

NEM FALTA, NEM FALHA: O AUTISMO ENTRE DELIGNY E VYGOTSKY

Luis Otávio Vilela da Cruz¹

Nívea Dias Fernandes²

Resumo: Este artigo propõe uma leitura crítica sobre os discursos hegemônicos que patologizam o autismo, especialmente nos campos da psicologia e da educação. A partir das contribuições de Fernand Deligny e Lev Vygotsky, discutimos alternativas éticas e epistemológicas para pensar a diferença autista como forma legítima de existência. Deligny, com sua prática cartográfica e atenção ao gesto, oferece uma pedagogia da presença que valoriza modos não verbais de comunicação. Vygotsky, ao destacar a mediação social como fundamento do desenvolvimento, desloca o foco do déficit individual para o campo das relações. A pesquisa bibliográfica, ancorada em metodologia crítica, visa desestabilizar o imaginário psicológico dominante e propor uma educação baseada na escuta sensível e na valorização da diferença. O autismo, assim, é compreendido não como ausência, mas como presença que desafia os padrões normativos e convida à reinvenção do comum.

Palavras-chave: Autismo; Educação Inclusiva; Deligny; Vygotsky; Diferença; Cartografia do gesto.

NEITHER LACK NOR FAILURE: AUTISM BETWEEN DELIGNY AND VYGOTSKY

Abstract: This article presents a critical analysis of the hegemonic discourses that pathologize autism, particularly within the fields of psychology and education. Drawing on the contributions of Fernand Deligny and Lev Vygotsky, we discuss ethical and epistemological alternatives to understand autistic difference as a legitimate form of existence. Deligny, through his cartographic practice and attentiveness to gestures, proposes a pedagogy of presence that values nonverbal modes of communication. Vygotsky, by emphasizing social mediation as the foundation of development, shifts the focus from individual deficits to relational contexts. Anchored in critical bibliographic research, the study aims to destabilize the dominant psychological imaginary and propose an education based

1 Especialista em Advocacia Criminal, Tribunal do Júri e Execuções Penais pela Legale Educacional, campus São Paulo. Bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, *campus* Poços de Caldas.

2 Bacharelanda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, *campus* Poços de Caldas.

on sensitive listening and the appreciation of difference. Autism is thus not seen as absence, but as presence – one that challenges normative standards and invites a reinvention of the common.

Keywords: Autism; Inclusive Education; Deligny; Vygotsky; Difference; Gesture Cartography.

1 INTRODUÇÃO

A experiência do autismo, particularmente em contextos escolares e clínicos, continua sendo majoritariamente compreendida por uma lógica de déficit: interpreta-se a diferença autista como falha comunicacional, ausência de sociabilidade ou incapacidade de aprendizagem. Essa visão, sustentada por discursos psicológicos normativos, resulta na patologização da neurodiversidade e na aplicação de práticas terapêuticas centradas na normalização comportamental. Assim, mesmo diante de avanços legislativos e acadêmicos na inclusão, prevalece uma epistemologia que mede o autismo pela régua da inadequação.

Este artigo propõe um deslocamento dessa lógica, partindo da hipótese de que é possível construir um outro olhar sobre o autismo – não como falta, mas como diferença ontológica. Para isso, articula as contribuições de Fernand Deligny e Lev Vygotsky, autores que, a partir de campos distintos, oferecem perspectivas alternativas para pensar o desenvolvimento, a linguagem e a relação educativa.

Deligny, com sua prática de cartografia gestual, propõe uma pedagogia da presença que dispensa a fala como condição de sentido e investe nos gestos, deslocamentos e silêncios como expressões legítimas de subjetividade. Vygotsky, por sua vez, ao introduzir o conceito de mediação e da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), rompe com a ideia de desenvolvimento como algo exclusivamente individual e linear, destacando o papel das interações sociais na construção de sentidos e saberes.

A análise parte de uma abordagem crítico-discursiva (Fairclough, 2003; Leitão, 2022), com base em pesquisa bibliográfica de caráter interpretativo, visando tensionar os pressupostos clínico-comportamentais hegemônicos. Como evidenciam Ferreira (2015) e Reis (2024), o discurso terapêutico institucionalizado frequentemente reduz o autismo a objeto de controle, apagando sua potência como forma de vida própria.

Para sustentar esse percurso, adotamos os princípios metodológicos da pesquisa bibliográfica conforme sistematizado por Lakatos e Marconi (2003). A escolha por este método se justifica pela necessidade de examinar, descrever e correlacionar concepções teóricas já consolidadas com produções contemporâneas, permitindo a construção de uma análise crítica embasada em fontes confiáveis. A pesquisa bibliográfica, nesse sentido, não se restringe à coleta de informações, mas busca compreender os fundamentos epistemológicos e as implicações práticas dos discursos que estruturam o olhar sobre o autismo, articulando teoria e prática em um movimento reflexivo e transformador.

Estruturado em três movimentos – a prática de Deligny, a teoria vygotskiana e o confronto com o imaginário psicológico dominante –, este estudo não pretende

apenas descrever alternativas pedagógicas, mas propor uma mudança de paradigma: sair da lógica de correção e entrar numa ética do acompanhamento. Escutar o gesto e mediar com sensibilidade, como propõem os autores aqui mobilizados, é reconhecer no autismo não um obstáculo à educação, mas uma oportunidade de repensar o que é educar.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Fernand Deligny e sua prática com crianças autistas

Em meados da década de 1960, o educador francês Fernand Deligny (1913-1996) estabeleceu-se em Graniers, nas Cévennes (sul da França), para conduzir uma experiência radical na educação especializada. Em lugar das práticas psiquiátricas convencionais, Deligny propôs um modelo de convivência com crianças autistas baseado em presença “próxima” (*présences proches*) – isto é, agricultores, estudantes e trabalhadores sem formação clínica formal – fundamentado na escuta do vivido por meio do gesto, sem imposições terapêuticas.

O cerne de sua prática não era corrigir comportamentos, mas acompanhar trajetórias singulares dessas crianças, muitas vezes não verbais ou situadas “fora da palavra” (*hors de parole*) (Hilton, 2015). Para isso, os adultos – as presenças próximas – registravam diariamente os deslocamentos físicos das crianças. Utilizavam-se de cartografias compostas por sobreposições, em especial calcos em que se desenhavam as *lignes d’erre* – mapeamentos que acompanham os “errar corporal” da criança – em contraponto aos *trajets d’usage* dos adultos, ou seja, trajetos vinculados às atividades usuais e utilitárias (Deligny, 2013, 2017; Hilton, 2015).

Deligny também trabalhou com conceitos como *chevêtre* – pontos de interseção dessas linhas onde se manifesta algo do comum, do encontro, de um espaço compartilhado – e usou o gesto sem finalidade utilitária como “gesto para nada”, que ajuda a revelar o que é invisível ao olhar funcional (Deligny, 2013, 2017). A prática cartográfica não tinha como meta diagnóstica ou terapêutica convencional, mas éticopolítica: dar visibilidade ao invisível, registrar o singular em sua expressão concreta, respeitando o ritmo e o silêncio de cada sujeito.

Esses mapas – desenhados a partir dos deslocamentos cotidianos das crianças – não tinham função diagnóstica nem terapêutica. Ao contrário, visavam, como Deligny (2013) expressava, “ver o que não é visível a olho nu”, ou seja, captar o invisível do gesto, do silêncio e das trajetórias singulares que escapam à observação normativa. Essa forma de registro procurava delimitar os espaços vividos pelas crianças, identificar os pontos de cruzamento afetivo – que ele nomeava *chevêtres* – e estabelecer uma relação ética de co-presença, centrada no acompanhamento e não na intervenção.

Segundo Damian Milton (2016), ao propor essas práticas nos anos 1960 e 1970, Deligny antecipou debates contemporâneos sobre a neurodiversidade, ao recusar a patologização do autismo e concebê-lo como um modo legítimo de ser-

no-mundo, com formas próprias de existência e comunicação. Essa interpretação também é reforçada por Ferreira e Wu (2023), que destacam a atualidade da abordagem de Deligny ao tratar o autismo não como deficiência, mas como diferença – o que o aproxima de perspectivas críticas nas ciências humanas e sociais.

Esses mapas criados por Deligny não tinham função diagnóstica ou terapêutica convencional. Sua proposta era, nas palavras de Comanducci (2024), usar filmagem e cartografia para captar gestos impessoais e circunstanciais – aquilo que “escapa” ao olhar clínico – e assim “ver o que não é visível a olho nu” por meio dos deslocamentos cotidianos das crianças, dos silêncios, dos gestos não verbais, não-intencionais.

A prática envolvia delimitar os espaços que as crianças frequentavam, identificar “*chevêtres*” – os pontos de encontro afetivo e intersecção entre linhas de errância – e estabelecer uma presença ética compartilhada, centrada no acompanhamento e não na intervenção terapêutica dominante. Como evidenciado por Comanducci (2024), Deligny utiliza o filme *Le Moindre geste* (1971) como exemplo emblemático: filmar sem roteiro rígido, sem hierarquia entre quem observa e quem é observado, permitir que o gesto – mesmo sem intenção declarada – marque presença e revele algo da singularidade do sujeito.

Não se trata, portanto, de gestualidade comunicativa imediata, mas de um gesto que existe por si mesmo – repetitivo, modesto, mas potente – cuja força está em sua capacidade de tornar visível o invisível, de deslocar o foco do comportamento clínico para o reconhecimento poético e ético da alteridade gestual (isto é, da diferença que não precisa ser normalizada).

2.1.1 Ruptura com a institucionalização e a medicalização

A literatura de Fernand Deligny (2015) se estabelece como uma das mais potentes críticas à institucionalização da diferença e à hegemonia do paradigma medicopsiquiátrico no trato com a infância considerada “fora da norma”. Atuando à margem das práticas convencionais de cuidado, propõe-se uma alternativa radical que se distancia do diagnóstico, da intervenção clínica e da pedagogia terapêutica – campos que, segundo ele, frequentemente se articulam na produção do silenciamento e da domesticação das expressões singulares (Deligny, 2015).

Em oposição a essa lógica, Deligny desenvolveu uma prática de convivência radical com crianças consideradas psicóticas ou autistas, a partir do que denominou de “presenças próximas” (Deligny, 2015) – adultos não especialistas que habitavam o mesmo espaço que as crianças, mas não com a função de intervir, corrigir ou interpretar, e sim de acompanhar, escutar e mapear gestos, movimentos, silêncios (Souza Neto *et al.*, 2020). Essa proposta subverte a lógica institucional clássica da clínica, pois desloca o centro da ação do especialista para uma rede de convivência cotidiana, horizontal, não hierarquizada.

O autor rejeitava os modos de captura diagnóstica que criavam aquilo que chamou de “cápsula clínica” (Deligny, 2015) – um dispositivo que, sob a

aparência de cuidado, circunscrevia as crianças a um circuito fechado de olhares e interpretações clínicas (Perret, 2019). Dentro dessa cápsula, o sujeito autista deixa de ser alguém que existe com uma forma própria de ser-no-mundo, para ser tratado como um sintoma a ser manejado ou corrigido. Contra isso, Deligny propõe o deslocamento da clínica do olhar para a escuta do gesto – uma escuta que não visa interpretar nem intervir, mas acompanhar e registrar.

Esse registro se dá por meio de mapas – as chamadas “*lignes d’erre*” – que consistem em traçados realizados pelos adultos para cartografar os percursos das crianças ao longo do dia. Essas linhas, longe de serem instrumentos de vigilância, funcionam como dispositivos poéticos e éticos: formas de tornar visível aquilo que escapa à lógica discursiva e à normatividade do comportamento (Deligny, 2013). Como argumenta Grügel (2020), trata-se de um gesto de atenção ao fora, à errância e à intermitência da presença – e, por isso, profundamente político.

O “*milieu*” que Deligny constrói com essas crianças e presenças próximas não é um ambiente terapêutico, mas um espaço ético de coexistência. A referência ao conceito de “*milieu*” – que remonta a Henri Wallon – é ressignificada aqui como um território não disciplinador, onde a subjetividade pode emergir em suas formas mais precárias, descontínuas e não codificadas (Souza Neto *et al.*, 2020). Trata-se de um espaço onde o erro não é desvio a ser corrigido, mas uma forma de inscrição do sujeito no mundo.

Essa prática, ao mesmo tempo clínica e anticlínica, educativa e antipedagógica, delinea o que alguns autores têm chamado de “arquitetura contra-normativa” (Grügel, 2020). Isto é, uma forma de habitar o espaço que não se organiza em torno da utilidade, da finalidade, da função ou da produtividade, mas da abertura ao acontecimento, ao acaso, ao gesto por nada. O espaço, nesse sentido, não é um suporte neutro da ação, mas um elemento ativo na produção de subjetividades. A arquitetura contra-normativa de Deligny acolhe o silêncio como linguagem, o gesto como forma de pensamento e a errância como forma de estar no mundo.

Essa ruptura com os dispositivos institucionais do saber e do poder remete diretamente à noção de “máquina de guerra” de Deleuze e Guattari (1995), que consiste na criação de territórios existenciais fora da lógica do Estado, da normatização e da captura. A experiência de Deligny pode ser lida como uma dessas máquinas de guerra: ela opera na margem, nas frestas do sistema, fazendo do cotidiano um campo de experimentação subjetiva e política. Sua prática não pretende organizar a infância em moldes compreensíveis ou funcionalmente aceitáveis; ao contrário, procura preservar o incompreensível como valor – aquilo que escapa à palavra, à intenção e ao sentido (Deleuze; Guattari, 1995).

Importante notar que Deligny não pretendeu fundar um novo método ou um novo modelo de intervenção. Sua proposta é muito menos programática do que ética e estética. Trata-se de uma aposta no “fora” – o fora da linguagem, o fora da clínica, o fora da pedagogia – como lugar de potência para a constituição de modos de existir. Como escreve Deligny (2015), não se trata de educar, tratar ou normalizar, mas de acompanhar trajetos, registrar movimentos, estar junto. Essa

aposta no gesto, no silêncio, no traço, no mapa, opera uma política do comum que não se sustenta em identidades, mas em intensidades.

Ao abandonar os roteiros da clínica e da educação, Deligny inaugura também uma estética do cuidado. Em vez de organizar a experiência em torno de objetivos, metas e planejamentos, ele se deixa atravessar pelo acaso, pelo ruído, pelo imprevisível. O cuidado aqui é entendido como disponibilidade, como presença que não invade, mas acolhe. A filmagem sem roteiro, a cartografia do errar, o silêncio partilhado – todos esses elementos compõem uma prática que Deligny descreve como tentativa (*tentative*) e não como projeto. A tentativa não visa um fim, não tem garantia de êxito, não promete transformação – ela apenas insiste, acompanha, registra.

É nesse sentido que sua prática se diferencia radicalmente dos dispositivos tradicionais da clínica e da escola. Enquanto estas operam com base na avaliação, no rendimento e na correção, Deligny opera no regime da presença, do traço e da errância. Sua proposta nos convida a repensar os modos como nos relacionamos com a diferença, especialmente em contextos de cuidado e educação. Em lugar de buscar a inclusão por meio da adaptação do sujeito à norma, ele propõe uma convivência radical com a diferença em sua forma bruta, inacabada, errante.

Por fim, é necessário ressaltar que a crítica de Deligny à institucionalização não é apenas uma crítica à psiquiatria, mas a todo um modo de pensar a subjetividade. Ele nos mostra que o sujeito não é aquilo que se expressa na linguagem, mas também – e talvez principalmente – aquilo que se cala, que escapa, que insiste em não se traduzir. A aposta no gesto, no mapa, na errância, é também uma aposta na preservação da opacidade como forma de existência.

2.1.2 Concepção ética e política do gesto e da cartografia

A cartografia, para Deligny, era muito mais que registro: era, ao mesmo tempo, uma prática metodológica, política e ética. Traçar linhas correspondia a trazer ao mundo um ponto onde algo acontece – um “aí” –, um lugar de encontro que dispensa a mediação da linguagem verbal e rompe com as expectativas pedagógicas tradicionais. Como define Françoise Tchopp (2020), trata-se de uma “atenção aos menores gestos”, aqueles que escapam à normatividade escolar e institucional, mas que revelam modos próprios de existência e relação.

A cartografia permitia salientar três elementos: a) Cerne: o “círculo” no qual os gestos repetem-se; b) *Chevêtre*: o ponto de cruzamento entre o gesto infantil e o adulto; c) *Objet pour rien*: objetos colocados sem função objetiva, apenas como sinalizador – e que desencadeavam traços protagonizados pelas crianças (Sévérac, 2023).

Essa prática está enraizada numa recusa radical do modelo educativo centrado na normatividade e no ideal de autonomia racional. Como ressalta Noelle Resende (2017), os mapas de Deligny não registram o que já se conhece ou prevê, mas “anotam o que se passa” – no tempo da errância, nos gestos menores, nos movimentos

que só ganham sentido quando acompanhados com delicadeza. A autora relata que, ao visitar os arquivos de Deligny na França, deparou-se com caixas, malas e pastas preenchidas por rastros que não obedecem a um método científico tradicional, mas que são profundamente éticos em sua tentativa de “fazer ser”, em vez de “ensinar a ser”.

Resende (2017) observa ainda que esses registros constroem o que ela chama de “mapa terrestre” – um espaço comum traçado a partir da convivência, da atenção partilhada e da recusa em educar pela via da imposição. Nesse sentido, o que está em jogo não é a inclusão no espaço escolar normativo, mas a invenção de uma outra espacialidade, onde a criança – especialmente a criança autista – possa habitar o mundo com seus próprios modos de estar, sem ser reduzida a um corpo a ser adaptado.

Juntos, *cerne* e *chevêtre* operam como indicadores de um senso de espaço comum que não se funda em normas previamente estabelecidas nem em finalidades pedagógicas dirigidas. Esse espaço emerge da partilha do gesto, da errância e da presença, e não da aplicação de métodos corretivos ou estratégias de ensino. Trata-se de uma configuração que recusa tanto a lógica da intervenção quanto a da adaptação, instaurando uma pedagogia do acontecimento, em que o traço deixado pelas crianças desenha mapas vivos, singulares, provisórios. A noção central permanece: não se trata de educar, no sentido tradicional de conduzir a um saber ou comportamento esperado, mas de fazer-ser – isto é, de acompanhar linhas de vida que escapam à gramática da normalização e que instauram modos próprios de habitar o mundo (Resende, 2017; Junqueira; Ferreira; Cordeiro, 2020).

2.1.3 Antecipação da neurodiversidade e diálogo com teorias contemporâneas

A ética fundante do gesto e do traçado propõe que cada sujeito, inclusive aqueles categorizados como autistas, seja reconhecido em sua singularidade e potência expressiva. Essa proposta antecipa o movimento contemporâneo da neurodiversidade – conforme assinalado por Milton (2016) – ao questionar a noção de autismo como uma anomalia e apontar para um modo de existir diverso e legítimo. Milton, nesse sentido, dialoga com Deligny ao destacar que os mapeamentos dos “wander lines” das crianças autistas permitem vislumbrar redes de existência que escapam à lógica da normatividade.

Dentro desse horizonte, concepções pósestruturalistas contribuem para pensar a “cartografia subjetiva” como prática de escuta radical. Wiame (2016), por exemplo, propõe que tal abordagem rompe com estruturas simbólicas fixas ao enfatizar territórios sensíveis nos quais a subjetividade emerge na relação e na co-presença – especialmente com sujeitos autistas e não verbais – e questiona quais vozes têm direito à visibilidade e à escuta social.

Assim, *cerne* e *chevêtre* se erguem como indicadores de um senso de espaço comum que não se sustenta por normas preestabelecidas nem por finalidades pedagógicas dirigidas. Esses conceitos sinalizam que o espaço não é dado a priori,

mas se faz no encontro, no movimento e na presença compartilhada, em que “não se trata de educar, mas de fazer ser – acompanhar as linhas de vida que escapam à gramática da normalização.”

Essa conceituação disruptiva inaugura um deslocamento na relação entre sujeito e espaço: a criança autista deixa de ser quem se ajusta ao espaço arquitetado pela instituição e passa a habitar ou desenhar o espaço por meio de seus próprios gestos, silêncios e itinerários não previsíveis. Nesse modo de convívio, o espaço torna-se um espaço de emergência, aberto à errância, ao não-previsível, ao gesto mínimo, à fragmentação e à diferença radical.

É importante destacar que tal postura não se confunde com abandono ou *laissez-faire* pedagógico. Pelo contrário, exige disponibilidade ética e sensibilidade metodológica. Não há aqui um sujeito manipulado, mas um sujeito que coexiste, que persiste, que recusa a intervenção invasiva. Nesse sentido, acompanhar – registrar, mapear, escutar – é uma força política que contraria a captura institucional, pois não impõe um destino, mas reconhece variedades de existência.

No embate entre essa abordagem e modelos clínico-terapêuticos tradicionais – como as teorias de Bettelheim (1967) que veem o autista como objeto a ser “curado” – emerge uma crítica radical: reduzir o sujeito a um objeto de intervenção perde de vista sua potência interlocutiva. Ao invés disso, busca-se constituir “lugares de convivência onde o autismo possa existir como diferença”, valorizar trajetórias residuais e gestos imprevistos como inscrição de modos de existência legítimos.

Em diálogo com a teoria de redes de Deligny, Milton (2016) retoma a ideia de “topos” como ambiente resistente à captura cognitiva e destaca que, ao mapear linhas de errância sem forçar coerência, Deligny permitia que “as redes se entrelaçassem” segundo sua tessitura própria – não segundo expectativas normativas.

Por fim, a aposta na subjetividade que emerge da cartografia do gesto convoca uma política estética do existir, na qual o exercício da presença sob o gesto mínimo e o traçado tornam-se modos de existir coletivamente. A ética do comum não resulta de normatividade, mas da coabitação com a diferença – daquele que não fala, daquele que perambula, daquele que insiste em não se traduzir.

2.2 Lev Vygotsky: mediação, desenvolvimento e aprendizagem autista

Lev Semionovich Vygotsky (1896–1934) foi psicólogo russo que fundou a chamada psicologia histórico-cultural, enfatizando que o desenvolvimento humano não é fruto apenas de processos internos ou maturação biológica, mas da interação social mediada por símbolos e instrumentos. Nascido em Orsha (atual Bielorrússia) no dia 17 de novembro de 1896 e falecido em Moscou aos 11 de junho de 1934, vítima de tuberculose, deixaria legado central para a psicologia, educação e, mais recentemente, estudos em autismo (Cherry, 2025).

Sua trajetória intelectual percorreu inicialmente a formação em Direito na Universidade de Moscou, combinada com estudos literários e humanísticos, antes de dedicar-se sistematicamente à psicologia e à educação (Vygotsky, 1918/1934).

Ele colaborou intensamente com seus alunos e colegas, como Alexander Luria e Alexei Leontiev, oferecendo bases para a teoria da atividade, da linguagem e do desenvolvimento cultural (Guilherme & Morgan, 2018).

Nos contextos educacionais contemporâneos, especialmente no campo da educação inclusiva e do autismo, as formulações de Vygotsky são ressignificadas como instrumentos de leitura crítica e de intervenção. A seguir, desenvolvem-se dois eixos centrais dessa articulação: (i) funções psicológicas e mediação, e (ii) zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

2.2.1 Funções psicológicas superiores e mediação

Vygotsky apresenta como eixo central de sua teoria a noção de mediação – isto é, o fato de que o ser humano jamais se relaciona de modo direto com o mundo, mas sempre por intermédio de instrumentos culturais, signos e interações sociais (Kretschmar, 2012; Tosta, 2016). Em *Mind in Society*, ele afirma que as funções psicológicas superiores (memória voluntária, atenção controlada, pensamento conceitual, linguagem, planejamento) emergem justamente pela internalização dessas mediações simbólicas e culturais, que inicialmente existem entre pessoas (dimensão interpsicológica) e depois se tornam transformação interna (dimensão intrapsicológica).

Para Vygotsky, essas mediações culturais – o uso de linguagem, símbolos, gestos, ferramentas – são constitutivas do psiquismo humano. Assim, não há desenvolvimento sem mediação; e sem mediação apropriada, o funcionamento cognitivo permanece limitado ao plano das funções psicológicas inferiores, que são mais imediatas, reflexas, ligadas ao organismo e ao contexto sensorio-imediato (Tosta, 2016). Esse deslocamento teórico rompe com visões da deficiência que tratam o sujeito autista como incapaz por natureza: em vez disso, coloca em evidência que o que falta não é sujeito, mas mediações culturais, simbólicas e sensíveis que respeitem sua singularidade.

No contexto do autismo, essa perspectiva sugere que a dificuldade não está necessariamente no sujeito, mas na inadequação ou escassez de mediações que dialoguem com os modos autistas de percepção, movimento, linguagem e silêncio. Quando o ambiente educacional ou terapêutico oferece mediações pouco sensíveis – discursivas, rígidas, padronizadas –, a criança autista pode não conseguir acessar as funções superiores de forma robusta. Em contraste, se houver adaptações – uso de suportes visuais, gestuais, tecnológicos, ritmos ajustados – os potenciais internos podem florescer.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito central de Vygotsky, define exatamente a distância entre o que o sujeito pode realizar por si só e o que pode alcançar com apoio de um mediador mais experiente (Vygotsky, 2007, p. 97, citado em *TEA na Educação Infantil*) – ou entre pares com habilidades diferentes. O aprendizado real sucede nesse espaço: é nele que o mediador se faz presente

com suporte (scaffolding), promovendo avanço gradual, até que a função se torne autônoma.

Aplicado ao autismo, esse conceito permite enxergar que aquilo que hoje ele não faz sozinho – comunicação, interação, conversação – pode, com mediação sensível e estruturada, tornar-se parte de seus repertórios. Estudos narrativos relatam casos em que professores e especialistas constroem sequências de apoio visual, gestual, pares-tutores e ambientes estruturados que ajudam crianças autistas a progredir em habilidades de socialização e linguagem (Braga, 2016).

No Brasil, Costa (2006) destaca que a teoria vygotskiana foi fundamental para a educação especial, ao propor que sujeitos “com dificuldades” não são determinísticos, mas poderiam se desenvolver se inseridos em práticas mediadas cultural e socialmente. Essa perspectiva contrasta com abordagens estáticas e deficitárias, pois reconhece que a “desvantagem” pode ser transformada por mediações adequadas.

Além disso, Chaiklin (2011) propõe que a ZDP pode ser usada não só como ferramenta diagnóstica, mas como princípio para planejar intervenções educacionais consistentes: observar o que o sujeito ainda não domina, mas é capaz de fazer com ajuda, e calibrar o apoio para que o sujeito seja levado adiante, sem sufocamento ou imposição. Essa leitura torna a ZDP um conceito vivo, dinâmico e ético.

Um ponto sensível: para que as mediações vygotskianas funcionem no autismo, é indispensável que o mediador – professor, cuidador, terapeuta – tenha sensibilidade perceptiva, paciência, flexibilidade e conhecimento da singularidade autista (Yaskintsky, 2018; Cherry, 2024). Não basta “ajudar” mecanicamente; é preciso calibrar o suporte: saber quando intervir, quando recuar, quando oferecer pistas visuais, gestuais ou espaciais. Essa dialética entre oferta e retirada progressiva do suporte é essencial ao funcionamento da ZDP em cada sujeito.

Por fim, o que essa expansão de Vygotsky no campo do autismo nos oferece é uma virada ética e política: não mais tratar o autista como algo a ser corrigido, mas reconhecer que seu desenvolvimento é potencial, desde que mediado com cuidado cultural, simbólico e relacional. A mediação sensível respeita o gesto, o silêncio, o espaço próprio de existência, e configura um movimento de ampliação de subjetividades.

2.2.2 Zona de desenvolvimento proximal (ZDP)

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um dos conceitos centrais da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky. Representa o intervalo entre o nível de desenvolvimento real do sujeito – aquilo que ele consegue realizar de forma independente – e o nível de desenvolvimento potencial, que pode ser alcançado com a mediação de outro mais experiente, seja um adulto ou um par mais competente (Vygotsky, 1978; McLeod, 2025). Vygotsky destaca que a aprendizagem mais significativa ocorre nesse espaço intermediário, onde a mediação social atua como catalisador do desenvolvimento. Trata-se, portanto, de uma zona dinâmica,

relacional e histórica, onde o sujeito não é passivo, mas ativo em seu processo de transformação.

No contexto do autismo, a ZDP adquire uma importância ainda maior ao desestabilizar as noções tradicionalmente deficitárias que dominam o imaginário clínico e pedagógico. Em vez de assumir que a criança autista possui limitações intransponíveis, a perspectiva vygotskiana propõe que, mediante mediações sensíveis, éticas e culturalmente significativas, é possível criar condições para que habilidades cognitivas, afetivas e sociais se desenvolvam de maneira singular. Esse deslocamento de foco – do que a criança “não faz” para o que ela “pode fazer com o outro” – rompe com a lógica da exclusão e fundamenta práticas educativas mais inclusivas e transformadoras (Vygotsky, 2007; Cherry, 2025).

Estudos empíricos têm validado essa concepção em contextos inclusivos, mostrando que, quando se oferece à criança autista um ambiente de mediação adequado, os resultados em termos de comunicação, socialização e autonomia são significativamente ampliados. Alves *et al.* (2016), ao investigar práticas inclusivas na Escola Rita Leal, demonstram que estratégias de mediação entre pares e uso de narrativas colaborativas possibilitam que crianças com diferentes níveis de funcionalidade desenvolvam habilidades previamente não observadas. A pesquisa reforça que o potencial de aprendizagem do sujeito autista está fortemente ligado ao tipo de relação que se estabelece com seu entorno.

Essa constatação é corroborada por Chalaye e Male (2011), que realizaram estudos de caso com alunos com dificuldades severas e múltiplas, utilizando a ZDP como ferramenta para organizar experiências de aprendizagem colaborativa. Os autores observaram que, mesmo nos casos de comunicação mínima, a presença ativa de um par mais experiente – sensível ao ritmo e à forma de expressão do outro – permitiu avanços significativos. A ZDP, nesse contexto, deixa de ser uma ferramenta apenas diagnóstica e passa a ser uma proposta de intervenção pedagógica inclusiva, moldada pela escuta e pela responsividade.

No campo da pesquisa aplicada, Watts (2014) desenvolveu um trabalho com crianças pequenas portadoras de deficiências múltiplas severas, utilizando o brincar mediado como estratégia de ativação da ZDP. Ao organizar o espaço e os materiais de forma a permitir escolhas e interações simbólicas, mesmo não verbais, a autora observou o surgimento de respostas gestuais, emocionais e exploratórias que indicavam não apenas interesse, mas também capacidade de interação e aprendizado. O brincar, quando compreendido como prática social mediada, torna-se via de acesso à subjetividade do sujeito autista.

Outro exemplo é o trabalho de Corbett *et al.* (2014), que demonstrou como a mediação teatral entre pares contribui para melhorar as habilidades sociais em jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao participar de atividades cênicas com mediação sensível, os sujeitos foram capazes de experimentar novos modos de expressão, ensaiar interações e desenvolver competências que não emergiam em contextos mais estruturados ou diretivos. A ZDP, nesse caso, é ativada por práticas

artísticas que não exigem respostas normativas, mas abrem espaço para a diferença como possibilidade.

A pesquisa de Rutland e Campbell (1996) vai além ao utilizar o conceito de ZDP como critério avaliativo em crianças com deficiência intelectual. Os autores argumentam que, ao se avaliar não apenas o que a criança realiza sozinha, mas o que consegue realizar com ajuda, ampliam-se as possibilidades de compreender seu potencial real. Essa abordagem crítica aos modelos de avaliação tradicionais tem implicações diretas para o autismo, pois permite reconhecer competências que, de outro modo, permaneceriam invisíveis.

O reconhecimento da ZDP como espaço ético de aprendizagem exige do educador uma postura radicalmente diferente daquela prescrita pelos modelos tradicionais. Em vez de impor conteúdos, trata-se de criar condições para que o sujeito se aproprie do conhecimento a partir de sua própria lógica de desenvolvimento. Isso implica uma escuta ativa, sensível ao gesto, ao silêncio e às expressões não convencionais. Como destacam Costas e Ferreira (2011), a constituição de sentidos é um processo relacional, em que a linguagem – mesmo não verbal – é mediadora da subjetividade. A leitura, por exemplo, não se reduz à decodificação de signos linguísticos, mas envolve contextos afetivos e sociais que atribuem significado à prática.

A teoria da ZDP, nesse sentido, oferece fundamentos sólidos para uma pedagogia inclusiva centrada na diferença. Em vez de adaptar o sujeito à norma, propõe-se adaptar o ambiente às potencialidades do sujeito, reconhecendo que a aprendizagem é um processo de co-construção cultural e afetiva. Como afirma Cherry (2025), a mediação é o elo entre sujeito e mundo, e seu sucesso depende da qualidade da relação estabelecida. Isso implica também repensar as práticas avaliativas, curriculares e formativas que ainda operam sob a lógica do desempenho isolado.

Finalmente, é preciso enfatizar que a ZDP, no autismo, não é apenas uma zona de transição entre o “não saber” e o “saber”. É, sobretudo, um espaço de invenção coletiva, onde educadores, pares e sujeitos autistas constroem juntos novas formas de estar no mundo. Nesse sentido, a ZDP não se reduz a uma técnica, mas configura-se como uma ética da presença, da escuta e da abertura à diferença. Ao abandonar os critérios normativos e abraçar a singularidade do processo, a teoria vygotskiana oferece uma alternativa potente para reimaginar a educação inclusiva.

2.2.3 Linguagem, pensamento e aprendizagem

Para Vygotsky (1978), a linguagem é ferramenta central de mediação. Ele argumenta que a fala interior (pensamento) emerge da fala externa (social), transformando-se por meio da internalização de práticas culturais. Esse processo de interiorização mostra que o pensamento não se desenvolve isoladamente, mas na relação com o outro, mediado pela linguagem enquanto sistema simbólico. Isso tem implicações diretas para o campo do autismo, pois desloca o olhar clínico que avalia

a ausência de fala literal como sintoma de déficit para a consideração de outras formas de significação – como gestos, movimentos, ecolocalizações sensoriais e uso não convencional de objetos.

Costas e Ferreira (2011) aprofundam essa concepção ao destacar que a constituição do sentido e do significado está intimamente ligada ao contexto histórico, social e afetivo da criança. Para as autoras, a aprendizagem da leitura, por exemplo, não pode ser pensada apenas como decodificação mecânica de signos linguísticos, mas como um processo dialógico que mobiliza a subjetividade. Essa abordagem amplia a ideia de linguagem, não como um instrumento estático de representação, mas como uma prática viva de construção de sentidos que inclui o corpo, o olhar, o ritmo e os afetos.

Nesse sentido, quando aplicada ao autismo, essa teoria permite reconhecer que mesmo formas de comunicação não convencionais – como o silêncio, o balançar do corpo ou o traçado espontâneo de linhas – podem expressar pensamento, intenção e relação. A linguagem, nesse caso, deixa de ser apenas a linguagem verbal padronizada e passa a abranger uma variedade de expressões simbólicas que devem ser compreendidas no contexto da interação social concreta.

Assim, o desenvolvimento do pensamento no autismo não deve ser interpretado como ausência, mas como diferença. O que falta, muitas vezes, é uma escuta pedagógica e clínica que reconheça essas formas alternativas de constituição de sentido. Como apontam Costas e Ferreira (2011), todo processo de mediação deve partir do reconhecimento do sujeito como produtor de significados, e não como recipiente de conteúdos previamente estabelecidos. Trata-se, portanto, de repensar o próprio conceito de aprendizagem como processo coletivo, cultural e afetivamente mediado.

2.2.4 Implicações metodológicas e éticas

A partir da perspectiva vygotskiana, a pesquisa com autismo deve:

1. Analisar interações sociais: observar como o sujeito realiza tarefas com e sem mediação (ZDP).
2. Focar em mediações sensíveis: criar contextos nos quais o sujeito autista possa expressar potencialidades.
3. Rejeitar reducionismos: abster-se de comparar performances autistas com padrões “normativos”.

Essa postura se alinha à crítica de Leitão (2022), que demonstra como o discurso clínico-capitalista desqualifica modos de comunicação autistas. Vygotsky oferece, assim, ferramentas para desconstruir esse senso comum e propor uma prática crítica que reconheça o potencial humano em diversidade.

2.3 Confronto com o imaginário psicológico dominante: uma leitura crítica

Desta feita, propomos uma leitura crítica das práticas psicológicas e educativas convencionais que mantêm o autismo como ausência, anomalia ou déficit, apagando as singularidades dos sujeitos. O contraponto se constrói a partir das práticas éticas de Deligny e da teoria da mediação de Vygotsky, utilizando referências empíricas em teses e dissertações que elucidam esse embate.

2.3.1 O psicologismo clínico-capitalista e o apagamento da singularidade

Severina Sílvia Ferreira (2015) analisa como o discurso capitalista influencia diretamente as formas de compreender e tratar o autismo. Segundo a autora, esse discurso transforma o saber em mercadoria e posiciona o sujeito autista como um “objeto de uma disputa e de uma querela, na qual ele é situado como aquele que não detém nenhum saber” (Ferreira, 2015, p. 156). Com isso, o autismo torna-se um produto simbólico e clínico, gerando uma disputa mercadológica entre abordagens como a comportamentalista e a psicanalítica.

Essa lógica, que opera dentro do que Lacan (1992, 2009) conceitua como “discurso capitalista”, converte o saber em objeto de consumo, e o sujeito em consumidor de soluções terapêuticas – ou, no caso do autista, no próprio objeto a ser consumido. Como observa Ferreira, o autismo é explorado pela ciência, pelo mercado terapêutico e pela mídia, gerando uma promessa de acesso ao “mais-de-gozar”, conceito lacaniano que denuncia o excesso produzido pelo desejo de adaptação a todo custo (Ferreira, 2015, p. 164).

O campo comportamentalista, amplamente impulsionado por instrumentos como o DSM, busca suprimir comportamentos considerados anormais, como o uso de objetos autísticos. Por outro lado, a psicanálise, segundo a autora, propõe uma escuta que reconhece esses objetos como recursos essenciais do sujeito para lidar com a alteridade (Ferreira, 2015; Lacan, 1992). Nesse embate, o autista acaba silenciado, sem direito à palavra nem à decisão sobre sua própria condição, como denunciam vozes autistas como a pesquisadora Michele Dawson (2004, *apud* Ferreira, 2015), que questiona eticamente os métodos do ABA³.

Ao lado de autores como Foucault (1988), Souza (2003) e Lacan, Ferreira (2015) propõe que a psicanálise deve recusar seu lugar como objeto de mercado. Em vez disso, deve assumir um posicionamento ético e político radical, no qual o

3 A pesquisadora Michele Dawson, em seu ensaio *The Misbehaviour of Behaviourists – Ethical Challenges to the Autism ABA Industry*, problematiza o ABA (Análise do Comportamento Aplicada) por diversas razões: entre elas, a ênfase em normalizar comportamentos autistas com base em padrões comportamentais externos, o uso de técnicas de reforço e punição para conformar o sujeito a uma “normalidade” esperada, a falta de consentimento informado real e a invisibilidade das vozes autistas no processo terapêutico. A autora denuncia que muitas dessas práticas suprimem traços autistas naturais, estigmatizam diferenças e podem causar dano psicossocial (Dawson, 2004).

analista renuncie à posição de mestre e atue como suporte à emergência do desejo e da singularidade subjetiva.

2.3.2 Evidências empíricas sobre práticas inclusivas mediadas

Contrastando com essa abordagem tradicional da educação inclusiva baseada na adaptação a padrões normativos, diversas teses e dissertações recentes têm evidenciado o potencial de metodologias críticas e ético-poéticas de cuidado e escuta. É o caso do trabalho de Paula Bergami dos Reis (2024), que, em sua dissertação “Vida escolar: a importância da prática de Deligny para a inclusão de crianças autistas”, defendida na UNIFESP, realiza uma análise crítica da pedagogia comportamentalista, centrada no controle e na previsibilidade da conduta. Em contraponto, a autora apresenta a *prática delignyana* – conceito desenvolvido por Barbosa (2020) – como uma estratégia potente de inclusão que se fundamenta na cartografia dos gestos e na atenção aos ritmos próprios de existência. Tal prática não busca ajustar o sujeito autista à norma, mas respeitar suas formas de presença, silenciosas, errantes, não-verbais, que escapam aos marcos da pedagogia convencional.

Barbosa (2020) argumenta que a prática delignyana não se organiza como método prescritivo ou modelo aplicável, mas como uma aposta ética no encontro, na escuta e na errância. Ao valorizar o gesto, o silêncio e a presença não mediada pela linguagem, essa abordagem propõe uma ruptura com a lógica inclusiva tradicional, que frequentemente opera pela via da adaptação do sujeito à escola, e não da reorganização da escola em função do sujeito. A autora propõe que essa forma de acompanhar os modos de vida autistas, sem submetê-los à gramática da normalidade, permite imaginar novos arranjos políticos, pedagógicos e afetivos no campo da educação.

A esse debate soma-se a contribuição de Assis (2023), ao refletir sobre a cartografia como um gesto ético-político que se inscreve nas pedagogias do fora, da errância e do devir. Em sua tese, o autor articula o pensamento de Deligny ao horizonte nômade de Deleuze e Guattari, defendendo que práticas como as linhas erráticas e os mapas traçados a partir da errância do corpo e não da finalidade pedagógica instauram um novo paradigma educacional – uma educação menor, que não visa normalizar, mas criar zonas de vizinhança com o impensado. Para Assis (2023), tais práticas, ao invés de capturar o sujeito autista em um percurso previsível, oferecem a ele a chance de existir segundo seus próprios movimentos, silêncios e intensidades, evidenciando um gesto de acolhimento da diferença como diferença.

Essa pesquisa reforça que a cartografia de Deligny, ao valorizar deslocamentos e gestos, redefine a educação inclusiva como um exercício de acompanhar os modos de ver e estar no mundo, e não de transformá-los para ajustá-los ao que é considerado “normal”. Essa concepção encontra ressonância nas proposições de Gabriela Tebet *et al.* (2022), que exploram empiricamente como a presença junto

a crianças com deficiência pode ser reorganizada a partir de uma escuta do corpo e dos movimentos errantes.

A partir da análise de cenas vividas em contextos de educação infantil, os autores identificam que a presença do educador deixa de ser centrada na fala, no controle e na direção da ação, passando a operar por uma “atenção flutuante” ao gesto, à deriva e à experiência sensível. Em um dos episódios relatados, a escuta de uma criança que bate um balde no chão repetidamente dá origem à produção de um mapa, onde os gestos são anotados como forma de acompanhar a lógica própria da criança – e não de interrompê-la. Os autores observam que o gesto não é lido como ruído a ser corrigido, mas como expressão significativa de uma subjetividade que se comunica por vias não verbais.

Esse procedimento – inspirado nas práticas de Deligny – desloca o lugar do adulto como “condutor” e instala uma relação de coabitação, onde os mapas funcionam como registros de afetações e aproximações possíveis. Os educadores tornam-se cartógrafos de encontros e não juízes de comportamentos. Ao invés de buscar a normalização, os mapas e as práticas descritas buscam “acompanhar linhas de força, linhas que passam” (Tebet *et al.*, 2022, p. 469), criando uma pedagogia que escuta os modos singulares de existência.

A análise empírica de Tebet e colaboradores evidencia, portanto, que é possível construir uma prática educativa que se opõe à lógica do desempenho, da adequação e da correção. O que se propõe é uma pedagogia da atenção e da presença, na qual o educador age não para intervir, mas para estar junto – permitindo que as crianças habitem o espaço com seus próprios modos de ser. Tal abordagem fortalece o debate sobre inclusão escolar, ao demonstrar que estar com crianças autistas não demanda moldá-las, mas criar condições para que suas presenças sejam reconhecidas, acompanhadas e legitimadas em sua diferença.

2.3.3 O legado vygotskiano na crítica ao senso comum

A psicologia histórico-cultural de Vygotsky oferece fundamentos sólidos para desmontar o senso comum psicológico que tende a classificar o sujeito autista por critérios de déficit e desvio. A centralidade da mediação social e da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) permite ressignificar a diferença não como ausência, mas como possibilidade. Nesse paradigma, as potencialidades do sujeito não são avaliadas apenas pelo que ele realiza isoladamente, mas pelo que pode construir em interação com o outro (Vygotsky, 2007).

Ao contrário da perspectiva clínico-comportamental, que frequentemente busca corrigir comportamentos desviantes, o enfoque vygotskiano parte do princípio de que o desenvolvimento humano é relacional, situado historicamente e culturalmente mediado. Essa concepção crítica permite questionar práticas educativas que se baseiam em padrões normativos de desempenho e que desconsideram as formas singulares de expressão e aprendizagem.

Esse embasamento teórico encontra respaldo em evidências empíricas, como as apresentadas por Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), em estudo sobre interações sociais de crianças autistas no contexto escolar. As autoras demonstram que, quando as práticas pedagógicas são baseadas em comandos diretivos e apoio físico constante, há uma limitação na autonomia dos sujeitos. Por outro lado, quando o professor adota uma postura sensível, respeitando os tempos e os modos singulares da criança, é possível construir interações mais ricas e significativas.

Além disso, Orrú (2007) reforça que a linguagem e o vínculo, mesmo quando mediados por gestos ou silêncios, devem ser reconhecidos como práticas legítimas de comunicação e aprendizagem. A presença da criança autista em sala de aula não deve ser condicionada à adaptação a padrões neurotípicos, mas sim acolhida como oportunidade de reorganização coletiva do espaço educativo.

Portanto, o legado vygotskiano não se limita a uma teoria do desenvolvimento, mas se configura como uma crítica epistemológica ao senso comum que patologiza a diferença. Nesse horizonte, o educador é convocado a abandonar a lógica da “correção” e assumir o lugar de mediador de processos subjetivos, abrindo-se à escuta, à reciprocidade e à co-construção de saberes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, propusemo-nos a desafiar os discursos hegemônicos sobre o autismo, articulando os pensamentos de Fernand Deligny e Lev Vygotsky como vias para uma reconstrução ética e epistemológica das práticas educativas e clínicas. Ambos os autores, cada um a seu modo, recusam o modelo de desenvolvimento baseado em normas universais, deslocando o foco da “correção” da diferença para o acolhimento de suas expressões singulares.

A partir de Deligny, aprendemos que a educação não precisa ser uma via de adaptação forçada à linguagem normativa. Sua prática de escuta do gesto e da cartografia abre espaço para formas de convivência baseadas na presença, no silêncio e no traçado errante. Com Vygotsky, entendemos que o desenvolvimento humano é sempre mediado social e culturalmente, e que o aprendizado ocorre em relação, não como conquista individual. Ao introduzir a Zona de Desenvolvimento Proximal, ele convida educadores e pesquisadores a investirem em mediações sensíveis, capazes de revelar potencialidades muitas vezes invisibilizadas pelo olhar clínico tradicional.

Nesse entrelaçamento, emergem três eixos fundamentais para uma educação verdadeiramente inclusiva: (1) a valorização da diferença como modo legítimo de ser e estar no mundo; (2) a construção de espaços educativos que operem pela escuta, não pela normatização; e (3) a ruptura com a lógica do desempenho como critério de aprendizagem. Deligny e Vygotsky não oferecem um modelo fechado, mas pistas para repensar a educação como campo ético de encontro com o outro.

Ao fazer eco a práticas empíricas como as de Bergami (2024) e Tebet *et al.* (2022), este artigo reforça que é possível cartografar novas relações com o autismo – relações que não visam normalizar, mas acompanhar. A prática pedagógica, nesse

horizonte, torna-se gesto de reconhecimento e mediação: não impõe sentido, mas cria condições para que ele emergja. A escuta do gesto (Deligny) e a mediação dialógica (Vygotsky) se encontram, enfim, como caminhos convergentes para uma pedagogia que não transforma a diferença em falha, mas em possibilidade de reinvenção do comum.

REFERÊNCIAS

- ALVES, P. F. *et al.* A new perspective on autism: Rita Leal School. **Psychology in Russia: State of the Art**, Moscow, v. 9, n. 4, p. 41-53, 2016. Disponível em: <https://psychologyinrussia.com/volumes/?article=5636>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- ASSIS, Rafael Augusto de. **Cartografias da educação menor**: anti-paideia, rizoma e linhas de fuga no horizonte nômade de Gilles Deleuze e Félix Guattari. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.metodista.br/server/api/core/bitstreams/f307513e-ece7-4c1c-a17a-43bbbf659d9/content>. Acesso em: 20 set. 2025.
- BARBOSA, Marcele Cristina Teixeira. **Cartografias do olhar**: devir-aracniano, autismo e Fernand Deligny. Doutorado em Educação – Programa de PósGraduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/21488/Tese.Marcele_BARBOSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 set. 2025.
- BETTELHEIM, Bruno. **The Empty Fortress**: Infantile Autism and the Birth of the Self. New York: Free Press, 1967.
- CHALAYE, Clare; MALE, Dawn. Applying Vygotsky's zone of proximal development and peer collaboration to pupils with profound and multiple learning difficulties and severe learning difficulties: two case studies. **The SLD Experience**, London, Autumn 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/263458567>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- CHERRY, Kendra. **What is sociocultural theory?** Verywell Mind, 12 jul. 2024. Disponível em: <https://www.verywellmind.com/what-is-sociocultural-theory-2795088>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- CHERRY, Kendra. **Lev Vygotsky's life and theories**. Verywell Mind, 7 fev. 2025. Disponível em: <https://www.verywellmind.com/lev-vygotsky-biography-2795533>. Acesso em: 8 jul. 2025.
- COMANDUCCI, Carlo. The cinematographic community: Fernand Deligny's 'tentatives' and radical film education. **Film Education Journal**, London, v. 5, n. 1, p. 7–22, 2022. Disponível em: <https://journals.uclpress.co.uk/fej/article/id/3355/>. Acesso em: 8 jul. 2025.

CORBETT, Blythe A. *et al.* Peer-mediated theatrical engagement for improving reciprocal social interaction in autism spectrum disorder. **Frontiers in Pediatrics**, Lausanne, v. 2, p. 110, 10 out. 2014. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4193263/>. Acesso em: 16 jul. 2025.

COSTA, D. A. F. A contribuição de Vygotsky para a educação especial. *Psicologia: teoria e prática*, Brasília, v. 8, n. 2, p. 45-55, 2006. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862006000300007&script=sci_arttext. Acesso em: 24 set. 2025.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Ibero-Americana de Educação**, Madrid, n. 55, p. 205–223, 2011. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a09.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.

DAWSON, Michelle. **The misbehaviour of behaviourists**: Ethical Challenges to the Autism-ABA Industry. [S. l.], 2004. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.scribd.com/document/102122144/The-Misbehaviour-of-Behaviourists>. Acesso em: 16 jul. 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELIGNY, Fernand; DANIEL, Jean-Pierre. **Le moindre geste**. França: Société pour le Lancement des Œuvres Nouvelles, 1971. 1 vídeo (99 min). Disponível em: <https://www.on-tenk.com/fr/documentaires/fous-a-delier/le-moindre-geste>. Acesso em: 17 set. 2025.

DELIGNY, Fernand. **O andarilho e sua rede**. Tradução de Vera Rita de Almeida. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DELIGNY, Fernand. **Cartes et lignes d'erre**: traces du réseau de Fernand Deligny, 1969-1979. Édition établie par Sandra Alvarez de Toledo. Paris: L'Arachnéen: Centre national des arts plastiques, 2023.

DELIGNY, Fernand. **The arachnean and other texts**. Tradução de Drew S. Burk e Catherine Porter. Minneapolis: Univocal Publishing, 2016. E-book. Disponível em: <https://www.upress.umn.edu/9781937561109/the-arachnean-and-other-texts/>. Acesso em: 8 jul. 2025.

FERREIRA, Severina Sílvia. **Efeitos do discurso capitalista sobre o autismo**. Intersecção Psicanalítica do Brasil, 2015. Disponível em: http://www.interseccaopsicanalitica.com.br/int-biblioteca/SSFerreira/SSFerreira_Autismo-2021-Efeitos_discurso_capitalista-julho2012_upabr21.pdf. Acesso em: 8 jul. 2025.

GRÜNER, Jakob. Lines of drift and the politics of the common. In: RAI 2020 - Anthropology and Geography: Dialogues Past, Present and Future, 2020, Londres. **Anais [...]**. Londres: Royal Anthropological Institute, 2020. Disponível em: <https://nomadit.co.uk/conference/rai2020/paper/52993>. Acesso em: 8 jul. 2025.

HILTON, Leon. **Mapping the wander lines**: the quiet revelations of Fernand Deligny. Los Angeles Review of Books, 2 jul. 2015. Disponível em: <https://lareviewofbooks.org/article/mapping-the-wander-lines-the-quiet-revelations-of-fernand-deligny>. Acesso em: 8 jul. 2025.

KRETSCHMAR, Isaboni. Uma introdução ao pensamento de Vygotsky. **Perspectivas em Psicologia**, v. 16, n. 1, p. 9–20, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/download/27548/15102/108372>. Acesso em: 24 set. 2025.

LACAN, J. **O Seminário**, livro 17, O avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

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

LEITÃO, Alex Bezerra. A não ratificação de pessoas autistas para a manutenção do capitalismo: um estudo discursivo-crítico. **Signótica**, Goiânia, v. 34, e70078, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/sig.v34.e70078>. Acesso em: 8 jul. 2025.

LE MOINDRE GESTE. Direção: Jean-Pierre Daniel; Fernand Deligny; Josée Manenti. França: s.n., 1971. 1 vídeo (105 min). Documentário. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0431917/>. Acesso em: 8 jul. 2025.

LEMONS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117–130, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/GS4c9BPW9PW8ZqzBGjx7Kzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2025.

MIGUEL, Marlon. **Fernand Deligny e as ecologias do humano** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2024. 1 recurso eletrônico (125 p.). Série: Outros passos. ISBN 978-85-7108-507-7.

MILTON, Damian. Tracing the influence of Fernand Deligny on autism studies. **Disability & Society**, Abingdon, v. 31, n. 2, p. 285–289, mar. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/298426904_Tracing_the_influence_of_Fernand_Deligny_on_autism_studies. Acesso em: 8 jul. 2025.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

PERRET, Catherine. De la clinique à l'anthropologie: à propos de l'œuvre étrange de Fernand Deligny. In: PERRET, Catherine. **Quand même il est des nôtres: pensées de l'errance, de l'enfance et du politique chez Fernand Deligny**. Lyon: ENS Éditions, 2019. p. 65–75. Disponível em: <https://books.openedition.org/enseditions/39457?lang=en>. Acesso em: 8 jul. 2025.

REIS, Paula Bergarmi dos. **Vida escolar**: a importância da prática de Deligny para a inclusão de crianças autistas. 2024. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstreams/9079bf88-f79d-4a81-84bd-317ca5216ab9/download>. Acesso em: 16 jul. 2025.

RESENDE, Noelle. O mapa terrestre antes do mapa celeste: o espaço como comum em Deligny. *Mnemosine: Revista de Filosofia e Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 230–245, 2017. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/41720/pdf_354. Acesso em: 16 jul. 2025.

RUTLAND, A. F.; CAMPBELL, R. N. The relevance of Vygotsky's theory of the “zone of proximal development” to the assessment of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, Oxford, v. 40, n. 2, p. 151-158, abr. 1996. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8731472/>. Acesso em: 16 jul. 2025.

OUZA NETO, Edson Augusto de; TELES, Perolina Souza; ZOBOLI, Fábio. Contemporâneo Fernand Deligny: cartografar entre a educação e o poder psiquiátrico. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 38, p. 1–32, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/71994>. Acesso em: 17 set. 2025.

TCHOPP, Françoise. **Le geste de Fernand Deligny: l'éducation aux prises avec les mots**. Genève: Éditions IES, 2020.

TEBET, Gabriela; OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao de; SALLES, Isabela Ruivo. Pesquisar a educação infantil e o espaço com Fernand Deligny. Instrumento: **Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 461–472, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/Instrumento/article/view/37410>. Acesso em: 16 jul. 2025.

TOSTA, Cíntia Gomide. Vigotski e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectivas em Psicologia**, v. 16, n. 1, p. 57–67, jan./jun. 2012. Disponível em: www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1276/1087/2079. Acesso em: 24 set. 2025.

WIAME, Aline. Reading Deleuze and Guattari through Deligny's theatres of subjectivity: Mapping, Thinking, Performing. **Subjectivity**, v. 9, p. 38-58, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/290975274_Reading_Deleuze_and_Guattari_through_Deligny%27s_theatres_of_subjectivity_Mapping_Thinking_Performing. Acesso em: 23 set. 2025.

WINTER, Mathias. Fernand Deligny et l'autisme aujourd'hui: repoussoir, apôtre, précurseur. In: TOLEDO, Sandra Alvarez de (org.). **L'inaudible de Fernand Deligny**. Lyon: ENS Éditions, 2021. p. 147–165. Disponível em: <https://books.openedition.org/enseditions/39512?lang=en>. Acesso em: 8 jul. 2025.

WATTS, Hannah R. **Facilitating play for preschoolers with severe multiple impairments**. 2014. Trabalho (Master's Project) – College of Education and Community

Innovation, Grand Valley State University, Allendale, MI, 2014. Disponível em: <https://scholarworks.gvsu.edu/gradprojects/489>. Acesso em: 16 jul. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **Mind in Society**: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YASNITSKY, Anton. **Vygotsky: an intellectual biography**. 1. ed. New York: Routledge, 2018.