

A CRIANÇA COM AUTISMO E IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alexandre Freitas Marchiori¹

Resumo

Trata-se de um estudo de caso exploratório, realizado em um Centro Municipal da Educação Infantil de Vitória, com os objetivos de se compreender o autismo e as possibilidades de desenvolvimento de Suely² na relação com os pares e adultos. O sujeito da pesquisa corresponde a uma criança diagnosticada com TEA. De acordo com Vygotsky (2005, 2007), a formação da identidade perpassa as relações sociais, estão presentes nas interações com o outro, na apropriação da cultura e desenvolvimento da linguagem. O autismo exige cada vez mais estudos contínuos e aprofundados para se compreender as possibilidades de trabalho com os sujeitos com autismo. Reconhece-se as similitudes e particularidades de cada caso, pois as interações sociais e os processos de subjetivação afetam a formação dos indivíduos de maneiras distintas, a partir das transformações estruturais do/no sujeito, mas, também, a partir da apropriação e interação com a cultura, as linguagens e a alteridade. Os resultados indicam que com o processo de desenvolvimento da linguagem oral, Suely passou a interagir socialmente com as demais crianças. As oportunidades de interações, a partir das práticas pedagógicas oferecidas, facilitaram a inserção da criança com autismo no cotidiano do CMEI e, ainda, favoreceram a apropriação da cultura. Vale resaltar que o laudo, mediante diagnóstico médico em 2014, a prática colaborativa, os planejamentos e intervenções pedagógicas contribuíram significativamente para uma prática inclusiva.

Palavras-chave: Autismo. Educação Infantil. Educação Inclusiva.

1 – Introdução

De acordo com Cury (2014), durante muitos séculos, defendia-se uma prática educacional para os sujeitos com deficiência a partir de uma reclusão. O conceito regulador da prática foi o de segregação, na qual consistia em práticas de separação de lugares, conduzindo a toda a sorte de estigmas. Conforme o autor, a educação se fazia em estabelecimentos fora da educação escolar comum, com enfoque clínico.

Conforme Cury (2014):

O século XX, em ruptura com o conceito de segregação, vai introduzir, inicialmente, o de integração. As pessoas com necessidades particulares deveriam frequentar ou os estabelecimentos escolares comuns, ou as instituições especializadas. Sua integração deveria se fazer por meio de uma adaptação progressiva a fim de poderem entrar

¹Mestre em Educação, Professor da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Vitória, Professor do curso de Pedagogia da Faculdade Pitágoras/Guarapari.

² Nome fictício para preservar sua identidade.

nos estabelecimentos escolares comuns. Tal conceito é, por vezes, conhecido sob o nome de educação adaptada.

Nesse sentido, o referido autor argumenta que “os anos 1990 conheceram uma outra ruptura, seja com o conceito de segregação, seja com o de integração, com o de inclusão”. Cury (2014) afirma que esses três conceitos coexistem e “podem estar simultaneamente no interior de vários setores da vida cotidiana”. Os primeiros estudos sobre o autismo infantil fundamentaram-se nas incapacidades dos sujeitos, especialmente de se relacionar, de falar e de compreender as palavras. O enfoque esteve pautado na ausência de habilidades e capacidades. Outros fatores observados para diagnosticar/enquadrar os sujeitos com autismo correspondem à obsessão pela permanência. Esse quebra-cabeça chega na atualidade, referendado nas primeiras observações e destaca-se pelo foco no desenvolvimento, com atenção voltada para: o prejuízo persistente na comunicação, padrões restritos e repetitivos de comunicação.

Vasques, Moschen e Gurski (2013) citam os estudos/conceitos sobre a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Trata-se de um convite para se pensar a formação humana e o processo de desenvolvimento vivenciado no cotidiano das sociedades. Conforme esse autor (2007), “o homem é um ser hermenêutico”. Nesse sentido, “o objeto da hermenêutica são os símbolos, os signos e todas as manifestações da vida, ou seja, as produções culturais, as políticas, as mediações humanas”. Os sentidos são múltiplos e demandam diferentes interpretações da vida, possibilitando “contrapor a objetivação, a domesticação e a tiranização do outro, do diferente”.

Vasques, Moschen e Gurski (2013) afirmam que:

O processo de inclusão escolar envolve diferentes formas e tempos de olhar/ler o aluno. Se as crianças ditas normais trazem consigo a ilusão de que sabemos a respeito dessa trajetória e do processo de ensino-aprendizagem, aquelas com TGD suspendem certezas, tornando-se, muitas vezes, intraduzíveis para nossas lentes [...] o aluno é reduzido ao seu comportamento. O apego descritivo às síndromes e constelações de sintomas permanece furtivo e não esclarecido. A realidade do autista lhe é natural, sendo explicada pela ciência e explicitada por meio do diagnóstico, das classificações e das avaliações.

Os autores, com base em Gadamer, argumentam que o sujeito pode ser lido, que “somos todos livros/textos inacabados, à espera de leitores generosos. O texto/aluno assume um sentido para cada leitor/professor em cada momento em que se estabelece contato”. Convidam a refletir sobre a responsabilidade que recai sobre a escola, e seus sujeitos, “criar possibilidades de ser”.

Vasques (2012), ressalta a importância de um cotidiano escolar rico em “palavras, em cultura e em experiências significativas para as crianças e os adultos implicados com a inclusão escolar”. Conforme a autora, “a interpretação não é a resposta; é a pergunta”. Nesse sentido, quais são as possibilidades de uma criança com autismo? O que pode um professor? O que podem os encontros e as experiências vividas no cotidiano da educação infantil?

Baldo (2015, p. 155) convida a enxergarmos a criança para além do autismo:

Com características, potencialidades, necessidades e dificuldades. Sujeito esse que se constitui não por um rótulo, mas pelo convívio social, por suas construções próprias e familiares, pelos aspectos socioeconômicos e culturais que lhe são apresentados, que serão incorporados no seu desenvolvimento.

De acordo com a autora, o que pode fazer a diferença diante de tudo que se apresenta é o olhar sobre a criança e sobre o autismo que faz parte dela, a forma de enxergar a criança, tudo o que ela é, acreditando no seu potencial. É justamente essa mola que impulsiona a busca por possibilidades múltiplas para ampliar suas condições de desenvolvimento e sua qualidade de vida (Baldo, 2015).

2 – Infância e autismo

Os estudos de Vygotsky (2005, 2006, 2007) são referência para atuar com Suely, especialmente a partir de três conceitos: as interações sociais, Zona de Desenvolvimento Proximal e Internalização, articulados com a linguagem e a cultura, centrais no processo de formação humana. Para Vygotsky e colaboradores (2006, p. 113) a internalização corresponde à reconstrução interna de uma operação externa, como resultados de um desenvolvimento prolongado. “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a

reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”. Segundo o autor:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VYGOTSKY, 2006, p. 114).

Vygotsky (2005, p. 62) afirma que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança”:

[...] O pensamento e a palavra não são ligados por um elo primário. Ao longo da evolução do pensamento e da fala, tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e se desenvolve. No entanto, seria errado considerar o pensamento e a fala como dois processos independentes, paralelos, que se cruzam em determinado momentos e influenciam mecanicamente um ao outro. [...] O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável (VYGOTSKY, 2005, p. 150).

Rivière (1995, p. 288), referente à educação da criança autista, recomenda que para promover uma verdadeira aprendizagem, o professor deve ser muito cuidadoso com: 1) a organização e condições estimuladoras do ambiente, 2) as instruções e sinais que a criança apresenta, 3) os auxílios que lhe são proporcionados, 4) as motivações e reforços utilizados para fomentarem sua aprendizagem.

Cury (2014, p.3) “o acesso universal à educação escolar é um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução, de se reconhecer como capaz de opções”. A inserção de pessoas com deficiência exige planejamento e envolve toda a equipe escolar.

3 – Perspectivas e análises: o estudo de caso

Trata-se de um estudo de caso exploratório. O local da pesquisa corresponde a um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede municipal de Vitória. Acompanha-se uma criança diagnosticada com TEA. Sua identidade foi preservada, utilizando-se nomes fictícios. Ela faz parte de uma turma do Grupo V (crianças de 04 e 05 anos). Os pais de Suely autorizaram o estudo mediante

“Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento”, bem como os profissionais que atuam com a turma do Grupo V.

Conforme Ventura (2007), o estudo de caso como modalidade de pesquisa:

É entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações.

Segundo Gil (1995), o estudo de caso não aceita um roteiro rígido para a sua delimitação, mas é possível definir quatro fases que mostram o seu delineamento: a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração do relatório. Adotou-se o registro sistemático em caderno de campo, com produção de vídeos e registro fotográfico. O período de intervenção/pesquisa compreende de março de 2015 a julho de 2016.

Os objetivos da pesquisa visam compreender as possibilidades do trabalho com autismo na educação infantil; Construir práticas pedagógicas inclusivas, numa perspectiva de trabalho colaborativo e integrado (multiprofissional); e Ampliar as possibilidades de desenvolvimento da criança autista, a partir das interações e brincadeiras, eixos norteadores das diretrizes curriculares nacionais (Brasil, 2010).

Os objetivos que norteiam as intervenções pedagógicas contemplam: estabelecer e ampliar as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; desenvolver a concentração e a percepção, habilidades de comunicação (oral e corporal), raciocínio lógico; ampliar a capacidade de memória visual; desenvolver a percepção espaço temporal, bem como a representação do esquema corporal; apropriar-se de valores para o convívio em sociedade, do respeito ao outro, da alteridade e o trabalho colaborativo entre pares; desenvolver a atenção e concentração nas atividades dirigidas, a expressão estética (desenhos); apropriar-se da linguagem oral e, também, desenvolvimento das diferentes linguagens.

4 – As Interações sociais e a mediação pedagógica

Alguns comportamentos são observados em crianças com autismo, tais como: não desenvolver naturalmente outros comportamentos que lhe proporcionem prazer (como, por exemplo, o brincar); a alteração sensorial, que faz com que os autistas recebam os estímulos sensoriais do ambiente de forma alterada (aumentada ou diminuída, prazerosa ou aversiva, etc.), o que pode levar a uma busca compulsiva por algumas estimulações sensoriais (por exemplo, ver objetos girarem, passar objetos no corpo, etc.); padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; respostas motoras como, por exemplo, balançar as mãos, pular, girar objetos, etc., quanto em respostas verbais como, por exemplo, repetir muitas vezes frases que ouviu de alguém ou na TV (ecolalias tardias); responder às perguntas sempre com a mesma resposta; repetir o que o outro acabou de falar ou o final da frase dita pelo outro (ecolalias imediatas); excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos: fala sempre sobre os mesmos assuntos e tem poucos ou até um único tema de interesse, o que atrapalha muito as interações sociais.

Também apresentam deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social; ausência de reciprocidade social; profundo isolamento para o contato com as pessoas, falta de empatia, criatividade e incapacidade de fazer amigos; desejo obsessivo de preservar a identidade, expressa pelo desejo de viver em um mundo estático, onde as mudanças não são aceitas; e mudanças e situações novas geram medo, ansiedade, irritabilidade e podem evocar comportamentos disruptivos.

O trabalho realizado ao longo do semestre buscou/busca romper com essas possíveis limitações advindas do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Todavia, tais comportamentos e estereotípias partem das ausências, de um modelo de desenvolvimento típico, dito “normal”, sem espaço para o diferente. Transitar entre essa bipolaridade ou dicotomia, conduz a atitudes que convidam a olhar adiante e buscar as potencialidades de cada sujeito. Ter o respaldo teórico para acompanhar os processos de desenvolvimento das

crianças é imperativo para a ação docente, contudo, deve-se estar atento a atitudes pró-ativas, nas quais os sujeitos são capazes de constituir-se nas interações sociais oferecidas no ambiente da educação infantil.

Nesse sentido, diante das possibilidades observadas ao longo da permanência de Suely no CMEI e suas potencialidades, buscou-se atividades que minimizassem algumas estereotípias do TEA, oferecendo à Suely experiências didático-pedagógicas que estimulassem seu desenvolvimento, especialmente a linguagem oral, uma vez que tal habilidade interfere diretamente na capacidade de comunicação e expressão de seu pensamento, na manifestação de suas vontades/desejos/necessidades e memória. Buscou-se, ainda, oferecer diferentes estímulos, a partir da participação ativa do sujeito, articulada com as interações sociais, nas relações do sujeito com a cultura e o conhecimento.

Ao longo do projeto “compreendendo o autismo na Educação Infantil” (perspectiva de 03 anos de duração, tendo em vista a projeção de tempo de permanência na instituição infantil), foi possível desenvolver várias atividades, tendo iniciado em abril de 2015. Nesse processo de desenvolvimento e permanência no CMEI, Suely demonstrou interesse, bem como o envolvimento com as propostas desenvolvidas, sendo percebido avanços significativos na sua forma de se relacionar com os colegas e adultos que convivem com ela, pois vem buscando interagir mais com os mesmos, no entanto, ainda apresenta alguns momentos de isolamento, contudo sua atitude é de observar com bastante atenção tudo o que acontece a seu redor. O trabalho com a família tem sido significativo, pois toda ação planejada e apresentada aos pais e avós são prontamente acatadas ou providenciadas.

Nas aulas de Educação Física foi possível desenvolver várias atividades culturais, a exemplo da Tirolesa, brincadeiras no tecido, pneus, trave de equilíbrio, brincadeiras com bolas de soprar, de sabão, amarelinha, túnel psicomotor, *slackline*, trepa-trepa, basquete, brincadeiras com música, atividades espontâneas nos diferentes espaços do pátio, desafios aéreos nas argolas, trapézio, saco de boxe e brinquedos do pátio.

Em 2016, as intervenções ocorrem em dois momentos: aula regular e o projeto de pesquisa sobre o autismo na educação infantil. O primeiro corresponde às aulas de Educação Física que ocorrem às segundas-feiras. Nessas

intervenções, Suely tem demonstrado interesse e desejo em estar no pátio, em companhia dos colegas e adultos (professor e estagiária). As atividades oportunizadas têm como objetivos específicos da Educação física: possibilitar o acesso ao conhecimento e oportunizar experiências de movimento; desenvolver a criatividade e expressão corporal; oportunizar atividades de desafio e exploração da cultura corporal; desenvolver a autoimagem e autoestima a partir de experiências de movimento; dialogar com o tema “diversidade”, abordado no projeto institucional; ampliar as diferentes linguagens; e possibilitar o acesso aos trabalhos de Kandinsky, através de uma abordagem interdisciplinar entre artes e educação física, a partir do projeto “Brincando com Kandinsky”³.

A outra intervenção, agora em 2016, aconteceu em parceria com as professoras de Artes e da Educação Especial, às terças-feiras. O objeto de estudo é o autismo e as possibilidades de desenvolvimento de Suely, sempre na interação com os pares e adultos do CMEI. É importante pontuar que o trabalho na educação infantil tem por princípio a integralidade do sujeito, bem como a perspectiva de um currículo integrado, no qual os conteúdos e objetivos estão inter-relacionados, são interdependentes e exigem uma avaliação contínua do processo de desenvolvimento dos sujeitos em suas diferentes dimensões: sociais, afetivas, cognitivas, motoras, estéticas e outras.

5 – Conclusões

Esse trabalho foi registrado sistematicamente em vídeos e fotos. Em 2015, foram produzidos mais de 90 minutos de filmagens e centenas de fotos. Todo esse material foi oferecido à família de Suely e produzido um relatório avaliativo do trabalho desenvolvido no Grupo 4. No primeiro semestre de 2016 foram 87 minutos de registros em vídeos e dezenas de fotos, disponíveis para análise e

³Nascido em Moscou, no ano de 1866, Kandinsky não abraçou o abstracionismo da noite para o dia. Foi necessário todo um processo de evolução pictórica, até alcançar gradativamente a completa abolição da figura em sua obra. [...] Kandinsky morreu em 1944, aos 78 anos. Passado o obscurantismo nazista, seu nome foi aclamado, na Alemanha e em toda a Europa, como o mestre que inaugurou o abstracionismo, uma das maiores revoluções de todos os tempos na história da arte (Fonte: <http://mestres.folha.com.br/pintores/18/>). A escolha desse artista, como tema de estudo em arte para a educação infantil, está pautada na perspectiva de uma proposta interdisciplinar, de forma a enriquecer o trabalho de conhecer, apreciar e experimentar as obras de Kandinsky.

avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como do acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem das crianças do Grupo 4/5, do processo de desenvolvimento das crianças, em especial da Suely.

No projeto de pesquisa, nas aulas de artes a partir do trabalho colaborativo entre os professores de Educação Física, Artes e Educação Especial foram vivenciadas várias experiências significativas para o desenvolvimento de Suely. O projeto “Brincando com Kandinsky” tem orientado as práticas com a turma e otimizado diferentes momentos de ensino e aprendizagem das crianças. Algumas práticas pedagógicas desenvolvidas foram: Desenho livre sobre papel; Pintura mágica com giz branco e tinta anilina; Confeccionar fantoche - confecção de cenário – O Cavaleiro Azul; Experiência teatral com os personagens da primeira fase das obras de Kandinsky; Experiência com música clássica e pintura livre com tinta; perceber a vibração a partir de instrumentos musicais e pintar com a música; Experiência lúdica utilizando o movimento das linhas; dança desenho, com exploração de música em sala e no pátio. Demonstra interesse em pintar e conseguiu compreender/executar vários comandos diretos ou propostas/convites ao longo das atividades integradas com artes. Ela demonstra capacidade e desenvoltura nas escolhas das cores, mas quais são suas preferências,? O que gosta de desenhar? Quais oportunidades de desenho estão sendo oferecidas?

Nas atividades em sala, observa-se que quanto aos processos relacionados à leitura e a escrita, Suely apresenta um grande avanço no campo da linguagem oral. Ela consegue articular várias palavras e organiza o pensamento de forma a ser compreendida pelos colegas e adultos. Ela tem ampliado seu vocabulário, apropria-se de expressões cotidianas e elabora possibilidades para se expressar com autonomia. Isso demonstra sua inserção e atenção (ainda em processo de consolidação) nas atividades desenvolvidas, seu envolvimento e desejo de estar participando com o grupo. A professora de artes consegue boa mobilização e interação com Suely, que permanece em sala sem resistência. Nesse processo de se descobrir leitora e escritora, Suely, como qualquer criança dessa faixa etária, apresenta resistência em escrever e instiga os profissionais a investir cada vez mais nas atividades e oportunidades de se

desenvolver nesse campo de conhecimento, no qual a linguagem e a ampliação do vocabulário contribui significativamente.

As mediações pedagógicas vivenciadas ao longo desse processo de pesquisa indicam avanços na autonomia de Suely. Sua capacidade de escolhas nas ações cotidianas, tais como: dizer sim ou não para algumas atividades, escolher uma música, decidir sobre o brincar e com quem interagir, optar por uma cor no momento de pintar, participar da atividade dirigida e outras são cada vez mais frequentes. Suely consegue manifestar alguns de seus desejos e preferências. Atualmente, demonstra estar encantada com o mundo dos dinossauros, imita os animais e brinca com os colegas nos momentos espontâneos.

Consegue olhar nos olhos dos colegas e adultos, busca essa interação visual em vários momentos de sua permanência no CMEI. Mostra-se afetuosa com os adultos, aceita e retribui gestos de carinho, mesmo quando se encontra em outro espaço/tempo da instituição. As mudanças na rotina se constituem como um ponto desafiador para suas interações no grupo. Pontua-se a necessidade de criar um ambiente escolar que aproxime cada vez mais a convivência com a família e acolhimento para Suely. A alteridade ainda é um desafio para ela, comum à faixa etária, carecendo de mediações e estratégias pedagógicas para auxiliar as crianças da turma a interagir e, como isso, oportunizar momentos formativos para exercer essa atitude de se colocar no lugar do outro, de se compreender ou diferenciar ações que são intencionais ou acidentais, que a afetam fisicamente ou interferem no seu espaço/tempo de ação.

Devido às restrições da dieta a que está submetida, demonstra resistência em aceitar uma comida diferenciada. Fica emburrada, nega-se a comer e, as vezes, faz birra. Contudo, seu comportamento demonstra a capacidade de escolha e preferências que já desenvolveu. Senta-se com o grupo e espera, junto com os colegas, até a hora de seguir para outro ambiente ou retornar à sala de aula.

Suely, ao longo das intervenções, demonstra “não admitir erros”, fica irritada quando percebe que algo não saiu do jeito que desejava. Usa de artifícios para chamar a atenção dos adultos em alguns momentos na sala de aula, sala de artes ou pátio: chora, grita e tenta sair do local em que se encontra. Fica

aguardando algum adulto se aproximar para retornar, isso mediante diálogo e acalento.

Os estímulos visuais e auditivos podem interferir no seu comportamento, provocando agressividade para com os colegas; os suportes para intervenção (pintura, desenho, outros) necessitam estar sem interferência, limpos e organizados; demonstra ansiedade quando espera para efetuar a atividade, logo, busca-se oferecer a oportunidade de sua participação nos primeiros momentos da intervenção. A música e os instrumentos chamam a atenção de Suely, fica encantada e deseja manusear os instrumentos apresentados em sala.

O que pode uma criança com autismo quando são oportunizadas situações de aprendizagem diversificadas? Diante dessas observações e avaliações, para além dos avanços que Suely apresenta em diferentes áreas/domínios da sua constituição humana, a pesquisa suscita a continuação do estudos. Deseja-se ampliar a compreensão sobre os mecanismos que disparam seus comportamentos, sua agressividade para com os colegas e os processos de aprendizagem vivenciados na educação infantil. O que poderá Suely ao experimentar novas linguagens, novos conhecimentos? O que mais pode ser ofertado para ampliar suas capacidades nos diferentes tempos e espaços da educação infantil? A pesquisa seguirá para uma nova fase, com a possibilidade de se trabalhar com iniciação musical.

6 – Referências Bibliográficas

BALDO, Y. P. O autismo para além da deficiência: um relato de experiência. In: OLIVEIRA, Ivone M. **Autismo e inclusão escolar: percursos, desafios, possibilidades**. Curitiba: CRV, 2015, p. 155-166.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação Inclusiva como Direito**. PUC Minas.

VASQUES, Carla K. **Alunos com autismo, transtornos globais do desenvolvimento, psicose infantil?! sobre as formas de nomear e compreender o atendimento educacional**. Revista Educação e Cultura Contemporânea. v. 9, n. 19, p. 162-176, 2012.

VASQUES, Carla K.; MOSCHEN, Simone; GURSKI, Roselene. **Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial.** Revista Educação Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 81-94, jan./mar. 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; organizadores Michael Cole... [et al.]. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins, 2005.

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.