

ENSINO SUPERIOR E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO

Dorcely Isabel Bellanda Garcia ¹

Aline Roberta Tacon Dambros ²

Adão Aparecido Molina ³

Rosângela Trabuco Malvestio da Silva ⁴

RESUMO

Este estudo analisa a inclusão de estudantes autistas no Ensino Superior (ES), bem como os desafios em seu processo formativo. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) consiste em um Transtorno do Neurodesenvolvimento, caracterizado pelas dificuldades de comunicação e interação social e por comportamentos restritos e repetitivos (APA, 2023). O ingresso de autistas no ES acompanhou o movimento de acesso e permanência iniciado na educação básica, é advindo de contextos escolares inclusivos, e está avançando nas modalidades de ensino e promovendo novas discussões também no ES. Vale destacar que a consolidação de políticas, como: a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Nº 12.764/12), fortaleceu o movimento e tem possibilitado a reconfiguração da estrutura acadêmica para atender o TEA. Na graduação dois desafios permeiam essa inclusão, sendo eles: o primeiro consiste na reversão do olhar social e da desmistificação do estigma de incapaz, prisma historicamente consolidado aos indivíduos com deficiência. Nossas instituições ainda são homogeneizadoras nas atividades, e em muitos casos reproduzem as desigualdades sociais, na medida em que questionam a presença do aluno no ES ou oferecem a ele o mesmo tipo de ensino, privilegiando àqueles com desenvolvimento típico. O segundo desafio consiste na necessidade de reestruturação pedagógica, considerando as especificidades do estudante, a implantação de estratégias curriculares adaptadas e o plano de ensino individualizado. É essencial que o educador conheça além do diagnóstico, as suas potencialidades e déficits para estabelecer recursos apropriados para a compensação de sua dificuldade (VYGOSTKY, 1997). Desta forma, conclui-se que, promover discussões e informações a toda comunidade acadêmica, torna-se essencial para a desconstrução de concepções estigmatizadas, com vistas a reafirmar também que o aluno autista ocupe efetivamente seu lugar nas universidades.

Palavras-chave: Políticas inclusivas, Ensino Superior, Transtorno do Espectro Autista, Inclusão.

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação pela Universidade Estadual de Maringá-UEM. Professora do Curso de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR- Campus de Paranavaí, dorcely.garcia@ies.unespar.edu.br;

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação pela Universidade Estadual de Maringá-UEM. Professora de Atendimento Educacional Especializado da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR campus de Paranavaí. Núcleo de Educação Especial Inclusiva (NESPI), aline_tacon@hotmail.com

³ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação pela Universidade Estadual de Maringá-UEM. Professor Paranavaí, adao.molina@unespar.edu.br;

⁴ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Professora do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR- Campus de Paranavaí, rosangela.trabuco@unespar.edu.br

INTRODUÇÃO

Realizar um retrospecto histórico da educação de estudantes autistas significa também acompanhar o próprio movimento da Educação Especial inclusiva em nosso país. As experiências nos mostram que suas trajetórias escolares acompanham o delinear da conquista pelos direitos humanos e universais, em um movimento cíclico que deixa a margem social e ascende inúmeros debates sobre direitos e cidadania.

Aproximadamente oito décadas se passaram após as primeiras sistematizações de Kanner em 1943 sobre os Distúrbios autísticos de contato afetivo (*Autistic disturbances of affective contact*). Durante esse período o conceito do transtorno se alterou e atualmente conceituamos como Transtorno do Espectro Autista (TEA) indivíduos com dificuldades persistentes na comunicação e na interação social associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento, presentes desde a infância e com limitação e prejuízo no funcionamento diário.

O entendimento sobre as deficiências e atendimento ao mesmo nem sempre foi inclusivo, vivenciamos um longo período de marginalização e exclusão social no qual os mesmos eram vistos como incapazes de contribuir de maneira significativa na sociedade. De acordo com Pessotti (1984) a história registra diferentes formas de ver a pessoa com deficiência, passando pelos períodos do misticismo, do abandono e extermínio, da caridade religiosa, da exclusão, da segregação social, da integração e, após a década de 1990, o processo de inclusão social.

Com o avanço da ciência, assim como das políticas sociais o conceito de igualdade de direitos humanos ganhou força, possibilitando mudanças nas manifestações e atitudes em relação a essa questão, deste modo, novas orientações foram sendo atribuídas ao sistema educacional que passa a compor estratégias “especiais” no atendimento da pessoa deficiente. A adaptação passa a ser estrutural e educacional ao indivíduo público alvo da educação especial.

Na esfera do autismo, fatores como o avanço das políticas públicas inclusivas, o aumento da prevalência do TEA e o acesso as intervenções clínicas precoces melhoraram significativamente o prognóstico e desenvolvimento do autista. Sendo assim, o ingresso de autistas no Ensino Superior (ES) acompanhou esse movimento inclusivo iniciado desde a educação básica e advindos de contextos escolares inclusivos eles estão avançando nas modalidades de ensino e promovendo novas discussões também nas universidades.

Além disso, a consolidação de políticas, como: a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008), a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Nº 12.764/12) a Lei

Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/15), fortaleceram a transição e tem possibilitado a reconfiguração da estrutura acadêmica para atender o TEA.

Embora a legislação brasileira tenha avançado no processo de inclusão, há uma grande defasagem entre as concepções teóricas e a prática efetivamente estabelecida nos ambientes universitários. Partindo destas considerações, o objetivo da presente pesquisa foi de analisar as possibilidades de inclusão de estudantes autistas no Ensino Superior, bem como os desafios em seu processo formativo.

A experiência nos mostra que esse processo não é natural, tão pouco individual, na graduação dois desafios que permeiam essa inclusão, sendo eles, primeiramente a reversão do olhar social e da desmistificação do estigma de incapaz, prisma historicamente consolidado aos estudantes público alvo da Educação Especial (PAEE). E por conseguinte, a necessidade de reestruturação pedagógica mediada e coletiva, realizada pelo educador com suporte especializado de setores inclusivos, que auxiliem a na implantação de estratégias curriculares adaptadas e na elaboração do plano de ensino individualizado.

1. CONHECENDO O TEA: CARACTERÍSTICAS E DESENVOLVIMENTO

A primeira definição e apresentação do quadro clínico descritivo sobre o Autismo aconteceu no ano de 1943 e foi desenvolvida por Leo Kanner, considerado, nos Estados Unidos, o fundador da Psiquiatria Infantil, por ter sido o primeiro médico a pesquisar os distúrbios mentais severos em crianças. Em seu estudo, iniciado em 1938 e publicado cinco anos depois, *Autistic disturbances of affective contact* (Distúrbios autísticos de contato afetivo), o autor apresenta um trabalho realizado com 11 crianças que tinham entre dois e oito anos de idade, as quais apresentavam alguns indícios clínicos da síndrome autística.

Na ocasião constatou-se que a principal defasagem do autismo se relacionava à “incapacidade das crianças de estabelecer relações normais com as pessoas e de reagir normalmente às situações, desde o início da vida” (FERRARI, 2007, p. 9). Além de comportamentos rígidos, tais como, tendência excessiva de isolamento e de manutenção da uniformidade, a ausência da postura antecipatória antes dos dois/três anos e não ajustamento do corpo ao da pessoa que segura a criança, bem como a repetição, de forma obsessiva e monótona, de sentenças e movimentos (KANNER, 1943).

Os traços comportamentais acima elencados ainda permanecem como pontos fundamentais no diagnóstico do autismo, a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2013)

classifica atualmente o TEA como um Transtorno do Neurodesenvolvimento com manifestação na primeira infância, isto é, dos primeiros meses de vida até por volta dos 36 meses. Os primeiros sinais do espectro envolvem, frequentemente, atrasos no desenvolvimento da linguagem, acompanhados por ausência de interesse social ou por interações incomuns, padrões estranhos de brincadeiras, além de padrões anormais de comunicação.

Durante anos seguintes, tais comportamentos restritos e repetitivos tornam-se ainda mais evidentes para os pais e/ou cuidadores. A distinção clínica desses comportamentos típicos do quadro baseia-se no tipo, na frequência e na intensidade do comportamento, o que leva os familiares a buscarem acompanhamento médico e terapêutico.

Para ser diagnosticado com TEA, o indivíduo deve ter apresentado sintomas que se iniciem de maneira precoce, na primeira infância, os quais devem afetar as capacidades sociais e comportamentais em seu dia a dia. De acordo com o DSM-V (APA 2013), os padrões para o diagnóstico de transtornos do espectro alteraram-se por inúmeros fatores, dentre eles, a dificuldade em distinguir as variações apresentadas pelos autistas, uma vez que todas as pessoas do espectro exibem alguns dos comportamentos típicos, porém não uniformes.

Assim sendo, os padrões para o diagnóstico de Transtornos do Espectro do Autismo seguem uma ordem de dois domínios: A) Deficiências persistentes na comunicação e na interação social; B) Padrões restritos e repetitivos de comportamento.

Em relação as deficiências persistentes na comunicação e na interação social (APA, 2013) são notórias logo na primeira infância, identificadas como atrasos ou alterações no comportamento inicial. Em relação à linguagem da criança autista, perpassa a emissão e a reação aos primeiros sons, as vocalizações, o balbucio e a diferenciação do choro. A atipia das respostas, quanto aos estímulos verbais e não verbais e a não participação na conversação, proporciona a primeira investigação dos pais. O mesmo déficit pode ser encontrado no uso não verbal da linguagem, com lacunas latentes na utilização de gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entonação.

Os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades são delineados por uma postura marcante da necessidade de manter estável e inalterado o objeto/espço. Segundo Cunha (2015), uma rigidez cognitiva que impõe rotina a uma série de aspectos do funcionamento diário, tanto em atividade novas como em comportamentos e brincadeiras. Os comportamentos estereotipados podem envolver desde maneirismos motores até a utilização anormal e repetitiva de objetos e rotinas. Também são comuns: movimentos, como balançar as mãos e estalar os dedos; enfileiramento de objetos; insistência em rotina; rigidez de pensamento; interesse altamente restrito (APA, 2013).

2. DESAFIOS DO TEA NO ENSINO SUPERIOR

O primeiro ponto a ser destacado é que o sucesso no ES não se resume apenas ao desempenho de notas. O suporte tanto acadêmico, quanto não acadêmico exercem um papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes e em sua capacidade de adaptar e desenvolver no ambiente universitário.

A transição para o ensino superior é desafiadora para qualquer estudante, porém, para as pessoas com TEA, os déficits nas habilidades de comunicação social amplificam este desafio. Conforme apontam Shmulsky e Gobbo (2013), adultos autistas cognitivamente capazes podem se beneficiar do ES para se integrar com mais eficiência à comunidade, além de desenvolver habilidades para uma vida mais produtiva e independente.

Para tanto, os suportes especializados como programas de apoio a estudantes com TEA no ensino superior como Núcleos de Acessibilidade, Ações coletivas de Autistas e/ou Atendimento Educacional Especializado e individualizado tornam-se suportes transacionais de grande importância.

No contexto do autismo, suportes transacionais podem ser referenciados como estratégias, sistemas ou recursos que auxiliam os autistas a interagirem, comunicarem e engajarem de maneira qualitativa no ambiente. Esses suportes são projetados para atender às necessidades individuais do autista.

Além disso, os ambientes especializados nas Instituições de Ensino Superior (IES) devem promover discussões e informações a toda comunidade acadêmica, torna-se essencial para a desconstrução de concepções estigmatizadas, com vistas a reafirmar também que o aluno autista ocupe efetivamente seu lugar nas universidades.

2.1 A desmistificação do TEA

A história registra diferentes formas de ver a pessoa com deficiência, passando pelo misticismo, abandono, extermínio, caridade, segregação, exclusão, integração e, atualmente, o processo de inclusão (PESSOTTI, 1984). Deste movimento, vivenciamos um longo período de marginalização e exclusão social no qual eram vistos como incapazes de contribuir de maneira significativa na sociedade.

Com o avanço da ciência, a conscientização sobre os direitos humanos e o desenvolvimento de políticas sociais mais inclusivas, houve uma transformação significativa

na abordagem da sociedade em relação à educação e ao tratamento das pessoas com deficiência. Deste modo, novas orientações foram sendo atribuídas ao sistema educacional que passa a compor estratégias “especiais” no atendimento da pessoa deficiente. A adaptação passa a ser estrutural e educacional ao estudante.

A década de 1990, no Brasil, foi marcada pelo início das primeiras políticas que versavam sobre a necessidade de incluir estudantes PAEE no ensino regular. O conceito de integração escolar passa a ser questionado à medida que instâncias internacionais coçam a discutir a garantia dos direitos humanos dos grupos marginalizados a sociedade.

O embate após a universalização da educação escolar para alunos deficientes consiste, justamente, em unificar um paradigma de ensino, que agregue práticas educacionais inclusivas voltada para a diversidade, concomitantemente, com uma proposta educacional com qualidade científica para todos.

Culminante a esses avanços temos a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015, popularmente conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que retoma a consolidação as leis já existentes e vem reafirmar os princípios da cidadania e da participação ativa das pessoas com deficiência na sociedade. Segundo o documento, o Estatuto “é nova forma de perceber o ser humano em sua força e fragilidade, nova forma de compreender que a diversidade é traço que não tem que separar as pessoas, mas uni-las, num sentimento de identidade e pertencimento” (BRASIL, 2015, p. 8-9).

O documento também discute e revisa conceitos já instaurados, acoplando nova significância aos direitos da pessoa com deficiência, uma vez que abarca temas como o conceito de deficiência, o atendimento prioritário em órgãos públicos e as políticas públicas em áreas como educação, saúde, trabalho, infraestrutura urbana, cultura e esporte.

Essa lei ainda define que, por vias operacionais na educação, serão públicos da Lei Brasileira de Inclusão os alunos com deficiência física, intelectual, sensorial e múltipla, que demandem atendimento especializado, estudantes autistas e com altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2015).

No art. 3º, o Estatuto concede também que os casos já citados deverão ter disponíveis recursos que condicionem sua plena acessibilidade. No documento a acessibilidade deve ser compreendida como a possibilidade e a condição de alcance seguro e autônomo para a utilização de espaços, serviços públicos, uso de tecnologias, bem como o acesso e a permanência do deficiente no espaço escolar. Por meio dessa lei, garante-se também o acesso a produtos, ambientes, tecnologias e serviços utilizados por todas as pessoas, com ou sem necessidade de adaptações.

Além disso, o Art. 28 reitera a necessidade intersetorial de mudanças de atendimento ao aluno PAEE, ou seja, desde a educação infantil até o ensino superior o mesmo terá assegurado a “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (Inciso V).

Para tanto, o torna-se essencial o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

No caso dos estudantes autistas no ES, como muitas vezes não se encaixam no estereótipo de “deficiente”, ou seja, alguém com características físicas ou sem capacidade intelectual para a educação, tendem a se tornar invisíveis e inelegíveis na adoção de estratégias individualizadas ou flexibilizações curriculares. Apesar das limitações impostas pelo transtorno, suas necessidades educacionais passam despercebidas pelos colegas ou professores durante sua vida acadêmica.

Deste modo, as IES ainda são homogeneizadoras nas atividades não promovendo o acesso a individualização, e em muitos casos reproduzem as desigualdades sociais, na medida em que questionam a presença do aluno PAEE no ES ou oferecem a ele o mesmo tipo de ensino, privilegiando àqueles com desenvolvimento típico.

Aspectos que desdobram em um segundo desafio presente na inclusão de autistas no ES, a reestruturação pedagógica considerando as especificidades e a necessidade de implantação de flexibilizações curriculares.

2.2 Flexibilizações e suporte individualizado

As flexibilizações curriculares configuram-se como um suporte individualizado e passa a compor um significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, favorecendo uma interpretação de hierarquização do acesso aos conhecimentos a partir das diferenças individuais” (GARCIA, 2007).

Para compreender o conceito de flexibilização curricular, algumas práticas podem ser adotadas no ES:

- a) Adaptações de grande e pequeno porte no currículo ou plano de ensino;
- b) Oferta de atendimento Educacional Especializado;
- c) Intervenção colaborativa entre professor especialista e docente regular;

- d) Mediação do professor especialista;
- e) Atendimento individualizado com professor ou monitor;
- f) Tempo adicional em atividades ou provas;
- g) Emprego de 2 ou mais atividades avaliativas, as notas sejam compostas por um somatório de atividades (práticas, orais, objetivas, teóricas discursivas, trabalho de pesquisas, etc).
- h) Sala individualizada na realização de avaliações;
- i) Espaço e mobílias adaptados;
- j) Materiais adaptados;
- k) Seleção e Revisão de conteúdo.
- l) Profissional de apoio escolar, em casos de comprovada necessidade;

Para Moreira e Baumel (2001) não se pode correr o risco de se utilizar sempre as mesmas estratégias para os alunos PAEE, como as adaptações curriculares, e produzir na mesma sala de aula um currículo de segunda categoria - que possa denotar a simplificação ou descontextualização do conhecimento, ao contrário, a inclusão escolar requer uma reestruturação do ensino e das formas de ensinar para que se efetive atendimento e educação de qualidade para todos.

Deste modo, a diversificação de conteúdo previsto no PEI não pode ser confundida simplificação do conteúdo, ao estruturar caminhos distintos (priorização, seleção, ênfase em alguns conteúdos). Busca-se alcançar o mesmo objetivo comum previamente projetado com a turma com suportes diferenciados, portanto, o conhecimento científico será mantido no processo de ensino.

Nesse processo é essencial que o educador conheça o diagnóstico desse aluno, suas potencialidades e déficits para estabelecer recursos apropriados para a compensação de sua dificuldade (VYGOSTKY, 1997). Destacamos que a compensação não objetiva negar os fatores biológicos, mas abalzar caminhos pedagógicos, para alcançar o desenvolvimento do psiquismo.

O processo de compensação está ligado ao complemento direto da dificuldade, portanto, a compensação social consiste “em criar condições e estabelecer interações que possibilitem aos sujeitos com deficiência apropriar-se da cultura, seja qual for o seu diagnóstico relacionado à deficiência” (GARCIA, 1999, p. 45). Ademais, o processo de compensação parte do princípio de que “[...] simultaneamente com o defeito estão dadas também as tendências psicológicas de

uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito” (VYGOTSKI, 1997, p. 47).

Com base nessa perspectiva, consideramos válida a premissa de que a pessoa com deficiência pode alcançar níveis elevados de desenvolvimento, no entanto, esse desenvolvimento ocorre de modo diferente, por caminhos distintos, utilizando diferentes meios. Desse modo, cabe ao professor conhecer as particularidades desse processo, para conduzir à compensação da deficiência (VYGOTSKI, 1997).

Em suma, nos indivíduos autistas quanto maiores as experiências qualitativas com o saber elaborado/ciência, maiores serão também as oportunidades de desenvolvimento das funções sociais e culturais, assim como da autonomia e da liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos referirmos às ações educacionais inclusivas, é importante ressaltar que estamos referenciando um processo que amplia o olhar para as diferenças sociais e permite maior participação de todos os estudantes nas universidades. Essa é uma luta coletiva que todos no ES devem travar.

Nesse movimento os suportes especializados como Núcleos de Acessibilidade, Ações coletivas de Autistas e/ou Atendimento Educacional Especializado e individualizado ofertam suportes transacionais que auxiliam a construção de espaços para discussão, planejamento e implementação de estratégias que garantam acesso, inclusão e permanência do aluno. Além disso, ofertam apoio didático-pedagógico, no sentido de mediar o processo educacional e combater a segregação e o preconceito.

Em nossa perspectiva, o primeiro passo perpassa a uma reestruturação da cultura política e formativa vivenciadas nas IES e, por conseguinte, a estruturação de adaptações e flexibilizações curriculares voltadas ao estudante que aprende por caminhos diversificados, seja ele, por conta de um impedimento físico, cognitivo ou social.

Em suma, acreditamos que os avanços políticos sobre a inclusão escolar se tornam berço para estruturação de um ambiente acadêmico no qual o aluno PAEE tenha acesso ao currículo, permanência e possibilidades de desenvolvimento. No ponto de vista de Bergamo (2009), uma instituição é inclusiva quando respeita as peculiaridades e as potencialidades, organiza o trabalho pedagógico, centrado na aprendizagem. Nessa perspectiva, o estudante torna-se sujeito do processo, e não objeto.

Vivenciamos tempos de novas ressignificações e as mudanças geradas pelas políticas inclusivas reverberam em ações humanizadoras a todos os alunos, seja ele, público alvo ou não da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. American Psychiatric Association: 5a ed., 2013.

BERGAMO, R. B. **Pesquisa e prática profissional**: educação especial. Curitiba: Ibplex, 2009.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, SEESP, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>.

FERRARI, P. **Autismo infantil**: O que é e como tratar. São Paulo: Paulinas, 2007.

GARCIA, R. M. C. **A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência**: contribuições vygotkianas. Ponto de vista, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 42-46, 1999.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In : BAPTISTA, Cláudio Roberto, e col. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Editora Mediação, Porto Alegre, 2007.

KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact**. New York: The Nervous Child, 1943.

MOREIRA, L.C.; BAUMEL, R.C.R.C. 2001. **Currículo em Educação Especial**: Tendências e Debates. *Educar em Revista*, 17:125-137.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

SHMULSKY, Solvegi; GOBBO, Ken. Autism Spectrum in the College classroom: Strategies for Instructors. **Community College Journal of Research and Practice**, v. 37, n. 6, p. 490 – 495, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**. Fundamentos da defectologia. Madrid: Visor, 1997.