 99% de seu material genético”.

Contudo, é justamente em relação ao modo como a cognição humana progride ao longo da vida de um indivíduo, que as teorias de Piaget e Vygotsky se distinguem. Apesar de validarem a interação com outros seres e com o mundo exterior como via principal para o progresso mental, os autores defendem diferentes mecanismos responsáveis pelo processo. Piaget, ademais, defendia que, à medida em que a criança cresce e as demandas sociais para com ela aumentam gradativamente (em frequência e dificuldade, como na entrada no ambiente escolar), diferentes estágios do desenvolvimento intelectual vão sendo concluídos, de maneira que, com o avanço da idade, a cognição atinja a plenitude do amadurecimento. A saber, os estágios referidos na corrente piagetiana são: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Segundo Davis e Oliveira (1990, p. 39):

Piaget definiu o desenvolvimento como sendo um processo de equilibrações sucessivas. Entretanto, esse processo, embora contínuo, é caracterizado por diversas fases, ou etapas, ou períodos. Cada etapa define um momento do desenvolvimento ao longo do qual a criança constrói certas estruturas cognitivas.

Desse modo, a cada etapa, se bem desenvolvida, isto é, se o meio social apresenta condições e situações favoráveis ao protagonismo do infante na construção dos seus conhecimentos, a criança adquire habilidades intelectuais novas (como a de ter consciência de si), além de solidificar aquelas que já adquiriu anteriormente. Em contrapartida, o psicólogo Lev Vygotsky, cuja teoria é a referência principal desta monografia, prevê que o desenvolvimento humano é constituído através de um processo interativo contínuo do ser com o mundo, com outros sujeitos e consigo mesmo, por intermédio da mediação da linguagem (capacidade que apenas seres humanos possuem de se comunicar por meio de línguas” (Martelotta *et al*, 2013, p. 16)), pois assim o ser humano aprende e pode se desenvolver. Vygotsky, além de considerar a interação social e as decorrentes ações significantes (o autor considerar que cada sujeito, ao interpretar ações de outros ser, age intencionalmente como

resposta), pontua que a estrutura neurobiológica complexa do ser humano é de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo do homem.

É viável afirmar, baseando-se nas teorias mencionadas, portanto, que a aprendizagem acontece por meio de inúmeras interações de um indivíduo ao longo da sua vida e da sua capacidade intelectual de interpretar os atos de outros seres e os seus próprios, construindo, assim, seu desenvolvimento psíquico. Enfatiza-se que, é por intermédio da linguagem que o pensamento consciente (umas das funções psicológicas superiores, de acordo com Vygotsky) se forma, ou seja, “ao se transformar em linguagem, o pensamento se reorganiza e se modifica. Ele não se exprime, portanto, através da palavra, mas se realiza através dela” (Bronckart, 2008, p. 6). Assim, é notável a importância do desenvolvimento da linguagem, enquanto ato comunicativo, para o desenvolver cognitivo em sua totalidade.

1.3 As Funções Psicológicas Superiores à luz de Vygotsky

Conforme Damilano (2005, p. 8), o Sistema Nervoso Central (SNC) “é a estrutura orgânica que recebe estímulos (internos e externos), decodifica-os por meio de análise e elabora respostas que se traduzem por condutas motoras e/ou emocionais. Paralelo a isso, registra e armazena, desde o nascimento, toda a interação (aprendizado) do organismo com o meio”. Nesse viés, o SNC é composto, predominantemente, por diferentes tipos de neurônios (considerados como a unidade funcional básica deste sistema específico do corpo humano). Ainda, os neurônios, conforme Oliveira (2005, p. 32), são “(...) células altamente diferenciadas em razão das diversas funções que irão realizar”.

Além disso, Machado (2005, p. 4) destaca neurônios específicos, que classifica como os “três neurônios fundamentais”, para o pleno funcionamento do Sistema Nervoso, são eles: “o neurônio aferente (ou sensitivo), o neurônio eferente (ou motor) e o neurônio de associação”. Os neurônios sensitivos regem as interações entre o homem e o mundo biossocial, pois absorvem os estímulos recebidos pelo corpo e o transmitem para o SNC. A neurotransmissão dos estímulos nervosos captados é de responsabilidade dos neurônios de associação, que são os encarregados de realizarem conexões com outros neurônios (essa ação recebe o nome de sinapse) e com o cérebro. Por fim, os neurônios motores levam os estímulos nervosos das sinapses até os músculos ou glândulas, para que executem suas funções vitais.

A vista do exposto, é válido ressaltar que a complexidade da formação do sistema nervoso permite que os seres humanos percebam, sintam e reajam ao mundo biossocial, a partir dos estímulos oriundos das interações sociais e das experiências corporais. Entretanto, apenas a base neurobiológica não tem autonomia suficiente para o desenvolvimento cognitivo adequado de um indivíduo, visto que há a necessidade de outros processos simultâneos aos do sistema nervoso para intermediar a relação do homem com o mundo. De tal modo, em associação ao campo neurológico, emergem as operações cognitivas.

De acordo com Martelotta (2013, p. 18), os processos cognitivos podem unificados pela expressão “funcionamento mental”, que corresponde aos “processos associados à nossa capacidade de compreender a realidade que nos cerca, armazenar organizadamente na memória as informações consequentes dessa compreensão e transmiti-las aos nossos semelhantes em situações reais de comunicação”. Compreende-se, então, que, sem um mínimo de sistematização mental e neurológica, a aprendizagem (mediante a assimilação de comportamentos) e o desenvolvimento cognitivo ficam comprometidos (como é o caso dos transtornos do neurodesenvolvimento).

Vygotsky, nesse panorama, traz à tona o conceito de Funções Psicológicas Superiores (FPS) para se referir a um conjunto de manifestações de inteligência (prática, no que diz respeito às ações motoras, e abstrata, enquanto ações mentais) exclusivamente humanas. Ainda de acordo com os pressupostos do autor, todo ser humano já nasce dotado de funções mentais basilares, por exemplo, como os “[...] reflexos, os processos espontâneos e rudimentares. Essas funções são determinadas imediatamente e automaticamente pelos estímulos externos (o ambiente) e pelos estímulos internos baseados nas necessidades biológicas”. (Rossetto, 2009, p. 40). Ao longo dos anos, com o aumento das interações, das demandas sociais (como o início da fase escolar) e da assimilação de padrões comportamentais, “[...] essas funções básicas se fundem para formar as funções psicológicas superiores que são tipicamente humanas: ações conscientes controladas como o pensamento, o raciocínio, a atenção, a percepção, a vontade, entre outras”. (Rossetto, 2009, p. 40).

Segundo Prestes (2010, p. 36) as “[...] funções psíquicas especificamente humanas, como o pensamento lógico, a memória consciente e a vontade, não se apresentam prontas ao nascer”. Neste contexto, a teoria de Vygotsky revela que o desenvolvimento psíquico é construído tanto social/culturalmente quanto biologicamente, evidenciando a importância da inserção do sujeito na sociedade e do trabalho coletivo para transformá-lo em um agente ativo nas relações sociais, consciente de suas ações e em constante evolução intelectual.

Destarte, levando em consideração a dinamicidade da vida humana contemporânea e a imprescindibilidade do funcionamento completo e harmonioso do sistema nervoso para a aprendizagem e conseqüente desenvolvimento psíquico, surge o questionamento: como desenvolver os indivíduos com algum transtorno do neurodesenvolvimento?. Com base no exposto, sobre aprendizagem, desenvolvimento e funções mentais superiores, é plausível o questionamento a respeito da possibilidade e dos meios necessários para construir o desenvolvimento cognitivo das crianças autistas que não verbalizam (alguns chegam a emitir sons, porém sem estabelecer comunicação efetiva com outros seres humanos).

Uma vez que a comunicação é imprescindível nas trocas sociais e na identificação do outro enquanto igual biologicamente, e que ambas ocorrências se complementam como base fundamental para o desenvolvimento cognitivo, de que modo aqueles, que por disfunções neurobiológicas, podem alcançar a performance psíquica de indivíduos cujo funcionamento mental ocorre de maneira íntegra? Tal questionamento norteará a revisão do acervo bibliográfico selecionado, a fim de identificar e debater, levando em consideração a abordagem vygotskyana sobre a aprendizagem e desenvolvimento, as estratégias pedagógicas contemporâneas que buscam a superação (ou pelo menos amenização) das barreiras do TEA à aprendizagem.

2. METODOLOGIA

Neste capítulo, serão apresentados os pressupostos teóricos-metodológicos que viabilizarão as principais discussões desta pesquisa: as funções psicológicas superiores e os meios para suscitá-las em crianças autista não verbais. Conforme apontado anteriormente, pretende-se investigar como ocorre o desenvolvimento cognitivo, em específico das funções psíquicas exclusivas dos seres humanos, classificadas como Funções Psicológicas Superiores por Vygotsky, em crianças autistas que não manifestam a linguagem verbal (meio de comunicação que usa exclusivamente as palavras — escritas ou faladas) no decorrer do seu crescimento.

Para a validação da hipótese desta monografia, fundamentada na teoria histórico-cultural de Vygotsky, de que a interação social mediada (pelos pais, professores etc) e as atividades lúdicas (brincadeiras e jogos utilizados como estratégias para tornar o ensino prazeroso e descontraído) são as alternativas pedagógicas mais benéficas para superar as dificuldades de aprendizagem impostas pelo autismo e acentuadas pela ausência de comunicação verbal; buscar-se-á evidências dos benefícios de seus usos na literatura recente.

Para tanto, duas metodologias serão utilizadas para o tratamento e análise dos dados bibliográficos selecionados para a fundamentação desta pesquisa. Em um primeiro momento, a literatura selecionada (através de pesquisa em bases de dados acadêmicos) será explorada por meio da Revisão bibliográfica Sistemática do tipo Integrativa, isto é, os artigos serão lidos e analisados com foco em responder perguntas pré-estabelecidas, a fim de extrair os pontos mais importantes a respeito do desenvolvimento das crianças autistas não verbais.

Em seguida, tanto as perguntas quanto as respostas encontradas serão dispostas em um único quadro/mapa, com o intuito de facilitar a identificação das semelhanças e diferenças dos apontamentos feitos pelos pesquisadores selecionados e de possíveis lacunas de pesquisa. A técnica em questão é denominada como Mapa Conceitual e auxilia na compreensão de assuntos complexos. Além disso, essa metodologia favorece a produtividade acadêmica, uma vez que facilita a visualização dos dados da pesquisa e, conseqüentemente, a fluidez do processo de escrita. Os mapas conceituais são semelhantes aos mapas mentais, porém se diferenciam na disposição das informações, dado que os mapas mentais têm uma estrutura mais livres, já os mapas conceituais são formatados com linhas e colunas para as perguntas e respostas.

2.1 Revisão Sistemática Integrativa da Literatura

O processo de revisão da literatura, em diversos tipos de publicações de cunho acadêmico, como artigos, dissertações e monografias, é uma etapa obrigatória e de extrema importância, visto que é a responsável por dar sustentação teórica ao desenvolvimento da pesquisa em curso. A revisão requer o emprego de técnicas específicas (sistematização) para a garantia da qualidade e precisão científica dos resultados. Desse modo, “caracteriza-se por empregar uma metodologia de pesquisa com rigor científico e de grande transparência, cujo objetivo visa minimizar o enviesamento da literatura, na medida em que é feita uma recolha exaustiva dos textos publicados sobre o tema em questão.” (Ramos; Faria; Faria, 2014, p. 6).

Na utilização da revisão da literatura como metodologia de pesquisa “é basilar o objetivo de estruturar todos os procedimentos de forma a garantir a qualidade das fontes, logo pela definição de uma equação de pesquisa, de critérios de inclusão e exclusão e de todas as normas que julguem convenientes para o caso.” (Ramos; Faria; Faria, 2014, p. 6). Dessa forma, é nítido que de acordo com a clareza, a especificidade e a possibilidade de reaplicação das regras estabelecidas, através da revisão sistemática, a credibilidade dos resultados da pesquisa podem variar. Logo, quanto mais verificáveis forem as etapas e as conclusões, maior será a credibilidade e qualidade científica atribuída ao trabalho desenvolvido.

É pertinente esclarecer que há diferentes tipos de revisão da literatura, são eles: a revisão narrativa, a revisão sistemática e a revisão integrativa. Apesar de possuírem a mesma função (a busca, a análise e a exposição\comparação de dados de uma determinada área de conhecimento) têm características e objetivos distintos (no que se refere ao tratamento dos dados obtidos com a revisão. Nesse ínterim, a presente monografia será construída utilizando a metodologia da revisão integrativa da literatura, tendo em vista que “é a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado.” (Souza; Silva; Carvalho, 2010, p. 2).

Nessa perspectiva, é uma metodologia capaz de determinar “o conhecimento atual sobre uma temática específica, já que é conduzida de modo a identificar, analisar e sintetizar resultados de estudos independentes sobre o mesmo assunto [...]”. (Souza; Silva; Carvalho, 2010, p. 3). Então, como o objetivo central desta pesquisa é verificar e analisar (semelhanças, discrepâncias e funcionalidade), com base na teoria de aprendizagem de Vygotsky, quais as recentes estratégias propostas pelos pesquisadores para o desenvolvimento psíquico de crianças autistas, a revisão integrativa se consolida como ferramenta de grande valia. Isso

porque, permitirá a rápida definição de conceitos básicos, a identificação de lacunas na literatura recente e utilização de outra metodologia concomitantemente (mapa conceitual que será explicado na seção 2.3)

A seguir, serão descritas, em suma, as seis fases básicas necessárias à aplicação da revisão integrativa no desenvolver de uma pesquisa. A princípio, é necessária a criação de uma pergunta norteadora, isto é, uma pergunta central que determinará o que de fato a pesquisa pretende investigar. A pergunta “deve ser elaborada de forma clara e específica, e relacionada a um raciocínio teórico, incluindo teorias e raciocínios já aprendidos pelo pesquisador.” (Souza; Silva; Carvalho, 2010, p. 3). A busca de dados e informações na literatura já publicada, marca a segunda fase da metodologia e ocorre logo após a formalização da questão norteadora. Para tanto, o pesquisador deve fazer uso de portais eletrônicos que disponibilizam artigos/publicações científicas, utilizar também, caso queira, as referências descritas nos artigos que já analisou, buscar manualmente, em livros, teorias que possam sustentem sua tese, ou seja, é o momento que o pesquisador estabelecer seus critérios e formar seu referencial teórico.

A sequência, terceira fase, consiste na extração dos “dados dos artigos selecionados, faz-se necessária a utilização de um instrumento previamente elaborado capaz de assegurar que a totalidade dos dados relevantes seja extraída [...]” (Souza; Silva; Carvalho, 2010, p. 3). Na quarta fase, há a apuração e análise crítica dos dados encontrados na literatura selecionada, momento de ponderação das informações, visando encontrar subsídios para responder a questão norteadora. Na penúltima fase, quinta, ocorre de fato toda a discussão principal da pesquisa, as evidências encontradas no aporte teórico (artigos selecionados) são confrontadas com os pressupostos da teoria científica que rege a pesquisa em curso. Por último, as descobertas devem ser expostas de forma clara e sucinta, evidenciando, minuciosamente, as informações mais importantes, de modo que o leitor possa apreciar os dados, com rigor.

2.2 Processo de seleção do referencial teórico

A elaboração desta monografia teve início, de fato, com a pesquisa bibliográfica, após estabelecidos os objetivos gerais, em duas bases de dados *online* confiáveis, são essas: a plataforma *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e o Portal de Periódicos da CAPES (CAPES). As plataformas mencionadas são referências na distribuição de textos e artigos de revistas acadêmicas (brasileiras e estrangeiras), de maneira gratuita e de livre acesso na internet. A escolha de duas bases se deu por três motivos: a necessidade de conhecer as

recentes descobertas científicas acerca do tema a ser analisado, o escasso número de publicações que abordam o autismo não verbal e a teoria vygotskyana e, por fim, a preferência por diversificar os autores/artigos a serem selecionados, a fim de aprimorar a qualidade da pesquisa científica.

Após a delimitação da temática a ser explorada, foram estabelecidas as seguintes palavras-chaves para o processo de pesquisa nos portais: Função(ões) psicológica(s) superior(es); Autismo não verbal; Criança autista; Autismo severo; Vygotsky *and* desenvolvimento; Autismo *and* Vygotsky. Arelado às palavras-chaves, foram utilizados os filtros “Brasil” e “ano de publicação” (2018 até 2022), pois a prioridade eram artigos de recente publicação e de autores nacionais. Destaca-se, porém, que, apesar da predileção, artigos publicados em revistas científicas estrangeiras também foram selecionados. Além disso, duas palavras-chaves foram construídas a partir da combinação de duas palavras em português utilizando a palavra inglesa *and* como preposição, formando equações de pesquisa ainda mais específicas à temática.

Em seguida, após os ajustes nos parâmetros de busca nas plataformas digitais (inserção dos filtros e palavras-chaves), todos os artigos exibidos foram apreciados de forma dinâmica e sistematizada, isto é, a leitura seguiu mediante determinados critérios (de inclusão e exclusão), a fim de refinar a qualidade e relevância dos trabalhos que serviriam de referencial teórico. Os critérios de inclusão estabelecidos foram: pesquisas que abordem o autismo, o desenvolvimento cognitivo de autistas e a teoria de desenvolvimento vygotskyana. Em contraponto, os critérios de exclusão determinados foram: pesquisas que abordem a fase adulta de autistas, o desenvolvimento cognitivo de pessoas não autistas ou que abordem outras teorias de desenvolvimento. Ressalte-se que não era necessário possuir todos os critérios de inclusão em um mesmo artigo para que fosse selecionado, visto que a decisão final foi baseada na leitura completa e na validação das possíveis contribuições ao desenvolvimento da pesquisa.

Abaixo, segue a tabela (1) que reúne o quantitativo bruto referente às buscas de cada uma das palavras-chaves e, que exibe também, a quantidade final de artigos selecionados, que totalizam 12 publicações.

Tabela 1 - Palavras-chaves e resultados de pesquisa (continua)

SciELO					
PALAVRAS-CHAVE	Resultado bruto	Leitura de Título	Leitura de resumo	Leitura de texto	Resultados finais

				completo	
Função psicológica superior	2	2	0	0	0
Funções psicológicas superiores	5	5	0	0	0
criança autista	38	38	11	0	0
Vygotsky and desenvolvimento	29	29	4	4	4
Autismo and Vygotsky	0	0	0	0	0
CAPES					
PALAVRAS-CHAVE	Resultado bruto	Leitura de Título	Leitura de resumo	Leitura de texto completo	Resultados finais
Função psicológica superior	7	7	3	0	0
Funções psicológicas superiores	9	9	3	0	0
criança autista	255	255	36	4	3
Vygotsky and desenvolvimento	136	136	21	0	0
Autismo and Vygotsky	60	60	20	5	5

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Ainda no que tange o refinamento dos resultados brutos obtidos, cada um dos artigos resultantes da pesquisa foram ponderados, levando em consideração os critérios pré-estabelecidos, da seguinte forma: primeiro o título era lido e, caso pertinente à temática, depois a publicação era aberta para a leitura do resumo. Se por ventura o resumo mostrasse que as discussões presentes no artigo abrangem os conceitos de interesse (autismo, desenvolvimento cognitivo e teoria histórico-cultural), a publicação era lida integralmente. Após a leitura completa, se de fato o artigo trouxesse importantes subsídios para o desenvolvimento desta pesquisa, o texto era selecionado para compor o aporte teórico.

Expõe-se, abaixo, uma tabela simplificada da seleção literária, como meio de esclarecer e ilustrar as etapas que nortearam o todo o processo de revisão sistemática da literatura (prática de levantamento, análise e exposição de publicações de teor científico).

Tabela 2 - Processo de Revisão Sistemática da Literatura (continua)

Objetivo:	Analisar e discutir, por meio de uma revisão integrativa da Literatura, como as Funções Psicológicas Superiores, de crianças autistas não verbais, podem ser desenvolvidas.
Palavras- Chave:	Função(ões) psicológica(s) superior(es); Criança autista; Vygotsky and desenvolvimento; Autismo and Vygotsky.

Base de dados:	SciELO e Capes
Equação de pesquisa:	Brasil e ano de publicação (2018 até 2022)
Crítérios de inclusão:	Pesquisas que abordem autismo; o desenvolvimento cognitivo de crianças autistas; e a teoria de desenvolvimento vygotskyana.
Crítérios de exclusão:	Pesquisas que abordem outras fases etárias de autistas (adolescência/adulterz); o desenvolvimento cognitivo de pessoas neurotípicas ou que abordem outras teorias de desenvolvimento.
Recorte Temporal:	2018 a 2022 (últimos cinco anos)
Resultados:	12 artigos
Tratamento dos dados e resultados:	Técnica do mapa conceitual

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Finalizada a pesquisa e a seleção das referências, a tabela 3 foi construída de modo a identificar as principais informações dos textos escolhidos, como o nome dos autores, ano de publicação, tipologia do texto e as palavras-chaves que permitiram o encontro da publicação nas bases de dados. Assim, exibe-se a seguir a tabela 3.

Tabela 3 - Relação do aporte teórico eleito (continua)

	AUTOR(ES)	TÍTULO	ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	PALAVRA-CHAVE DE REFERÊNCIA
1	Alessandra Dilair Formagio Martins, Maria Inês Bacellar Monteiro	Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico	2017	Artigo	Autismo <i>and</i> Vygotsky
2	Marta Shuare	Las operaciones con los sistemas de signos y su papel en el desarrollo de la psiquis infantil	2019	Artigo (traduzido)	Autismo <i>and</i> Vygotsky
3	Lev Semionovich Vygotski	Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada	2018	Artigo	Criança autista
4	José Francisco Chicon, Ivone Martins de Oliveira, Rosely da Silva	A brincadeira de faz de contas com crianças autistas	2018	Artigo	Criança autista

	Santos, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá				
5	José Francisco Chicon , Ivone Martins de Oliveira, Gabriel Vighini Garozzi, Marcos Ferreira Coelho e Maria das Graças Carvalho Silva de Sá	Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo	2018	Artigo	Criança autista
6	Claudia Ximena González Moreno	El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con trastorno del espectro autista desde el ámbito de la educación inclusiva	2019	Artigo (traduzido)	Autismo <i>and</i> Vygotsky
7	Ana Paula Aporta, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no ensino fundamental I	2018	Artigo	Autismo <i>and</i> Vygotsky
8	Liliana Passerino, Teresa Coma Roselló, Sandra Baldassarri	Interacción tangible para la compensación social de procesos mediados em niños con diversidad funcional	2018	Artigo (traduzido)	Vygotsky <i>and</i> desenvolvimento
9	Claudia Ximena González Moreno	Intervención en un niño con autismo mediante el juego	2018	Artigo	Vygotsky <i>and</i> desenvolvimento
10	Oswaldo Hernández González, Rosario Spencer Contreras, Inalvis Gómez Leyva	La inclusión escolar del educando com TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky	2021	Artigo (traduzido)	Vygotsky <i>and</i> desenvolvimento
11	Zizi Trevisan, Alex Sandro Gomes Pessoa	Psiquismo, linguagem e autismo: contribuições da semiótica nos contextos educativos	2018	Artigo	Vygotsky <i>and</i> desenvolvimento
12	Alexandre Freitas Marchiori, Carla de Almeida Aguiar França	Práticas e articulações pedagógicas na educação infantil: contribuições ao processo de desenvolvimento de	2018	Artigo	Autismo <i>and</i> Vygotsky

		uma criança com autismo			
--	--	----------------------------	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Cabe salientar que os textos eleitos foram lidos, de forma mais criteriosa que no momento da seleção, com a utilização da técnica de revisão sistemática integrativa da literatura (que já foi explicada na primeira seção deste capítulo). Após, os conceitos obtidos foram organizados com o uso de outra metodologia científica, o mapa conceitual (técnica de sistematização visual de dados e conceitos). Um dos benefícios da revisão integrativa se dá justamente pela possibilidade de combinação com outras metodologias de revisão, expandindo as perspectivas das análises. Por fim, além dos artigos, os seguintes livros também foram lidos na íntegra e compõem a fundamentação teórica da monografia, são eles: *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, de Vygotsky e *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*, do linguista Michael Tomasello.

2.3 Mapa Conceitual: técnica e aplicação

O processo de ensino-aprendizagem (ciclo contínuo de estímulos e respostas entre dois seres em favor do desenvolvimento intelectual daquele menos experiente em determinado(s) assunto(s)), no contexto escolar, requer dos professores e dos alunos criatividade e esforços mútuos para o melhor aproveitamento das interações sociais. Para tanto, há diversos métodos e ferramentas educacionais que auxiliam e alavancam o desempenho de ambos os lados (docentes e discentes), visto que atenuam o esforço a ser dispensado em determinadas tarefas educacionais.

Nesse viés, o mapa conceitual é um recurso pedagógico esquemático e organizacional de informações\dados, que pode ser de grande valia em “atividades como a planificação de aulas, apresentação de temas, definição e organização curricular, definição de metodologias de projeto, ou a tomada de anotações nas aulas” (Galante, 2013, p. 4). Os mapas conceituais são construídos, em geral, a partir de uma pergunta norteadora sobre determinado assunto (ou conceito-chave), a fim de reunir conceitos pertinentes, que auxiliam na resolução da(s) questão(ões), na memorização de conteúdos e na análise de dados. Desse modo, é possível uma rápida e clara visualização de definições, conceitos e suas relações (Figura 1), pressupostos etc, facilitando o aprendizado, o desenvolvimento de pesquisas, a identificação

de lacunas literárias etc. Ou seja, os mapas podem ser empregados em diversificadas funções e construídos da forma que melhor atender os propósitos do autor.

A figura 1 é um exemplo de uma possível construção de um mapa conceitual, que, neste caso, foi construído para facilitar a comparação de conceitos relacionados à área da Filosofia.

Figura 1 - Modelo de Mapa Conceitual

Fundamentos da Filosofia				
PENSAMENTO DO SÉCULO XX				
Correntes	Existencialismo	Filosofia analítica	Escola de Frankfurt	Filosofia pós-moderna
Questões filosóficas	O que é existir? Existe liberdade na existência humana? Qual é o sentido de ser?	Quais são os pressupostos lógicos da linguagem?	O que é sociedade de massas? Qual é a função da razão humana?	Como se origina e se organiza o poder? Qual é a relação entre linguagem e dominação?
Conceitos	angústia, ente em-si, ente para-si, nada, liberdade, condição humana	análise lógica, jogos de linguagem	teoria crítica, razão instrumental, indústria cultural, arte, repressão, razão dialógica, ação comunicativa	micropoder, sociedade disciplinar, desconstrução, hiper-realidade
Influências	fenomenologia	positivismo lógico	marxismo e psicanálise	pós-estruturalismo

Fonte: Slideshare, 2016

Tendo em vista o exposto, é válido afirmar que, os mapas conceituais são, atualmente, umas das melhores ferramentas potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem e também como metodologia científica em trabalhos acadêmicos (artigos, monografias, teses etc.), uma vez que as representações esquemáticas permitem que o autor tenha acesso a sínteses estratégicas às discussões críticas que fará em sua pesquisa. “Portanto, os mapas conceituais demonstram uma “nova” maneira de organizar, estruturar e hierarquizar os assuntos, por meio da organização cognitiva daqueles que os desenvolvem.” (Medeiros; Ribeiro; Sousa, 2020, p. 6).

Nesse cenário, a metodologia em evidência foi selecionada para o tratamento dos dados extraídos das publicações selecionadas como fundamentação teórica desta monografia. Isso porque, tendo em vista que um dos objetivos específicos é destacar e discutir as estratégias propostas pelos autores para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças autistas não verbais, se faz necessária uma clara visualização das

ideias e conceitos apresentados, para que seja possível a análise crítica dos apurados. Dessa forma, o mapa foi construído de modo semelhante ao modelo apresentado na Figura 1, valendo-se de colunas para as perguntas pré-definidas e para as referências e de linhas para as ‘respostas’.

É importante pontuar que as ‘respostas’ se encontram em forma de citação direta, devidamente referenciadas, de modo que as hipóteses dos autores sejam apresentadas fidedignamente e de que não ocorram interpretações equivocadas, que possam influenciar a análise crítica da monografia. Assim, o mapa foi feito mediante a leitura atenta e com foco no encontro dos principais pressupostos (revisão integrativa da literatura) atrelados ao tema da pesquisa e é apresentado na íntegra abaixo.

Quadro 1- Mapa conceitual da revisão integrativa (continua)

Referência	Como o(s) autor(es) descreve(m) o autismo?	O que falam sobre o desenvolvimento cognitivo?	Abordam meios para o desenvolvimento? Se sim, qual (is)?	Propõem o desenvolvimento de uma comunicação alternativa à verbal? de que forma?
Alessandra Dilair Formagio Martins, Maria Inês Bacellar Monteiro	“[...] incapacidade em desenvolver e conhecer a própria mente e a dos outros, aspecto que desencadeará um comprometimento em todas as áreas do desenvolvimento do sujeito.” (2017, p. 2)	“Um aspecto que deve ser ressaltado na educação do autista é justamente o significado que a aprendizagem tem para ele. Os sentidos produzidos a partir de suas ações e interações nas situações concretas vivenciadas nas diversas situações sociais vão constituir esse sujeito.” (2017, p. 3)	“Ao olharmos para o desenvolvimento e educação de alunos autistas temos que considerar a relevância das relações sociais e de sua interação com os outros com os quais convivem [...]a ênfase nas relações sociais pode apresentar-se como a chave que possibilita o desenvolvimento desses sujeitos, pois para Vygotski (1996, p. 285) “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”.” (2017, p. 8)	O texto não aborda o caso específico de autistas não verbais, mas sim de crianças autistas em geral. Porém, em determinados trechos, discorre sobre a dificuldade na interpretação de ações dos autistas por parte dos outros indivíduos do meio social, ressaltando a importância de juntos construírem significados em comum para as ações cotidianas.
		“[...] o desenvolvimento	“A cultura, da qual o sujeito deve	Como a publicação não delimita os

Marta Shuare	O texto não aborda o autismo, nem outro transtorno do neurodesenvolvimento.	infantil é um processo complexo e complicado, no qual muitos fatores sociais e psicológicos entram em jogo [...]. (2019, p. 2, tradução nossa) Vigotski [...] também observa que as funções psíquicas aparecem no desenvolvimento duas vezes: como funções inferiores ou naturais (posteriormente chamadas de elementares) e como funções superiores, culturais, nas quais o sistema de signos, e em particular, a linguagem, desempenham um papel determinante. Isso indica que as funções psíquicas superiores têm uma origem social. (2019, p. 2, tradução nossa)	apropriar-se (pois não se trata de um processo de osmose!), representa um vasto conjunto de "neoformações" que transformam radicalmente a atividade psíquica, tornando-a atividade psíquica humana. Se o uso do sistema de signos é de importância primordial no desenvolvimento infantil, é lógico incluir, no corpo conceitual da psicologia, além da linguagem, outras formas de atividade simbólica, como leitura, escrita, desenho, aritmética, etc." (2019, p. 2, tradução nossa)	estudos do desenvolvimento cognitivo das crianças autistas, não há indicativo de comunicações alternativas à linguagem oral. Contudo, a autora aponta uma estratégia que, ao meu entendimento, pode ser utilizada com os autistas não verbais, no seguinte trecho "vários experimentos permitem concluir, segundo Vigotski, que, na primeira infância, o jogo é o caminho principal para o desenvolvimento cultural da criança e, em particular, para sua atividade com sinais." (2019, p. 4, tradução nossa)
Lev Semionovich Vigotski	O artigo discorre sobre crianças com algum desvio no desenvolvimento cognitivo padrão, as quais chama de crianças mentalmente atrasadas, não dando enfoque ao autismo. Sobre o assunto, diz que: "A criança mentalmente atrasada não é feita apenas de lacunas e defeitos, seu organismo como um todo se reconstrói. Toda a personalidade equilibra-se, é compensada por processos de desenvolvimento infantil." (2018, p. 5)	"No desenvolvimento das crianças mentalmente atrasadas, assim como no desenvolvimento de qualquer criança marcada por essa ou aquela deficiência, há processos que surgem do fato de que o organismo e a personalidade da criança reagem às dificuldades com as quais se defrontam, reagem à própria deficiência e, no processo de desenvolvimento, de adaptação ativa ao meio, produzem uma série de funções, com ajuda das quais compensam, equilibram, suprem a deficiência." (2018,	"[...] a fonte, o estímulo primário para o surgimento dos processos compensatórios são as dificuldades objetivas com as quais a criança se depara no processo de desenvolvimento. [...]. Observamos que, do processo de interação da criança com o meio, nasce a situação que a impele a avançar pelo caminho da compensação. A mais importante evidência factual disso é a seguinte: o destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento como um todo depende não apenas do caráter e da gravidade do defeito,	O texto não tem foco no autismo não verbal, porém tece algumas considerações sobre o desenvolvimento de funções compensatórias ao atraso mental, como em: "[...] o comportamento coletivo da criança não apenas ativa e treina suas próprias funções psicológicas, mas é a fonte do surgimento de uma forma de comportamento completamente nova, aquela que surgiu no período histórico de desenvolvimento da humanidade e que, na estrutura da personalidade, se

		p. 5)	mas também de sua realidade social, isto é, das dificuldades produzidas pelo defeito do ponto de vista da posição social da criança. [...] até nos níveis mais baixos de desenvolvimento, os processos compensatórios estão ligados ao funcionamento da consciência” (2018, p. 7)	apresenta como função psicológica superior. O coletivo é a fonte do desenvolvimento dessas funções, particularmente na criança mentalmente atrasada.” (2018, p. 11). A independência relativa das funções, em que pese sua unidade, resulta em que o desenvolvimento de uma função compensa e reverbera em outra. (2018, p. 12)
José Francisco Chicon, Ivone Martins de Oliveira, Rosely da Silva Santos, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá	“Compreendemos o autismo como um fenômeno multidisciplinar caracterizado, primordialmente, por um conjunto de sintomas qualitativos que acomete as crianças, em geral, nos 30 primeiros meses de vida, no que tange à sua comunicação social, interatividade e comportamento (SIEGEL, 2008).” (2018, p. 2)	“Ao discorrer sobre a lei básica do desenvolvimento, Vigotski (1997, p. 109) afirma que: Qualquer função psicológica superior no processo de desenvolvimento infantil se manifesta duas vezes, primeiramente como função da conduta coletiva, como a organização da colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam; depois, como uma função individual da conduta, como uma capacidade interior da atividade do processo psicológico [...] [...] para o autor, essa lei básica se aplica tanto a crianças sem deficiência quanto àquelas com deficiência, entendemos que assim se realiza com as crianças com autismo [...]” (2018,	“Para Vigotski (2008) e Leontiev (2016), a brincadeira é parte de um processo de alto nível do desenvolvimento psicológico infantil, na medida em que liberta a criança das amarras situacionais, permitindo-lhe agir sobre os objetos em uma perspectiva que altera seu uso convencional: há uma “[...] ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo” (LEONTIEV, 2016, p. 128), a qual emerge no transcorrer da própria brincadeira. [...] Por intermédio da brincadeira, aos poucos a criança aprende a ter consciência de suas próprias ações e compreende o ambiente físico e social que a cerca” (2018, p. 3)	Os autores não abordam a temática da linguagem verbal, mas enfatizam que suas "análises indicam que a criança com autismo também pode se envolver com brincadeiras de faz de conta, desde que lhe sejam oferecidas condições para isso: quanto mais estimuladas em sua experiência lúdica, na exploração dos mais variados brinquedos, na manifestação das diferentes linguagens, na convivência com a diversidade, na exploração de diferentes espaços e modos de interação, mais significativas serão as possibilidades de essa criança sentir, pensar, agir no/com o meio social onde se encontra e

		p. 4)		brincar." (2018, p. 10)
José Francisco Chicon, Ivone Martins de Oliveira, Gabriel Vighini Garozzi, Marcos Ferreira Coelho e Maria das Graças Carvalho Silva de Sá	“Estudos têm revelado que o autismo é compreendido como uma síndrome comportamental e caracterizado por déficit na interação social, na linguagem e nas alterações de comportamento (Falkenbach et al., 2010; Kanner, 1997; Orrú, 2007).” (2018, p. 2)	“[...] para os autores precursores da abordagem histórico-cultural (Elkonin, 2009; Leontiev, 2003; Vigotski, 2007), o brincar é uma atividade fundamental ao desenvolvimento psíquico da criança, pode alargar suas possibilidades de agir sobre o mundo, o que é muito importante, também, no desenvolvimento de crianças com deficiência/autismo.” (2018, p. 2)	“Ao discorrer sobre a educação de crianças com deficiência, Vigotski (1997) enfatiza que o ponto de partida e a força que impulsionam o desenvolvimento dessas crianças estão na interação estabelecida com os outros. Ele sustenta que é no contexto sociocultural que o processo de superação da condição de deficiência se realiza, por acreditar na plasticidade cerebral e na capacidade do ser humano de criar processos adaptativos com o intuito de superar os impedimentos. Entre os componentes que têm um papel relevante no desenvolvimento infantil, Vigotski (2008) aponta o brincar.” (2018, p. 3)	Não há no texto menção a meios compensatórios à ausência da fala. Porém, os autores destacam "a relevância da ação mediadora do professor/brinquedista na atividade lúdica da criança com autismo [...]" e da interação social no desenvolvimento de crianças autistas. (2018, p. 6)
Claudia Ximena González Moreno*	“O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma alteração no neurodesenvolvimento (Rivière, 1997, 2001). Pesquisas mostram que crianças com transtorno do espectro autista apresentam uma distribuição neurobiológica diferente na córtex cerebral, o que se manifesta em dificuldades no desenvolvimento de habilidades pró-sociais. Ou seja, na capacidade de se colocar no lugar do	“Nos casos das crianças com TEA, a linguagem não desempenha sua função comunicativa, mediadora e reguladora, que se desenvolvem dentro da atividade. [...] A linguagem se torna um meio do pensamento porque reflete a ação intelectual prática. Inicialmente, a linguagem, em sua abordagem à ação intelectual, o acompanha, refletindo os resultados da atividade" (Vygotsky, 1996, p. 157). O	“As crianças diagnosticadas com TEA requerem uma educação inclusiva que as envolva nas atividades propostas pela instituição educativa, atendendo às suas necessidades e promovendo o desenvolvimento de suas habilidades humanas. [...] é importante desenvolver habilidades como esperar a vez, oferecer ajuda, falar com amabilidade, reconhecer os próprios sentimentos, [...]. Um meio de ação e estratégia de	Considerando as defasagens ou ausência da fala em autistas, a autora afirma que "o jogo, como estratégia pedagógica, se configura como um meio eficaz que facilita a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na sala de aula, pois ajuda a atender às suas necessidades de linguagem." (2019, p. 20, tradução nossa)

	<p>outro para reagir emocionalmente às experiências afetivas de outras pessoas na interação comunicativa [...]” (2019, p. 2, tradução nossa)</p>	<p>pensamento em ações concretas, imagens concretas e lógico-verbais constitui estágios do desenvolvimento intelectual. Essas ações dependem da forma da atividade, do nível do estado da esfera psíquica do indivíduo e do grau de assimilação da ação [...]” (2019, p. 3, tradução nossa)</p>	<p>transformação no caso em questão é o jogo. [...] Ele garante o desenvolvimento de aspectos essenciais para o progresso intelectual e pessoal da criança [...] auxilia no desenvolvimento de formações psicológicas, como a atividade comunicativa desenvolvida, a função simbólica em um nível complexo, a atividade voluntária, a autorregulação emocional e a personalidade [...]” (2019, p. 4-5, tradução nossa)</p>	
<p>Ana Paula Aporta, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda</p>	<p>O texto se refere ao autismo apenas como uma "alteração biológica". (2018, p. 6)</p>	<p>“Vygotsky (1983) explica que a deficiência não vem somente do caráter biológico, mas também do ambiente social. Assim, o autor defende a necessidade de uma educação baseada em procedimentos especiais que podem colaborar para que o sujeito se desenvolva bem.” (2018, p. 6)</p>	<p>“Vygotsky (1983) afirma que é necessário conhecer a via de acesso de aprendizagem da pessoa para desenvolver uma educação de qualidade. Dessa forma, o ensino pode partir das habilidades da pessoa para, então, enfatizar o desenvolvimento de novas habilidades. [...] O autor afirma que os alunos com deficiência devem ser colocados no lugar de aprendizes, assim como os alunos sem deficiências, para que seu desenvolvimento possa ocorrer. Além disso, é imprescindível o uso de um método, procedimento e técnicas específicas para esse ensino, sempre considerando as características e as necessidades do aluno [...]” (2018, p. 7)</p>	<p>As autoras apenas propõem que, na educação especial, é de suma importância conhecer o comportamento da criança em questão e suas necessidades educativas, para que "um procedimento especial pode ser elaborado para o desenvolvimento de novas habilidades." (2018, p. 12)</p>
	<p>O artigo não</p>	<p>“Vygotsky (1983)</p>	<p>“Vygotsky (1983) [...]</p>	<p>Não há no texto</p>

<p>Liliana Passerino, Teresa Coma Roselló, Sandra Baldassarri</p>	<p>apresenta uma definição explícita a respeito do autismo, pontuando, apenas, algumas características, como a dificuldade na comunicação e na interação social.</p>	<p>defendia a necessidade de a educação implementar estratégias e recursos para melhorar os processos de ensino [...]. Assim, a situação de deficiência se transforma em um estímulo primário para o desenvolvimento do indivíduo, sendo o ponto de partida para um processo de compensação [...] Vygotsky (1983) afirmava que, como as funções superiores se desenvolvem na ação social mútua por meio do uso de meios culturais, devemos concentrar nossos esforços em adaptar esses meios às diferentes necessidades das crianças com deficiência. Um defeito não leva automaticamente a uma disfunção psicológica.” (2018, p. 2-3, tradução nossa)</p>	<p>destaca o potencial da mediação pedagógica como elemento central do desenvolvimento. [...] No entanto, é importante destacar que a visão terapêutica e reabilitadora de uma educação focada na normalização do indivíduo deve ser evitada, pois é por meio da adaptação dos sistemas sociais que se deve promover o desenvolvimento dos indivíduos. Conforme Beyer (2000) aponta, devemos organizar os processos educacionais por meio da construção de uma pedagogia que possibilite a promoção social da pessoa com deficiência.” (2018, p. 2-3, tradução nossa)</p>	<p>menção a meios compensatórios à ausência da fala. Porém, as autoras destacam que a tecnologia emerge "como um signo de mediação que permite configurar outras possibilidades de interação entre pares. [...] A tecnologia se entrelaça com o pensamento e a ação, permitindo que cada pessoa possa ser mediadora de seu próprio processo e colaborar no processo de outros. [...] Portanto, a tecnologia é uma ferramenta poderosa quando aplicada de maneira planejada e integrada à mediação humana para promover o desenvolvimento e a aprendizagem." (2018, p. 5-10, tradução nossa)</p>
<p>Claudia Ximena González Moreno**</p>	<p>“O autismo é concebido como uma alteração no neurodesenvolvimento em que o desenvolvimento comunicativo, emocional e simbólico da criança é comprometido, bem como a capacidade de estabelecer relações com adultos e objetos. No autismo, ambos os níveis receptivo e expressivo da linguagem verbal são afetados,</p>	<p>“O desenvolvimento psicológico infantil ocorre por meio da interação social ampla entre a criança e o adulto, o que impacta na personalidade da criança. Portanto, a organização da atividade da criança fornecida pelo adulto é crucial para modificar sua vida psíquica.” (2018, p. 2, tradução nossa)</p>	<p>“Na infância, a atividade direcionadora é o jogo, e, portanto, ele é uma atividade que promove o desenvolvimento de formações psicológicas novas, como a comunicação expressa, o amplo desenvolvimento emocional e a função simbólica.” (2018, p. 2, tradução nossa)</p>	<p>“A autora não discorre especificamente sobre questões relacionadas a fala ou de sua ausência, mas afirma que "um ambiente educacional estruturado, porém caloroso e afetivo, no qual o jogo é utilizado, é, sem dúvida, uma das melhores maneiras de promover a aprendizagem em crianças com autismo. Dessa forma, a criança</p>

	especialmente no que diz respeito ao código pragmático e semântico, assim como os sistemas de comunicação não verbal” (2018, p. 1, tradução nossa)			começa a desenvolver habilidades relacionadas à compreensão social, a reconhecer as atitudes dos outros e a desenvolver a imitação como uma possibilidade para acessar a mente do outro.”” (2018, p. 8, tradução nossa)
Oswaldo Hernández González, Rosario Spencer Contreras, Inalvis Gómez Leyva	“O TEA é uma condição de neurodesenvolvimento de prevalência crescente que causa alterações persistentes em áreas fundamentais do desenvolvimento, como reciprocidade social, comunicação verbal e não verbal, comportamento e interesses.” (2021, p. 2, tradução nossa)	“[...] os processos psíquicos superiores são uma categoria resultante da interação entre o biológico e o social. Isso significa que o desenvolvimento da psique de uma pessoa e suas características que a tornam única são condicionados pelo desenvolvimento e pelas qualidades da estrutura orgânica que reflete as condições socioculturais em que ela se forma. Por esse motivo, a subjetividade humana incorpora as particularidades do ambiente que a cerca, mas ao mesmo tempo mantém seu caráter autônomo.” (2021, p. 4, tradução nossa)	“O enfoque histórico-cultural de Vygotsky constitui um excelente ponto de partida para avançar na educação e socialização de crianças com Transtorno do Espectro Autista [...]. A partir dessa perspectiva, não apenas é reconhecida a importância do aspecto biológico como base fundamental, mas também a interação social, a estimulação nos primeiros anos de vida, o papel da família, o papel dos educadores e a ação familiar-comunitária como elementos que determinam a formação da personalidade da criança, especialmente com características complexas em seu neurodesenvolvimento.” (2021, p. 8, tradução nossa)	Os autores não discorrem especificamente sobre questões relacionadas a fala ou de sua ausência, mas afirmam que, na educação de crianças com TEA, [...] é necessário intervir de maneira intensa e oportuna, utilizando todas as estratégias educacionais disponíveis em colaboração com a família e a comunidade para tentar modificar o curso do TEA em direção a um desenvolvimento mais adaptativo. (2021, p. 6, tradução nossa)
Zizi Trevisan, Alex Sandro Gomes Pessoa	Os Transtornos do Espectro Autista (TEA) são definidos por comprometimentos que, de modo geral, aparecem precocemente no desenvolvimento sociocomunicativo,	[...] no desenvolvimento humano, a ontogênese evolui para a sociogênese, impulsionada pela função social(mediadora) da linguagem, responsável pela	[...] os autistas precisam, para seu desenvolvimento, sobretudo, de uma inserção cultural nas redes de relações interpessoais e intersubjetivas, pois é na linguagem e por meio da sua função	Os autores propõem orientações gerais para superar as dificuldades de interação e comunicação, sem focar no desenvolvimento de uma língua especificamente.

	<p>assim como pela presença de alguns comportamentos que podem ser repetitivos e estereotipados. Configuram-se como um conjunto de transtornos, cujas características implicam dificuldades nos processos interativos, desejo persistente de valorização dos objetos, alterações no humor, hiperatividade ou hipoatividade, dentre outras [...]. (2018, p. 2)</p>	<p>construção do psiquismo, pela (re)organização do próprio comportamento e pelo desenvolvimento intelectual. Na sua teoria semiótica da “internalização” das funções psicológicas superiores”, Vygotsky (1991, p. 59) argumenta que o psiquismo tem origem nos processos sociais. Pensamento e linguagem, nas teorias apresentadas, estabelecem, pois, uma relação dialógica, já que, embora o pensamento possa não ser materializado por palavras (por exemplo, no caso da ausência da fala externa em alunos com TEA), é por meio delas que ele existe. (2018, p. 5)</p>	<p>social que se garante a formação de conceitos. (2018, p. 6)</p>	<p>Isso pode ser visto em: “[...] a instituição escolar em parceria com a família pode [...] rever conceitos sobre o psiquismo e a linguagem das pessoas com TEA e auxiliá-las em seu desenvolvimento, por meio de uma educação sociointeracionista, norteada pelas teorias semióticas (bakhtiniana e vygotskyana), que enfatizam a natureza cultural do pensamento e da linguagem.” (2018, p. 16)</p>
<p>Alexandre Freitas Marchiori, Carla de Almeida Aguiar França</p>	<p>“[...] 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; [...] a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerada pessoa com deficiência, exigindo-se a atenção integral às</p>	<p>“[...] O progresso intelectual do ser humano ocorre através do desenvolvimento da função simbólica, onde a linguagem e a emoção constituem papel fundamental. Para Vygotsky, conhecer o homem, estudar sua vida psíquica, tratava-se de estudar suas relações concretas de vida, através do materialismo dialético histórico, onde as ações humanas são integradas em ações significativas. Para o mesmo, isso ocorre através de instrumentos psicológicos: a linguagem, o</p>	<p>“Os conhecimentos sobre o autismo e as possibilidades de desenvolvimento [...] indicam que o ponto de partida é acreditar nas potencialidades do sujeito, valorizar seus pontos fortes ou áreas fortes e exercer uma tensão contínua entre as barreiras advindas do autismo e as expectativas formativas desejadas, esperadas e planejadas para as crianças nessa faixa etária. Não se trata de projetar um “sujeito ideal”, mas mediar os processos de aprendizagem e formação social, aperfeiçoar as capacidades cognitivas, afetivas e sociais a partir da</p>	<p>Os autores não apresentam meios explícitos para compensação da ausência de verbalização, mas afirmam que “a aprendizagem é possível em um ambiente inclusivo. [...] A criança aprende na ação, na relação com a cultura, com as linguagens e na presença do outro. O autismo e suas características, marcadas pelas ausências, não devem definir o caminho a trilhar nas práticas pedagógicas, mas auxiliar a compreender os comportamentos das</p>

	necessidades de saúde da pessoa [...].” (2018, p. 2)	cálculo, a álgebra, os mapas, desenhos, sistema de numeração, todos os signos estabelecidos por convenção, ou seja, através do construtivismo. ” (2018, p. 13)	zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2007).” (2018, p. 23)	crianças com autismo e contribuir para o planejamento de ações efetivas e eficazes que ultrapassam um “possível” limite de aprendizagem.” (2018, p. 24)
--	--	--	---	---

Pontua-se, em síntese, que os dados extraídos e expostos no mapa acima apresentam grandes semelhanças, tanto nas concepções sobre o desenvolvimento psíquico quanto nas propostas pedagógicas\psicológicas aos autistas, como no apontamento da importância de atividades lúdicas (jogos e brincadeiras de imaginação) para o desenvolvimento integral das funções psicológicas dos infantes. Dito isso, no próximo capítulo tais semelhanças serão mais exploradas, levando em consideração na análise as contribuições da teoria de aprendizagem vygotskyana.

3. AUTISMO: CAMINHOS PARA O NEURODESENVOLVIMENTO

O objetivo do presente capítulo consiste na retomada e expansão da discussão a respeito do autismo e das questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo de crianças autistas. Em específico aquelas que por algum motivo ainda desconhecido à Ciência, não desenvolvem a linguagem verbal (capacidade de se expressar e socializar com outros indivíduos por meio do uso de determinada língua natural, como o português). Objetiva-se, também, a reflexão crítica acerca do panorama de exploração do assunto na literatura recente.

Ainda, o aprofundamento das reflexões sobre o tema serão embasados por outros conceitos oriundos da teoria de aprendizagem de Vygotsky (além das funções psicológicas), como a **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD)** e o **conceito de mediação**. Além disso, o capítulo trará, também, a exposição das principais ideias dos autores dos artigos de referência selecionados, a fim de cumprir o último dos objetivos específicos apresentados na introdução: destacar e discutir as estratégias propostas pelos autores para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças autistas não verbais.

Dessa forma, buscar-se-á produzir uma análise crítica dos dados apurados, levando-se em consideração a teoria sociointeracionista de aprendizagem, que seja capaz de responder a questão norteadora da pesquisa em curso: como podem ser desenvolvidas as funções psicológicas superiores em crianças autistas não verbais?. É válido ressaltar, por fim, que não se tenciona cessar todos os questionamentos a respeito do desenvolvimento cognitivo das crianças autistas com as considerações que serão apresentadas neste capítulo. Pretende-se apresentar um breve panorama, que seja útil e acessível, aos pais, professores, pesquisadores e qualquer pessoa que, por ventura, tenha interesse na temática, ofertando-lhes caminhos à educação e desenvolvimento das crianças autistas.

3.1 Os contributos de vygotsky à Educação

Os processos adaptativos da cognição (função psicológica que gerencia e interpreta, por meio de simultâneos processos mentais, informações e as transforma em conhecimento), intrínsecos à raça humana, surgem mediante o ciclo contínuo de atividades de aprendizagem e permitem a adaptação do ser humano para a vida em sociedade. Segundo Maria Puglisi Barbosa Franco (2009, p. 4), doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP, “a atividade de aprendizagem é considerada um componente da atividade humana, orientada para a aquisição, não apenas de conceitos, generalização, análise, síntese, raciocínio teórico,

pensamento lógico... mas também para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, subjetivo e social.”. As atividades, de tal forma são cruciais para a formação humana (do ponto de vista cognitivista), social e acadêmica dos seres humanos, pois permitem a assimilação de diversificados saberes e impulsionam inúmeros outros.

A princípio, a aprendizagem começa desde o nascimento, como, por exemplo, quando o recém-nascido passa a associar o choro como meio para receber atenção de seus pais. Ao longo dos anos, com o aumento das interações sociais e das suas demandas, principalmente no início da fase escolar, há a solidificação e a ampliação dos conhecimentos e das funções mentais do indivíduo, mesmo que sejam neurotípicos (denominação dada às pessoas cujo desenvolver psíquico é atravessado por transtornos, como é o caso do autismo). Ressalta-se, porém, que o desenvolvimento mental de pessoas neurotípicas é bastante singular, isto é, mesmo possuindo um mesmo transtorno do neurodesenvolvimento, cada uma atingirá um nível de desenvolvimento diferente (em maior ou menor grau).

É visível que o processo da evolução humana (biológica e socialmente) se deve à transmissão cultural (através da socialização e da aprendizagem com seres mais experientes, em geral, com adultos) e à complexidade neurofuncional da espécie. Nesse cenário, o ensino geracional dos seres humanos é marcado por características particulares à espécie, como a “intencionalidade atencional, reciprocidade interpessoal, recursividade infinita, exatamente porque (a espécie) é dotada de capacidades sociais e [...] pedagógicas únicas”. (Fonseca, 2018, p. 7). A ação de gerenciar diferentes recursos (ferramentas culturais) para promover o maior desenvolvimento de outro indivíduo é denominada, por Vygotsky, como mediatização (ou mediação). A mediação, no contexto da teoria de Vygotsky, é um conceito fundamental que se refere ao papel dos instrumentos e interações sociais no desenvolvimento cognitivo de um indivíduo. “Isto é, a mediatização do experiente provoca e expande a cognição do inexperiente, dando lugar a uma coconstrução cognitiva nascida das interações compartilhadas entre ambos.” (Fonseca, 2018, p. 8).

Dessa forma, é possível inferir a importância de promover às crianças um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, repleto de ações intencionais e bem planejadas, a fim de proporcionar situações que levem o aluno a ser o protagonista do seu próprio desenvolvimento intelectual. A esse respeito, Fonseca (2018, p. 20) afirma o seguinte:

O poder da cultura sobre o desenvolvimento cognitivo das novas gerações, ao longo da evolução humana, é, conseqüentemente, incomensurável. Sem o processo evolutivo da cognição social, que subentende a transmissão cultural e a aprendizagem, a cognição individual não seria materializável. Por essa evidência evolucionista, reforçada por autores como Vygotsky (1962, 1979), Rogoff (1990) e

Daniels (2008), a cognição é primeiro de origem social, ou seja, interpessoal, e só depois se internaliza e interioriza e se assume como intrapessoal.

Retomando a teoria de Vygotsky, o autor nos diz que a mediação é “a base dos processos psicológicos superiores” e para o entendimento do desenvolvimento humano. (Vygotsky, 1991, p. 3). Isso posto que, os seres humanos não se relacionam diretamente com o mundo, necessitando o uso de instrumentos (ferramentas culturais), sejam eles materiais ou psicológicos. A esse respeito, Striquer (2017, p. 2) esclarece que:

Os instrumentos materiais são físicos como, por exemplo, os utilizados pelos professores em sala de aula: vídeos, slides, equipamentos laboratoriais, entre outros (NASCIMENTO, 2012). E os psicológicos são: os signos, as palavras, os conceitos, os gêneros do discurso, todos aqueles criados pelas sociedades e na cultura ao longo do curso da história humana os quais, uma vez internalizados, provocam “transformações comportamentais e estabelecem um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual” (VYGOTSKY, 2007, p. 26”).

Agora, em específico ao contexto educacional (ambiente escolar), o professor é o principal responsável por mediar a construção da aprendizagem e do consequente desenvolvimento dos seus alunos, principalmente na educação de crianças autistas. Uma vez que os autistas possuem dificuldades na comunicação, na interação social e na interpretação das intenções de outros indivíduos, o professor deve desempenhar dupla função mediadora: mediar a interação social da criança com as demais e mediar as atividades de aprendizagem (adaptando-as condições e necessidades da criança autista e selecionando as ferramentas que julgar mais adequadas). Sobre isso, Tomasello (2003, p. 8) diz que: “na ontogênese humana, existe uma síndrome muito específica [...] - o autismo -, na qual os indivíduos mais gravemente afetados são incapazes tanto de compreender as outras pessoas como agente mentais/intencionais iguais a eles mesmos, como também de se envolver em habilidades de aprendizagem cultural típicas da espécie [...]”.

Levando em consideração o exposto, os professores desempenham um papel vital ao criar ambientes inclusivos e estruturados que favoreçam a interação entre as crianças autistas e seus colegas. Isso inclui a criação de atividades estruturadas que incentivam a colaboração e a comunicação. Além disso, a comunicação é uma área central do desenvolvimento cognitivo e como os autistas enfrentam diversos desafios quanto ao seu uso, seja por meio de expressão verbal ou não verbal, os docentes podem utilizar métodos alternativos (instrumentos materiais ou psicológicos), como a comunicação visual (desenhos, imagens, vídeos etc).

Pontue-se que, a importância de estabelecer uma comunicação efetiva, para o desenvolver psíquico autista, se dá justamente pela necessidade de reconhecer os outros como seus iguais para que, por meio da socialização e da mediação, possam aprender com eles. “Ou seja, compreender o comportamento de outras pessoas como intencional e/ou mental torna diretamente possíveis certas formas de aprendizagem cultural e de sociogênese muito poderosas [...]” (Tomasello, 2003, p. 34). Assim, o proposto pelo linguista Tomasello esclarece que sem estabelecer um mínimo vínculo comunicativo e interativo, não há como passar o conhecimento cultural da espécie.

Outro fator que os educadores devem levar em consideração no planejamento de suas ações pedagógicas é a Zona de Desenvolvimento proximal da criança (ZDP). A Zona de Desenvolvimento Proximal é outro famoso conceito proposto por Vygotsky e que corresponde “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (Vygotsky, 1991, p. 58). Em outras palavras, o termo desenvolvimento proximal indica os estágios de novos saberes e de autonomia aos quais a criança conseguirá chegar, a partir do reconhecimento, por parte do educador responsável, do nível de desenvolvimento atual e do planejamento de atividades que a permitiram evoluir ainda mais.

Com o conhecimento das dinâmicas envolvidas na ZDP, os educadores dispõem de uma valiosa ferramenta para avaliar os reais níveis de desenvolvimento cognitivo das crianças, não se restringindo às crianças neurotípicas (aquelas que não apresentam alterações no desenvolvimento neurológico). Através desse ponto de partida, os professores podem oferecer orientações e planejar ações mais apropriadas às necessidades específicas do presente momento a cada criança, o que conseqüentemente ampliará o progresso educacional e psíquico delas. “Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação”. (Vygotsky, 1991, p. 58).

Portanto, com base nos apontamentos feitos, vê-se, mais uma vez, o potencial que a aprendizagem tem na formação (humana e intelectual) de um infante, visto que ele viabiliza o surgimento da ZDP e do decorrente desenvolvimento. Também é perceptível as contribuições de Vygotsky à educação, mesmo diante de apenas dois conceitos (primários) de sua vasta teoria. A aprendizagem, sobretudo na fase escolar, é essencial para estimular o aparecimento

de vários processos internos (mentais) que culminaram no desenvolvimento neurológico, quando assimilados pela cognição. Quanto a isso, Vygotsky (1991, p. 61) esclarece que “aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental [...]”. Logo, “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.” (Vygotsky, 1991, p. 61).

3.2 A teoria sociointeracionista e a literatura recente: ações para o desenvolvimento psíquico

Na concepção de Vygotsky, o desenvolvimento humano “tem sua raiz na sociedade e na cultura”. (Vygotsky, 1991, p. 11). Além disso, o psicólogo via o ser humano como um ser intrinsecamente social (necessita, biologicamente, das relações interpessoais), cujo desenvolvimento é moldado pela interação com outros membros da sociedade. A interação social, então, é considerada como o motor do (neuro)desenvolvimento, uma vez que proporciona oportunidades para a internalização (assimilação inconsciente) do vasto conhecimento cultural da sua espécie. Com os aprendizados oriundos das interações sociais e das experiências individuais no mundo, o ser humano aprende sobre a história de sua espécie (bagagem cultural), sobre o mundo a sua volta e como se adaptar à vida em sociedade. Fato que atrelado às transformações neuropsicomotoras pelas quais passara, permitirá o seu pleno desenvolvimento.

Nesse viés, Vygotsky, ao discorrer sobre o início do desenvolvimento infantil, considerava a brincadeira (ação, individual ou coletiva, de brincar) como uma atividade na qual as crianças exercitam suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais. A brincadeira é uma forma de aprendizagem e de interação social que ocorre, em geral, espontaneamente e proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento. No caso das crianças autistas, pela dificuldade em estabelecer contato com outros indivíduos (mesmo que também sejam crianças da sua faixa etária) e pelos seus interesses restritos e repetitivos, pode ser necessário o incentivo de uma pessoa adulta responsável (pais, educadores etc) para que se interessem em iniciar alguma brincadeira em pares.

A importância da brincadeira para o decorrer do desenvolvimento infantil é tão significativa que, em diferentes documentos e portarias, o Ministério da Educação - MEC, (órgão federal que administra todos os segmentos da educação no Brasil) dá orientações para a implementação da brincadeira, enquanto atividade de aprendizagem lúdica, no planejamento

pedagógico dos educadores (para crianças típicas e neurotípicas). Ainda, há no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069/90), no capítulo II, artigo 16, inciso IV, a declaração de que o acesso ao brincar, à prática de esportes e à diversão é direito da criança. No capítulo I, artigo 4, enfatiza que “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público [...] assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos [...]” (Brasil, 1990).

Além disso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI - (1998, p. 28), documento de referência para a construção dos currículos escolares da educação básica, de autoria do MEC, declara que

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar.

Compreende-se, dessa forma, que, para além dos pressupostos de Vygotsky, os reflexos benéficos da brincadeira para as crianças em geral são reconhecidos e amplamente defendidos, por educadores bem como por órgãos superiores de gestão educacional, como o MEC. Ainda é possível inferir que, para além do senso comum, a brincadeira não é apenas uma atividade recreativa, mas, também, um recurso essencial para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Porque “ao brincar, a criança está sempre acima da própria idade, acima de seu comportamento diário, maior do que é na realidade”. (Vygotsky, 1991, p. 85).

Paralelamente ao exposto, no decorrer do processo de análise dos artigos selecionados como referencial teórico (referidos no capítulo 2, na tabela 3) constatamos que a maior parte, principalmente aqueles foram construídos por meio de estudos de casos realizados pelos próprios autores, confirmam e validam os reflexos positivos da brincadeira para o desenvolvimento das crianças. Os excertos das publicações exibidos no mapa conceitual (capítulo 2, subitem 2.3) fornecem uma rápida visualização dos apontamentos feitos nas publicações a respeito da influência das brincadeiras interpessoais no psiquismo autista.

Corroborando essa percepção, no artigo *A brincadeira de faz de conta com crianças autistas*, cujo objetivo era analisar o desenvolvimento de crianças neurodivergentes (com autismo e síndrome de Down) durante a participação em atividades de aprendizagem em uma brinquedoteca aos longo de nove meses, os autores asseguram que

a brincadeira é parte de um processo de alto nível do desenvolvimento psicológico infantil, na medida em que liberta a criança das amarras situacionais, permitindo-lhe agir sobre os objetos em uma perspectiva que altera seu uso convencional [...]. Isso pode ser observado de forma nítida na fase pré-escolar (três a seis anos), quando, numa brincadeira, a criança consegue ver além do que o objeto convencionalmente indica, atribuindo-lhe outros significados, inclusive aqueles que permitem satisfazer suas necessidades, por exemplo: a cadeira que se transforma em um carro. Nesse caso, a ação se submete ao sentido dado pela criança, que “[...] aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando [...]”. Diante de todas as transformações que a brincadeira produz nas funções psíquicas, pode-se dizer que ela contribui para a criação de zonas de desenvolvimento iminente, alargando o desenvolvimento potencial da criança e ampliando suas possibilidades de desenvolvimento real (VIGOTSKI, 2007). Por intermédio da brincadeira, aos poucos a criança aprende a ter consciência de suas próprias ações e compreende o ambiente físico e social que a cerca. (Chicon *et al*, 2018, p. 3).

À vista disso, é indispensável ressaltar que não é qualquer brincadeira que influenciará diretamente na formação do psiquismo, uma vez que é necessária a intervenção mediadora do educador (ou adulto responsável, como os pais, por exemplo) para fornecer apoio e orientação que permitam o alcance de tarefas que estão além de sua capacidade atual, mas que podem ser alcançadas com assistência (a lacuna entre esse dois estágios constitui a ZDP, explicada na subseção 3.1). A partir da assistência durante uma brincadeira, os educadores podem identificar o estágio atual da ZDP de cada criança, podendo incorporar conceitos, vocabulário e habilidades relevantes ao contexto da brincadeira.

Nesse cenário, como é comum, a depender da brincadeira escolhida, o uso de comunicação verbal e não verbal entre as crianças, o professor pode promover o enriquecimento linguístico (criando uma narrativa de fundo, por exemplo) e a sensibilidade para compreensão das intenções umas das outras. Para os autistas em específico, uma das manifestações da dificuldade em interagir socialmente é justamente entender os propósitos sociais das pessoas ao seu redor ao tentarem estabelecer algum tipo de comunicação. Mediando as interações, então, o professor facilita o desenvolvimento da linguagem e da compreensão social, além de estimular a criatividade, a imaginação (funções psicológicas superiores muito importantes a serem desenvolvidas), e as habilidades sociais (“conjunto de comportamentos que o indivíduo utiliza para lidar com situações de interação com outras pessoas.”). (Sucupira e Natividade, 2022, p. 2).

É importante deixar claro, visto o aprofundamento das discussões, que devido à escassez de publicações concentradas no autismo não verbal, houve a necessidade de selecionar artigos que trabalham o desenvolvimento cognitivo de autistas de modo generalizado, ou seja, que não discorrem sobre os impactos da ausência (total ou quase total)

da comunicação verbal na formação das funções psicológicas superiores. Entretanto, a estratégia pedagógica da brincadeira atravessada pela mediação simbólica do docente se mostra viável a ser aplicada nas ações de aprendizagem destinada aos autistas não verbais, visto que existe a possibilidade de se desenvolver brincadeiras idealizada para fins específicos, como para o desenvolvimento da imaginação, que necessitem apenas da verbalização do responsável pela mediação e, se necessário, das outras crianças que possam estar envolvidas.

Outro ponto relevante encontrado ao longo da avaliação da literatura recente selecionada é o forte enaltecimento das relações sociais como alicerce do progresso cognitivo humano, ratificando a teoria sociointeracionista de Vygotsky. Nesse contexto, González *et al* (2021, p. 4, tradução nossa) declaram que “a pessoa com TEA, antes de tudo, é humana e só poderá se desenvolver em interação e companhia, elaborando e internalizando interações humanas na forma de funções mentais intrapsíquicas”. Compreende-se, assim, que mesmo que seja difícil para as crianças autistas entenderem o comportamento e os objetivos das outras pessoas ao tentarem estabelecer uma comunicação, as interações sociais permanecem como meio fundamental para a expansão das funções cognitivas humanas.

Além da evolução das habilidades sociais e da promoção da Zona de Desenvolvimento Proximal, as trocas sociais permitem a passagem de todo legado cultural e também do conhecimento acumulado da espécie. Quanto ao conhecimento, deve-se compreender que é um conceito geral para diferentes saberes adquiridos através da experiência de vida: conhecimento escolar, científico, autoconhecimento etc. Isso porque, através da socialização é possível transmitir valores e ensinamentos particulares à raça humana. Sobre tal fato, Vygotsky enfatizava que o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente ligado ao contexto cultural e histórico que circunda cada sujeito no mundo.

Para o autor, cada cultura fornece um conjunto único de ferramentas (instrumentos materiais e psicológicos, explicados anteriormente) e práticas (leitura, escrita, desenho etc) que moldam o modo como as crianças aprendem e pensam. Em concordância com as ideias de Vygotsky, os dados do referencial teórico escolhido também apontam a transmissão cultural como um dos pilares para o desenvolvimento cognitivo. A exemplo, a psicóloga soviética Marta Shuare (2019, p. 2) diz que “A cultura, da qual o sujeito deve se apropriar (pois não se trata de um processo de osmose!), representa um vasto conjunto de "neoformações" que transformam radicalmente a atividade psíquica, convertendo-a em atividade psíquica humana.” Para a pesquisadora, toda a cultura transmitida (pelas gerações mais experientes) às crianças interfere diretamente (em geral, proveitosamente) na formação

cognitiva, modelando-a e ampliando-a para que seja capaz de adquirir cada vez mais conhecimento.

Saliente-se que, pela ausência de foco quanto à ocorrência de não verbalidade nas crianças autistas na referências bibliográficas, não foi possível investigar os possíveis reflexos da falta de oralidade no desenvolvimento cognitivo. Contudo, é viável presumir que há de fato uma interferência na complexificação cognitiva, visto que a fala é umas das principais habilidades mentais, intrínsecas ao ser humano, que permitem e facilitam o estabelecimento de uma comunicação produtiva (em que ambos se entendem) entre dois sujeitos, abrindo caminho à aprendizagem.

Porém, tomando como exemplo os indivíduos surdos que, por vontade próprio ou por ausência de recursos para o tratamento fonológico, não desenvolvem a habilidade da oralidade, temos uma prova de que é completamente possível não só estabelecer comunicação com outras pessoas (mesmo aquelas que não são surdas), mas também de desenvolver as funções mentais superiores. Hoje, através de iniciativas educacionais, os surdos aprendem até mesmo a Língua Portuguesa entre outros idiomas, com vistas a ocupação de cargos de grande responsabilidade no mercado de trabalho contemporâneo. Por esse motivo, é plausível afirmar que as estratégias pedagógicas apresentadas para o desenvolvimento das crianças autistas são capazes de serem realizadas mesmo com as crianças sem a habilidade da fala.

Em último momento, destacamos novamente que a presente pesquisa não finda as discussões a respeito dos processos envolvidos no desenvolvimento psíquico das crianças autistas, haja vista a grande abrangência temática disponível. Porém, consideramos que os objetivos estabelecidos como norte para a construção da pesquisa se encontram, satisfatoriamente, concluídos. Dito isso, por meio da seleção e da revisão integrativa da literatura recente foi possível analisar e discutir as estratégias pedagógicas propostas pelas publicações, considerando as principais ideias de Vygotsky sobre a aprendizagem humana, o que viabilizou a compreensão dos meios para o desenvolvimento cognitivo autista. Após a conclusão dos objetivos específicos e do objetivo geral (explícitos na introdução) foi possível responder a questão norteadora da pesquisa: Como podem ser desenvolvidas as funções psicológicas superiores em crianças autistas não verbais?.

Em suma, as funções psicológicas superiores dos autistas não verbais podem ser desenvolvidas por meio de três tipos de ações, são elas: interação social, transmissão cultural e atividades de aprendizagem planejadas e mediadas, que permitam a criação da Zona de Desenvolvimento proximal na cognição da criança. Tais ações devem ser intencionais, ou seja, aquele que é responsável (professor, pais, cuidadores) deve realizar cada umas das

práticas com a intenção de desencadear o desenvolvimento da criança a qual se dirige. As atividades de aprendizagem não necessariamente são de cunho escolástico, pois, como visto nas discussões, até mesmo as brincadeiras, se devidamente mediadas, têm a capacidade de impulsionar o desenvolvimento cognitivo das crianças. Também não é necessário que as interações sociais sejam entre as crianças com adultos mais experientes, dado que as crianças entre si também compartilham conhecimentos, de experiências anteriores ou de ensinamentos direcionados por adultos, além de que constroem juntas, como em brincadeiras, novos saberes. A transmissão da cultura, da raça humana em geral e também aquela da localidade em que a criança reside, moldará a forma como a criança enxerga e interage com o mundo, pois terá as ferramentas (materiais e psicológicas) já conhecidas pela humanidade ao seu dispor em suas experiências de vida, resultando em aprendizagem e consequente desenvolvimento psíquico.

Espera-se, por fim, que as análises feitas ao longo da monografia sirvam de norte para todos aqueles que desejam atuar ativamente na aprendizagem da criança autista e que possam despertar o desejo de desenvolver novas pesquisas na área. Ainda há muito a ser explorado a respeito do autismo, sobretudo em casos de autismo de grau 3, que necessitam de maior assistência para se desenvolverem, mas desejamos que novos horizontes sejam traçados e que a temática ganhe cada vez mais destaque, no mundo, na ciência e na consciência coletiva, posto que a educação é um direito de todos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema da presente monografia surgiu de uma motivação pessoal a respeito do desenvolvimento cognitivo das crianças diagnosticadas com autismo, devido à ocorrência de um caso familiar e da falta de clareza nos esclarecimentos médicos sobre as interferências do autismo à cognição. Nesse cenário, a pesquisa tinha como objetivo principal encontrar meios que possibilitem o desenvolvimento cognitivo das crianças autistas não verbais, em específico o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (funções mentais exclusivas dos seres humanos), uma vez que são as mais afetadas pelas manifestações do transtorno autista na psique.

Antes disso, houve a preocupação em explicar, com bases em dois renomados manuais diagnósticos (DSM-V e CID-11), o que de fato é o transtorno autista, seus sintomas, critérios de diagnóstico e a trajetória científica do transtorno. Além disso, um breve panorama sobre as teorias da aprendizagem também foi traçado, para que tornar mais claro o entendimento acerca dos processos envolvidos na aprendizagem humana. Por último, foi dado enfoque aos conceitos chaves da teoria sociointeracionista de Vygotsky, pois é a teoria que guiou as discussões e análises feitas ao longo dos capítulos. Permitindo, dessa forma, aos leitores, mesmo aqueles que não possuem ligação com a área da educação, aos conhecimentos básicos para a compreensão do tema.

Após, teve início de fato o trabalho de pesquisa. Para tanto, foi realizada a busca de referenciais teóricos da literatura recente na base de dados da Scielo e da CAPES, por meio de palavras-chaves previamente definidas e ligadas ao tema. Em seguida, fez-se a revisão integrativa das bibliografias selecionadas. Cumprindo, assim, o primeiro objetivo específico definido para a pesquisa. Nesse momento foi possível confirmar o número reduzido de publicações que abordam o autismo não verbal na infância e seus reflexos no desenvolvimento. Apenas doze artigos foram eleitos para fundamentar a pesquisa.

Em função do ínfimo material encontrado, foram selecionados também livros teóricos de pesquisadores da área do autismo, da linguagem e do desenvolvimento cognitivo para compor a fundamentação da pesquisa. Alguns dos autores são: Lev Vygotsky, Mário Eduardo Martelotta, Vitor da Fonseca, Michael Tomasello, Cláudia Davis e Zilma de Oliveira. Tais autores foram selecionados devido à importância de suas obras, à proximidade com a teoria sociointeracionista e à pertinência ao tema a ser pesquisado.

Após a seleção bibliográfica, os artigos foram analisados utilizando a técnica do mapa conceitual. Os mapas conceituais são ferramentas valiosas para organizar e sintetizar

conceitos teóricos, fornecendo uma visão geral da área de estudo e permitindo a identificação de lacunas no conhecimento da área investigada. Através da construção do mapa conceitual nesta pesquisa foi possível constatar que a literatura recente propõe estratégias pedagógicas funcionais para o desenvolvimento das crianças autistas, mas carece de informações das peculiaridades do autismo não verbal. Aqui se vislumbra, então, uma abertura para futuras pesquisas na área, que podem investigar os impactos da ausência da fala à formação das funções psicológicas superiores em autistas, por exemplo. Em vista disso, outro objetivo específico foi concluído: Analisar os artigos apurados a partir da técnica do mapa conceitual.

Com base nos dados averiguados e nas contribuições da teoria de Vygotsky foram expostas os meios pedagógicos atuais que se propõem a estimular o desenvolvimento dos processos mentais superiores em infantes autistas. Foi discutida a viabilidade das estratégias propostas, possíveis intercorrências pela ausência da fala e o embasamento teórico por trás das propostas. É notável que a quase totalidade dos autores entram em consenso quanto aos meios para tal fim, como, por exemplo, ao declararem que interação social é essencial para todo e qualquer desenvolvimento humano (físico e psíquico), tanto de pessoas neurotípicas (sem transtornos neurológicos) quanto das neuroatípicas (pessoas com algum transtorno mental ou do neurodesenvolvimento). Finalizado, então, o terceiro e último objetivo específico: destacar e discutir as estratégias propostas pelos autores para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças autistas não verbais.

Findadas as análises e discussões, tornou-se possível a comprovação da hipótese central desta pesquisa, que previa o encontro de considerável número de propostas que destacassem a importância do contato social entre as crianças autistas com outras crianças e adultos, do uso de ferramentas potencializadoras da aprendizagem e da mediação nas relações interpessoais da criança autista e na sua aprendizagem. Diante do exposto, é plausível afirmar que as trocas sociais são benéficas a toda as pessoas envolvidas na dinâmica, mas, principalmente, para os indivíduos com dificuldades em estabelecer contato interpessoal, pois os impulsiona a superarem suas limitações, expande sua aprendizagem e propicia o seu desenvolvimento humanístico (cognição e humanidade). Fica visível também a manutenção dos contributos de Vygotsky à educação e a importância de novas e mais aprofundadas pesquisas sobre o desenvolvimento dos autistas, para que possam se inserir nas dinâmicas sociais contemporâneas e ter suas habilidades plenamente desenvolvidas.

Finalmente, as funções psicológicas superiores em crianças autistas não verbais podem ser desenvolvidas por meio de constantes interações sociais, em que haja troca de saberes, da transmissão do legado histórico-cultural da espécie e de ações pedagógicas adaptadas às suas

necessidades e limitações, intermediadas pela mediação de um responsável mais experiente e pelo uso de ferramentas que potencializam o seu aprendizado e que impulsionem o avanço do seu desenvolvimento, considerando o estágio atual na sua zona de desenvolvimento proximal. Dito isso, cumpre-se o objetivo geral da pesquisa: por meio de uma revisão integrativa da literatura analisar como as funções psicológicas superiores de crianças autistas não verbais podem ser desenvolvidas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL, República Federativa do Brasil. **Lei nº 14.254**, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Diário Oficial da União, publicado em: 01/12/2021, edição: 225, seção: 1, página: 5, Dezembro, 2021. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>>. Acesso em: 23. Ago. 2022.

_____. **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 União, publicado em: 13/07/1990, seção: 1, página: 1, Julho, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da,Adolescente%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs&text=Art.%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e,e%20dezoito%20anos%20de%20idade.>>. Acesso em: 23. Ago. 2022.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

DAMILANO, José Luiz Padilha (org.). **FUNDAMENTOS NEUROPSICOLÓGICOS DA APRENDIZAGEM: 3º semestre**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005. E-book (112p.) color. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17590/Curso_Ed-Especial_Fundamentos-Neuropsicol%C3%B3gicos-Aprendizagem.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 Set. 2023.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

FONSECA, Vitor da. **O desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem: Abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **A atividade de aprendizagem: da origem a algumas de suas implicações**. Psicologia da educação, São Paulo, n. 28, p. 197-295, jun. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100011&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 23 Nov. 2023.

GALANTE, C. E. S. **O Uso de Mapas Conceituais e de Mapas Mentais Como Ferramentas Pedagógicas No Contexto Educacional Do Ensino Superior**. Revista Eletrônica Múltiplo Saber, v. 23, p. 1-23, 2013. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1389979097.pdf>. Acesso em: 02. mar. 2023.

MACHADO, Angelo. **Neuroanatomia funcional**. 2 ed. São Paulo: Ateneu, 2005.

Maenner MJ, Shaw KA, Bakian AV, *et al.* **Prevalência e características do transtorno do espectro do autismo entre crianças de 8 anos — Rede de monitoramento de autismo e deficiências de desenvolvimento, 11 locais, Estados Unidos, 2018.** Centers for Disease Control and Prevention, 2022. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/ss/ss7011a1.htm#suggestedcitation>>. Acesso em: 23. Ago. 2022.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística.** 2. ed. 2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

MARTINS, A.D.F; MONTEIRO, M.I.B. **Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico.** Psicologia Escolar e Educacional, SP, V. 21, nº 2, p. 215-224, maio/agosto, 2017.

MEDEIROS, Jaline Oliveira; RIBEIRO, Rafaella do Carmo; Souza, Milena Nunes Alves de. **MAPA CONCEITUAL COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA.** SANARE - Revista de Políticas Públicas, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 69-76, 2020. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1477>. Acesso em: 28 Ago. 2023.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Domingues de. **Neuropsicologia básica.** Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional.** 2010. 295 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012>. Acesso em: 03 dez. 2022.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. **A Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n41/v14n41a02.pdf>. Acesso em: 08. jul. 2023.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados.** Porto Alegre: UFRGS, 2009. 238 p. Tese (Doutorado) em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS. Porto Alegre, 2009.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. **Revisão integrativa: o que é e como fazer.** Einstein, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, Mar. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>>. Acesso em: 15 Jun. 2023.

SUCUPIRA, Guilherme Abranches; NATIVADE, Jean Carlos. **Treinamento de Habilidades Sociais como um caminho para o Bem-Estar.** Dignidade Re-Vista, Rio de Janeiro (PUC-RIO), v.9, n.14, jul 2022. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/60086/60086.PDF>>. Acesso em: 02 Dez. 2023.

Transtorno do espectro do autismo. **CID-11 para estatísticas de mortalidade e morbidade, 2023.** Disponível em: <<https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/437815624>>. Acesso em: 02 Nov. 2022.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Orgs. M. Cole et al. Trad. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Slideshare. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/GilbertoCotrim/quadro-conceitual-filosofia-do-sculo-xx>>. Acesso em: 03 Nov. 2023.

Striquer, Marilúcia dos Santos Domingos. **O processo de mediação: das definições teóricas às propostas pedagógicas**. Eutomia, Recife, v. 1, n. 19, p. 142-156, Jul. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/15165>>. Acesso em: 25 Nov. 2023.