

Ensino e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista: concepções de uma mãe em tempos de pandemia

Teaching and learning of a child with Autistic Spectrum Disorder: conceptions of a mother in times of pandemic

¹ Eliziane de Fátima Alvaristo 

² Elsa Midori Shimazaki

³ Lucia Virginia Mamcasz Viginheski

⁴ Jamile Santinello

RESUMO

Este estudo tem como objetivo descrever a concepção de uma mãe sobre o ensino e a aprendizagem de uma criança com TEA, em tempos de pandemia. Utilizou-se da abordagem de pesquisa qualitativa com natureza descritiva. A estratégia proposta foi o Estudo de Caso. Fez-se uso de entrevista semiestruturada por meio de um aplicativo de WhatsApp. Os dados foram analisados a partir da teoria Histórico-Cultural. Os resultados revelam que com a implantação do ensino remoto, aumentam-se as disparidades em relação ao ensino e à aprendizagem, a apresentar: a) ausência na interação e mediação entre o professor de ensino regular e o aluno; b) carências nas intervenções pedagógicas; c) exclusão escolar virtual; d) necessidade de formação docente continuada na área da Educação Inclusiva; e) regressão no desenvolvimento social, cognitivo e de linguagem do aluno com TEA. Apesar de a professora de Sala de Recursos Multifuncionais conceder apoio, é visto que sua intervenção pedagógica não substitui a responsabilidade de ensino da professora de ensino regular, bem como, de toda a equipe diretiva e pedagógica da escola.

Palavras-chave: Ensino remoto. Transtorno do Espectro Autista. Ensino e aprendizagem. Pandemia-Covid-19

ABSTRACT

This study aims to describe a mother's conception of the teaching and learning of a child with ASD, in times of pandemic. A qualitative research approach with a descriptive nature was used. The proposed strategy was the Case Study. Semi-structured interviews were made using a WhatsApp application. The data were analyzed using the Historical-Cultural theory. The results reveal that with the implementation of remote education, the disparities in relation to teaching and learning increase, to be presented: a) absence in interaction and mediation between the regular teacher and the student; b) shortcomings in pedagogical interventions; c) virtual school exclusion; d) need for continuing teacher education in the area of Inclusive Education; e) regression in the social, cognitive and language development of students with ASD. Although the teacher in the Multifunctional Resource Room provides support, it is seen that her pedagogical intervention does not replace the teaching responsibility of the regular teacher, as well as that of the entire school's educational and management team.

Descriptors: Remote teaching. Autistic Spectrum Disorder. Teaching and learning. Pandemic – Covid-19.

1 Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia pelo Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

2 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas

3 Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia pelo Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Centro-Oeste

4 Doutora em Comunicação (ECO-UFRJ). Mestre em Educação (UEM/PR)

1 1 INTRODUÇÃO

Na segunda década do século XXI a proliferação do Coronavírus (Covid-19) afeta milhões de pessoas em todo mundo, a causar à perda de muitas vidas. A situação foi considerada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como Pandemia Global, isto é, uma doença infecciosa que ameaça simultaneamente pessoas no mundo todo, com a orientação oficial para conter a disseminação do vírus por isolamento social. Com isso, determinou-se o fechamento de todas as escolas brasileiras, como forma de prevenção para a não disseminação do vírus.

No meio escolar, debates surgiram e se intensificaram na busca de alternativas a fim de cumprir o calendário escolar e garantir o ensino dos conteúdos curriculares. No estado do Paraná, o ensino presencial migrou para o ensino remoto, com a disponibilização de aulas por meio de canais de televisão, de aplicativos em telefones celulares, de ambientes digitais como o Google Classroom, a utilização de blogs educacionais, vídeos e ensino dos professores por meio do aplicativo de *WhatsApp*, além da distribuição impressa de atividades pelo corpo docente da escola aos alunos (PARANÁ, 2020). Essa maneira de ensinar tem feito com que, professores e alunos se (re)inventem, de acordo com suas condições econômicas, sociais e culturais para como o uso de tecnologias para dar continuidade às tarefas escolares em plena pandemia.

Neste contexto de ensino remoto, voltamos o olhar à Educação Especial, especificamente ao processo de trabalho de ensino com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Especificamente alunos que estudam no ensino regular e em seu cotidiano escolar contam com os professores da sala de aula e com professores que prestam atendimento educacional especializado, como, por exemplo, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que apresentam como uma de suas funções adaptar atividades aos alunos que necessitam, com base na flexibilidade curricular, a considerar as peculiaridades de cada aluno envolvido (BRASIL, 2008; BRASIL, 2003; BRASIL, 1996). Por consequência do Covid-19, a reorganização do todo. Principalmente das atividades para a inclusão nos ambientes escolares, tornou-se uma tarefa árdua, o que exige um olhar mais atento dos profissionais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA.

A pessoa com TEA, conforme as determinações da American Psychiatric Association (APA, 2014), caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social, na interação social em múltiplos contextos, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social, em comportamentos restritivos e repetitivos de atividades de interesses subjetivo de cada pessoa com TEA, a inferir diretamente no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, alguns estudos ressaltam que há alterações nas áreas de aprendizagem, da comunicação, da socialização e da adaptação de atividades para a vida autônoma (LEMOS; NUNES; SALOMÃO, 2020; PAULA et. al. 2017; IRVIN; BOYD; ODOM, 2015). Dessa forma, ao se trabalhar com esses alunos, precisa-se atentar às características das crianças com TEA, para se planejar as intervenções a interferir de maneira que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram adequadamente, a considerar suas especificidades.

Outros estudos apontam que o processo inclusivo em sala de aula consiste em um processo contínuo, a apresentar muitas dificuldades e desafios que se fundamentam na formação de professores habilitados para atuar na área, principalmente em salas de aula inclusiva, em espaços adequados, na mediação entre os profissionais da escola e os familiares, em serviços de apoio, dentre outros aspectos (CABRAL; MARIN, 2017; RODRÍGUEZ, SALDAÑA, MORENO, 2012).

Destaca-se, também, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 8), ter como propósito o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com “[...] deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares”. Com sustentação nessa política e em meio aos esforços para uma educação inclusiva, foi decretada a Lei sobre os

Direitos da Pessoa com TEA – Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012), a considerar a promoção dos direitos humanos, a garantir uma vida digna às pessoas com TEA em todos os espaços sociais.

Nesse aspecto a educação inclusiva vem sendo muito discutida, pois são muitas inquietações que levam a reflexões sobre como, na realidade, acontece na prática. Há muitas demandas que decorrem das dificuldades dos professores, assim como da atuação política que a embasa. São muitas mudanças nas escolas, o que acarreta um impacto na organização de modo geral, a implicar que todos os profissionais da educação se reorganizem com a nova realidade (SOUZA; MENDES, 2017, MATOS; MENDES, 2015).

Haja vista, tais considerações e desafios para a educação inclusiva e de qualidade na conjuntura atual brasileira, este estudo objetiva descrever a concepção de uma mãe sobre o ensino e aprendizagem de uma criança com TEA em tempos de pandemia. Assim, considerando o cenário atual, com novas (re) reorganizações e (re) invenções no contexto da educação brasileira, este estudo almeja contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA, assim como, possibilitar novos olhares e reflexões aos professores, pais, pesquisadores da área e demais profissionais, instigando o desenvolvimento para novas pesquisas acerca da temática, a refletir novas concepções sobre o processo de ensino remoto a alunos com TEA e demais alunos público alvo da Educação Especial, em seus desdobramentos.

2 CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Os transtornos se manifestam desde muito cedo no desenvolvimento da criança, antes mesmo de entrar na escola, a resultar em vários prejuízos no funcionamento pessoal, social e acadêmico do indivíduo. A prevalência de pessoas com TEA nos Estados Unidos e em outros países, como Brasil, por exemplo, é de cerca de 1% da população, com amostras em crianças e adultos (APA, 2014).

As pessoas com TEA possuem características semelhantes, sendo as mais comuns a limitação muito específica no processo de aprendizagem e os prejuízos globais em habilidades com relacionamentos sociais ou intelectuais. Em crianças com TEA é comum a frequência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento, como por exemplo, a apresentar a deficiência intelectual (DI) associada, porém, o diagnóstico do TEA consiste na comprovação com déficits característicos de comunicação social, acompanhados de comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistências nas mesmas coisas (CAMPOS; SILVA; CIASCA, 2018; APA, 2014).

Os transtornos da comunicação são descritos como:

[...] transtorno da linguagem, o transtorno da fala, o transtorno da comunicação social (pragmática) e o transtorno da fluência com início na infância (gagueira). Os três primeiros caracterizam-se por déficits no desenvolvimento e no uso da linguagem, da fala e da comunicação social, respectivamente. O transtorno da fluência com início na infância é caracterizado por perturbações da fluência normal e da produção motora da fala, incluindo sons ou sílabas repetidas, prolongamento de sons de consoantes ou vogais, interrupção de palavras, bloqueio ou palavras pronunciadas com tensão física excessiva. Tal como outros transtornos do neurodesenvolvimento, os transtornos da comunicação iniciam-se precocemente e podem acarretar prejuízos funcionais durante toda a vida (APA, 2014, p. 75).

Em vista disso, é considerável que no decorrer do desenvolvimento da criança, algumas características do TEA mudem, a causar regressões ou progressões em seu desenvolvimento. Essas mudanças ocorrem em função das intervenções realizadas por profissionais da área da saúde, da educação e pela família logo após o diagnóstico.

Há alguns fatores de riscos e prognósticos estabelecidos para as evoluções individuais do TEA, tais como: ambientais; genéticos e fisiológicos, questões relacionadas à cultura e a aquisição socioeconômica influenciam diretamente no sentido do diagnóstico tardio. Além disso, há as relações com o gênero, pois a prevalência é maior em pessoas do sexo masculino (APA, 2014).

O TEA foi dividido em três níveis de gravidades, apresentando dentre eles a comunicação social, os comportamentos restritos e repetitivos, mostrando que a gravidade pode variar de acordo com o contexto, ou até mesmo oscilar com o tempo. Por isso a importância de os profissionais compreenderem as peculiaridades de cada pessoa, a interpretar suas características já diagnósticas, pois, quanto mais cedo ocorrerem as intervenções, melhores são os resultados no desenvolvimento. Esses níveis são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Níveis de gravidade do TEA

Nível de gravidade	Comunicação Social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 – Exigindo apoio muito substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 – Exigindo apoio substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; 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 outra pessoa.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1- Exigindo apoio	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: Elaboração das autoras a partir da APA (2014, p. 52).

A comunicação por meio da língua é um dos meios culturais que aproxima as pessoas, já que é a partir do uso da linguagem verbal que ocorrem as mediações, as trocas de experiências. Para Vygotsky (1991a), a linguagem é considerada um instrumento lógico e analítico do pensamento e a maioria das pessoas com TEA apresentam “[...] déficits para desenvolver, manter e compreender as relações que devem ser julgadas em relação aos padrões relativos à idade, gênero e cultura” (APA, 2014, p. 54), isto é, esta relação, interação e uso da linguagem se desenvolvem com a ajuda de vários profissionais da área, para que o pensamento possa organizar a linguagem e ocorrer à comunicação, é visto que é um processo gradativo.

3 A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA EM PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL

O pensamento de Vygotsky (1998) teve como fundamento o desenvolvimento cognitivo da criança, por meio da interação social e cultural e sua relação com os outros indivíduos e com o meio, mediada pela linguagem

e pelas ações. Desse modo, sua teoria parte da concepção de quatro planos genéticos de desenvolvimento: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. Alerta-se a opção, neste texto, pelo uso da palavra linguagem, como está traduzida nos livros aqui utilizados, todavia Prestes (2010), após estudos, mostra que há, nas obras de Vygotsky, Luria e outros, muitas traduções incorretas. A pesquisadora mostra que a palavra *retch*/traduzida em Português como linguagem, no entanto a melhor tradução seria “fala” (PRESTES, 2010).

Os dois primeiros planos genéticos referem-se às questões de desenvolvimento biológico do indivíduo. A sociogênese e a microgênese consideram as questões culturais e sociais, no sentido de onde e quais contextos os indivíduos estão inseridos, bem como, a maneira como aprendem, desenvolvem e se modificam frente à atividade das funções psíquicas superiores (FPS), a criar novos níveis de desenvolvimento em cada indivíduo (VYGOTSKY, 2001).

Nesse contexto, Vygotsky (1991b, p.29) ressalta que a característica essencial das FPS “[...] é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos que se tornam a causa imediata do comportamento”, ou seja, as FPS são responsáveis pela abertura e pelo desenvolvimento do comportamento humano consciente. Nesse sentido, Vygotsky (1998) retrata que todo pensamento dirigido é social. Todavia, ao se tratar de crianças com deficiência, o teórico ressalta que a estrutura do seu pensamento é diferente, no sentido de que indica um próprio significado. Os estímulos e as intervenções mediadas por um profissional podem alterar o comportamento e o desenvolvimento, a acarretar menos prejuízos na área social, da linguagem e do próprio pensamento (LEMOS; NUNES; SALOMÃO, 2020; IRVIN; BOYD; ODOM, 2015).

O contexto cultural em que a criança está inserida tem total influência para o seu desenvolvimento, pois a cultura torna-se parte da natureza de cada indivíduo (Vygotsky, 1991b), visto que as FPS são desenvolvidas a partir da relação interpessoal e com o passar do tempo transformam-se em intrapessoal, uma vez que os contextos culturais se caracterizam como meios de aprendizagem.

Em relação ao processo educacional de crianças com TEA, estudos (CAMPOS; SILVA; CIASCA, 2018; LUZ; GOMES; LIRA, 2017; SHIMITH et al., 2016), apontam que o TEA é uma condição pouco conhecida pelos professores, no sentido de que os alunos com esse transtorno apresentam muitas dificuldades em sua formação inicial e continuada referente ao processo de ensino e aprendizagem inclusiva, o que acarreta perdas visíveis na aprendizagem dessas crianças.

A intervenção do professor para a aprendizagem de alunos com TEA é de fundamental importância, uma vez que, segundo Vygotsky e Lúria (2007) como mostra a história do desenvolvimento psicológico, a criança se adapta aos contextos por meio das mediações sociais das pessoas do seu entorno. Dessa forma pode-se afirmar que o desenvolvimento biológico para o social sempre passa por outra pessoa e forma a inteligência prática.

Diante de alguns estudos realizados com crianças com TEA, com professores e outros profissionais da área, os resultados evidenciam que a mediação entre o professor e os profissionais da área e a criança, contribuíram para o desenvolvimento das FPS. Também demonstra a necessidade desses profissionais reverem os conceitos e as habilidades que favoreçam as peculiaridades das crianças para o processo de aprendizagem (LEMOS; NUNES; SALOMÃO, 2020; CAMPOS; SILVA; CIASCA, 2018; LUZ; GOMES; LIRA, 2017).

4 METODOLOGIA

Este estudo apresenta-se com abordagem qualitativa e natureza descritiva, com o intuito de descrever e “[...] conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação [...] reformas curriculares, os métodos de ensino” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110).

A estratégia que atende ao objetivo proposto é o Estudo de Caso. Conforme Gil (2002, p. 55), este tipo de estratégia proporciona “[...] uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam”, no caso deste estudo específico, a influência da pandemia causada pelo Covid-19 e seus impactos na educação de crianças com TEA.

Neste contexto o estudo foi realizado em uma cidade da região Centro-Sul do Estado do Paraná, tem como sujeito de investigação a mãe de uma criança com TEA, denominada aqui por Joana, que acompanha o filho em tempo integral para o seu desenvolvimento, denominado de Alvi, para esta pesquisa.

Alvi tem onze anos de idade, estuda no 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal. Ele vem de uma família de nível socioeconômico médio baixo, tem duas irmãs, uma adolescente com quinze anos de idade e outra já casada, mãe de dois filhos. Alvi possui laudo com diagnóstico de TEA (CID-F84), apresentando déficits persistentes na comunicação social e na interação social; dificuldade para estabelecer uma conversa, a apresentar poucas emoções ou afeto, dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais, em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos. Estas informações estão especificadas em laudo, apresentada por Joana via *Whatsapp*, a considerar também o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-5* (APA, 2014).

Segundo Joana, a comunicação de Alvi por meio da linguagem oral é limitada, porque fala poucas palavras e apresenta muitas dificuldades fonéticas. A mãe não especificou quais eram as dificuldades. Manifesta também ecolalias e hipersensibilidade auditiva. Demonstra habilidade no uso da linguagem na comunicação em língua inglesa, apenas com pessoas próximas. Nesta língua, sua comunicação oral é bem legível, assim como a sua escrita. Tem interesse por dinossauros, mapas digitais e jogos digitais com instruções em língua inglesa. Apresenta adesão inflexível à rotina. Inger os mesmos alimentos diariamente e cheira objetos de forma excessiva.

Salienta-se que a pesquisa é parte do projeto Educação, Linguagem e Diversidade, aprovado pelo Comitê de ética da Universidade Estadual de Maringá – UEM, sob o número 4.815.362 Após a explicação dos objetivos da presente pesquisa, Joana aceitou realizar a entrevista e participar do estudo, assim como, assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi lhe oferecido.

Estruturaram-se os dados em dois momentos: i) descrição do histórico de Alvi após o diagnóstico de TEA e algumas vivências de Joana; ii) descrição sobre a concepção de Joana a respeito do processo de ensino e aprendizagem de Alvi em tempos de pandemia. Os dados foram coletados por meio das perguntas apresentadas no Quadro 2 e no Quadro 3.

Quadro 2 - Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com Joana

Primeiro momento da entrevista	
1-	Com quantos anos de idade seu filho foi diagnosticado com TEA? Poderia falar um pouco sobre seu sentimento como mãe? Como se deram as primeiras intervenções?
2-	Quais são os profissionais que acompanham o desenvolvimento do seu filho?
3-	Como é o relacionamento do seu filho de modo geral com a família?

Fonte: Elaboração das autoras (2020).

O Quadro 3 apresenta o segundo momento da entrevista semiestruturada.

Quadro 3 - Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com Joana

Segundo momento da entrevista	
1-	Qual a compreensão do seu filho sobre o Covid-19?
2-	Como está sendo a reação dele diante da mudança de rotina como consequência da Pandemia – Covid-19?
3-	Como você analisa o ensino e aprendizagem do seu filho em sala de aula antes da pandemia?
4-	E agora, devido à pandemia, o que mudou? Como você analisa o ensino e a aprendizagem dele?
5-	Quais são os materiais recebidos para estudo no período de isolamento? Quais são as intervenções dos professores?
6-	Qual é a reação do seu filho no momento de realização da atividade? Você colocou algum horário específico para essa realização? Há alguma intervenção dos professores por meio virtual?
7-	De modo geral, qual sua concepção sobre o ensino e a aprendizagem do seu filho? Regrediu? Progrediu? Manteve-se estável?

Fonte: Elaboração das autoras (2020).

Como instrumento para o estudo utilizou-se de entrevista semiestruturada com Joana, para relatar o processo de ensino e aprendizagem de seu filho Alvi em tempos de pandemia, por meio do ensino remoto. Escolheu-se a entrevista semiestruturada porque, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 72), ela permite “[...] que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”. Atendendo as orientações sobre as medidas de isolamento social solicitada pela OMS, a entrevista foi realizada no mês de junho do ano de 2020 por meio da tecnologia de um aplicativo de WhatsApp. A entrevista foi gravada e transcrita integralmente.

Os resultados foram examinados pela análise da conversação (FLICK, 2009), cujo foco concentra-se na observação formal das informações coletadas, cujas interpretações dão-se a partir do contexto das ações.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A entrevista realizada com Joana foi estruturada em dois momentos para análise dos dados. No primeiro momento, o estudo descreve sobre o histórico de Alvi após Joana receber o diagnóstico do TEA, destacando seus sentimentos e suas experiências. O segundo momento, trata sobre a concepção de Joana frente ao ensino e a aprendizagem de Alvi em tempos de pandemia, a considerar o ensino remoto. Dessa forma são analisados inicialmente, a trajetória da família desde a suspeita, o diagnóstico e a confirmação do TEA para a compreensão da realização das tarefas em período de pandemia do Covid-19.

5.1 Sobre a suspeita e diagnóstico

No primeiro momento do estudo, Joana relatou à pesquisadora sobre diagnóstico de Alvi:

[...] ele foi diagnosticado com cinco anos, eu demorei, não que ele não apresentasse sinais, mas, como eu nunca ouvi falar em autismo, eu acreditava no que as pessoas me falavam que algumas crianças demoram a falar, eu até cheguei a pensar que ele era surdo, mas, eu fiz vários testes com ele, e percebi que ele ouvia, e ficava muito agitado com os barulhos que eu fazia.

Com base na concepção de Joana em achar que Alvi era surdo, busca-se o ensinamento de Cola (2017), ao ressaltar que crianças com TEA tendem a ter desordenamento sensorial, hipersensibilidade ou hipossensibilidade, que podem ser experienciados em todas as modalidades sensoriais. No caso de Alvi, demonstrou-se com hipersensibilidade auditiva, considerada como uma das características de crianças com TEA (APA, 2014). A fala demonstra, também, a crença comum de Joana em pessoa que desconhece os fatos científicos do TEA.

Posteriormente, ao perceber que Alvi não era surdo, Joana declara de modo geral na entrevista:

[...] eu procurei um médico pediatra e criei coragem de falar sobre os sinais que ele apresentava e fui encaminhada para um especialista. Ali, foram feitos exames e testes com ele, e veio o diagnóstico, seu filho tem autismo, [...] fez uma pausa, [...] Nossa! meus sentimentos como mãe, foram os piores possíveis, eu não aceitava, e entrei em desespero, fiquei muito abalada, chorava muito, achando que o mundo ia desabar na minha cabeça. Eu pensava como vai ser o futuro do meu filho? Será que ele vai falar? Vai aprender? Vai ser independente? Mas, depois muita coisa mudou. Eu levei mais ou menos um ano para aceitação. Então comecei a estudar sobre o assunto, para tentar ajudar ele. Hoje, posso te dizer que eu batalho muito por ele, tanto para inclusão dele na sociedade, na escola, por profissionais para ajudar ele, família. Mas, vou te dizer, minha maior dificuldade é a família, por exemplo, meus pais, irmãos, tios, primos, eles não entendem o que ele tem, eu até me afastei deles para proteger meu filho.

As fases que a família passa até a boa convivência com o filho com deficiência estão expressas na fala de Joana. Almeida (2001) mostra que a família inicialmente, nega a deficiência. Possivelmente este seja um dos motivos que provoca o medo em procurar um profissional da saúde para o diagnóstico correto. O medo, a busca, a raiva, o desespero são fases que sucedem a negação e quando começa a busca de informações e conhecimentos pelos pais a respeito do TEA, a participação na vida da pessoa com deficiência, inicia-se o processo de convivência e aceitação. Nesse sentido, Vygotsky (2001a, p. 391), ressalta que “[...] as emoções estão no sistema da vida psíquica como um momento tingido de cores vivas, o que dá à atividade instintiva seu pleno desenvolvimento até o final do ato instintivo” (VYGOTSKY, 2001a, p. 391, *tradução nossa*).^[5] Isso vai ao encontro do que Joana previa e sentia em suas emoções, que não a deixavam aceitar a realidade, mas, ao final do ato instintivo, ou seja, no momento em que Joana recebeu o diagnóstico, precisou lidar com suas emoções.

Ainda sobre o relato de Joana, reporta-se a Vygotsky (2001a), “[...] juntamente com as emoções biológicas úteis, existem processos que se denominam sentimentos. São catástrofes comportamentais e surgem quando a reação biológica apropriada à situação é impossível” (VYGOTSKY, 2001a, p. 392, *tradução nossa*).^[6] Nesse contexto, a situação passa de biológica para sentimental e ambiental, pois Joana se encontra em um contexto histórico familiar carente de informações sobre o TEA, assim como “[...] *toda a sociedade encontra-se despreparada para receber e lidar com pessoas com TEA, até as escolas, muitos profissionais não sabem o que fazer quando recebem alguma criança autista*”, ressaltou Joana.

Nesse viés, o estudo de Campos; Silva; Cisca (2018), destaca que há carência de profissionais preparados para trabalhar com crianças com TEA, e há necessidade de novas formações continuadas a esses profissionais, pois o número de pessoas público alvo da Educação Especial matriculadas no ensino regular é crescente. Desse modo os profissionais precisam se habilitar para melhorar a qualidade no ensino.

5.2 Processo escolar

Ao ser questionada sobre as primeiras intervenções escolares que foram realizadas a Alvi, Joana relata:

5 “[...] las emociones son en el sistema de la vida psíquica como un momento teñido de vivos colores, que proporciona a la actividad instintiva su desarrollo íntegro hasta el final del acto instintivo” (VYGOTSKY, 2001a, p. 391).

6 “[...] junto con emociones biológicas útiles, existen procesos, que denomina sentimientos. Son catástrofes en el comportamiento y surgen cuando es imposible la reacción biológica adecuada a la situación” (VYGOTSKY, 2001a, p. 392).

[...] ele iniciou na idade normal na escola, mas eu tive muitos problemas, eles não sabiam lidar com ele, não aceitavam algumas situações, por exemplo, ele sempre come as mesmas coisas, e na escola eles queriam forçar ele a comer outras, o que é impossível para um autista. Ele sofreu muito, deitava embaixo das carteiras e não queria sair e gritava muito, as professoras me falavam isso, e eu achava que eles na escola sabiam o que estavam fazendo, mas, eu vi que não era bem assim, porque ele estava sofrendo e não queria mais ir para a escola, ele gritava desesperadamente, e regrediu muito em muitas coisas, principalmente nas pinturas que ele realizava. Ele ficou um ano sem ir para a escola. Hoje, eu acompanho tudo, todo o desenvolvimento dele na escola, ele tem atendimentos em contraturno com fonoaudióloga, faz equoterapia e participa da Sala de Recursos Multifuncionais, corri atrás desses atendimentos, pois não tenho condições para pagar, mas sei que é direito do meu filho.

É relevante esclarecer que algumas pessoas com TEA têm dificuldades em mudar rotinas e a ingestão dos mesmos alimentos. Todavia, entende-se a importância das rotinas para sua organização (APA, 2014). No caso de Alvi, que é uma criança e está em fase de desenvolvimento, esta organização necessita ser realizada e implementada pelos profissionais que o acompanham, seja na área da Educação ou em outra. Para Shimith et al. (2016), a falta de conhecimentos dos professores é resultante da falta de formação específica, principalmente pelo equívoco sobre as percepções do TEA, como a de que o aluno é um ser preso a um mundo próprio e inacessível. Esta percepção de informação é irrelevante e pode impactar diretamente na prática pedagógica do professor, assim como, no processo de aprendizagem do aluno.

A respeito de como Alvi compreende a situação da pandemia, Joana relata:

[...] eu conversei muito com ele, expliquei sobre o vírus, ele tem medo de ficar doente, se cuida, passa álcool em gel, usa a máscara se for preciso, e entendeu bem a situação, quanto a isso não sofreu tanto com a adaptação dele, pois saímos muito pouco de casa, mas, tem várias mães de crianças com TEA que eu conheço de uma associação que eu participo, elas dizem que está bem difícil a adaptação para seus filhos, principalmente quando precisam usar a máscara para ir a algum lugar de extrema necessidade.

A adaptação de crianças com TEA a situações diferentes deve ser implementada gradativamente em sua rotina diária, entretanto com a pandemia houve mudanças repentinas, como por exemplo, a obrigatoriedade do uso de máscaras para proteção individual. Para algumas pessoas com TEA, a aceitação dessa exigência pode ser difícil, devido às características sensoriais apresentadas pelo próprio transtorno. No caso de Alvi, segundo Joana, ele não apresentou esta dificuldade. Em relação à adaptação de rotina e a aprendizagem escolar, algumas crianças demonstram desordem cognitiva para adaptar-se ao que é novo, inclusive com o sistema de ensino remoto proposto para o momento da pandemia.

Joana expõe que aprender de forma presencial não é uma tarefa fácil para Alvi e de forma remota está sendo mais extenuante, porque soma-se a isso a experiência negativa do ano anterior quando estudava em uma escola em que ele era “*excluído em sala de aula*” e “[...] *os professores e demais profissionais não sabiam lidar com o transtorno dele, ele só pintava figuras*”. A fala revela que os profissionais não desenvolviam nos alunos as FPS, uma vez que não ofereciam tarefas que exigiam *ação mental* organizada e sistematizada ao aluno. Segundo Joana, neste ano letivo de 2020 Alvi está matriculado em uma escola regular e frequenta a Sala de Recursos Multifuncional e a professora especialista realiza as adaptações necessárias das atividades para ele, além de acompanhar o seu desenvolvimento.

A fala da mãe vai ao encontro do que propõe Lemos; Nunes; Salomão (2020); Shimith et al. (2016); a partir de Vygotsky (2001a), ao ressaltarem o papel da escola e a importância da inclusão, socialização e interação das crianças com TEA para o seu desenvolvimento. Para os autores quanto mais estímulos às crianças com TEA têm, melhor o desenvolvimento para a linguagem, a socialização e a cognição acadêmica, respeitando, entretanto, suas peculiaridades e características, principalmente as relacionadas à linguagem a oferecer-lhe tarefas adaptadas e direcionadas.

A linguagem e o pensamento no processo de ensino e aprendizagem da criança com TEA não seguem trajetórias paralelas. Para Vygotsky (1991a, p. 37), “[...] as curvas de desenvolvimento cruzam-se repetidas vezes, podem aproximar-se e correr lado a lado, podem até fundir-se por momentos”, por isso, há necessidade de o professor intervir e acompanhar o desenvolvimento da criança, a auxiliar em sua aprendizagem escolar.

Em relação ao desenvolvimento de Alvi referente ao ensino remoto, Joana menciona que estabelece um cronograma para que se realize as tarefas:

[...] eu seleciono as atividades diárias para ele fazer, são atividades que eu vou buscar a cada quinze dias na escola. Então ele senta sempre no mesmo lugar aqui em casa e sempre no mesmo horário para fazer, por questão de rotina, ele tem até um material feito pela professora de sala de recursos para ele seguir a rotina de atividades. Então, eu leio e explico o que ele precisa fazer daí eu o deixo para que ele tente pensar, mas sempre no tempo dele, às vezes ele não faz nada, mal pega no lápis.

Joana mostra a rotina do filho e também a sua função em organizar as tarefas, todavia ao afirmar: “eu leio e explico, mostro o que deve fazer”, acredita-se que, apesar de a professora de Sala de Recursos Multifuncionais, mostrar-se comprometida para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive, no caso de Alvi, a escola distancia-se da sua função, que segundo Vygotsky (2001) é o local em que por meio de objetivos conscientes e planejados se intervém no processo de crescimento natural, a ter o professor como responsável por tal ação. No ensino remoto, o professor planeja, mas não pode intervir diretamente, devido ao distanciamento social ocasionado pela pandemia. A mãe afirma ainda que “[...] a professora de Sala de Recursos sempre acompanha, fala com ele pelo WhatsApp, mas, como ele fala pouco, eu vou aplicando o que ela me passa e contando pra ela as dificuldades e os avanços que ele teve para que ela possa me ajudar a ajudar meu filho, eu filmo, tiro fotos e envio pra ela também”.

Os recursos oferecidos não se mostram suficientes para o desenvolvimento do aluno com TEA. A esse respeito, a Resolução 1.016/2020 da Secretaria de Estado da Educação (SEED) (PARANÁ, 2020, p. 1), em seu art. 6º, inciso II estabelece as aulas não presenciais e determina que os professores ou as instituições de ensino desenvolvam metodologias por meio de recursos tecnológicos, softwares e hardwares que devem ser utilizadas pelos alunos em materiais próprios, cedido pela instituição de ensino ou de uso público.

Com base nesta resolução, a escola da rede municipal de ensino considerada neste estudo, adaptou-se de acordo com as condições socioeconômicas de seu alunado, considerando que não são todos os alunos que têm acesso às tecnologias e ferramentas digitais. Segundo Joana, a escola que Alvi estuda propiciou aos alunos sem esse acesso atividades impressas, entregues às famílias a cada 15 dias. Nesse aspecto questionou-se, como aconteceu a interação e a intervenção entre a professora do ensino regular e o aluno, haja vista que o papel do professor é fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento escolar da criança com TEA. Sobre isso, Joana relata: “[...] eu vou buscar e levar as atividades na escola, o contato com a professora de sala eu não tive depois da pandemia, tem um grupo de WhatsApp, mas, ela nunca me perguntou nada. Mas, a professora de Sala de Recursos auxilia muito”. Diante deste relato, é possível observar certo distanciamento entre a professora de ensino regular e Alvi, o que pode acarretar dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Essa situação remete a Vygotsky e Lúria (2007, p. 29) que afirmam que a socialização se estabelece por meio das mediações sociais não somente por objetos.

É relevante considerar que cabe ao professor de Sala de Recursos Multifuncionais “[...] realizar atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial, em [...] articulação com os professores das classes comuns” (BRASIL, 2010, p. 8), isto significa que, no caso do Alvi, é de extrema importância a intervenção do professor de ensino regular ao aluno, pois ter o professor de SRM como apoio ao atendimento educacional especializado, não tira sua responsabilidade como professor de ensino regular a realizar suas intervenções pedagógicas.

Ao concluir, questionou-se qual a concepção de Joana sobre o ensino e a aprendizagem de Alvi, ao que relatou:

[...] ele tem dificuldades para ficar sentado, por exemplo, na sala de aula, por conta do transtorno ele precisa se movimentar, mas, eu observei que ele aprende muito ouvindo. Eu noto que em matemática ele vai bem, mas, em português, ele tem muita dificuldade, mas logo, tudo volta ao normal, e aí precisarei novamente buscar novas adaptações para a rotina dele, pois, tudo vai mudar, e até ele se adaptar de novo não vai ser fácil, pra mim, ele mostrou que sabe fazer algumas das atividades, apesar de eu ler pra ele, ele compreende bem, mas, falta muita coisa ainda.

Alguns estudos (CAMPOS; SILVA; CIASCA, 2018; LUZ; GOMES; LIRA, 2017; SHIMITH et al., 2016), assinalam que o processo de aprendizagem de alunos com TEA, requerem que os professores conheçam seus alunos, para isso, são necessárias aproximação e interação para compreender o desenvolvimento cognitivo, as características e as peculiaridades do aluno, a fim de direcionar uma intervenção pedagógica de qualidade. No caso de Alvi, é possível verificar algumas carências em relação ao processo inclusivo, bem como, na interação entre o professor de ensino regular e o aluno. Nesse sentido, Campos; Silva; Ciasca (2018) evidenciaram sobre a interação, e a inviabilidade na maior parte dos casos, em função da formação dos profissionais, que muitas vezes não sabem como colocar suas ações em prática.

Em relação ao ensino remoto, vale assinalar que está sendo um desafio aos professores. Alguns estão buscando se reinventar apesar das dificuldades, outros não têm boa ferramenta tecnológica para utilizar, como, por exemplo: computador, celular com excelente câmera e grande armazenamento de memória para gravar vídeos, internet (wi-fi) para se manter conectado, assim como também, os alunos não as têm.

Desse modo, compreende-se tal realidade e as dificuldades da implantação do ensino remoto, mas, elucida-se que há muitas coisas a serem repensadas a respeito desse ensino, a entender que, foi uma opção para que o processo educacional continuasse com o ano letivo, apesar da pandemia. Todavia, cada profissional de âmbito educacional deve tentar realizar seu papel, buscando dar seu melhor e a incluir os alunos público alvo da Educação Especial em suas aulas virtuais, seja qual for a ferramenta didática utilizada pelo professor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a implantação do ensino remoto as escolas e seus profissionais de educação tiveram que se reinventar devido à proliferação da Pandemia Covid-19. O ensino presencial passou para ensino remoto, a usar ambientes virtuais de aprendizagem. Novas formas de ensino procedem, mas, também se apresentam com muitos problemas estruturais referentes às ferramentas tecnológicas digital e acessos para tal ensino, tanto por profissionais da educação como para a família e alunos. Sabe-se que as escolas no Brasil apresentam problemas há muito tempo como explicita-se, por exemplo, os resultados do Pisa que mostraram a média menor que o esperado (BRASIL, 2020). Dessa forma, afirma-se que os problemas se agravam mais quando se trata de alunos público alvo da Educação Especial, porque essas pessoas necessitam de atendimentos pedagógicos diferenciados e constante, que não foram oferecidos.

Na entrevista semiestruturada a mãe revela a sua dificuldade em ensinar o filho nas tarefas escolares frente ao cenário descrito. Entende-se que as dificuldades da mãe foi a mesma encontrada por várias outras famílias porque elas não possuem formação específica na área, muitas vezes com a escolaridade baixa e também porque as funções da escola e da família são diferentes. Afirma-se que os conteúdos escolares, que devem ser ensinados e aprendidos nas escolas. Para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos se efetivem é necessário que a escola propicie diferentes formas de ensinar e aprender.

No caso da pessoa com deficiência precisa-se construir o processo educativo com base em forças compensatórias, selecionando experiências que possibilitem transcender a deficiência e formar gradualmente a pessoa.

As tarefas que a mãe buscava ao filho, oferecidas pela escola, possivelmente, não realiza esse processo e pouco ajudava.

O estudo revela algumas disparidades discutidas no ensino presencial e continuadas no ensino virtual. Em relação à questão da educação inclusiva, que busca a qualidade no ensino de todos os alunos público alvo da Educação Especial, a escola continua a apresentar retrocessos quanto à formação de profissionais habilitados para o ensino de alunos com TEA. Desse modo, há necessidade de novas reflexões e novos engajamentos dos profissionais responsáveis pelo ensino e pela aprendizagem desses alunos frente ao ensino remoto, haja vista que não há previsão de retorno às aulas de modo imediato.

A presente pesquisa, elaborada em tempo de isolamento em função da pandemia do Covid-19 apresenta limitações, porque não foi possível entrevistar mais pessoas, a entrevista foi de forma remota, as respostas da mãe apresentam muito as questões pessoais, a interpretação nem sempre é precisa e distanciou da questão da inclusão. Dessa forma, a pesquisa deve ser continuada.

Almejam-se que novos estudos possam ser realizados, apresentando outros contextos voltados para o ensino e a aprendizagem de alunos com TEA e outras deficiências, a reforçar uma educação de qualidade e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M, A. **A criança com deficiência e a aceitação da família**. Trabalho apresentado na modalidade oral no XXº Encontro estadual da NARC (National Association for Retardet Citizens). Nashville, Tennessee (USA), 2001.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders** - DSM-5. 5th. ed. Washington: American Psychiatric Association, 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.764**. de 27 de dezembro de 2012 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-%202014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394/1996 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 15 mar. 2020

BRASIL. **Manual de Orientação**: Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192>. Acesso em 10 jul. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 5 mai. 2020.

BRASIL. **Saberes e Práticas da Inclusão**. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP. 2003. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000428.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CABRAL, C; MARIN, A. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**, n.33, p. 1-30. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e142079.pdf>>. Acesso em 27 jun. 2020.

CAMPOS, P. C. C; SILVA, P. C. F; CIASCA, M. S. Expectativa de profissionais da saúde e de psicopedagogos sobre aprendizagem e inclusão escolar de indivíduos com transtorno do espectro autista. **Rev. Psicopedagogia**, n. 35, p. 3-13. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862018000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2020.

COLA, D. S. C. et al. Hipersensibilidade sensorio-perceptual que acomete autistas descritiva na literatura e observada no centro de atendimento clínico de Itaperuna (CACI): um estudo de comparativo. **Reinpec**, n.2, v.3, p. 74-84. 2017. Disponível em: <<http://www.reinpec.org/reinpec/index.php/reinpec/article/view/160>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GERHARDT, E. T; SILVEIRA, T. D. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUZ, S. H. M; GOMES, A. C; LIRA, A. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. **Educación**, v. XXVI, n° 50, p. 123-142, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n50/a07v26n50.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2020.

IRVIN, D. W; BOYD, B. A; ODOM, S. L. Child and setting characteristics affecting the adult talk directed at preschoolers with autism spectrum disorder in the inclusive classroom, **Journals sagepub** p. 223-234. 2015. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362361313517398>>. Acesso em 20 mai. 2020.

LEMOS, D. M. L. E; NUNES, L. L; SALOMÃO, R. M. N. Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.1, p. 69-84, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000100069&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 12 jun. 2020.

MATOS, N. S; MENDES, G. E. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382015000100009&script=sci_abstract&tlang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2020.

PARANÁ. Resolução Seed nº 1.016. Regime especial - aulas não presenciais. **Diário Oficial nº. 10663**. 2020. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_1016_060420.pdf>. Acesso em 25 mai. 2020.

PAULA, C. S. et al. Conceituação do Transtorno do Espectro Autista: definição e epidemiologia. In: C. BOSA; M. TEIXEIRA (Org) **Autismo: Avaliação psicológica e neuropsicológica**. São Paulo, p. 7-28, 2017.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa - análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-138799/quando-nao-e-quase-a-mesma-coisa-analise-de-traducoes-de-lev-semionovitch-vigotski-no-brasil-repercussoes-no-campo-educacional>. Acesso: 25 de ago.2023.

RODRÍGUEZ, I. R; SALDAÑA, D; MORENO, J. F. Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. **Autism Research and Treatment**. **Autism**

Research and Treatment, Birmingham n. 8, p. 1-8, 2012. Disponível em: <<http://downloads.hindawi.com/journals/aurt/2012/259468.pdf>>. Acesso em 11 jun. 2020.

SCHMIDT et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: Teoria e Prática**, 18(1), 222-235. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-36872016000100017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 jul. 2020.

SOUZA, R. T. C; MENDES, G. E. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 23, n. 2, p. 279-292, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382017000200279&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 10 jun. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

VYGOTSKY, L. S. Pensamiento y lenguaje. **Obras escogidas – II**. Madrid: A. Machado Libros. 2001a.

VYGOTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras escogidas – Tomo III**. Madrid: Visor, 1998

VYGOTSKY, L. S; LURIA, R. A. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje. 2007.