



## A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA

PEDAGOGICAL COORDINATION IN THE INCLUSION OF STUDENTS WITH ASD

**Acrya dos Santos Souza**<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6147-0440>

E-mail: acryasouza@hotmail.com

**Susana Couto Pimentel**<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6047-3198>

E-mail: scpimentel@ufrb.edu.br

### RESUMO

Este estudo objetivou identificar como a coordenação pedagógica pode atuar para a inclusão escolar de estudantes com TEA num processo de dialogicidade com a equipe docente. O interesse por esse tema justifica-se pela ampliação da demanda da educação inclusiva a cada ano, e por compreender que o coordenador pedagógico é um agente de inclusão dentro do ambiente escolar, potencializando a escolarização dos estudantes, possibilitando a equidade nas oportunidades a fim de que sejam desenvolvidas as competências necessárias para o avanço escolar. Assim, este estudo teve como opção metodológica a revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa, descritiva e de natureza básica, com autores que discutem o tema de forma pertinente. Foi possível, através desta pesquisa, constatar que o coordenador, enquanto organizador do trabalho pedagógico, pode mediar o trabalho do professor em sala de aula e contribuir com o processo de inclusão dos alunos com deficiência, desenvolvendo, de forma conjunta com o docente, práticas de reflexão constante do processo educativo, articulando as ações, visando à inclusão do aluno com TEA em todo o processo.

**Palavras-chave:** Coordenação Pedagógica, Inclusão Escolar, Transtorno do Espectro Autista.

### ABSTRACT

This study aimed to identify how pedagogical coordination can work towards the school inclusion of students with ASD in a process of dialogue with the teaching team. The interest in this topic is justified by the increase in the demand for inclusive education every year, and by understanding that the pedagogical coordinator is an agent of inclusion within the school environment, enhancing students' schooling, enabling equity in opportunities in order to that the necessary skills for academic advancement are developed. Thus, this study's methodological option was a bibliographical review, with a qualitative, descriptive and basic approach, with authors who discuss the topic in a pertinent way. It was possible, through this research, to verify that the coordinator, as organizer of pedagogical work, can mediate the teacher's work in the classroom and contribute to the process of inclusion of students with disabilities, developing, together with the teacher, practices of constant reflection on the educational process, articulating actions, aiming at the inclusion of students with ASD throughout the process.

**Keywords:** Pedagogical Coordination, School Inclusion, Autism Spectrum Disorder.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, na Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB). É membro do Grupo de Estudos em Educação Inclusiva (GEEDI), da UFRB. Atualmente atua como Coordenadora Pedagógica na Rede Pública Municipal, em Feira de Santana - BA.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Campus de Feira de Santana. e Docente do Mestrado em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

## INTRODUÇÃO

A Coordenação Pedagógica, enquanto conjunto de ações que integra o ambiente escolar, tem se destacado como uma atividade contínua e efetiva na promoção dos objetivos de aprendizagem, haja vista que o Coordenador Pedagógico é o profissional que atua de forma direta com os docentes, contribuindo para favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes.

No âmbito das atribuições do Coordenador Pedagógico, estudos têm comumente indicado diferentes ações, considerando a intencionalidade educativa da própria escola. Dentre elas estão o atendimento a pais, alunos e professores, a realização de estudos e de pesquisas, desenvolvendo ações de parceria, formação, informação, ajuda e orientação, sempre em vista de atender às necessidades que se apresentam (Libâneo, 2021). De acordo com Franco (2008, p. 128),

Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.

No exercício de sua função, o Coordenador Pedagógico tem como especificidade a sua atuação fora da sala de aula, porém ele se relaciona diretamente a ela quando auxilia os professores para a melhoria de sua prática (Pinto, 2011). Diferentes autores abordam a atuação da Coordenação Pedagógica junto aos professores como uma das suas principais ações, dentre eles Domingues (2014) e Libâneo (2018), destacando a importância de tal apoio para a construção e para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

A função primeira do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação. Em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e desconhecimento quanto às suas funções e ao seu papel na instituição escolar. (Pires, 2004, p.182).

Assim, a atuação do coordenador é fundamental na ajuda aos professores no aprimoramento de sua prática em sala de aula, seja focando nos conteúdos, métodos e planejamentos, ou fazendo adaptações necessárias, intervenções práticas no cotidiano e (re)elaborando processos avaliativos.

Portanto, o trabalho desenvolvido pela Coordenação Pedagógica em conjunto com professores no espaço escolar se caracteriza por um processo de construção coletiva da cidadania, pois implica também em formação de pessoas. Sendo assim, esse profissional não pode desenvolver seu trabalho sem a articulação com os outros profissionais da escola, compreendendo que um trabalho focado na coletividade contribui para a construção de uma escola inclusiva.

A inclusão de pessoas consideradas pelas políticas como público-alvo da educação especial, e este ensaio faz um recorte para estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA, deve ser pauta constante nos processos de discussão dentro das escolas. O recorte feito neste estudo para o TEA deu-se em virtude do aumento das matrículas desses estudantes. Segundo o Censo Escolar de 2023 (INEP, 2024), no Brasil do total de 1.617.420 matrículas da educação especial em classes comuns, 607.144 eram de estudantes com TEA, o que representa um percentual de 37,5%.

O aumento do número de matrículas de estudantes com TEA é um fenômeno que acontece *pari passu* ao aumento do diagnóstico de crianças e adultos com características neurodiversas. Importante salientar que o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que tem como características mais comuns dificuldades nas habilidades sociocomunicativas e comportamentais, questões que serão discorridas ao longo do texto.

Ideias capacitistas, relacionadas ao preconceito voltado a pessoas com deficiência pelo fato de possuírem uma condição de deficiência, e práticas assistencialistas podem distanciar o estudante com TEA da possibilidade de aprender em igualdade de oportunidades com os demais estudantes. Portanto, romper com o paradigma do capacitismo é também a função social da escola, reconhecendo a neurodiversidade e favorecendo a inclusão.

Para ampliar essa discussão, este ensaio foi organizado em duas seções, além desta introdução. A seção seguinte aborda o TEA, suas características e possibilidades de aprendizagem e, posteriormente, faz-se a reflexão sobre a atuação da coordenação pedagógica como articuladora da inclusão na escola.

## **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CARACTERÍSTICAS E POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM**

Conforme já abordado, o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que tem como característica dificuldades nas habilidades sociocomunicativas (comunicação e na interação social), bem como no comportamento, considerando os padrões restritivos dos interesses ou atividades (APA, 2014). As primeiras manifestações que se constituem sinais de alerta no

neurodesenvolvimento da criança podem ser percebidas nos primeiros meses de vida, sendo o diagnóstico estabelecido por volta dos 2 a 3 anos de idade.

A identificação de atrasos no desenvolvimento, o diagnóstico oportuno de TEA e encaminhamento para terapias e apoio educacional na idade mais precoce possível, pode levar a melhores resultados a longo prazo, considerando-se a neuroplasticidade cerebral.

Em muitas situações a suspeita diagnóstica é feita devido ao atraso na aquisição da fala. Isso faz com que os pais busquem ajuda de profissional especializado. Em outras situações percebem a repetição incisiva de frases que ouvem em rádio, na TV, ou desenhos animados. “Esse comportamento é denominado ecolalia e é característico de crianças com TEA”. (Silva, 2012 p. 22). Além desses comportamentos, outras características são comuns em pessoas com TEA, tais como: limitação na reciprocidade emocional e social, em iniciar ou manter relacionamentos, uso de padrões e rotinas ritualizadas, interesses fixos em intensidade ou foco, hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, dentre outros aspectos.

O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (2014) apresenta os níveis de suporte do TEA, que são eles:

- Nível 1 (Leve): A pessoa com TEA em nível 1 de suporte geralmente apresenta bom funcionamento das habilidades se houver disponibilidade de apoio. Não apresenta atrasos cognitivos/intelectuais e de aquisição de fala significativos.
- Nível 2 (Moderado): A pessoa com TEA em nível 2 de suporte, mesmo com apoio pode apresentar dificuldades na socialização, comunicação e comportamentos. Pode haver atraso do desenvolvimento intelectual, com ausência de linguagem funcional.
- Nível 3 (Severo): A pessoa com TEA em nível 3 de suporte precisa de um apoio maior. Apresenta déficits mais acentuados nas habilidades de comunicação social e verbal ou não verbal. Geralmente está associado à Deficiência Intelectual, além de outras comorbidades e dificuldades nas atividades da vida diária, com ausência de linguagem funcional.

Ante essas características, a escola constitui-se num novo meio de estimulação para estes sujeitos, que passam a partir da vivência na escola a ampliar o seu contexto de interações sociais, auxiliando no seu desenvolvimento. Portanto, a partir da matrícula do estudante com TEA a escola precisa investir na construção de uma proposta de ensino que favoreça avanços para esse estudante, sem compará-los com seus pares, com ou sem TEA.

O ensino de crianças com TEA é nesse sentido tão desafiador como deve ser o ensino de todos os demais estudantes da escola, pois as intervenções educacionais devem considerar, em primeiro lugar, o que o discente consegue fazer sozinho e, em segundo lugar, aquilo que pode

fazer com ajuda de outros mais experientes. Ao que é possível fazer sozinho, Vigotski denomina desenvolvimento real (DR) e ao que é possível fazer com ajuda é chamado desenvolvimento potencial (DP). (Vigotski, 1998).

Com base nessa avaliação pedagógica de caráter diagnóstico, é possível desenvolver o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para o estudante com TEA no qual deve constar como metas as habilidades a serem desenvolvidas e os prazos. Na elaboração do PDI é necessário considerar as áreas de comportamento, socialização e comunicação tão necessárias para o desenvolvimento do estudante com TEA.

Nesses termos é importante reafirmar que a inclusão escolar tem uma importância ímpar de estimular precocemente as habilidades da criança, bem como promover a interação social da mesma (Lemos et al.,2016).

Por se tratar de um espectro, o padrão comportamental e cognitivo das crianças com TEA pode variar bastante, o que impõe à escola desafios específicos na abordagem com o aluno com TEA.

A escola surge na vida da criança como um dos principais ambientes extrafamiliares. Lá ela inicia a socialização, compartilha conhecimentos e amplia seu universo. Essa ampliação deve funcionar como continuidade do processo iniciado em casa, onde há muito tempo ela constrói sua história. O ser humano é um todo, não se fragmenta nos espaços aos quais pertence. Em cada um deles, é um ser por inteiro. Se na família se inicia a trajetória pessoal, na escola muitos capítulos serão escritos (Casarin, 2008, p. 66).

É importante destacar que nesse espaço do saber a criança com TEA terá possibilidades de desenvolver a aprendizagem, devendo-se focar nas diversas habilidades que tem. Além disso, a escola é um ambiente de oportunidade de se integrar socialmente por meio da convivência com outras crianças. Por isso é relevante destacar que o aluno com TEA tem os mesmos direitos que qualquer outro, sendo que o direito de aprender é um direito fundamental. Segundo Cunha (2016, p. 15),

A aprendizagem é característica do ser humano. O ensino e aprendizagem são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica e não interpretativa; expressão imanente da nossa humanidade, que abarca também o aprendente com autismo.

A aprendizagem constitui-se de um processo interno que promove mudança de comportamento e que se dá através de diversos fatores, sendo eles emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. O ato de aprender dentro de um contexto escolar, ocorre, sobretudo, nas mediações entre os diferentes sujeitos, conhecimentos e experiências prévias de cada

estudante. O professor é aquele que, de modo intencional e, portanto, planejado, realiza a mediação e promove as relações com os novos objetos de conhecimento apresentados.

Nesse sentido, é importante que o profissional que atua diretamente com o estudante com TEA tenha um olhar sensível, além de uma prática comprometida com a sua aprendizagem, compreendendo que, mesmo havendo tempos diferentes de desenvolvimento para cada pessoa, o aluno com TEA tem potencial para construir novos conhecimentos.

Considerando-se esse importante papel do professor mediador no processo de aprender do aluno com TEA, vale destacar que é atribuição do Coordenador Pedagógico mobilizar a equipe docente levando-a a refletir sobre sua atuação enquanto agente de inclusão, promovendo reflexões e problematizações, a fim de que a escola seja um *locus* de mudanças positivas e aprendizagens significativas.

## **A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA INCLUSÃO ESCOLAR**

O paradigma da inclusão educacional trouxe para a escola comum a possibilidade do encontro com a diversidade e as diferenças. Portanto, uma escola inclusiva requer não apenas receber o discente, mas, sobretudo, atendê-lo em suas necessidades. A escola inclusiva remete, pois, a uma mudança do foco, onde a centralização não está na deficiência, mas sim nas potencialidades do educando e no sucesso que ele poderá alcançar no processo de ensino e aprendizagem.

A escola é um lugar privilegiado onde a diferença se manifesta e a inclusão pode ser concretizada, nas diferentes situações vivenciadas, cotidianamente, por seus diversos agentes. Segundo Mantoan (2003, p.43),

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis.

A escola tem como principal desafio desenvolver estratégias que priorizem o desenvolvimento pleno dos estudantes, sendo capaz de incluí-los de forma integral, uma vez que a inclusão é universal. Além disso, as escolas precisam se preparar para romper com paradigmas, uma vez que, segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional da educação. É preciso romper barreiras e se preparar para as constantes mudanças educacionais emergentes, criando espaços cada vez mais inclusivos.

A inclusão nas escolas é, acima de tudo, um direito. Dentre os atores que atuam no contexto escolar e que devem se constituir como parte da rede de apoio à inclusão, está o Coordenador Pedagógico. De acordo com Martins (2021, p.15):

Incluir é um desafio e uma tarefa para todos que atuam na escola, pois não deve ser apenas uma equipe a assumir sozinha a responsabilidade sobre o processo a ser empreendido. É necessário que todos que a constituem busquem adaptar as suas ações pedagógicas às condições dos educandos.

Compreende-se, portanto, que o papel de incluir é uma atribuição de todos que compõem a comunidade escolar, uma vez que há um respaldo legal para tal ato. Reitera-se que para assegurar a educação inclusiva enquanto direito, existem documentos orientadores e dispositivos legais. No âmbito internacional, destaca-se: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Declaração de Salamanca (1994); a Convenção da Guatemala (1999); a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001) e a Convenção da ONU (2006). No que diz respeito à legislação federal, encontra-se: a Constituição da República Federativa do Brasil (1988); a Lei nº 9.394/96 que determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei nº 10.098/2000 que dispõe sobre a acessibilidade; a lei Nº 12.764/2012 que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira da Inclusão e Estatuto da Pessoa com Deficiência, dentre outros dispositivos legais.

Os documentos supracitados representam importantes conquistas e avanços em direção à construção de uma escola e uma sociedade cada vez mais inclusiva. Embora os direitos já estejam explicitados na legislação, a inclusão das pessoas com deficiência na escola é um processo em constante construção. Inicialmente buscou-se assegurar o acesso à matrícula na escola comum, em seguida a permanência e agora busca-se assegurar avanços no processo de aprendizagem.

Portanto, cabe a todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar trabalhar para assegurar esse direito na prática. Aguiar (2015, p. 142) ressalta que:

A presença de um aluno com deficiência na escola demandará do coordenador pedagógico e de toda a equipe escolar um olhar sensível para enxergar, além da deficiência, um aluno com direitos e deveres, desejos e necessidades comuns a todos os outros, enfim, um ser de aprendizagem.

O Coordenador Pedagógico poderá contribuir com a inclusão escolar à medida que auxilia o professor a pensar e a elaborar os encaminhamentos para que ela ocorra, compreendendo que a escola tem uma intencionalidade formativa, que é desenvolvida por meio da construção e da implementação dos documentos norteadores, tais como o Projeto Político

Pedagógico (PPP). Portanto, o Coordenador deve fomentar nas discussões de elaboração, acompanhamento e avaliação do PPP da escola que estejam previstos os meios necessários para a promoção da inclusão.

Por outro lado, acompanhar e coordenar pedagogicamente os docentes são ações da Coordenação que demandam esforço contínuo, num processo de ação-reflexão-ação. Aguiar (2015) considera a importância do Coordenador para a promoção de reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar. Assim, o acompanhamento do planejamento docente e a discussão acerca de práticas pedagógicas inclusivas constituem-se ações necessárias à educação inclusiva. A parceria colaborativa entre a Coordenação Pedagógica e os professores com vistas à aprendizagem dos alunos é fundamental, embora se reconheça a existência de desafios, limites e possibilidades na escola.

Torna-se também imprescindível que o Coordenador Pedagógico promova estudos que possibilitem a reflexão sobre o ensinar e sobre como estimular as capacidades e as potencialidades dos alunos, em especial daqueles que diferem das normas estabelecidas baseadas num padrão de aluno-ideal. O tensionamento dessa expectativa de aluno-ideal possibilita a compreensão de que todos são diferentes e precisam ser trabalhados em suas especificidades, com foco em suas potencialidades.

Portanto, promover a formação continuada docente é uma das responsabilidades do Coordenador Pedagógico, porém não apenas dele. Aguiar (2015, p. 150) entende que a “[...] ideia de formação dentro da escola certamente deve incluir um espaço de formação do próprio Coordenador, em conjunto com professores ou outros Coordenadores, compartilhando dúvidas e questões sobre a deficiência, estratégias e relações interpessoais”, ou seja, é necessário que o Coordenador também se forme, num processo de busca contínua por informação e aprimoramento de sua prática e que esteja frente às novas demandas da sociedade como um todo, uma vez que estas interferem diretamente nas práticas escolares cotidianas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo objetivou identificar como a Coordenação Pedagógica pode atuar frente ao processo de inclusão escolar de estudantes com TEA. A partir das leituras, compreendeu-se que o coordenador, enquanto organizador do trabalho pedagógico, pode sim mediar o trabalho do professor em sala de aula e contribuir com o processo de inclusão dos alunos com TEA.

Dentre as diversas atividades que podem ser orquestradas pelo Coordenador Pedagógico destacam-se: o debate com a comunidade escolar sobre a previsão da inclusão no PPP como documento norteador das ações da escola; a mediação da prática do docente de modo a construir colaborativamente propostas de ensino inclusivas; a promoção de grupos de estudo e formação continuada; o acompanhamento da elaboração do PDI de cada discente público-alvo da educação especial, dentre outros aspectos.

No entanto, para isso acontecer é necessário que o Coordenador Pedagógico se reconheça como articulador nesse contexto, desenvolvendo ações que promovam a concretização do paradigma inclusivo. Nesse sentido, pode instigar a reflexão conjunta e constante do processo educativo com vistas à tomada de decisões coletivas, de modo que todos se sintam partícipes de uma rede de apoio à inclusão, reconhecendo que a educação é um direito de todos.

O Coordenador pode ainda articular as ações entre escola e família, sempre visando à inclusão do aluno com TEA em todo o processo. O respeito e comprometimento com cada indivíduo e com a forma específica com que cada ser aprende é um dever conjunto da escola, família e da sociedade. O ambiente escolar deve ser favorável para o ensino e aprendizagem, de forma a valorizar as individualidades de cada um, construindo, dessa forma, valores extremamente essenciais para uma prática educativa verdadeiramente inclusiva.

Muito embora a prática inclusiva nas escolas requeira um tipo específico de atenção considerando-se a especificidade de cada aluno, esse é um debate que necessita ser praticado diariamente pelos profissionais da educação, pois, a necessidade de conhecimento e aperfeiçoamento das práticas inclusivas é cada vez mais latente na área educacional.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Lucia Gusson. **Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular**. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 141-157.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CASARIN, Sônia. **Um trio afinado: família, escola e atendimento especializado**. In: Revista Nova Escola. Edição Especial. n. 24. Editora Abril, 2008.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade**. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 25 mai. 2024.

LEMOS, Emellyne. et al. **Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas**. Revista de Psicologia, 28(3), 351-361. 2016.

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Ed. Cortez, 2018.

\_\_\_\_\_. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6 ed. Goiânia: Heccus, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2003.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Reflexões sobre a diversidade na educação**. João Pessoa, Ideia: 2021.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, Ennia. **A prática do coordenador pedagógico – limites e perspectivas**. Dissertação, (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa, GAIATO, Mayra Bonifácio, REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

VIGOTSKI, Lev S. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.