

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.002

“NO PULA-PULA ELE ERA IGUAL A QUALQUER CRIANÇA”: NARRATIVAS SOBRE O DIREITO AO LAZER DAS CRIANÇAS COM AUTISMO

ADÉLIA CARNEIRO DA SILVA ROSADO

Mestra em Educação do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, adeliarosado@hotmail.com.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre o direito ao lazer e a inclusão social de crianças com autismo à luz da perspectiva dos Direitos Humanos, para tanto, escolhemos como metodologia as narrativas autobiográficas que trazem experiências que embora sejam individuais são forjadas em um contexto sócio histórico próprio e carregam as marcas de seu tempo permitindo a inferência das concepções sociais que circulam neste contexto. Apesar da relevância do tema existe pouco aprofundamento sobre o lazer das pessoas com deficiência. Fomentar estudos na área e o aumento nas discussões representa a construção de novas possibilidades de ampliação do olhar para os direitos das pessoas com deficiência. A base teórica do estudo está centrada nas concepções de Vygotsky que compreende que o desenvolvimento da pessoa com deficiência não segue um percurso diferente do destinado às pessoas com desenvolvimento típico, isto é, assim como as pessoas consideradas hegemonicamente como normais, as características especificamente humanas (funções psicológicas superiores) emergem pela relação do sujeito com a cultura. Os resultados apontam que ainda existem muitas barreiras para a efetivação do direito ao lazer e inclusão social das crianças com autismo devido ao capacitismo estrutural, falta de acessibilidade nos locais públicos, vulnerabilidade das famílias. Concluimos que é importante repensarmos as construções simbólicas em relação ao autismo, pois é a partir delas que orientamos nossas condutas. É urgente que mudança de paradigma sobre a deficiência alcance os mais diversos espaços sociais para que estes sejam verdadeiramente acessíveis a todos os sujeitos.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Inclusão, Capacitismo, Autismo, Lazer.

INTRODUÇÃO

Como lutar pelos seus direitos sem compreendê-los? Quando iniciei a graduação em Direito¹, embora fosse uma das mais velhas da turma (29 anos) possuía uma perspectiva muito ingênua, simplista, em relação ao sistema jurídico, a construção das normas, ao conceito de justiça. Na época, já casada e com dois filhos, com uma graduação concluída em Licenciatura em Ciências Biológicas, meu objetivo no curso era muito diferente dos meus colegas de turma, na realidade eu buscava respostas, muitas delas encontrei. Em 2016, ano que comecei o curso do Direito, havia apenas dois anos que meu filho mais novo, Guilherme, tinha sido diagnosticado com autismo² e em meio ao processo de aceitação da nova realidade que se impunha comecei a buscar compreender as possibilidades e desafios que meu filho iria enfrentar diante da estrutura social que ainda exclui e marginaliza as minorias.

Durante todo o percurso da Graduação em Direito concentrei meus estudos na temática dos direitos das pessoas com deficiência, uma vez que minha vivência estava implicada na área, sou mãe de uma criança autista e ampliar o debate sobre a inclusão social e os direitos das pessoas com deficiência eram uma grande motivação para seguir estudando e pesquisando. Apesar do transtorno do espectro autista não ser considerado uma deficiência em termos médicos para proteção legal foi equiparado a deficiência pela Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012).

Em 2016, participei do projeto de extensão “Direitos das pessoas com deficiência em Guarabira”, em que fui aluna-bolsista e objetivava munir as pessoas com deficiência e seus familiares do conhecimento sobre os direitos que lhe assistem. Foram realizadas palestras em escolas e atendimentos individuais. O coordenador do projeto foi o professor Antonio Cavalcante, orientador deste trabalho.

No segundo semestre de 2017, iniciei, como aluna bolsista do PIBIC/UEPB, a pesquisa “Inclusão escolar de alunos autistas no município de Guarabira”, com o objetivo de entender como estava a oferta de educação formal para esses alunos. A ausência de dados sobre a educação das crianças com autismo na Secretaria de Educação do município se mostrou como a primeira barreira a ser enfrentada.

1 Este trabalho é um recorte da pesquisa de conclusão de curso da autora no Curso de Direito da Universidade Estadual da Paraíba.

2 As expressões autismo e transtorno do espectro autista serão utilizadas como sinônimos neste trabalho.

A falta desses dados prejudica consideravelmente o planejamento de políticas educacionais para as pessoas com autismo. Nesse cenário, o projeto teve que ser redimensionado e passou, então, a analisar as concepções das mães sobre a inclusão escolar dos alunos com autismo, e os resultados mostraram que a falta de um mediador capacitado na escola é uma das maiores preocupações das mães. A orientação deste projeto de iniciação científica foi da professora Rita Rocha, do departamento de Educação.

As experiências que citei me motivaram a escolha do tema deste trabalho. Entender “quem sou”, meu lugar de fala, pode dar pistas sobre minhas escolhas e sobre o percurso deste estudo, entretanto, procurei exercitar a vigilância epistemológica para não me enganar sobre o “conhecido”, pois, embora implicado de experiências pessoais este é um trabalho acadêmico-científico, assim, procurei manter o equilíbrio entre os conhecimentos empíricos e o conhecimento científico.

A relevância da pesquisa se justifica, também, pela importância acadêmica do tema. Encontramos poucas discussões sobre o direito ao lazer de pessoas com deficiência, em especial de pessoas autistas, o que nos motiva a contribuir com esta lacuna, ampliando o olhar, trazendo novos debates. Além disso, a pesquisa é socialmente relevante por tratar de temas caros para a perspectiva dos direitos humanos, debatendo questões do cotidiano, sensibilizando as pessoas que tiverem acesso a este estudo.

O objetivo geral deste trabalho é: refletir sobre o direito ao lazer de crianças com autismo à luz da perspectiva dos Direitos Humanos e de narrativas autobiográficas. Para isso, traçamos como objetivos específicos: compreender como a intercessão criança e deficiência compõem a vulnerabilidade da criança com autismo; identificar os avanços e retrocessos na garantia ao direito ao lazer de crianças com autismo; reconhecer como o processo de formação no Curso de Bacharelado em Direito forjou o olhar da mãe-pesquisadora.

Para iniciarmos a discussão sobre o lazer das crianças com autismo é indispensável a reflexão sobre o conceito de deficiência em nossa sociedade. A exclusão das pessoas com deficiência tem origens históricas, econômicas e sociais complexas. Na Roma antiga, por exemplo, o extermínio de crianças com deficiência era prática comum (MADRUGA, 2016).

Apenas no fim da Primeira Guerra Mundial surge à perspectiva do modelo médico/reabilitador devido a grande quantidade de soldados feridos nas batalhas. Nesta concepção a questão da deficiência é um problema individual e busca-se a

normalização, isto é, moldar a pessoa com deficiência para que estas cheguem o mais próximo possível da considerada "normal". Por volta de 1960, como reação ao modelo médico, surge a concepção social de deficiência defendida por grupos de pessoas com deficiência.

Esta nova teoria parte da perspectiva da interação entre o corpo com limitações e a estrutura social excludente, que não permite a participação ativa da diversidade de sujeitos (DINIZ, 2012). Assim, compreender a deficiência como parte da diversidade humana sem a inferiorização destes sujeitos está atrelada a construção de uma sociedade acessível, e, portanto, uma questão de direitos humanos.

É importante lembramos que, embora a concepção social de deficiência seja mais recente e tenha sido recepcionada pelos mais diversos institutos jurídicos, entre eles, o documento da Convenção dos direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006) o que vemos em nosso cotidiano é a estrutura cultural imposta pelo modelo médico/reabilitador, ou seja, uma concepção de deficiência como falha, defeito, incapacidade que cria obstáculos e estigmas, repercutindo negativamente nas condições reais para inclusão destes sujeitos. A crítica ao modelo médico não está relacionada aos processos de reabilitação,, tratamento, terapia, mas aos paradigmas atrelados ao que é considerado "normal", "desejável", "capaz". É óbvio que existe uma demanda relacionada a saúde das pessoas com deficiência, mas é preciso compreender que a estrutura socialmente construída exclui e marginaliza estas pessoas não só pelas suas características corporais específicas, mas pelos estereótipos e preconceitos historicamente arraigados:

Todo aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado a organização psicofisiologia normal da pessoa. Toda a cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido- e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa. (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

Dessa forma, a sociedade marginaliza aqueles que não se enquadram no padrão considerado como normal. A luta para garantir os direitos das pessoas com deficiência ganhou força com a mudança de paradigma que a concepção social apresentou, todavia, na prática, há um longo caminho para a desconstrução dos preconceitos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, afirma que:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de **todos**, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Grifos nossos).

O conteúdo deste dispositivo normativo não deve ser encarado como utopia mas como parâmetro para que seja reconhecida, promovida e garantida a dignidade e o bem-estar das pessoas com deficiência, assim como a de todos os outros sujeitos. A não discriminação, neste sentido, reconhece as desigualdades nas relações sociais e prima pela compensação, como por exemplo, as medidas de ação afirmativa que visam incluir grupos historicamente marginalizados, sendo um elemento garantidor de dignidade e participação.

Ao refletirmos especificamente sobre as crianças com autismo, devemos levar em consideração o caráter bidimensional da sua vulnerabilidade criança/deficiência.

Segundo Victor, Machado e Rangel (2011, p.157) "a infância da pessoa deficiente morre mesmo antes de poder trazer seu caráter infantil", a deficiência muitas vezes invisibiliza a criança, por exemplo, uma birra comum em crianças pequenas pode gerar comentários do tipo "ele é assim porque é autista", "autistas são agressivos". É necessário enxergar a criança para além da deficiência sem perder de vista suas singularidades.

Ampliaremos no tópico seguinte as discussões sobre as principais categorias discutidas neste estudo, a saber: autismo, deficiência, lazer, a fim de nos apropriarmos destas temáticas para discutir os dados trazidos na abordagem autobiográfica.

2 DIREITO AO LAZER DAS CRIANÇAS COM AUTISMO

O Direito enquanto um campo do conhecimento ligado diretamente ao tecido social deve ser reformulado e reinventado a partir das transformações que se estabelecessem na sociedade. Para pensarmos o direito ao lazer das crianças com autismo é necessário esclarecer algumas categorias, assim, este tópico é dedicado a trazer nossas reflexões sobre: autismo, lazer, brincar, capacitismo.

2.1 O QUE É AUTISMO?

Transtorno do espectro autista (TEA) mais popularmente conhecido como autismo é uma condição neurobiológica multifatorial (fatores genéticos e ambientais) permanente que pode ser identificada em 1 a cada 54 crianças, tendo uma prevalência maior no sexo masculino (MARTINS-FILHO; ARAÚJO, 2021).

Em relação ao diagnóstico não há um exame que determine se o sujeito está dentro do espectro, mas alguns protocolos médicos são utilizados como ferramentas de avaliação do desenvolvimento e apontam as características necessárias para o diagnóstico, entre eles, podemos citar: M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers); VB-MAPP (Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program); ATEC (Autism Treatment Evaluation Checklist).

No Brasil, a Lei 13.438/2017 obriga os pediatras do Sistema Único de Saúde (SUS) a adotarem um protocolo que avalie o risco para o desenvolvimento psíquico em crianças de até dezoito meses para a detecção precoce de desvios ou prejuízos no desenvolvimento infantil (BRASIL, 2017).

As características que marcam o transtorno estão descritas no Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais da Associação Americana de Psiquiatria, são elas:

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014, p.31).

O modo que estes déficits se apresentam é singular em cada sujeito e por isso a necessidade de apoio, isto é, os níveis de ajuda variam entre leve (grau 1), moderado (grau 2) e severo (grau 3), a depender da autonomia e das características de cada sujeito. Vale lembrar que não se trata de “autismo leve”, “autismo moderado”, “autismo grave”, mas do nível de suporte que cada sujeito necessita. Mesmo porque alguns podem ter nível leve para comunicação social e nível moderado para autonomia, por exemplo. Uma experiência complexa como ter/estar no TEA não pode ser simplificada com o argumento que é “leve”. A taxa de tentativas de suicídio é cinco vezes maior em sujeitos diagnosticados com TEA (HATEM; GÉO, 2021).

As intervenções farmacológicas são utilizadas quando o sujeito com TEA tem uma comorbidade associada, o que é comum, como: disfunções gastro-intestinais, TDAH, TOC, epilepsia, esquizofrenia, distúrbio do sono. Segundo Martins-Filho e Araújo (2021, pág. 64) “a maioria das intervenções farmacológicas têm se concentrado até o momento em antipsicóticos, antidepressivos e psicoestimulantes”.

Hoje, diferentes abordagens buscam explicar e intervir para melhorar a qualidade de vida das pessoas com autismo. As abordagens com maior evidência científica são aquelas que trabalham a partir da Análise Aplicada do Comportamento (*Applied Behavior Analysis* - ABA). A ciência do comportamento humano que deu origem a ABA é ainda muito controversa, pois no passado utilizou técnicas eticamente inadmissíveis hoje, como choques em crianças pequenas. As estratégias de aplicação das técnicas variam muito, não sendo utilizadas apenas para sujeitos com autismo. Entretanto, quando se fala em intervenção a partir da ABA muitos mitos circulam ainda como a promoção de comportamentos e linguagens mecânicas, adestramento, punição, chantagem (OLIVEIRA, 2021). Alguns programas de intervenção podem ter duração: 4h a 8h por dia num mínimo ou 60 a 100 horas mensais, o que é considerado por muitos autistas adultos um excesso. Pensando pela perspectiva dos adultos autistas, muitas crianças são submetidas a horas de terapia, depois ao ambiente escolar e acabam sem ter tempo vago para apenas serem crianças. Com dissemos anteriormente, não é possível afirmar que todas as crianças com autismo precisem de 6 horas de terapia semanais ou 20 horas de terapia semanais porque os sujeitos, os contextos, os desafios e possibilidades são diferentes:

Enxergar a criança para além das características do TEA é um desafio. Somo levados culturalmente a reduzir a criança autista a um conjunto de sintomas, invisibilizando o sujeito. A educação da criança com autismo deve respeitar as particularidades de cada sujeito, partindo dos seus interesses, motivações, habilidades para, assim, conseguir ampliar as possibilidades de interações (ROSADO, 2021, pág. 38-39).

Encontrar o equilíbrio em cada caso e primar pelo bem-estar da criança é o essencial.

2.2 DE QUE LAZER ESTAMOS FALANDO?

As concepções de lazer foram sendo modificadas durante a história e em muitas delas ele esteve como contraponto para o período de trabalho ou apenas como tempo vago. O status de direito social está expresso no artigo 6º da Constituição Federal, entretanto, como afirma Costa Neto (2021, pág. 63) “nem o fato de ser acessível a mais pessoas, nem o seu reconhecimento formal, tem sido suficientes para que se atribua ao lazer o mesmo valor que se dá a outros direitos, como trabalho, educação e saúde”. É como se o lazer fosse algo supérfluo ou um artigo de luxo e assim um direito a ser conquistado posteriormente quando todos os outros já estiverem satisfeitos (COSTA NETO, 2021).

Essa visão funcionalista não compreende que o lazer não deve estar condicionado as atividades de trabalho, uma vez que é uma necessidade humana, um fenômeno complexo que envolve diversas relações, sendo, portanto uma categoria de difícil conceitualização. Assim, compreendemos o lazer, enquanto prática cultural relacionado as diversas esferas do cotidiano em que o sujeito utiliza seu tempo disponível de modo livre para as mais diversas funções (descanso, divertimento, desenvolvimento) a partir de seu contexto social (COSTA NETO, 2021):

Lazer não é sinônimo de não fazer, uma vez que inclui uma ação ou esforços físicos capazes de satisfazer o ser humano, como praticar esportes, sair para dançar, escrever um livro etc. O lazer é um direito básico do ser humano para que possa ter uma vida digna (NISHIYANA, 2016, pág. 236).

Ao investigar sobre pesquisas científicas com a temática “pessoas com deficiência e o lazer” Barbosa, Resende e Brito (2020) encontraram apenas nove produções com a temática, levando-se em consideração o recorte da proposta. Apesar da relevância do tema, existe pouco aprofundamento sobre o lazer das pessoas com deficiência. Fomentar estudos na área e o aumento nas discussões representa a construção de novas possibilidades de ampliação do olhar para os direitos das pessoas com deficiência.

E se pensarmos aqui no lazer das crianças que têm necessidades próprias e características diversas do adulto, o brincar torna-se o foco da discussão:

Por meio da brincadeira, a criança pequena exercita capacidades nascentes, como as de representar o mundo e de distinguir entre as pessoas, possibilitadas especialmente pelos jogos de faz de conta e os de

alternância, respectivamente. Ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza, os acontecimentos sociais (OLIVEIRA, 2020, pág. 120).

Portanto, o brincar possibilita a construção dos significados e a interação das crianças com os artefatos culturais que permitem que compreendam as regras sociais e construam seu repertório cognitivo para autonomia, criatividade e exploração de significados e sentidos.

É necessário garantir às crianças experiências diversas para que possam se apropriar deste conteúdo e construir a capacidade de reelaborar em seu processo criativo:

Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver a sua disposição, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa (VIGOTSKI, 2014, pág 13).

Essa mesma lógica se aplica às crianças com autismo. Vigotski afirma em seus estudos que o desenvolvimento da pessoa com deficiência não segue um percurso diferente do destinado às pessoas com desenvolvimento típico, isto é, assim como as pessoas consideradas hegemonicamente como normais, as características especificamente humanas (funções psicológicas superiores) emergem pela relação do sujeito com a cultura. (VIGOTSKI, 1989).

Para as crianças com autismo o brincar pode ter um padrão diferente do comum. Uma criança com autismo pode passar horas contemplando as rodas de um carrinho girando, o que pode ser considerado um “brincar não funcional”, ou assistindo a mesma vinheta de comercial pelo celular. De fato, passar um tempo considerável na mesma atividade, embora seja seu eixo de interesse (hiperfoco), pode impedir que a criança amplie seu repertório, mas tudo deve ser muito bem avaliado, ponderado. É possível permitir que a criança tenha seu tempo de lazer com sua atividade preferida e mesmo assim oportunizar momentos de interação e aprendizagem dirigida.

Em relação aos momentos de lazer em grupo, com pares e em ambientes sociais diversos, a literatura científica aponta a importância dessa interação social em aumentar as chances dos comportamentos aprendidos serem generalizados (LOBATO, et al, 2021,, pág. 103). Assim, é preciso estimular as famílias a levarem

as crianças com autismo a diferentes ambientes sociais (igreja, mercado, praça pública) e ao mesmo tempo sensibilizar a comunidade para a não-discriminação.

Existe uma pluralidade de dispositivos legais que citam a importância de garantir o direito ao lazer das pessoas com deficiência. Além da Constituição Federal de 1988, já citada neste trabalho, vejamos o que afirmam a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei Benenice Piana (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista).

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), dispõe que:

Art. 42. A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao **lazer** em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso:

I - a bens culturais em formato acessível;

II - a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e

III - a monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos.

§ 1º É vedada a recusa de oferta de obra intelectual em formato acessível à pessoa com deficiência, sob qualquer argumento, inclusive sob a alegação de proteção dos direitos de propriedade intelectual.

§ 2º O poder público deve adotar soluções destinadas à eliminação, à redução ou à superação de barreiras para a promoção do acesso a todo patrimônio cultural, observadas as normas de acessibilidade, ambientais e de proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. (Grifos nossos).

Ser um ambiente acessível para crianças com autismo é pensar nos aspectos ambientais, como: iluminação, ruídos, poluição visual, uso de comunicação alternativa.

A lei Benenice Piana (BRASIL, 2012) dispõe que:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o **lazer**; (Grifos nossos).

Sabemos que a simples criação da proteção legal específica do direito ao lazer não garante sua materialização. O Poder Público é muitas vezes omissivo e acaba jogando a responsabilidade da falta de locais acessíveis na escassez de recursos. É preciso que haja investimento e fiscalização de locais públicos seguros

para os momentos de lazer das pessoas com deficiência, o quanto antes, sem que estes prazos sejam sempre elásticos, excluindo as pessoas com deficiência destes ambientes.

2.3 O QUE É CAPACITISMO?

A sociedade estabelece padrões para os indivíduos previstos como naturais, comuns, normais de ser, estar e agir nos ambientes sociais baseados em pré-concepções normativas aqueles que desviam deste padrão são considerados estranhos, anormais, diferentes. Assim, Goffman (2004) afirma que "... o estranho está a nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser – incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável...". O autor afirma que a diferença é estigmatizadora, sendo, portanto um traço que afasta o indivíduo da sociedade:

A normalização do indivíduo passa então a ser uma busca possuída de frenesim pela sociedade tendenciosamente hegemônica e homogeneizadora. Portanto, o indivíduo que seja diagnosticado como afora do modelo psíquico-físico saudável necessitará sofrer modificações, adequações, ser normalizado para responder as demandas sociais de valoração daquele que é economicamente produtivo (ORRÚ, 2019, pág. 44-45).

As pessoas com deficiência foram estigmatizadas, excluídas e exterminadas ao longo da história por não se enquadrarem no padrão considerado desejável, semelhantemente a outros sistemas de opressão pelo corpo.

O direito de não ser discriminado pelo corpo que se habita está em nosso marco constitucional, que veda a discriminação por sexo ou raça. Para descrever essas formas perversas de opressão pelo corpo, dispomos de categorias analíticas e discursivas: sexismo, no caso da discriminação por sexo; homofobia, no caso da discriminação pela orientação sexual; racismo, no caso da discriminação pela cor da pele ou etnia. No caso da deficiência, há uma ausência no léxico ativo da língua portuguesa. Nossa incapacidade discursiva é um indicador da invisibilidade social e política desse fenômeno. Como descrever os resultados perversos da ideologia da normalidade sobre os corpos com impedimentos? Como nominar as expressões da desigualdade sofrida pelas pessoas com deficiência no mundo do trabalho, nas escolas e nas relações interpessoais? (DINIZ; SANTOS, 2010, pág. 9-10).

Nesta perspectiva, a categoria capacitismo surge para interromper este silenciamento, dando visibilidade às opressões sofridas pelas pessoas com deficiência. Segundo Mello (2016, pág. 3266) a categoria capacitismo expressa “atitudes preconceituosas que hierarquizam os sujeitos em função da adequação dos seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional”. O capacitismo é uma categoria analítica nova na língua portuguesa para definir a discriminação por motivo de deficiência.

Segundo Diniz (2012) o modelo médico, a concepção ainda dominante, traz um modelo de deficiência com enfoque na falta, na incompletude, pondo o sujeito em uma posição social marginal e tratando a problemática como uma questão individual e não coletiva. A mesma autora entende ainda que as discussões a partir dos anos 70, sobre novos paradigmas para refletir e lutar pelos direitos das pessoas com deficiência, trouxeram para o debate a concepção social de deficiência que discute sobre a interação entre o corpo da pessoa com deficiência com as barreiras impostas pela sociedade, assim, a deficiência não é uma questão de cunho individual, mas uma problemática coletiva que deve ser pautada nas discussões sociais para garantir a efetiva participação das pessoas com deficiência em todos os ambientes, assegurando sua dignidade.

No Brasil, a Lei 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) se destina a assegurar e promover a inclusão social das pessoas com deficiência. O art. 2º da referida lei traz o conceito de deficiência seguindo a perspectiva do modelo social:

“Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, 2015).

A despeito dos avanços proporcionados pela incorporação da concepção social nos dispositivos legais, predomina ainda nas concepções e atitudes cotidianas o modelo biomédico.

É portanto fundamental continuarmos a defender o modelo social e seu entendimento pela sociedade.

Como dito anteriormente, embora não seja considerado em termos médicos como deficiência, o autismo é uma diferença marcante que afasta o sujeito do padrão socialmente posto como normal. As crianças com autismo sofrem diariamente com atitudes capacitistas que as inferiorizam ou as impossibilitam de

participar nos âmbitos sociais, culturais, educativos, como por exemplo, a recusa de adaptações razoáveis. Estas circunstâncias dificultam o tempo de lazer das crianças com autismo.

Se fizermos um recorte sócio-econômico e pensarmos nas famílias com melhores rendas, é o excesso de horas de terapia que deve ser levado em consideração. Aqui devemos reafirmar as singularidades porque o que é considerado um “excesso” para alguns sujeitos pode ser o adequado para outros, por isso os programas de intervenção devem ser sempre individualizados. Concordamos com Costa Neto (2021, pág. 38) “tempo livre, por si só, não garante lazer. Todavia, lazer não existe sem tempo livre”.

Já as famílias em situação de vulnerabilidade social não têm acesso às horas de tratamento mínimas, assim, muitas crianças não conseguem aprender as habilidades sociais necessárias para compartilhar ambientes sociais, participar de brincadeiras, desfrutar de momentos de lazer.

Outra questão que os autistas adultos levantam em seus relatos é o desrespeito ao seu hiperfoco. O hiperfoco está relacionado a um dos fatores da díade que caracteriza o autismo, a presença de comportamentos repetitivos e estereotipados. As crianças com autismo podem apresentar hiperfoco, que é a intensa concentração no mesmo tópico ou assunto. As intervenções terapêuticas podem diminuir a incidência do hiperfoco, pois aumentam o repertório da criança. Entretanto, existe um prazer relacionado ao hiperfoco que deve ser respeitado. Quando uma criança desenha por horas algo que para o adulto não tem sentido, como por exemplo, diferentes modelos de cadeiras, é muito comum não validar a importância daquela atividade para a criança, tratar como “besteira”. Devemos compreender a diversidade de modos de ser, agir, comunicar para legitimar as diferentes formas que as crianças encontram para seu lazer. Neste sentido, os cuidadores (pais, mães, outros responsáveis) devem conduzir com equilíbrio as horas de terapia, escola, lazer:

O neurodesenvolvimento depende de afetividade e experiências sociais que começam na relação com o cuidador. É parte fundamental do processo de desenvolvimento neurológico validar e acolher a criança, típica ou atípica, visto que a saúde, o aprendizado, as competências cognitivas e o comportamento são diretamente influenciados pela capacidade de seus cuidadores em proporcionar um ambiente de relações fortes com seus filhos (BARCELOS; VIEIRA, 2021, pág. 136).

Dessa forma, as famílias de crianças com TEA precisam de suporte para abandonarem as ideias de normalidade e concentrarem seus esforços em compreender que de fato cada criança é singular. Há um padrão de comportamento para os modos de brincar na infância que deve ser questionado

METODOLOGIA

A pesquisa científica busca responder nossas indagações pelos mais diversos temas. O caminho para a construção destas respostas é o método científico. Concordamos com Minayo (1994, p. 17) quando ela explica que:

Entendemos por *pesquisa* a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar um problema na vida prática.* (Grifos da autora).

Assim, esta pesquisa emerge da minha experiência pessoal uma questão prática da minha realidade, mas procura nos dar acesso a reflexões coletivas, pois embora o relato seja de um contexto específico o entrelaçamento com o social é inegável. Texeira e Pádua (2018, p. 259) afirmam que “com a narrativa buscamos não somente as singularidades, mas o social dentro delas, pois reconhecemos que a narrativa parte e retorna, se inscreve e se escreve no mundo sociocultural”. Nesta perspectiva, o sujeito é singular e social se constrói nas relações com o outro.

Dessa forma, com o objetivo de refletir sobre o direito ao lazer de crianças com autismo à luz da perspectiva dos Direitos Humanos e de narrativas autobiográficas utilizaremos para a produção dos dados duas técnicas:

- Revisão bibliográfica: trazendo o pensamento doutrinário sobre as principais categorias (autismo, deficiência, lazer, direitos humanos) discutidas na pesquisa; (MARCONI; LAKATOS, 2010). Esta técnica foi utilizada na seção dois para a construção do aporte teórico.
- Narrativas autobiográficas: abordagem metodológica em que a pesquisadora utiliza a narração no processo de investigação dando suporte empírico para a reflexão compreensiva. (SOUSA; ASSIS; NOGUEIRA,

2016). Esta técnica foi utilizada na seção quatro, que compreende a narração dos episódios e sua discussão a luz do aporte teórico da pesquisa.

Portanto, serão narrados episódios presentes em minha memória que marcam as reflexões sobre o direito ao lazer de crianças com autismo, embora a experiência seja individual, ela é forjada em um contexto sócio-histórico próprio e carrega as marcas de seu tempo. A coletividade pode ser alcançada na reflexão. “A narrativa de outra vida pode nos educar” (SOUZA; WILLMS, 2020, p. 1883).

Segundo Campos (2018, p. 198):

A noção de experiência vai ser marcada por uma dupla reflexão: uma primeira que e volta para o vivido enquanto tal, explora e reflete sobre os eventos, sua temporalidade, causalidade, efeitos; a segunda se refere a como o “eu” se encontra, em uma percepção a *posteriori* das razões, emoções, julgamentos vividos pelo “eu” durante a experiência.

A partilha social da experiência nos traz possibilidades de discutir e desnaturalizar práticas comuns, permitindo a escuta de histórias muitas vezes silenciadas mobilizando processos reflexivos.

A abordagem autobiográfica é utilizada em diversas áreas das ciências humanas e sociais tanto como método, tanto como técnica, a depender da perspectiva do estudo. Para Nóvoa (1992, p. 20) “a qualidade heurística destas abordagens, bem como as perspectivas de mudança de que são portadoras, residem em grande medida na possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de construir compreensão multifacetada”. Assim, entendemos que a metodologia se enquadra na proposta de pesquisa, uma vez que nos proporciona refletir sobre o cenário macro e micro traçando as complexas relações do tecido social e cultural a partir das experiências narradas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção traz meu olhar retrospectivo sobre momentos de lazer do meu filho Guilherme, criança com autismo, e busca observar neste contexto singular as marcas do social que nos dão pistas sobre as concepções que circulam, provocando reflexões. O recorte da memória traz: a brincadeira no pula-pula; o momento de lazer no shopping; e a participação em uma festinha de aniversário.

4.1 O PULA-PULA

Brincar, correr, sorrir talvez estes sejam os atos mais lembrados quando falamos de nossa infância. O pula-pula, hoje, é um brinquedo comum. Entretanto, quando eu era criança só tínhamos a oportunidade de usá-lo na quermesse na Festa da Padroeira. O tempo era limitado, devido ao custo, uma vez só para cada filha (somos três irmãs). E pulávamos muito até estarmos despenteadas. Quando me tornei mãe o pula-pula já estava no cotidiano das crianças, presente nas praças públicas praticamente todos os dias.

Toda semana levava meus dois filhos para pular. Na época Gabriel com 5 anos e Guilherme com 2 anos. Após o diagnóstico de autismo de Guilherme minha experiência com o pula-pula mudou. Ele, porém continuava se divertindo da mesma forma.

Enquanto ele pulava, uma sensação de alívio e segurança tomava meu coração. Afinal “no pula-pula ele era igual a qualquer criança” e no pula-pula “ele não precisava falar”. Guilherme só começou a falar as primeiras sílabas aos 4 anos e frases mais complexas aos 8 anos, mesmo fazendo terapia com fonoaudióloga desde dois anos. A comunicação verbal pode não ser adquirida por uma parcela das pessoas com diagnóstico de autismo. A ausência de fala um dos sinais que mais chamam atenção dos pais e os movem a procurar auxílio médico. A comunicação é uma necessidade humana básica tanto para aquisição de habilidades sociais quanto para desenvolvimento cognitivo.

Na situação narrada, minha necessidade de tentar manter Guilherme no enquadramento do “mais normal possível” é uma concepção capacitista construída historicamente, que nos afirma que ser diferente do padrão é ter um destino infeliz, solitário, de menor valor. Nessa época eu só pensava “eu quero que ele seja feliz e que tenha o mínimo de autonomia para sobreviver”, a imagem que eu tinha de uma pessoa com autismo era uma caricatura, um menino branco introspectivo se balançando, formada a partir de filmes e reportagens que não demonstravam a pluralidade de sujeitos com autismo. Então, o que refletimos aqui é a necessidade de pensarmos na criança com autismo a partir das suas possibilidades, não com foco nas limitações.

Defendemos o direito da criança com autismo de brincar no pula-pula ou com quaisquer outros brinquedos como criança, sujeito que aprende e se desenvolve de maneira singular, tendo seu tempo de lazer sem olhares de julgamento.

4.2 O QUE É SER “ESPECIAL”?

Quando um corpo é marcadamente diferente, os olhares em locais públicos parecem ser sempre de avaliação e muitas vezes de culpabilização dos comportamentos. A figura 2 traz uma imagem de Guilherme brincando na piscina de bolas em um Shopping Center.

Revisitando as memórias lembro-me imagem de Guilherme brincando na piscina de bolas em um Shopping Center. No episódio um funcionário que estava na entrada do brinquedo olha para mim e fala em um tom entre afirmação e questionamento “ele é especial, neh?” No momento em meu interior eu me perguntava “no meio desse tanto de criança porque ele está se importando com o meu?” e respondi com ar de malcriação “demais”. O eu do passado revela todo constrangimento na face e ainda procurava compreender o que estava acontecendo.

Guilherme, porém, se deliciava no meio das bolas, experimentando o mundo com sua singular sensorialidade. Ao recordar essa experiência sou capaz de compreender a curiosidade capacitista do funcionário. Nosso olhar foi construído culturalmente para reconhecer o diferente e excluí-lo, diminuí-lo, julgá-lo.

Quando a palavra “especial” é utilizada neste contexto, ela não representa algo notável, superior, único, mas é posta como eufemismo para caracterizar a deficiência, a atipicidade. Embora o termo “especial” seja considerado atualmente inadequado para se referir as pessoas com deficiência, é muito comum que seja usado em escolas, em placas (sinalizações), e nos diálogos do cotidiano. Este rótulo é concebido a partir das noções de normalidade e supervaloriza o diagnóstico em detrimento do sujeito, desqualificando as características de base social, cultural, histórica, que estão para além das características biológicas.

Neste sentido, quando as crianças com autismo são posicionadas nas relações sociais como “especiais”, “anjos”, “inocentes”, ocorre um processo de desumanização e invisibilização de suas necessidades. Em vez de me questionar sobre ser “especial”, o funcionário poderia ter perguntado se nós necessitávamos de algum suporte. Por isso, é importante repensarmos essas construções simbólicas, pois é a partir delas que orientamos nossas condutas. É urgente a mudança de paradigma sobre a deficiência para que os espaços sociais sejam verdadeiramente acessíveis a todos os sujeito, respeitando o direito ao lazer.

4.3 ANIVERSÁRIO

De maneira geral, as crianças com autismo têm uma maior sensibilidade a estímulos do ambiente como: barulho, cheiro, excesso de decoração. Uma festa de aniversário reúne todos estes estímulos e pode causar sobrecargas sensoriais, entretanto, interagir com outras crianças, aprender a lidar com situações sociais diferentes é muito importante para o desenvolvimento.

A experiência do aniversário traz duas vitórias: a primeira, ser convidado para a festa. É recorrente a exclusão de crianças com autismo de aniversários de amigos porque os pais não convidam com receio de comportamentos considerados inadequados; a segunda, Guilherme conseguir cantar os parabéns, a vela era daquelas que soltam uma luz bem forte, achei que ele teria medo, além disso, no momento das palmas ele geralmente colocaria as mãos nos ouvidos, mas a partir deste aniversário isto não aconteceu.

Lembro que assim que cheguei em casa mandei a foto por mensagem para a Terapeuta Ocupacional e disse “valeu a pena nosso esforço”. São muitas horas de terapia para conseguir dessensibilizar as crianças e criar estratégias para que elas possam participar dentro dos seus limites. Respeitar as singularidades de cada sujeito, mas buscar alternativas para sua participação é buscar um equilíbrio muitas vezes difícil de ser alcançado a curto prazo. Os pais das crianças com autismo podem ter vergonha, medo de se expor em ambientes sociais com as crianças porque os olhares de julgamento estão sempre por perto. A criança pode demorar muitas festinhas para se habituar com aqueles estímulos ou pode simplesmente nunca se habituar e ficar olhando um pouco mais distante a festa acontecer. Entender que é necessário dar previsibilidade para a criança, apoiar os pais e não julgar os comportamentos é fundamental para criar condições de participação nos eventos para as crianças com autismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de contribuir com as discussões sobre os direitos das crianças com autismo fizemos nosso recorte neste trabalho para refletirmos sobre o lazer destes sujeitos. A partir do meu lugar de mulher-mãe-professora estudei e investi-guei ao longo do Curso de Direito aportes teóricos me dessem pistas sobre como

pensar e colaborar com as discussões acadêmicas na área dos direitos das pessoas com deficiência.

Os acontecimentos singulares da minha experiência, narrados neste trabalho remetem aos referenciais sócio-históricos que marcam o direito ao lazer das crianças com autismo.

Sabemos que os dispositivos legais trazem essa compreensão da necessidade de fomentar atitudes concretas para a efetivação do direito a lazer das crianças com autismo. Não basta afirmarmos apenas que os direitos estão postos, é imprescindível que busquemos sua materialização.

Defendemos a promoção de atitudes mais acolhedoras e mais sensíveis ao pensarmos no lazer das crianças com autismo. O brincar é, assim como para as demais crianças, um aliado na aprendizagem e no desenvolvimento, todavia, devemos cuidar ao decretarmos o que é o brincar “funcional”, brincar “correto”. As crianças com autismo vivem uma experiência sensorial diferente e apresentam um modo peculiar de brincar. Um ambiente harmonioso, que permita a criação de estratégias para que se reorganizem sensorialmente se houver sobrecarga é interessante. Compreender que existem formas diversas de brincar, sentir, explorar, comunicar é respeitar a singularidade dos sujeitos.

Ao dialogar com as memórias ressignifico as experiências vividas compreendendo que muito dos receios que tinha em relação ao futuro do meu filho estavam forjados em concepções capacitistas que desconstruí ao longo dos estudos durante o curso de Direito. Isso não significa que todo medo foi embora, mas que eu reeduquei meu olhar para ver as possibilidades do meu filho e compreender que é a relação com uma sociedade excludente que causa estas dores e angústias.

Nossa contribuição com este trabalho está em oportunizar a reflexão e o início deste debate. Esperamos que outros trabalhos apontem os caminhos, as possibilidades para o fomento do direito ao lazer das crianças com autismo. Que as barreiras da exclusão sejam ultrapassadas para a construção de uma sociedade mais humana.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-V: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, Cláudia Márcia; RESENDE, Edson José Carpintero; BRITO, Cristiane Miryam Drumond. Pessoas com deficiência e o lazer: uma análise das publicações nas revistas brasileiras LICERE e RBEL. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v.7, n. 3, p. 123-139, set. /dez. 2020.

BARCELOS, Isabela Peixoto de; VIEIRA, Poliana Martins da Silva. Orientação a famílias de crianças com TEA: combinando ciência e suporte afetivo. *In*: CARDOSO, Ana Amélia; NOGUEIRA, Maria Luisa M. **Atenção interdisciplinar ao autismo**. Belo horizonte: Ampla, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764. Acesso em: 09/08/2021.

BRASIL. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência**. Nº13.146, 06 de julho de 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm acesso em: 07/09/2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 13. 438**, de 26 de abril de 2017. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. Disponível em: L13438 (planalto.gov.br). Acesso em: 10 fev.2021.

CAMPOS, Paulo Humberto Faria. O “si-mesmo” como um “nós” e a partilha social da experiência. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena M. Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; VILLAS BÔAS, Lucia (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018.

COSTA NETO, Antônio Cavalcante. **Lazer, Direitos humanos e Cidadania**: por uma teoria do lazer como direito fundamental. Belo Horizonte: Dialética, 2021.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DINIZ, Débora; SANTOS, W. Deficiência e Direitos Humanos: desafios e respostas à discriminação. In: Diniz D, Santos W, (Org.) **Deficiência e Discriminação**. Brasília: Letras Livres, EdUnB; 2010. p. 9-10.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a identidade deteriorada. Tradução: Mathias Lambert, Coletivo Sabotagem, 2004.

HATEM, Alexandre; GÉO, Lucas. Autismo na idade adulta. *In*: CARDOSO, Ana Amélia; NOGUEIRA, Maria Luisa M. **Atenção interdisciplinar ao autismo**. Belo horizonte: Ampla, 2021.

LOBATO, Andrea Fonseca Farias, *et al.* A importância dos pares na intervenção da pessoa com transtorno do espectro autista. *In*: CARDOSO, Ana Amélia; NOGUEIRA, Maria Luisa M. **Atenção interdisciplinar ao autismo**. Belo horizonte: Ampla, 2021.

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos**: ótica da diferença e ações afirmativas. São Paulo: Saraiva, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS-FILHO, Paulo Ricardo; ARAÚJO, Brenda Carla Lima. Evidências científicas sobre o autismo: o que sabemos até hoje? *In*: CARDOSO, Ana Amélia; NOGUEIRA, Maria Luisa M. **Atenção interdisciplinar ao autismo**. Belo horizonte: Ampla, 2021.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, 21(10):3265-3276, 2016.

MINAYO, Maria C. de Sousa. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NISHIYAMA, Adolfo Mamoru. Proteção jurídica das pessoas com deficiência nas relações de consumo. Curitiba:Juruá, 2016.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

ONU - **ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2020.

ORRÚ, Silvia Ester. **Aprendizes com Autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

OLIVEIRA, Thais Porlan de. Refutando equívocos sobre ABA para pessoas com transtorno do espectro autista. *In*: CARDOSO, Ana Amélia; NOGUEIRA, Maria Luisa M. **Atenção interdisciplinar ao autismo**. Belo horizonte: Ampla, 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2020.

ROSADO, Adélia Carneiro da Silva. **Concepções docentes sobre a inclusão de crianças com autismo na educação infantil**. (Dissertação). Mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades, 2021.

SOUSA, Sandra Novais; ASSIS, Jacira H. do V. Pereira; NOGUEIRA, Eliane G. Davanço. Questões teórico-metodológicas da abordagem (auto)biográfica no VI CIPA. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 46-60, jan./abr. 2016.

SOUZA, Simone de Paula Rocha; WILLMS, Elni Elisa. Narrativas autobiográficas em educação: percepções de uma professora-mãe sobre o autismo. **Revista Brasileira**

de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1828-1845, Edição Especial, 2020.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PADÚA, Karla Cunha. “Despertar o vivido e a sua intensidade imaginativa”: o trabalho com narrativas em pesquisa. *In*: ABRAHÃO, Maria

Helena M. Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; VILLAS BÔAS, Lucia (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018.

VICTOR, Sonia Lopes; MACHADO, Lucyenne M. da C. V.; RANGEL, Fabiana Alvarenga. A infância da criança com deficiência: uma revisão bibliográfica. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Orgs.). **Educação Especial e Educação Inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

VIGOTSKI, Lev. **Fundamentos de defectologia**. Obras completas: tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Ciudad de La Habana. Editorial: Pueblo e Educación, 1989.

VIGOTSKI, Lev. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução: João Pedro Fróis; Solange Affeche. São Paulo: Martins Fontes, 2014.