

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

PSYCHOANALYSIS AND INCLUSIVE EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO AUTISM SPECTRUM DISORDER

Marcos Rogério Martins Costa¹

Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra²

Érika Nazaré Gadelha Meira Cerqueira³

Melca Moura Brasil⁴

Gabriel Antonio Ogaya Joerke⁵

Orivaldo da Silva Lacerda Júnior⁶

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/mz8yky11>

Publicado em: 25.08.2025

Resumo: A Educação Inclusiva está se desenvolvendo no Brasil desde a segunda metade do século XX, encontrando maior difusão no território nacional no início do século XXI. O objetivo deste artigo é discutir, a partir dos prismas da Educação inclusiva, como as contribuições da psicanálise podem apoiar os processos de ensino e aprendizagem dos indivíduos com transtorno do espectro autista. Para tanto, trazem-se diversos autores da Educação e especialistas da Psicanálise, desenvolvendo distintas – mas não contraditórias – teorias e propostas para a inclusão do aluno autista no ensino regular. Os resultados desta pesquisa apontam que a psicanálise pode apoiar a Educação Inclusiva em diversas dimensões. Pode ser na dimensão filosófica/teórica como ficou evidente no ato de nomear. Pode ser na compreensão dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Pode ser na ressignificação do papel do profissional de educação com relação ao aluno com autismo. Pode ser na própria atuação prática das intervenções pedagógicas. Esses resultados devem ser validados por estudos posteriores, uma vez que este é um trabalho de revisão crítica do que existe sobre o tema. Mesmo que não seja exaustivo, este artigo serve como um panorama geral acerca da psicanálise e da educação inclusiva aplicadas ao autismo no contexto de ensino brasileiro.

Palavras-chave: Psicanálise. Educação inclusiva. Autismo.

Abstract: Inclusive Education has been developing in Brazil since the second half of the 20th century, finding greater diffusion in the national territory at the beginning

1 INCQS/Fiocruz. Bolsista CNPq.

2 Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos. Brasil.

3 Centro de Pesquisa Internacional Integralize, Brasil.

4 Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiânia, Brasil.

5 IUPERJ/UCAM, Brasil.

6 Instituto Federal do Ceará. IFCE, Brasil.



of the 21st century. The goal of this article is to discuss, from the perspective of inclusive education, how the contributions of psychoanalysis can support the teaching and learning processes of individuals with autism spectrum disorder. Therefore, we brings several authors from Education and specialists from Psychoanalysis, developing different – but not contradictory – theories and proposals for the inclusion of autistic students in regular education. The results of this research indicate that psychoanalysis can support Inclusive Education in several dimensions. It may be in the philosophical/theoretical dimension, as was evident in the act of naming. It may be in understanding development and learning processes. It may be in the redefinition of the role of the education professional in relation to the student with autism. It can be in the very practical performance of pedagogical interventions. These results must be validated by further studies, since this is a critical review of what exists on the subject. Even if it is not exhaustive, this article serves as an overview of psychoanalysis and inclusive education applied to autism in the context of Brazilian teaching.

Keywords: Psychoanalysis. Inclusive education. Autism.

Introdução

A Educação Inclusiva está se desenvolvendo no Brasil desde a segunda metade do século XX, encontrando maior difusão no território nacional no início do século XXI. O objetivo deste artigo é discutir, a partir dos prisma da Educação inclusiva, como as contribuições da psicanálise podem apoiar os processos de ensino e aprendizagem dos indivíduos com transtorno do espectro autista. Para tanto, trazem-se diversos autores da Educação e especialistas da Psicanálise, desenvolvendo distintas – mas não contraditórias – teorias e propostas para a inclusão do aluno autista no ensino regular. Existem diversas controvérsias sobre a aplicação ou não de teorias e/ou práticas psicanalíticas no contexto educacional, conforme alertam Silva (2018) e Machado (2022), mesmo assim, neste trabalho, sublimam-se essas dissonâncias⁷ – sem, com isso, negar ou menosprezar a relevância do debate – e, então, parte-se do princípio de que é possível a adoção da abordagem psicanalítica no ambiente escolar, problematizando, assim, quais são as possibilidades de sua aplicação na sala de aula, em específico na Educação Inclusiva de autistas.

Segundo Zirmernan (2004), conceito de psicanálise pode ser entendido de formas distintas. Dentre suas diversas semânticas, pode-se apreender três sentidos bastante usuais como: uma teoria; um método de investigação; e uma prática profissional. Como *teoria*, a psicanálise reúne um conjunto de saberes sistematizados que exploram o funcionamento da própria experiência psíquica do indivíduo. Sendo considerada como *método de investigação*, indica o método interpretativo que objetiva apreender e depreender o significado por de trás do que está manifestado nas mais diversas formas de linguagem e de comportamento humano (palavras, gestos, alucinações, atos falhos, etc.). Já como *prática profissional*, o termo aponta para a maneira

7 De acordo com Furtado (2011, p. 69), por exemplo, “Bernard Nominé (2001, p. 11) afirma que o autismo apaixona tanto os psicanalistas como os terapeutas adversários da Psicanálise e que esta paixão despertada pela posição subjetiva do autista “interroga o fundamento das relações do sujeito com a fala e com a linguagem”. A oposição dos autistas à fala faria com que estas pessoas encarnassem a figura da Esfinge, ou seja, o autismo apaixona, fascina (para utilizarmos um termo comum a Itard e a Kanner), por ser a encarnação de um enigma”.

como se realiza determinado tratamento psicoterapêutico: a análise psicanalítica. Nesse terceiro sentido, o intento é o autoconhecimento que pode acontecer de diversas formas: reconhecimento, ressignificação, lembrança, etc. Neste artigo, adota-se a psicanálise como uma teoria e, a partir dela, são investigadas contribuições que podem ser inseridas nas práticas pedagógicas da Educação inclusiva para uma melhor compreensão e apoio ao sujeito com transtorno do espectro autista.

De acordo com Furtado (2011, p. 14), a psicanálise sendo uma teoria que acolhe o sujeito e que “privilegia a sua relação com o Outro e com os objetos, ela [Psicanálise] se destaca de qualquer outra abordagem teórica quando falamos de autismo, visto que a aprendizagem do autista passa, marcadamente, pelo seu modo específico de relação com o Outro e com seus objetos de interesse”. Nesse prisma, o sujeito autista pode, sim, ser inserido no campo de investigação da teoria psicanalítica. Kupfer (2014), por exemplo, em estudos sobre o autismo na perspectiva da psicanálise, traz um entendimento bastante claro de como o autista pode ser observado pelo mirante teórico da psicanálise:

O autista não conhece o vínculo amoroso em sua forma acabada [...]. Dito em termos psicanalíticos, quando não se constrói o vínculo amoroso, a instalação da sexualidade infantil não se deu convenientemente e a construção do laço libidinal com os outros está comprometida. É justamente dessa falha que se originam as principais dificuldades dos autistas. (KUPFER, 2015, p. 178).

A proposta de Kupfer (2014) não é classificatória e, ainda, traz algumas especificidades das pessoas com autismo, porque demonstra que sua relação com o outro está fracamente estabelecida devido o autista não (re)conhecer o vínculo amoroso em sua forma mais plena. Disso, pode-se derivar as características mais comuns do transtorno do espectro autista como: inabilidade na interação social; dificuldade na expressão da linguagem e, sobretudo, dos sentimentos; tendência à repetição. Nessa linha de raciocínio, Pimenta (2003) distingue a proposta psicanalítica das abordagens da neurologia e das psicologias comportamentais:

Se a neurologia e as psicologias comportamentais descrevem o autismo como uma síndrome aparentemente orgânica, e a psiquiatria o considera um distúrbio psicoafetivo ou mesmo uma doença geneticamente determinada, contudo, o campo da psicanálise “[...] demonstra uma visão original do autista, compreendendo-o como um trabalhador incessante em seu propósito de regulação de seu Outro [...]” (PIMENTA, 2003, p.136).

Compreende-se, assim, a relevância de aprofundar o prisma da Psicanálise no exame do autismo. Ademais, sobre a Educação Especial, deve-se ponderar que existe uma lacuna temporal entre o início da discussão sobre o tema e a implementação de políticas públicas educacionais dirigidas aos educandos com deficiências. Isso se deve a diversos fatores, desde problemas estruturais das unidades escolares até a formação dos docentes para receber o alunado com deficiência. Os pais/responsáveis também ficaram muito apreensivos quando lhes foi dito que o seu/sua tutelado(a) não iria mais frequentar apenas a escola especializada e deveria também estar presente no ensino regular. De todas as partes houve um grande debate sobre a razoabilidade e a aplicação dessa proposta: a inserção dos alunos com deficiências no ensino regular. Com os estudos científicos, ficou mais evidente que a proposta era adequada e deveria ser implementada

– o que não é absoluto, pois, até nossos dias, existem estudos contrários à essa ação de integração no ensino regular de alunos com deficiências (AMARAL, 1994; MANTOAN *et al.*, 1997, dentre outros).

A ação de inserir o alunado com deficiência no ensino regular foi tomada em diversos países do mundo, incluindo o Brasil. Os direitos das pessoas com deficiência foram promulgados em diversos e distintas nações. Nesse contexto, a importância de se ter uma abordagem maior e mais ampla de informações sobre o autismo e suas variações é de suma relevância para a garantia de direitos, bem como para a promoção de um bem-estar social para todos. Quando se sabe mais sobre as limitações e as possibilidades de desenvolvimento do autista, este deixa de ser um indivíduo *limitado* ou *especial* e passa se tornar um cidadão de direitos em que suas limitações e habilidades devem ser respeitadas como as de qualquer outro cidadão, com deficiência ou não. Esse respeito não deve ser imposto, de cima para baixo, como ocorre pelo efeito de lei, mas deve ser construído *na e pela* Educação. Todos são responsáveis uns pelos outros, pois se vive em uma grande aldeia global e a corresponsabilidade vêm se tornando, cada dia mais, um princípio norteador.

De acordo com a Lei n. 12.764/2012, há políticas educacionais nacionais próprias para proteger os direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Dentre essas diretrizes, conforme Pacheco (2009), está a implementação de um currículo frente aos prejuízos globais do desenvolvimento que advém do autismo como a dificuldade na socialização, na comunicação e na cognição de conceitos abstratos. Para se construir um ambiente acolhedor para o aluno autista deve se compreender primeiramente que sua autonomia deve ser estimulada, ou seja, o aluno deve ser protagonista de seu processo de aprendizagem. Não deve haver uma *vitimização do aluno*, ao contrário, deve-se estimulá-lo a desenvolver sua comunicação. Propõe-se que se tenha uma junção de aspectos externos e internos para construção do processo de ensino-aprendizagem.

A família deve participar, acompanhando todo o processo, bem como a unidade escolar deve ser estruturada física e socialmente. Em outras palavras, materiais didáticos e estratégias didático-pedagógicas devem ser estruturadas para que o aluno autista se sinta parte da escola e não aparte da escola. Como membro ativo da escola, deve participar de todas as atividades. Estas devem ser pensadas em um *design* universal, isto é, em que todos possam participam, deficientes ou não. O mesmo deve-se dizer dos espaços da escola: todos em desenho universal. Essas são as condições mínimas que devem ser discutidas pelas equipes pedagógica e gestora de uma unidade escolar para acolher a diversidade de alunos.

Metodologicamente, este é um estudo de abordagem qualitativa que emprega a técnica da pesquisa bibliográfica. Caracteriza-se como estudo de revisão bibliográfica pois, conforme define Gil (2008), esse tipo de pesquisa “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL; 2008, p. 50). Dentre as diversas e diferentes abordagens e campos de atuação da Educação Inclusiva, optou-se pelo estudo de caso do autismo.

Sobre o estudo de caso, Gil (2008, p. 57-58) explica que esse tipo de técnica – que também pode ser considerada uma abordagem – pode ser conceituado como “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalha do, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados” – é o que se faz, aqui, ao se prescrutar a temática do autismo pelo prisma da psicanálise. Destaca-se, ainda, que, conforme os objetivos de pesquisa, este trabalho é caráter exploratório, uma vez que intenta “[...] aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 188) – é o que se pretende ao associar a abordagem teórica da psicanálise à Educação Inclusiva.

Ponderando todos esses aspectos, divide-se este artigo em quatro partes que constituem os debates acerca da seguinte questão norteadora: como a psicanálise contribui para a promoção da inclusão escolar de pessoas com autismo? Para responder – mesmo que não absolutamente –, segmentou-se o presente trabalho em quatro frentes teóricas, indo dos temas mais gerais e filosóficos/teóricos para os mais específicos e práticos. O primeiro tópico se concentra em discutir sobre o ato de nomear: como o aluno autista deve ser chamado? *Aluno deficiente, aluno com necessidades especiais, aluno com deficiência* ou outra nomenclatura?

No segundo tópico, apresentam-se as contribuições da psicologia da aprendizagem, entendendo como os fundamentos de Vygotsky (2001; 2009) podem elucidar alguns dos processos de ensino-aprendizagem na Educação Inclusiva. No terceiro tópico, aborda-se qual é o papel do profissional da educação com aluno autista, perscrutando quais são as atribuições desse profissional e as necessidades desse aluno. No quarto tópico, problematiza-se a perspectiva psicanalítica na Educação Inclusiva, apontando conceitos psicanalíticos que podem trazer maior clareza e entendimento para os comportamentos e as reações do autista no contexto educacional. Encerra-se este estudo com as considerações finais, em que são trazidos os resultados do presente estudo. Eis o caminho teórico-metodológico deste artigo.

Como nomear?

Como nomear o autista na sala de aula e durante seu processo de aprendizagem? Primeiramente, deve-se ficar claro que, em hipótese alguma, deve-se empregar determinadas palavras que carregam outras conotações para além da expressão em si. Há, contemporaneamente, o consenso que certos termos ou expressões podem causar sensação incômoda no sujeito e, portanto, devem ser evitadas na sala de aula. Normalmente, o ideal é encontrar uma forma de nomear o estudante sem colocar em risco sua autoestima ou diferenciá-lo dos demais de forma constrangedora – mesmo que indiretamente.

Retomando a historicidade, na década de 1990, a nomenclatura que se privilegiava em documentos públicos e na própria legislação era aquela que encontrava na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/1992): “educandos com necessidades especiais”. Em 2013,

pela Lei 12.796, alterou-se essa nomenclatura sendo estabelecida essa designação: “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Essa alteração foi efetuada porque a denominação “educandos portadores de necessidades educacionais especiais” ou “alunos/educandos com necessidades especiais” escamoteava uma série de casos que não recebiam o tratamento especializado necessário.

A expressão *portador de necessidades especiais*, portanto, encobria o significado e as necessidades de cada educando a partir de um rótulo comum. Além disso, havia a interpretação errônea desse *rótulo comum*, pois alguns entendiam que a educação especial tratava de qualquer necessidade especial e que, portanto, qualquer necessidade especial era sinônimo de anormalidade. Interpretações equivocadas como essas levavam à estigmatização daqueles que eram chamados *alunos especiais*.

Quando se utiliza *educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação*, designa-se o público-alvo das propostas pedagógicas dentro da Educação Especial em perspectiva inclusiva. Logo, não há mais um disfarce das designações por meio metáfora – como o uso do adjetivo *especial*. Nas políticas públicas atuais, são evitadas as interpretações errôneas com o uso da expressão *aluno com deficiência*, pois se identifica desde a nomenclatura para quem se dirige aquela determinada proposta pedagógica e/ou política pública educacional, sem imprimir excepcionalidade, mas sim inclusão.

Com isso, os documentos foram também modificados em outras nomenclaturas, por exemplo, onde constava “adaptações curriculares e integração escolar” foi inserido a expressão “inclusão escolar”. Desse modo, o campo semântico de inclusão se ampliou, pois não designa somente os alunos com deficiência mas todos os alunos que devem participar do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, na inclusão, cabe a todos, sobretudo aqueles que, por alguma razão ou preconceito, foram desse processo apartados em algum momento/período da história da Educação Brasileira como negros, indígenas, mulheres, transexuais dentre outros segmentos sociais.

Destaca-se, ainda, que a onomástica e a etimologia são relevantes para a psicanálise. Isso decorre, porque, é, por meio da linguagem, que se expressa os sentimentos, os pensamentos e as emoções. Nesse sentido, quando expressão linguística está amalgamada com preconceitos e conotações, ela também impacta sensível e inteligivelmente o sujeito, causando, por vezes, sofrimento psíquico – como ocorre nos xingamentos e na brincadeiras vexatória, por exemplo. Daí que nomear é também, em sentido psicanalítico, dar forma sensível ao ser/objeto. Considerando esse contexto, a mudança no tratamento linguístico de *aluno especial*, *aluno portador de deficiência* ou apenas *deficiente* para *aluno com deficiência* – no caso *aluno com autismo* ou *discente com transtorno do espectro autista* – faz diferença para aquele que ouve e para quem fala. Isso não é apenas uma troca de palavras, mas, sobretudo, uma alteração do sentido agregado ao ato de nomear.

Contribuições da psicologia da aprendizagem

Segundo os estudos de Vygotsky (2001; 1999), o desenvolvimento humano está associado ao processo de aprendizagem. Partindo desse pressuposto, pode-se entender que a relação entre os processos de aprendizagem e os de desenvolvimento humano podem ser inter-relacionados e interdependentes no que se refere à atuação dos professores. Para tanto, é preciso estabelecer pontos entre esses dois processos.

A aprendizagem deve ser considerada a precursora do desenvolvimento humano, isto é, ela deve incentivar, promover e acionar os processos de atuação do ser humano no mundo. Isso implica em considerar o papel fundamental da cultura e das relações sociais na formação psicomotora, emocional e interacional dos sujeitos. Nesse sentido, o professorado deve observar que a aprendizagem é um processo contínuo, formativo e acumulativo que se dá na interação viva (VYGOTSKY, 1999).

Essa interação se dá, sobretudo, entre professor, aluno, conhecimento e vida. A interação constante e significativa faz com que o processo de desenvolvimento especificamente humano seja atingido com maior eficiência e eficácia (VYGOTSKY; 2001). Principalmente, no público infantil, os conceitos de aprendizagem e de desenvolvimento não podem ser apartados. Eles devem ser entendidos como intimamente relacionados, porque deve-se ponderar como modos como os sujeitos se constituem e significam o mundo e a si mesmos. Por isso, a aprendizagem é locomotiva do processo de desenvolvimento.

Por outro lado, o entendimento dos processos de aprendizagem aplicados pelos professores ajuda a entender como o desenvolvimento da criança e do adolescente pode ser estimulado. Isso decorre, uma vez que as práticas educativas podem ser revistas, reorganizadas e melhoradas para o melhor aproveitamento das potencialidades psicoemocionais, sociais e formativas dos sujeitos. Esses são processos de desenvolvimento.

É nesse sentido que a escola exerce um papel fundamental na constituição do sujeito. Nesse sentido, os alunos passam a ter maior domínio sobre as funções mentais, como abstração, análise, síntese, generalização, quando são estimulados pelos processos de aprendizagem. Por exemplo, quando um aluno faz a comparação entre dois objetos distintos, ele está sendo estimulado em diversos processos mentais.

Lemer e Voltolini (2015, p. 76) defendem, por sua vez, que “a escola é uma importante ferramenta terapêutica no tratamento de crianças com distúrbios psíquicos na medida em que oferece uma nova chance de estabelecimento de laços com os outros”. Por isso, a proposta da ética analítica da psicanálítica quando aplicada ao contexto educacional pode trazer contribuições relevantes para a Educação Inclusiva, porque a inclusão vai para além da obrigatoriedade da forma da lei e passa ser apreendida como princípio fundamental do convívio harmonioso e respeitoso das singularidades de cada sujeito:

A ética da psicanálise, contrariamente ao domínio da moral, tem como princípios fundamentais a dimensão da singularidade fundada sobre a divisão do sujeito

pelo inconsciente. Ao se endereçar ao campo da educação inclusiva a partir desses princípios torna-se possível deslocar o eixo da obrigatoriedade e da responsabilidade jurídica e moral para o eixo da implicação subjetiva no trabalho com as crianças incluídas e na formação de profissionais para o campo da educação. A posição ética implica em reconhecer o valor dos ordenamentos jurídicos, considerá-los para o desenho dos percursos de escolarização, mas também dar sustentação a formas de atuação apoiadas no estilo de cada educador, na singularidade do aluno e nas (im)possibilidades do ato educativo (LEMER; VOLTOLINI, 2015, p. 89).

Daí pode-se confirmar a hipótese de os processos de desenvolvimento humano são estimulados e interdependentes dos processos de aprendizagem, conforme sugerem os estudos de Vygotsky (2006; 2009) – e indiretamente a abordagem psicanalítica, em sentido *lato*. O professorado quando não parte desse entendimento podem ou sobrepor os processos de aprendizagem aos de desenvolvimento, acreditando que são isolados ou não dependentes; ou, ao contrário, dirimir a potencialidade dos processos de aprendizagem em comparação com os de desenvolvimento, crendo que o aluno é imaturo aos conteúdos de aprendizagem, por exemplo. Nos dois casos, o professor não estabeleceu uma relação de interdependência entre os dois processos – no que se refere aos autistas esses dois casos são contrários às boas práticas pedagógicas, porque desconsideram as potencialidades do educando, limitando-o à sua deficiência.

Portanto, a perspectiva deve ser reavaliada, porque, como se está demonstrando, os dois processos estão intimamente relacionados, porque a promoção da aprendizagem interfere diretamente no desenvolvimento humano. Essa é perspectiva que, aqui, se defende na comparação entre os processos de aprendizagem e os de desenvolvimento humano. No próximo tópico, explica-se como o profissional da educação pode atuar junto aos autistas respeitando seus processos de desenvolvimento e os de aprendizagem.

O papel do profissional da educação e o aluno com autismo

O papel do profissional que trabalha com autismo parece com o ofício de um intérprete ou guia transcultural. Isso quer dizer que o profissional que se dedica a trabalhar com crianças autistas deve conhecer tanto o ambiente da cultura autista quanto o ambiente não-autista, fazendo pontes e traduções entre os dois lugares. Para ser esse tipo de profissional, deve-se considerar e ponderar a realidade de cada indivíduo, seus fatores comportamentais e seu estágio de aprendizagem, bem como seu nível de comunicação e interação com outros. Não dá para imaginar que o exemplo de uma criança autista sirva para todas as outras que possam aparecer a vida profissional de um professor. Portanto, deve-se fazer alterações nos ambientes, considerando as peculiaridades de cada indivíduo e comunidade em que se encontra. Atualmente, conforme Lazzeri (2010), existe uma proliferação de profissionais que atuam com diferentes dificuldades do autista, dando fomento e estimulando o crescimento e o desenvolvimento de novas técnicas.

Por isso, pode-se dizer que existem diferentes interpretações a respeito da complexidade do espectro autista. De forma geral, atualmente, deixa-se de apreender somente o indivíduo com autismo e se passa a considerar o autismo em sua complexidade e situacionalidade. Com

isso, foram observadas diversas áreas específicas para o tratamento desse transtorno. Concorde-se, assim, com a complexidade desafiante associado aos processos de aprendizagem do aluno com autismo. Por conseguinte, a transdisciplinaridade tem auxiliado os profissionais da área, demonstrando outras possibilidades de interação entre as áreas do conhecimento, o que ajuda interpretar os diversos e distintos lugares que o profissional que acompanha crianças com autismo tem que habitar e percorrer em sua jornada rumo ao estímulo do conhecimento.

A partir do trabalho, em uma concepção sociointeracionista, o ser humano se humaniza. Isso quer dizer que cada ser humano é o que é, porque aprendeu a estabelecer relações sociais das quais ele participa ativamente. Essa participação o constitui intencionalmente a partir de uma determinada cultura que lhe é apresentada por elaborações mais avançadas por meio do convívio social e sua mirada subjetiva. Em outras palavras, os sujeitos podem estabelecer contornos próprios e pessoais aos objetos ao seu entornos, todavia esse sentido é compartilhado socialmente e seu significado se dá *na e pela* sociedade. Ou seja, o homem age em favor de sua sociedade, mesmo de forma personalizada. Essa ação depende do significado que dá aos seres e objetos ao seu redor – daí a relevância de considerar o prisma psicanalítico, conforme aponta Lemer e Voltolini (2015).

É claro que o contexto marcado histórica e culturalmente que delimita certos contornos da percepção do sujeito, estabelecendo os limites nas relações com os outros homens. Para Vygotsky, essa constituição do homem é um processo no qual o universo da cultura se apresenta a cada sujeito como seu outro, isto é, a cultura é a referência externa do homem do que ele pode ser e como ele pode habitar. Por isso, a cultura é outro. É o interlocutor da constituição da personalidade de cada sujeito. A percepção do sujeito, nesse sentido, trespassada pela própria atuação do homem no mundo e do mundo cultural na personalidade do homem. É nesse sentido que o papel da escolarização deve ser considerado como uma das formas mais elaboradas de produção cultural na formação subjetiva do indivíduo.

É escolarização que sistematiza e dá continuidade ao processo de humanização dos homens, uma vez que a função do professor nesse processo de (re)produção cultural é o de mediar os conteúdos para que eles possam ser apropriados pelos alunos, considerando tanto o processo de aprendizagem quanto o de desenvolvimento. Assim, pode-se entender que a escolarização é uma etapa fundamental na vida dos sujeitos e um espaço de intersubjetividade imprescindível dentro de uma sociedade. É uma etapa fundamental na vida dos sujeitos porque é nesse momento que são sistematizados os trabalhos de subjetividade e intersubjetividade do sujeito com o mundo, no qual ele sai do microcosmos de seu núcleo familiar e conhece um outro tipo de organização social em que recebe e ressignifica outras funções e tipos de atuação – logo, a perspectiva psicanalítica pode contribuir para que esses processos fiquem mais evidentes para os profissionais da educação.

Em síntese, o ambiente educacional também é um espaço de intersubjetividade essencial em qualquer sociedade, porque é nesse local que se encontram a herança cultural e social de um

povo – e como ocorre, atualmente, a partir da globalização, de vários povos e nações . É ainda onde o homem se vê parte de uma sociedade com suas diferenças e suas normas de convivência. É não deixa de ser onde o sujeito se reconhece em seus limites e em seus processos cooperativos mais amplos do que o de seu núcleo familiar. No próximo tópico, discute-se como essa perspectiva psicanalítica pode contribuir nesse processo de aprendizagem e de desenvolvimento do educando, em especial dos alunos com autismo.

Autismo em prisma psicanalítico: contribuições à educação inclusiva

Os indivíduos com Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (doravante, TIDs) possuem determinadas características que devem ser observadas e consideradas pelo professorado, pelos familiares e por todos ao seu em torno. Desde os primeiros anos de idade, o indivíduo com TIDs tem que passar por avaliações mais amplas, porque essas investigações indicam os graus de severidade de suas deficiências e o quanto suas habilidades estão comprometidas. Isso é indicado, porque os TIDs podem atingir diferentes áreas de socialização e atuação pessoal do indivíduo, logo esse panorama exigirá diferentes tipos de intervenção por parte de seus professores, familiares e comunidade em geral. Por isso, os acompanhamentos neuropsicopedagógico, psicológico e médico são fundamentais nesse processo para indicar os melhores e mais adequados modos de atuação com o indivíduo portador de TIDs. De acordo com Furtado (2011), a atuação dos psicanalistas tem crescido junto ao tratamento e acompanhamento dos autistas na Educação:

Os psicanalistas não têm se isentado destas discussões acerca da lida com pessoas autistas e salientam a importância do registro do significante, da linguagem, inserindo-se nos espaços possíveis de trabalho, levando os benefícios que a ética analítica propicia à sociedade. Para alguns psicanalistas (HOCHMANN, 2009a, JERUSALINSKY, 2007; KUPFER 2000a; MALEVAL, 2009; PETRI, 2003), além da clínica propriamente dita, o trabalho institucional perpassado pela ética da Psicanálise é um passo importante para que se estabeleçam possibilidades de tratamento, educação e pesquisa, criando saídas que possam evitar que essas pessoas e suas famílias paguem ainda mais caro por sua diferença. Deste modo, também justificam a existência de suas instituições (FURTADO, 2011, p. 121).

Como se apreende, a presença da abordagem da Psicanálise no ambiente escolar é muito além da prática clínica. Pode-se, como se está indicando aqui, propor espaços de uso de conceitos e proposições da teoria psicanalítica. Furtado (2011) também enfatiza a importância de se promover a ética analítica.

A psicanálise contribui de maneira significativa para uma melhor compreensão das diferenças individuais e para o desenvolvimento de um ensino mais inclusivo. Neste sentido, a abordagem psicanalítica estimula a investigação e a interpretação das raízes e da complexidade do transtorno. Entende-se que o autismo representa um grande desafio para a educação, pois envolve problemas significativos relacionados ao desenvolvimento e à socialização. Por isso, a abordagem psicanalítica é relevância para possibilitar que os profissionais da educação possam

compreender melhor quais são esses desafios e, ainda, as necessidades específicas dos alunos com autismo.

Com as contribuições da psicanálise, é possível desenvolver, por exemplo, metodologias mais apropriadas para a educação inclusiva dos alunos com autismo. No caso do autismo sob a ótica da psicanálise, pode-se investigar as fases de desenvolvimento do sujeito e sua relação com o outro, promovendo uma maior clareza dos métodos que são mais eficazes para a educação inclusiva desses alunos, entendendo, ainda, que cada aluno vai ter suas próprias especificidades. Em outros termos, a abordagem psicanalítica ressignifica as ilhas de inteligência de cada sujeito com autismo:

O voltar-se a si mesmo dos ditos autistas não significa que estas pessoas não se relacionem com o mundo. Como apontaremos [...], não se trata de um fechamento primário em que qualquer laço social fica impossibilitado. É justamente por se relacionar com o Outro que os autistas constroem seu isolamento, seus objetos, seus duplos, suas rotinas, suas ilhas de inteligência. Todos estes elementos se combinam, segundo Maleval (2009) e Druel-Salmane (2009) possibilitando aos autistas proteções e modos de vida específicos (FURTADO, 2011, p. 129).

Conforme sustenta Furtado (2011), essa característica de isolamento ou alheamento que é prototípica dos espectros mais severos do autismo são derivados de um relacionamento com o Outro e não com a falta ou a ausência desse relacionamento. Na perspectiva do estudioso, é desse relacionar-se com o Outro que os autistas – sobretudo os que possuem os espectros mais intensos – vão, paulatinamente, constituindo sua ilha de inteligência e suas rotinas. Esses objetos, gestos repetitivos e ilhas de inteligência tornam-se, então, um *lugar seguro* em que os autistas sustentam seus mecanismos de proteção e, por vezes, seus próprios modos de vida.

Com isso, o profissional de educação, apropriando-se desses aportes teóricos, pode atuar na dialética avaliar-intervir-avaliar, porque a cada intervenção proposta deve ser antecedida por uma avaliação que também ocorrerá depois da execução da intervenção. Essa prática deriva de uma corrente teórica chamada desenvolvimentista, na qual se considera que os padrões atípicos de desenvolvimento dos indivíduos com TIDs precisam ser reconhecidos como modos particulares de funcionamento cognitivos e, portanto, serem identificados quanto aos diferentes níveis das áreas do desenvolvimento que podem estar sendo afetados pelos transtornos ou se encontram em desarmonia. Nesse sentido, Machado (2018), em sua revisão bibliográfica, traz a seguinte crítica sobre a estrutura escolar e a equipe docente:

Na revisão literária de Nunes et al (2013) sobre a Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil nos anos de 2008 a 2013, a conclusão do estudo de forma em geral revela que os docentes desconhecem o que é o autismo e as estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula, por consequência, algumas pesquisas indicam que as práticas educacionais adotadas têm produzido poucos efeitos na aprendizagem dos alunos com autismo. Os estudos apontam barreiras que dificultavam esse processo, como a escassa rede de apoio e a pouca formação específica dos professores [...] (MACHADO, 2018, p. 17).

Além da estrutura física das unidades escolares, Machado (2018) evidencia que é preciso que os professores (re)conheçam as necessidades educacionais e ressignifiquem os processos de

ensino e aprendizagem, adequando-os e os personalizando quando necessário. A crítica que a estudiosa faz é que, comumente, os docentes esperam um relatório clínico para se realizar essas ações:

Para que o professor exerça ações pedagógicas que valorize as singularidades dos alunos e a inclusão de todos, é fundamental identificar quais são as percepções que o professor tem sobre seus alunos, aqui em específico, os alunos com autismo. Pois, diante da construção histórica do autismo e da relação da educação com a medicina, é comum encontramos professores sedentos e podemos dizer até estagnados à espera de um diagnóstico para o aluno que se apresenta como diferente (MACHADO, 2018, p. 17).

Compreendendo esse panorama e as possibilidades da atuação e da intervenção docente, é imprescindível destacar que um dos principais problemas enfrentados pelas crianças autistas, por exemplo, é o da comunicação, porque o indivíduo com TIDs, na maioria das vezes, não consegue de maneira espontânea estabelecer e manter um diálogo contínuo por um longo período de tempo. Isso decorre, porque o autista possui um intenso comprometimento nas áreas da interação social recíproca, o que afeta, conseqüentemente, as habilidades de comunicação, seja a verbal, seja a não-verbal.

Outro comportamento típico de um indivíduo autista é o interesse por atividade estereotipadas e/ou movimentos repetitivos. Além disso, o autista também pode ter um quadro clínico associado de atraso neuropsicomotor, condição que exige outra avaliação médica especializada. Em geral, o transtorno do espectro autista se manifesta tipicamente entre os 18 a 36 meses. Os especialistas, como Klin *et al.* (2006), dizem que ele é resultado de alteração neurológica no funcionamento do cérebro. Majoritariamente, os meninos são quatro vezes mais afetados que as meninas, segundo os referidos estudiosos. Por isso, são importantes intervenções psicopedagógicas desde a pré-escola. Segundo Kufper (2000), essas práticas devem ser interdisciplinares com determinadas características:

[...] um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa tanto à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada da estruturação psíquica interrompida pela eclosão da psicose infantil ou, ainda, à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído (KUPFER, 2000, p. 83).

Lazzeri (2010, p. 39) explica, por sua vez, que “a educação terapêutica fundamenta-se em três eixos principais de trabalho. O primeiro deles trata da inclusão escolar, o segundo representa o campo institucional e o terceiro eixo é o escolar propriamente dito”. Aqui, discutem-se apenas o primeiro e o terceiro eixo, embora indiretamente também seja, por vezes, convocado o eixo institucional – sobretudo quando se retoma a legislação pertinente. O que é importante notar é que a educação terapêutica apropria-se de conceitos, processos e princípios psicoterapêuticos em favor da promoção do desenvolvimento global do sujeito e de suas faculdades mentais, comportamentais, emocionais e interacionais.

Um dos princípios da ética psicanalítica que se deve atentar é a singularidade de cada sujeito. No caso do autismo, o respeito às peculiaridades de cada espectro é fundamental. Kupfer

(2015) dá um exemplo de como pode ser distinto a manifestação dos interesses e da extensão das capacidades do sujeito com autismo:

Crianças que têm um interesse restrito e profundo por uma área específica. Por exemplo, geografia. Neste caso, o sujeito tem uma capacidade surpreendente de operar a partir da geografia. Mas em outras áreas, sua capacidade é quase nula. Ou seja, este sujeito não consegue se relacionar com o mundo, a não ser através da geografia. Temos ainda autistas adultos com funcionamento intelectual pleno. Ou, ainda, adultos que escrevem, mas não falam (KUPFER, 2015, p. 174).

Além disso, de acordo com Brown, Sherbenou e Johnsen (2000), o autista, na área cognitiva, apresenta comprometimento em quatro áreas, a saber: (a) imitação; (b) interação social; (c) brincadeiras; e (d) habilidades para desenvolver uma teoria da mente. Essas quatro áreas são agravadas conforme o grau de severidade do comprometimento das habilidades de linguagem. O professorado deve considerar todos esses aspectos ao receber um aluno autista em sua sala. Por isso, as atividades escolares devem ponderar que o aluno autista tem as funções sensório-perceptivas afetadas e, conseqüentemente, as suas respostas são desviantes para os estímulos sensórios (visual, tátil, auditivo, etc.).

Nessa mesma lógica, o professor deve considerar também que os autistas possuem ou hiperatenção ou hipoatenção. Com isso, as atividades escolares apresentadas a esse educando deve equilibrar os níveis de atenção e ajustá-los. Outro aspecto importante que o professor deve perceber é que a atenção compartilhada é dificilmente desenvolvida em uma criança autista, por isso as atividades em grupo devem ser dosadas e conduzidas de maneira a não dispersar a atenção do autista ou pressupor, *a priori*, que este esteja acompanhando junto com os demais. Todos esses são processos que devem ser intermediados pelo professor com apoio dos familiares, dos especialistas e de toda a comunidade escolar.

Dentre todos esses processos, optou-se por discutir, mais especificamente, a dificuldade de comunicação. Ratifica-se que a comunicação deve, sim, ser estimulada no atendimento fonoaudiológico individual da criança com autismo. Embora o déficit considerável na interação social seja uma das principais características do Transtorno do Espectro Autista, o estímulo à interação e à comunicação podem, paulatinamente, atenuar essa insuficiência.

Na maioria dos casos, existe uma resistência muito grande no processo de ensino-aprendizagem do indivíduo autista para a aquisição de práticas comunicativas. Daí muitos diagnósticos atestarem dificuldade severa na comunicação verbal sobretudo em casos de Autismo Leve e na Síndrome de Asperger. Os maiores desafios se encontram na área da pragmática, pois as crianças com autismo não entendem algumas situações cotidianas como, por exemplo, piadas, ironias, metáforas. Elas até podem se esforçar para entender essas construções discursivas, mas, em grande parte dos casos, ficam à deriva de uma interpretação eficiente do conteúdo semântico dessas situações.

Considerando essas características, por meio perspectiva psicanalítica, a criança com autismo deve, sim, ser estimulada a fazer uso da comunicação. Para tanto, recomenda-se os

seguintes procedimentos: (a) utilização de padrões articulatórios adequados como treino da fala (quando ela existe); (b) uso da linguagem funcional da abordagem pragmática, como estímulo; (c) jogos de palavras; (d) desafios de charadas; dentre outros. Tudo isso respeitando e se preocupando com os campos de interesse do aluno – daí ser imprescindível investigar seus gostos, rotinas e gestos repetitivos, isto é, suas ilhas de inteligência que, como já dito, são parte de seus mecanismos de proteção e, por vezes, modos de vida.

A prática clínica da neuropsicopedagogia dos últimos anos, constatou também que existe uma lacuna no processo comunicativo dessas crianças autista, sobretudo dos aspectos não-verbais (RAMALHO, 2015). Desse modo, quando em interação social, essas crianças têm dificuldades de comportamento e de interação com outro parceiro comunicacional. Essas são algumas razões porque se deve associar a comunicação de crianças autistas tanto nas atividades com o psicólogo quanto no tratamento fonoaudiológico.

Além disso, o apoio de nutricionistas ao autista e aos seus hábitos alimentares deve ser considerado. Conforme estudo de Dominiciano e Rosa (2017, p. 125), “as patologias desenvolvidas, como as alergias alimentares merecem total atenção, pois neurotoxinas podem estar sendo liberadas pela flora intestinal prejudicando o indivíduo na formação da consciência fonológica, no aprendizado e na linguagem”. Com isso, o tratamento da comunicação não deve ser compreendido somente no âmbito interacional e de troca de mensagens, mas, sobretudo, como um ato complexo – que acolhe aspecto biopsicológico e também linguístico – o qual está associado a diversas outras funções do indivíduo.

A comunicação também está associado aos afetos e aos cuidados familiares. Por isso, o prisma psicanalítico deve atuar em parceria com a família. Destaca-se que as Legislações que abordam os transtornos específicos da aprendizagem e o transtorno do espectro autista argumentam a favor da participação da família na escolarização de seus filhos, bem como defendem a necessidade de se criar um vínculo afetivo-emocional para que uma aprendizagem significativa, de fato, aconteça. Logo, a abordagem psicanalítica pode ajudar na inter-relação dos pais e demais familiares com o indivíduo autista, apontando as necessidades e as potencialidades que cada sujeito possui em sua relação com o Outro.

Como se pode apreender, a perspectiva da psicanalítica não se apoia em apenas fundamentos psicológicos ou pedagógicos. É uma abordagem interdisciplinar como sustenta a proposta de Kufper (2000; 2015), porque sabe acolher de cada área do conhecimento uma contribuição importante para o melhor encaminhamento diante das dificuldades de aprendizagem. No caso observado, três formas de intervenção pedagógica, com apoio na perspectiva psicanalítica, são: (i) entender as características do espectro autista na singularidade de cada sujeito, respeitando sua personalidade; (ii) propor ferramentas que estimulem a comunicação e a interação a partir das ilhas de inteligência, entendidas como mecanismos de proteção e, por vezes, modos de vida; (iii) buscar apoio com outros profissionais, em um prisma interdisciplinar, como a fonologia e

a nutrição. Eis alguns contributos da abordagem da psicanálise para auxiliar os indivíduos com espectro autista no que se refere à dificuldade de comunicação.

Considerações finais

A inclusão é um processo gradual. Logo, o debate ainda está em construção. As crianças autistas no ambiente escolar têm direito ao apoio de toda a comunidade escolar. Os aspectos de seu desenvolvimento devem ser considerados de maneira integral. E, para tanto, considerar o apoio da psicanálise é um contributo fundamental, sobretudo na perspectiva da Educação Inclusiva.

A questão norteadora deste artigo foi: como a psicanálise contribui para a promoção da inclusão escolar de pessoas com autismo? Para respondê-la, foi proposto e devidamente percorrido uma jornada de tópicos capítulos. No primeiro, foi discutido o ato de nomear, sendo debatido que não é ingênuo nem aleatório ponderar que houve, sim, uma progressiva e profícua mudança na terminologia do aluno com deficiência. Isso, psicanaliticamente, pode ser entendido como um ganho no campo simbólico para a resignificação da *falta* e da *deficiência* (MANTOAN et al. 1997).

No segundo, foram exploradas as propostas da psicologia da aprendizagem a partir de Vygotsky (2001; 2009). Novamente, o prisma psicanalítico mostrou-se adequado, ao considerar o espaço educacional como parte estruturante da percepção sensível dos sujeito. Essa dedução se deve a relação sensível e inteligível que cada sujeito estabelece com o espaço de socialização e de resignificação proporcionado pelo ambiente escolar (FURTADO, 2011; LEMER; VOLTOLINI, 2015).

No terceiro, foi abordado o papel do profissional de educação com o educando com autista. Com relação ao transtorno do espectro autista, indicaram-se os processos de humanização e socialização que o ambiente escolar proporcionam. Esses processos contribuem como estímulo e, por vezes, como ponto de melhoria dos quadros clínicos das crianças e adolescentes com autismo.

No quarto, foram especificadas as características do autismo e as respectivas demandas educacionais. Diversas características dos TIDs foram ressaltadas. O viés psicanalítico foi traçado por meio das proposições de Kupfer (2000; 2015), o qual defende práticas educacionais interdisciplinares que respeitem a singularidade de cada sujeito. Para exemplificar a pertinência da aplicação da abordagem psicanalítica na Educação Inclusiva, foram trazidas à luz propostas de intervenção que o docente pode realizar para dirimir as dificuldades e as barreiras comunicacionais dos alunos com autismo, sendo propostas três formas de intervenção pedagógica.

Como se pode notar, a psicanálise pode apoiar a Educação Inclusiva em diversas dimensões. Pode ser na dimensão filosófica/teórica como ficou evidente no ato de nomear (tópico 2). Pode ser na compreensão dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem (tópico 3). Pode ser

na resignificação do papel do profissional de educação com relação ao aluno com autismo. Pode ser na própria prática das intervenções pedagógicas (tópico 4).

De forma geral, este é um trabalho de revisão crítica do que existe sobre o tema, mesmo que não exaustivo. Serve, portanto, como um panorama geral acerca das inter-relações entre a psicanálise, a Educação Inclusiva e o autismo no contexto brasileiro. Deseja-se que este estudo ensine e encoraje outros estudiosos a se debruçar sobre o tema e construir, de fato, propostas práticas para a integração do aluno autista no ensino regular, respeitando suas singularidades e características próprias.

Referências

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença: deficiência**. Brasília: Coordenaria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012**. Brasília, DF. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 28 out. 2019.

BROWN, Linda; SHERBENOU, Rita. J.; JOHNSEN, Susan K. **TONI-3 (Forma A): Teste de Inteligência Não-verbal: Uma medida de habilidade cognitiva independente da linguagem** – Manual do Examinador. São Paulo: Vetor: Austin / Pro-ed, 2006.

DOMICIANO, Giselli Cristini; ROSA, Bárbara Madalena Heck da. Como o neuropsicopedagogo pode auxiliar famílias de crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ed. 7, a. 2, v. 1, p. 117--127, out. 2017.

FURTADO, Luis Achilles Rodrigues. **Sua Majestade o Autista: fascínio, intolerância e exclusão no mundo contemporâneo**. 2011. 206f. – Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLIN, Ami *et al.* Avaliação clínica de crianças com risco de autismo. **Educação**, n.58, v. 1, p. 255-297, 2006.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro: Psicanálise e educação**. São Paulo, 2000.

KUPFER, Maria Cristina Machado. O impacto do autismo no mundo contemporâneo. In: KAMERS, Michele; MARIOTTO, Rosa Maria M.; VOLTOLINI, Rinaldo (Org). **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência**. São Paulo, 2015, 25-36.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAZZERI, Cristiane. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino**. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

LEMER, Ana Beatriz Coutinho; VOLTOLINI, Rinaldo. Psicanálise, ética e inclusão escolar. **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP**, v. 26, n. 2, p. 74-92, maio/ago.

2015.

MACHADO, Juliana da Silva. **Práticas pedagógicas para alunos com autismo**: um estudo bibliográfico. 218. 29 f. Monografia (Licenciatura plena em Educação especial) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér *et. al.* **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.137, p.383-400, 2009.

PIMENTA, Paula Ramos. **Autismo**: déficit cognitivo ou posição do sujeito? Um estudo psicanalítico sobre o tratamento do autismo. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

RAMALHO, Danielle Manera **Psicopedagogia e neurociência**. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

SILVA, Lanna Luiza Batista. **Autismo**: Direito a uma educação substancial como forma de inclusão social no Brasil. 2022. 46 f. Monografia Jurídica. (Graduação em Direito) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2022.

VYGOTSKY Lev Semyonovich. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001

VYGOTSKY Lev Semyonovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de C. Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VYGOTSKY Lev Semyonovich. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução de Z. Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZIRMERNAN, David E. **Fundamentos Psicanalíticos**: Teoria, Técnica e Clínica - Uma Abordagem Didática. Porto Alegre: Artmed, 2004.