

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

DEISE APARECIDA CURTO DA COSTA

O Autismo e a Educação Especial:
o “mundo” de (im)possibilidades para a humanização

Maringá
2015

DEISE APARECIDA CURTO DA COSTA

**O Autismo e a Educação Especial:
o “mundo” de (im)possibilidades para a humanização**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Maringá
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C837a	<p>Costa, Deise Aparecida Curto da O autismo e a Educação Especial: o "mundo" de (im)possibilidades para a humanização / Deise Aparecida Curto da Costa. -- Maringá, 2015. 169 f. : il., figs.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós- Graduação em Psicologia, 2015.</p> <p>1. Autismo. 2. Educação especial. 3. Psicologia Histórico-Cultural. 4. Humanização. I. Leonardo, Nilza Sanches Tessaro. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós- Graduação em Psicologia. III. Título.</p>
-------	--

CDD 371.94

FOLHA DE APROVAÇÃO

DEISE APARECIDA CURTO DA COSTA

O Autismo e a Educação Especial:
o “mundo” de (im)possibilidades para a humanização

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovada em: 30 de março de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Prof^a. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci
PPI/Universidade Estadual de Maringá

Prof^a. Dr^a. Iracema Neno Cecilio Tada
UNIR/Universidade Federal de Rondônia – UNIR

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, por cada graça recebida.

Aos meus pais, Ademir e Lourdes, por todo amor, por tudo que me ensinaram e por toda a dedicação e sacrifício para que eu chegasse até aqui. As palavras não conseguem traduzir todo o meu sentimento. Meu amor e gratidão eternos.

Ao meu filho Daniel que, ainda na sua inocência de criança, incentivou-me a superar meus limites. Meu amigo nos intervalos das aulas de terça-feira no campus. Obrigada, filho, por ser minha inspiração e por me transformar em uma pessoa melhor a cada dia.

À minha irmã Daniele, pelo afeto, credibilidade e incentivo, por mostrar-me possibilidades onde eu não conseguia ver. Mesmo distante, geograficamente, fez-se tão presente neste período.

À minha irmã Débora, firme, presente e amiga. Nos momentos de alegria e nos momentos difíceis esteve junto a mim, apoiando-me e incentivando-me.

À minha sobrinha Eloah, pelo carinho e auxílio na escolha dos nomes fictícios das participantes. Obrigada, minha princesinha linda!

Aos meus cunhados, Marcos e Francisco, pelo apoio.

À minha orientadora, professora Nilza Sanches Tessaro Leonardo, pelos ensinamentos, por sua dedicação, generosidade, por acreditar na minha superação, estimular e exigir progressos. Todo o meu carinho e respeito.

A professora Dra. Sonia Mari Shima Barroco que participou do exame de qualificação, e trouxe valiosíssimas contribuições teóricas para o amadurecimento deste trabalho.

À banca examinadora, professoras Dra. Iracema Neno Cecilio Tada e Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, pelas contribuições nos aspectos teóricos, sugestões e reflexões acrescidas a esta dissertação.

Às professoras participantes que se dispuseram a participar desta pesquisa, pelas valiosíssimas e imprescindíveis contribuições na realização deste trabalho.

Aos colegas de turma do mestrado, pela amizade e aprendizado.

À família e aos amigos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste projeto profissional e pessoal.

Aos funcionários do programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá pela excelência no atendimento e dedicação ao programa.

O que sim *pode ser buscado* previamente nos mestres do marxismo não é a solução da questão, e nem mesmo uma hipótese de trabalho (porque estas são obtidas sobre a base da própria ciência), mas o método de construção [da hipótese]. Não quero receber de lambuja, pescando aqui e ali algumas citações, o que é a psique, o que desejo é aprender *na globalidade* do método de Marx como se constrói a ciência, como focar a análise da psique.

(Vigotski, 1996, p. 395, grifos do autor)

As pessoas com deficiência, mesmo tendo grandes especificidades em seus desenvolvimentos, podem e devem passar pela escola, e o que esta lhes ensina deve projetá-las a outro patamar, deve transformá-las, metamorfoseá-las, deve contribuir para que passem de crisálidas a borboletas.

(Vygotsky & Luria, 1996)

O Autismo e a Educação Especial: o “mundo” de (im)possibilidades para a humanização

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo analisar a concepção de professores que atuam em Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial sobre autismo e os reflexos desta na educação escolar oferecida aos alunos, no que se refere à sua humanização. Tivemos como embasamento teórico os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, a qual tem os autores soviéticos Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) como seus principais representantes. A referida teoria tem a proposição do reconhecimento da totalidade social e histórica para a compreensão do desenvolvimento humano. Para a efetivação desta pesquisa, primeiramente, fizemos um estudo bibliográfico, buscando consistência teórica acerca do autismo, da constituição do psiquismo humano, a relação desenvolvimento e aprendizagem e da defectologia. A outra parte compreendeu a pesquisa empírica, na qual fizemos uso da entrevista como fonte de coleta dos dados. Os sujeitos participantes foram dez professoras que atendem alunos com autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos programas da educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental de cinco escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, localizadas na região norte do Estado do Paraná. Com o estudo, observou-se que existe um despreparo por parte dos professores com relação à teoria e a prática habitual referentes aos alunos com autismo/TEA. Verificou-se que a concepção de alguns profissionais frente ao autismo mostra-se de forma confusa e pautada em conhecimentos cotidianos e em concepções hegemônicas. Isso evidencia que há pouca apropriação dos conceitos fundamentais que primam por uma visão mais crítica no exercício da profissão. O material estudado permitiu concluir que, além da concepção naturalizante ou biologizante do autismo, por parte dos profissionais, estes não têm clareza sobre como esses alunos aprendem e se desenvolvem, bem como sobre a importância efetiva da mediação dos conhecimentos científicos, sistematicamente, elaborados para promover o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores (funções eminentemente humanas) de forma plena. Este é, antes, um problema decorrente da forma como se vem formando os profissionais nas esferas do ensino superior do nosso país e, ainda, da estrutura sobre a qual se organiza a sociedade e suas relações sociais de produção, também expressas na escola, de modo a alienar os profissionais a ela pertencentes.

Palavras-chave: Autismo. Psicologia Histórico-Cultural. Humanização. Educação Especial.

Autism and Special Education: the "world" of (im)possibilities for humanization

ABSTRACT

This present study aimed to analyze the teachers's conception about autism who work in Basic Education Schools in Special Education Mode and how has been the performance of these professionals, identify whether their conceptions and actions have contributed or not to the humanization process of their students. We had as theoretical basis the assumptions of Historical-Cultural Psychology, which has Soviet authors Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) and Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) as its main representatives. The said theory has to propose the recognition of the social and historical totality to the understanding of human development. For the efetivation of this research, firstly we made a bibliographic study, seeking theoretical consistency about autism, the constitution of the human psyche, the development and learning relationship, and defectology. The other part concerned the empirical research, in which we used the interview as a source of data collection. The participating subjects were 10 teachers who serve students with autism or Autism Spectrum Disorder (ASD) in programs of early childhood education or early elementary school from five schools of the Basic Education in Special Education Mode, located in the northern region of the State of Paraná. With the study, it was observed that there is a lack of preparation by teachers regarding the theory and current practice with students with autism/ASD. It was found that the conception of some professionals regarding autism is shown confusing and based on everyday knowledge and hegemonic conceptions towards autism. This shows that there is little ownership of the fundamental concepts that aim for a more critical view in the profession. The studied material allowed to conclude that, besides the naturalistic or biologizing conception of autism, by professionals, the same are not clear about how these students learn and develop and the effective importance of mediation of scientific knowledge systematically designed to promote the development of their higher mental functions (eminently human functions) in full. This is rather a problem arising from the way it has been training these professionals in the higher education spheres of our country, and yet the structure in which is organized society and its social relations of production, also expressed at school, which ultimately alienate the professionals belonging to it.

Keywords: Autism. Historical-Cultural Psychology. Humanization. Special Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Prancha com os dizeres, eu quero e eu vejo	53
Figura 2	Prancha de velcro com figuras extras	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	O <i>continuum</i> autístico	23
Quadro 2	Cursos de Pós-Graduação “Lato-sensu” realizados pelas participantes ...	104
Quadro 3	Caracterização dos participantes	105

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	CIRCUNSCREVENDO O AUTISMO – A HEGEMONIA DA SUA CLASSIFICAÇÃO	15
1.1	DEFINIÇÃO/CARACTERÍSTICAS/ E DIAGNÓSTICO	22
1.2	DAS POSSÍVEIS CAUSAS (ETIOLOGIA)	28
1.3	INCIDÊNCIA E TRATAMENTO	30
1.4	A LEGISLAÇÃO	32
2	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL À PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	36
2.1	A INFLUÊNCIA DA TEORIA BEHAVIORISTA E O AUTISMO - ABA, TEACCH E PEC	45
2.2	PROPOSTA DE DIRECIONAMENTO EDUCACIONAL AO AUTISMO GUIADO PELA TEORIA PSICANALISTA	55
2.3	TECENDO CONSIDERAÇÕES	58
3	PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A DEFICIÊNCIA: UMA TEORIA EM DEFESA DA HUMANIZAÇÃO	60
3.1	FUNDAMENTOS MARXISTAS PARA A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	61
3.2	O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO PARA A COMPREENSÃO DO INDIVÍDUO COM DEFICIÊNCIA	67
3.2.1	Fundamentos para a nova Defectologia	72
3.2.2	Concepção de aprendizagem e desenvolvimento	77
3.2.3	A escolarização e as funções psicológicas superiores	86
3.3	COMPENSAÇÃO ANTE AO AUTISMO	92
4	A PESQUISA EMPÍRICA: O AUTISMO NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES QUE TRABALHAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	97
4.1	CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES	100
4.2	PARTICIPANTES	102
4.3	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	106

4.3.1	Concepção sobre autismo	107
4.3.2	Concepção de aprendizagem e desenvolvimento	119
4.3.3	Mediação docente e metodologias didáticas	125
4.3.4	Norte teórico	139
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS	153
	APÊNDICES	163

INTRODUÇÃO

O presente estudo vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (PPI-UEM), na área denominada *Constituição do Sujeito e Historicidade*.

Desde a sua descrição inicial, por Leo Kanner, em 1943, a nomenclatura do autismo sofreu alterações, sendo hoje, devido às suas condições e similaridades, denominado de Transtorno do Espectro do Autismo –TEA (DSM – V)¹. Na literatura, encontramos o termo “espectro autista” para definir um *continuum* de características, dentro da variação possível de severidade do autismo. Seguindo uma caracterização hegemônica do transtorno, esta comprometeria de forma significativa e definitiva três áreas do desenvolvimento humano: a interação interpessoal, a comunicação e o comportamento. Embora essa síndrome não seja nova, conforme estudos que datam desde o início do século XX, o conhecimento sobre o TEA na comunidade científica ainda encontra-se com variáveis, com muitos impasses e dúvidas que interferem na compreensão geral e unânime, portanto não conclusiva.

Tal propósito de pesquisa começou a tomar forma na minha busca por aprimoramento teórico e prático para que eu pudesse contribuir, em minha atuação como psicóloga, nos encaminhamentos educacionais das crianças atendidas em uma escola de educação especial para autistas. Todavia, antes disso, em 2002, ingressei no curso de especialização em Educação Especial na Universidade Estadual de Maringá e tive contato com a Psicologia Histórico-Cultural.

Em 2009, iniciei o trabalho em escola especial que atende, especificamente, crianças com Transtorno do Espectro Autista. Neste contexto profissional desenvolvido na área da psicologia escolar, compondo a equipe multidisciplinar, tive como uma das tarefas orientar e instrumentalizar os professores que ali atuavam. Nesta prática, frente aos problemas educacionais e de formação humana, surgiam diariamente demandas às quais era solicitada a propor alternativas, a mostrar caminhos e intervir frente às queixas frequentes dos professores a respeito da melhor forma de trabalhar com esses alunos que se mostram com um “desenvolvimento” diferente, sobretudo, quando apresentam crises agressivas, ou sobre a forma como trabalhar os conteúdos educacionais.

¹ Associação Americana de Psiquiatria [APA] (2014).

Diante desse panorama, surgem algumas inquietações: Quem é o ser humano e como acontece seu desenvolvimento? Como se dá o processo de humanização? Como se dá a humanização do sujeito autista? Qual a concepção do Transtorno do Espectro Autista do professor que trabalha com esse aluno? Qual a importância dada pelo professor aos conteúdos científicos na educação do aluno autista? E qual o reflexo desta no desenvolvimento do aluno com TEA?

Frente à necessidade e à importância de algumas discussões, e para que eu pudesse, de alguma forma, contribuir com a educação especial oferecida a essas crianças e com os inúmeros educadores envolvidos nesta área, optei, então, por aprofundar meus conhecimentos sobre a Psicologia Histórico-Cultural em nível de Mestrado, caminho que me permitiria um estudo mais apropriado e sistematizado sobre a constituição do psiquismo humano – a humanização, pautado na historicidade, visto esta ajustada na compreensão de que o desenvolvimento e a aprendizagem estão relacionados desde o nascimento do homem.

Nesse contexto, procurei, com este estudo, aprofundar o conhecimento sobre a Teoria Histórico-Cultural, principalmente sobre o desenvolvimento do psiquismo, e investigar a compreensão de professores sobre o TEA, buscando entender se sua prática tem contribuído para a humanização dos alunos autistas aos quais atendem.

Para atingir aos objetivos, a presente dissertação foi organizada em quatro seções, além da introdução; I- Circunscrevendo o autismo – a hegemonia da sua classificação; II- O atendimento educacional à pessoa com Transtorno do Espectro Autista; III- Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano e a deficiência: uma teoria em defesa da humanização; IV- A pesquisa empírica: o autismo na concepção de professores que trabalham na educação especial; Considerações finais; Referências e Apêndices.

Na primeira seção, caracterizei o TEA, a partir de uma revisão sobre os principais aspectos, como sua história, sua etiologia, incidência, o diagnóstico, prognóstico etc. Nesta seção, foram apresentados os livros e os grandes manuais de psiquiatria, os quais trazem capítulos sobre o autismo, buscando traçar um panorama da compreensão hegemônica deste transtorno.

Na segunda seção, dissertei sobre as questões referentes ao autismo e sua educabilidade. Apresentei as metodologias mais usuais oferecidas no Brasil, seguindo uma tendência mundial no atendimento a esse alunado, a partir de dois enfoques: um norteado pela teoria behaviorista, a qual define a aprendizagem e o desenvolvimento como resultados do condicionamento do meio e a educação, vista como um sistema de formação de hábitos em alunos passivos, com a finalidade de treinar os comportamentos inadequados, e o outro pela

linha da psicanálise, cuja defesa é a de que crianças com sérios transtornos mentais precisam ir à escola, pelo lugar *social* que elas ocupam neste espaço e pela sua função terapêutica.

Na terceira seção, apresentei como o homem cresce e se desenvolve e, mais que isso, como ele realmente se torna humano, pautados na teoria vigotskiana, encontrada em Tuleski (2009), a qual explicita o quanto as funções psicológicas superiores (FPS) são originadas nas/das relações que os homens estabelecem entre si. Entendemos a importância dada à educação e ao seu processo social, por meio dos quais os indivíduos se apropriam daquilo que a humanidade vem produzindo (ciência, cultura, valores, símbolos, ferramentas/instrumentos etc.). Nesse sentido, propus apresentar a teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para o atendimento às pessoas com deficiência e, para isso, parti do entendimento de que o desenvolvimento humano se dá, primeiro, a partir do nível social, interpsicológico, e somente depois passa a um nível intrapsicológico. A referida teoria tem base nos seus referenciais marxistas, sobre os quais abordei brevemente alguns dos aspectos contextuais da Rússia, no início do século XX, e as proposições de Vigotski e seus seguidores a respeito da constituição do psiquismo humano. Utilizei também alguns conceitos da teoria histórico-cultural, em especial, da obra *Defectologia* de Vigotski, que nos possibilita pensar na organização de um ensino especial que, além de promover aprendizagem, contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, um ensino que se adianta ao desenvolvimento e possibilita a compensação da deficiência por meio da apropriação da cultura.

Na quarta seção, discorri sobre o processo de desenvolvimento da pesquisa empírica, expondo o modo como a pensei e a realizei. Também descrevi os participantes e o material utilizado. Apresentei e discuti os dados coletados e o que construí no decorrer da pesquisa, buscando entender as interseções constitutivas do fenômeno pesquisado. Tais informações que compuseram os resultados foram elucidadas com excertos de transcrições das entrevistas e realizadas mediante a análise de conteúdo.

Para encerrar este estudo, apresento as Considerações Finais e, em seguida, as referências que serviram de base teórica para nortear e sustentar este trabalho e, por fim, os apêndices.

1 CIRCUNSCREVENDO O AUTISMO – A HEGEMONIA DA SUA CLASSIFICAÇÃO

Nesta seção, faremos uma revisão bibliográfica dos aspectos do autismo que aparecem na maioria dos livros e manuais das áreas da Psiquiatria/Saúde e Psicologia. Pretendemos aprofundar a compreensão da concepção hegemônica sobre o Transtorno do Espectro do Autismo² – TEA, buscando um resgate histórico, com o propósito de especificar suas definições, verificar como essas áreas do conhecimento têm estudado essa condição humana, a classificação, os tipos de autismo e o atendimento propiciado a essas pessoas ao longo da história, assim como analisar o que se tem pesquisado e escrito nesta área, atualmente.

Mesmo após décadas de sua primeira descrição, o autismo ainda é um desafio para as diversas áreas relacionadas a essa síndrome e à forma de compreender esse homem com um desenvolvimento diferente de seus pares. Sintomas e sinais hoje servem como alerta para um suposto diagnóstico do autismo, pautados nos grandes manuais da psiquiatria. Porém, historicamente, percebemos controvérsias frente à caracterização, ao diagnóstico e à compreensão do TEA.

Assim, em um movimento dialético, o autismo também pode nos ensinar sobre o desenvolvimento humano.

A ideia de que o autismo constitui uma forma diferente de ver e interpretar o mundo implica no entendimento de que este grupo de pessoas tem muito a nos ensinar sobre desenvolvimento e variabilidade humana, bastando nos disponibilizarmos legitimamente a conhecê-lo (Schmidt, 2012).

Há muito tempo, os homens têm se deparado com transtornos³ mentais e, desta convivência, das bases históricas e materiais, surge a necessidade de analisar e tentar descrever esta forma peculiar e, por vezes, estranha de se comportar. A ciência demorou séculos para entender e explicar esses quadros. E ainda hoje muitos transtornos são desafiantes para a comunidade científica, entre eles: o autismo.

² O termo TEA – Transtorno do Espectro Autista será por nós empregado em sentido amplo, visando abranger desde o autismo clássico – com maiores comprometimentos – até a Síndrome de Asperger - forma “leve” de autismo. Por algumas vezes usaremos o termo autismo como sinônimo daquele.

³ Transtorno: transtorno (ô) sm (der regressiva de transtornar) 1 Ação ou efeito de transtornar. 2 Contrariedade, contratempo, decepção. 3 Prejuízo. 4 Perturbação do juízo. 5 Desarranjo. Pl: transtornos (ô). Recuperado em 10 abril 2014, de <<http://michaelis.uol.com.br>>.

Diferentemente do que parece para a maioria da população, o autismo não é uma síndrome nova na área médica. Desde o século XIX, existem relatos de pessoas com sérios transtornos em seu desenvolvimento normal, o que a ciência denomina hoje de autismo. Conforme aponta Moraes (2004), “[...] o autismo não é uma síndrome nova e típica das sociedades urbanas e industrializadas do século XX” (p. 26).

O termo autismo é utilizado pela Psiquiatria, área da medicina, para descrever comportamentos que se reportam ao próprio sujeito. Vem do grego e significa *por si mesmo* (Orrú, 2009). A palavra autismo apareceu, pela primeira vez, em artigos científicos no ano de 1919, descrita por Eugen Bleuler (1857-1939), médico psiquiatra suíço, e vinculada à inabilidade de pacientes esquizofrênicos de relacionar-se socialmente (Kaplan & Sadock, 1999).

Somente a partir dos estudos sobre neurologia infantil, de Leo Kanner (1894-1981), médico psiquiatra austríaco residente nos Estados Unidos, contidos na obra intitulada “Autistic Disturbances of affective contact”, publicada em 1943 na revista *Nervous Children* (Kanner, 1943), o autismo passou a ser diferenciado do retardo mental e da esquizofrenia infantil. Em sua pesquisa com onze crianças, Kanner (1943) observou que elas apresentavam características comuns: dificuldades em manter relações sociais desde a mais tenra idade, além de atraso na linguagem, ou alterações como ecolalia - o termo é empregado para definir a característica de repetição sistemática de palavras ou sílabas pelo sujeito (Saad & Goldfeld, 2009), inversão de pronomes, estereotípias – padrões restritos e repetitivos de comportamento, além de uma obsessão em manter-se numa mesma atividade.

No ano posterior, Asperger (1944) descreve o que ele denomina de “psicopatia autista”, apontando que seus pacientes apresentavam dificuldades de relacionamento social, comportamentos repetitivos, dificuldades com frustrações, atividade lúdica pouco criativa e estereotípias.

Em 1956, Kanner elegeu dois sinais como básicos para a identificação do quadro, o isolamento e a imutabilidade, e confirmou a natureza inata do distúrbio (Ministério da Saúde, 2013). A descrição de Kanner foi revista e reeditada por estudiosos do autismo. Leboyer (1995), baseado em Rimland, em 1964, reelaborou um questionário denominado Rimland checklist, uma escala preenchida pelos pais em forma de anamnese que levava em consideração sintomas, idade mental e idade cronológica.

Moraes (2004) cita Rutter e Schopler, os quais, em 1978, estabeleceram critérios que deveriam ser considerados para que se fechasse um diagnóstico de autismo, entre eles, formas diferenciadas de desenvolvimento social e de linguagem e características presentes antes dos

três anos de idade. Salientou, ainda, a ausência de delírios e alucinações, o que o diferenciava da esquizofrenia.

Para entendermos a descrição do autismo e sua classificação, convém especificar a trajetória do surgimento de um dos grandes manuais de psiquiatria, uma vez que são eles que, atualmente, abalizam o diagnóstico do autismo, como é o caso do DSM, a sigla em inglês para o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, ou seja, o Manual Diagnóstico e Estatístico das Desordens Mentais, uma “bíblia” da psiquiatria no Brasil e no mundo (grifo nosso).

Segundo Fendrik (2011), até a primeira metade do século XX, não existia um sistema de classificação padronizado para os transtornos mentais na psiquiatria americana. Até esta época, os diagnósticos eram pautados em critérios da psiquiatria clássica e, posteriormente, da psicanálise, tendo mudanças significativas após a segunda guerra mundial, em virtude de suas consequências na saúde psíquica dos soldados e suas famílias. Um grupo de doenças que não respondiam às classificações anteriormente propostas surgiu.

Respondendo à necessidade de estabelecer novos diagnósticos e novos tratamentos, a Associação Americana de Psiquiatria propõe a construção de uma ferramenta confiável de referências compartilhadas entre aqueles que se ocupavam da saúde mental [...] continha critérios inovadores – para a psiquiatria – muitos deles inspirados na psicanálise, que há mais de vinte anos vinha ‘dinamizando’ a psiquiatria clássica (Fendrik, 2011, p. 29).

A segunda versão do DSM, em 1958, veio em meio à guerra do Vietnã e teve grande influência do comportamentalismo: “o impulso empirista leva a construção do DSM - II, e devem-se ao fato de começarem a se tornar pobres, insuficientes e pouco científicas as classificações provenientes da psiquiatria dinâmica” (Fendrik, 2011, p. 30).

Na terceira edição do DSM, em 1980, é observado um caráter totalmente objetivo e descritivo dos transtornos “com a declaração triunfal de que já não existem as neuroses, por que remetem a uma série de problemas psíquicos ambíguos, de caráter ‘não objetivo’, ou seja, não observáveis nem quantificáveis, e de etiologia confusa” (Fendrik, 2011, p. 30).

A primeira edição do DSM, segundo Garrido (2007), acoplava a descrição dos transtornos psiquiátricos que culminou com a descrição da sintetização de um psicofármaco utilizado em tratamentos psiquiátricos. Sendo, a partir de então, investidos fundos em

indústrias farmacêuticas em prol de pesquisas na área da psicofarmacologia, além de investimentos de peso no marketing destas para a comercialização de tais medicamentos. Ainda segundo essa autora, tais edições do DSM contribuíram com uma série de fatores que produziram “[...] a perda da noção de sentido significado dos sintomas e dos sofrimentos subjetivos, própria da psiquiatria clássica, e a crescente medicalização dos indivíduos na sociedade contemporânea” (Garrido, 2007, p. 152).

O autismo aparece na versão terceira do DSM, quando o diagnóstico e os critérios são influenciados pela descrição de Rutter e Kanner. Desde então, o autismo passou a fazer parte da nova categoria dos transtornos invasivos do desenvolvimento, pretendendo ressaltar a natureza comprometedora do transtorno, que perpassava pela maioria dos aspectos do desenvolvimento e comportamento da criança (Kaplan & Sadok, 1999).

As autoras Mori e Brandão (2012) citam o conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) como um marco que surgiu ao final dos anos 1960 para diferenciar o autismo da psicose infantil, sendo o DSM III decisivo nesse processo.

Colaborando, neste sentido, Assumpção Junior (1995) assinala que em 1989 a APA (American Psychological Association) lançou o DSM III – R, trazendo uma abordagem, predominantemente, descritiva, com sinais e sintomas comportamentais que colocam o quadro de autismo dentro dos distúrbios globais do desenvolvimento, caracterizado por atrasos e distorções no desenvolver de habilidades sociais, cognitivas e de comunicação.

O DSM – IV caracteriza o autismo como um “Distúrbio Abrangente de Desenvolvimento” (grifo do autor) e incluiu critérios específicos de algumas patologias, sendo mais característico que o seu sucessor DSM III – R (Assumpção Junior, 1995).

Seguindo este raciocínio e pensando criticamente nos grandes manuais da psiquiatria como o DSM, como um “*grande Manual Diagnóstico e Estatístico*” (grifo nosso), os quais são utilizados em larga escala por psiquiatras para classificar pacientes, normatizando-os com seus critérios e universalizando as características subjetivas dos indivíduos para diagnosticar, dentre outros transtornos, indivíduos com autismo, ainda quando realizados com cautela, são resultados de descrições classificatórias e, muitas vezes, arbitrárias. Como nos apresenta Bekerman (2011) em seu texto “Não Há Classificação que não seja arbitrária e conjuntural”, faz críticas ao DSM - IV e alerta o quanto podem ser prejudiciais os diagnósticos pautados nestes manuais e que, segundo ele, os mesmos não resultam em uma utilidade para a prática clínica, como se propõem e como deveriam, mas visam o lucro em uma sociedade capitalista:

Não há classificação que não seja arbitrária, conjuntural e interesseira. Com efeito, há aqueles que se dedicam a fazer crer que dispõem de recursos para se pôr a salvo da inconsistência classificatória. Postulam-se como cientistas puros e duros, campeões de um empirismo que garante seriedade científica, quando a única coisa de que sem dúvida se asseguram é do benefício econômico ligado à indústria dos psicofármacos. (Bekerman, 2011, p. 27).

Convém destacar que as descrições contidas no referido manual adotam o observável, o empírico, sem considerar o contexto ao qual o indivíduo com o transtorno está inserido, sendo suas generalizações e estatísticas, como citadas acima, preparadas e voltadas ao mercado psicofarmacológico, à indústria de doentes mentais e, ainda, atendendo a uma consequência negativa dessas classificações. Desse modo, produzem, conforme as palavras de Jerusalinsk e Fendrik (2011, p. 10), “epidemias falsas”, dentre as quais estaria o autismo.

Recentemente, percebemos um aumento, no mínimo, preocupante, para não dizer alarmante, no número de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil e no mundo, com estudos internacionais que demonstram dados de uma pessoa com autismo a cada 160 indivíduos (Elsabbagh et al., 2012). Em termos nacionais, recentes estudos apontam uma prevalência de um para 370 indivíduos (27.2 a cada 10.000) (Paula, Ribeiro, Fombonne, & Mercadante, 2011). Temos visto isso estampado nas grandes manchetes, como na Revista Autismo, que informa: segundo “pesquisa do governo dos Estados Unidos, os casos de autismo subiram para um em cada 68 crianças com 8 anos de idade” (Paiva, 2014, p. 1).

Corroborando com esta visão a respeito das mudanças notadas na condução ao sofrimento psíquico, no decorrer da história, Guarido (2007) discorre que o número de diagnóstico dos transtornos mentais, como o autismo, vem crescendo devido a fatores como a diversidade de sintomas presentes nos manuais, bem como a forma diagnóstica proposta por eles, a qual amplia a margem para que vários acontecimentos diários, sofrimentos triviais, comuns ou outros comportamentos sejam registrados como transtornos psiquiátricos. Sibemberg (2011) concorda com essa autora quando salienta o aumento do diagnóstico infantil de autismo: “devemos esta abrangência que a classificação dos transtornos mentais da Associação Americana de Psiquiatria APA logrou conquistar no meio científico através de seu Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais” (p. 93).

Jerusalinsky e Fendrik (2011) também chamam a atenção para as categorias diagnósticas e classificação segundo os manuais psiquiátricos:

[...] é estranha a grande quantidade e variedade de crianças que, sob a enorme heterogeneidade dos indicadores atualmente propostos, é incluída em tais afecções. Uma recente publicação da revista época (São Paulo, Brasil), em seu artigo de capa dedicado ao autismo, afirma que há dois milhões de crianças autistas no Brasil, o que equivaleria aproximadamente a uma autista para cada vinte e cinco crianças. Sob todos os aspectos, trata-se de um absurdo clínico e social (Jerusalinsky & Fendrik, 2011, p. 7).

Esta afirmação bastante polêmica dos autores nos faz refletir o quanto podem estar sendo equivocados os inúmeros diagnósticos apresentados de Transtorno do Espectro do Autismo, ainda quando realizados com cautela, uma vez que são norteados por tais manuais, que são muitas vezes contraditórios e podem não atender as reais demandas dos pacientes a que se propõem.

Segundo Koury, Teixeira, Carreiro, Schwartzman, Ribeiro & Cantieri (2014), em meados de 2013, o DSM recebeu a sua quinta edição, *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - V, o DSM-5*, publicado no Brasil em 2014, o qual trouxe várias mudanças, algumas delas significativas para os critérios diagnósticos do autismo, e adotou, finalmente, o termo TEA como categoria diagnóstica. Nesta versão, agrupou quatro das cinco categorias de TID contidas no DSM-IV na condição de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), sendo elas: o Transtorno Autista, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. Assim, estes transtornos não terão mais validade em termos de condições diagnósticas distintas, e sim, passarão a ser considerados no mesmo espectro do autismo. Outra mudança significativa diz respeito ao transtorno de Rett, o qual no DSM-5 deixou de fazer parte do TEA e passou a ser compreendido como uma doença a parte.

1.1 DEFINIÇÃO/CARACTERÍSTICAS/ E DIAGNÓSTICO

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), o autismo é uma síndrome que se faz presente desde o nascimento e se apresenta antes dos 30 meses de idade, caracterizando-se por respostas anormais a estímulos auditivos e visuais, atraso na linguagem, ou a ecolalia – repetição das palavras, uso inadequado dos pronomes – e, normalmente, o pronome de terceira pessoa para si, também a dificuldade em termos abstratos e, principalmente,

[...] ocorrem problemas muito graves de relacionamento social antes dos cinco anos de idade, como incapacidade de desenvolver contato olho a olho, ligação social e jogos em grupo. O comportamento é usualmente ritualístico e agregado a rotinas anormais de vida, resistência a mudanças (Brasil, 1990, p. 3).

Na literatura, com uma visão hegemônica da síndrome, encontramos o termo “espectro autista” para definir um *continuum* de características dentro da variação possível de severidade do autismo. Dentro do espectro, temos indivíduos que são dependentes e necessitam de apoio familiar ou institucional por toda a vida. A esses indivíduos poderíamos chamar de autistas clássicos com comprometimento intelectual. Num outro polo, a criança desenvolve a fala, apresenta um nível médio de inteligência e poderá ser autossuficiente, porém com características perceptíveis, como os autistas de autofuncionamento ou diagnosticados com Síndrome de Asperger (Schwartzman, 1995).

Segundo Orrú (2009), crianças com a síndrome do autismo se apresentam desestruturadas, perdidas, ou nunca apresentam as “condutas funcionais normais” mostradas por crianças com desenvolvimento normal, como o sorriso social, a busca por um diálogo ou a continuidade deste, a criatividade no uso de um brinquedo ou objeto, uma comunicação intencional, além de apresentarem:

[...] falta da aquisição de regras estabelecidas, surdez aparente, ações antecipadas não praticadas, em geral, a partir do sexto mês (exemplo: sorrir ao ver a mãe se aproximar etc) [...] ausência de criatividade na exploração de objetos e dos procedimentos de

comunicação, normalmente intencionais, que se desenvolveriam a partir do primeiro ano de vida, aproximadamente (Orrú, 2009, p. 32).

A autora supracitada acrescenta que, pelas dificuldades apresentadas, é compreensível um reflexo ou um comprometimento simbólico que se manifesta pela ausência da imitação, por gestos e pelo emprego de palavras para se comunicar. Cita também, como característica, a resistência a mudanças de rotina, além de um intenso isolamento social. A criança é envolvida com estereótipias e rituais e é “frequente a alienação diante do mundo que a cerca” (Orrú, 2009, p. 32).

O quadro de autismo, como já referimos, foi classificado no grupo das psicoses infantis. Para diferenciá-lo da esquizofrenia, de início, precoce, prevaleceu o conceito de que os sintomas ou sinais devem estar presentes antes dos três anos de idade e os três principais grupos de características são: problemas com a linguagem, problemas na interação social e problemas no repertório de comportamentos (restrito e repetitivo) (Ministério da Saúde, 2013). Encontramos em Mori e Brandão (2012, p. 130) uma síntese dessas características: “comprometimento na comunicação interpessoal, na interação social, na capacidade imaginativa e no comportamento”.

Lorna Wing (1988), citada por Assumpção Junior (1995), sugeriu a hipótese de ser a síndrome descrita por Kanner um *continuum* ou *spectrum* de distúrbios autísticos, dependente do comprometimento intelectual relativo a um déficit cognitivo que afeta todos os setores da sociedade, variando somente em termos de intensidade das deficiências. Em um extremo do espectro, estão os quadros de autismo associados à deficiência intelectual grave, sem o desenvolvimento da linguagem, com padrões repetitivos simples e bem-marcados de comportamento e comprometimentos severos na interação social; e, no outro extremo, encontram-se os quadros de autismo chamados de Síndrome de Asperger, sem deficiência intelectual, sem atraso significativo na linguagem, com interação social peculiar, bizarra e sem movimentos repetitivos tão evidentes.

Esse espectro proposto por Wing (1988), citado em Assumpção Junior (2005), pode ser visualizado no quadro abaixo.

Quadro 1 – O *continuum* autístico

ITEM	Visto mais frequentemente em DMs mais comprometidos			Visto mais frequentemente em DMs menos comprometidos
INTERAÇÃO SOCIAL	1. Indiferente.	2. Aproximação somente para necessidades físicas.	3. Aceita passivamente a aproximação.	4. Aproximação de modo bizarro.
COMUNICAÇÃO SOCIAL (verbal e não verbal)	1. Ausente.	2. Somente necessidades.	3. Responde à aproximação.	4. Comunicação espontânea repetitiva.
IMAGINAÇÃO SOCIAL	1. Sem imaginação.	2. Cópia mecanicamente o outro.	3. Usa bonecos e brinquedos corretamente, mas repetitivo, limitado, não criativo.	4. Verbal abstrato (questões repetitivas).
PADRÕES REPETITIVOS	1. Simples (autoagressão) ao corpo.	2. Simples (dirigido ao objeto) girar de objeto.	3. Rotinas complexas, manipulação de objetos e movimentos (rituais e ligações com objetos).	4. Verbal abstrato (questões repetitivas).
LINGUAGEM	1. Ausente.	2. Limitada (ecolalia).	3. Uso incorreto de pronomes, proposições, uso indiossincrático de frases.	4. Interpretações literais, frases gramaticais repetitivas.
RESPOSTA A ESTÍMULOS SENSORIAIS (SENSIBILIDADE A SONS, CHEIRO, GOSTO, INDIFERENÇA A DOR)	1. Muito marcada.	2. Marcada.	3. Ocasional.	4. Mínima ou ausente.
MOVIMENTOS	1. Muito marcados.	2. Presente.	3. Ocasionais.	4. Mínimos ou ausentes.
CONDUTAS ESPECIAIS	1. Ausentes.	2. Um padrão melhor que os outros, mas abaixo da IC.	3. Um padrão na sua idade cronológica, outros abaixo.	4. Um padrão de habilidades acima da IC. Diferente das outras habilidades

Fonte: Wing (1988 citado em Assumpção Junior, 2005, p. 18).

Orrú (2009) alerta para que o diagnóstico, a caracterização e o enquadramento da síndrome sejam feitos com muita cautela e, sempre que possível, por uma equipe multiprofissional, uma vez que a avaliação é clínica e pautada em observações diretas com o indivíduo e em entrevista com a família. Acrescenta a autora sobre a dificuldade do diagnóstico preciso:

[...] é comum diagnosticar-se uma doença, com base em resultados concretos (exames laboratoriais) ou visíveis aos olhos (síndrome de Down). A ausência de indícios visuais dificulta o diagnóstico do autismo [...] não é incomum um indivíduo com mais de uma condição clínica associada ao autismo, pelo contrário, é uma situação frequente (Orrú, 2009, p. 28).

Para a Autism Society of América – ASA, “O autismo é uma deficiência de desenvolvimento complexa que, tipicamente, aparece durante os três primeiros anos de vida e afeta a capacidade da pessoa de se comunicar e interagir com os outros” (Autism Society of

América [ASA], 2014, tradução nossa, p. 1). Encontramos em Schwartzman (1995): “[...] o autismo é uma condição crônica, geralmente severa, que compromete de maneira significativa e *definitiva* as áreas da interação interpessoal, comunicação e comportamento [...]” (Schwartzman, 1995, p. 160, grifos nossos). Esta afirmativa do autor é questionável, sobretudo, quando proporcionado as crianças autistas formas de humanização, de compensação das deficiências, conforme apresentado pela Psicologia Histórico-Cultural, a qual apresentaremos posteriormente, principalmente pela via do ensino, com participação efetiva da família. Podemos elucidar o caso de Temple Grandin que, apesar de seu diagnóstico de Transtorno Autística infância, atingiu um nível de independência pessoal, relacionamento social e produção intelectual:

[...] ao considerar sua história de vida, observa-se a ausência de atrasos importantes no desenvolvimento cognitivo bem como no desenvolvimento de habilidades de auto ajuda apropriadas à idade. [...] Temple alcança um nível superior de escolaridade, além de mostrar independência na realização da maioria das atividades de vida diária. [...] o diagnóstico de autismo poderia ser confundido com o de diagnóstico de Transtorno de Asperger [...] não importa a terminologia empregada para caracterizar tal condição. O que realmente merece atenção maior é a forma como essas pessoas se constituíram como sujeitos, e que habilidades e dificuldades especificamente as impedem de aprender e se desenvolver socialmente. No caso de Temple, interessam aos pais, cuidadores, educadores e profissionais da saúde identificar suas ilhas de habilidade e suas idiossincrasias cognitivas (Schmidt, 2012, p. 183).

O autor, mesmo que em outra vertente teórica, apresenta uma contribuição valiosíssima na questão da importância que deve ser dada à potencialidade da criança, além do reducionismo biológico. Temple Grandin foi diagnosticada aos quatro anos de idade e o médico não apresentou um bom prognóstico à mãe, e ainda retratou à etiologia a “sua relação emocional com a filha”, reportando-se aos primeiros estudos publicados por Kanner, nos quais foram descritos as “características como frieza afetiva e intelectualização”. Schmidt (2012, p. 189), citando Bettelheim (1967), acrescenta que o próprio Kanner relatou em

estudos posteriores que essas observações não poderiam ser responsáveis isoladas “devido à gravidade da síndrome”, no entanto, infelizmente, “teóricos seguiram apoiando tais especulações durante pelo menos duas décadas, ao que foi cunhado e disseminado o termo mãe geladeira”.

Ainda na linha da caracterização, Steiner (2002, p. 2) ressalta que “[...] entre os TGDs o autismo é o maior representante, [...] apresentando perturbação na interação social, comunicação e comportamento, o qual é geralmente focalizado e repetitivo”. Além desses comprometimentos, há também atraso no desenvolvimento das habilidades intelectuais. A maioria dos autistas apresenta uma deficiência intelectual de, aproximadamente, 70% (Martins, Preussler, & Zovaschi citados em Bosa & Baptista, 2002). Nesse sentido, os autistas têm dificuldade em entender sentimentos e pensamentos alheios, compreender regras sociais, fazer contatos visuais, entender o que os outros esperam de seu comportamento. Para os autistas, planejar é difícil, pois possuem imaginação limitada e percepção temporal precária. Desenvolvem a linguagem mais tardiamente; algumas crianças aprendem palavras antes dos três anos, mas depois podem regredir e até parar de falar. Quando desenvolvem a linguagem, elas tendem a serem repetitivas e desprovidas de contextualização social (frases prontas, ecolalias) (Bosa & Baptista, 2002).

A avaliação de uma criança com autismo envolve a anamnese (entrevista com a família) detalhada – abrangendo a história de vida com dados referentes aos sintomas, gestação e desenvolvimento; exame da criança, geralmente, feito pelo neurologista ou psiquiatra, em busca de características – genéticas ou não – e seguido de exames neurológicos. São verificadas questões auditivas e visuais. Indica-se, também, a consulta com psicólogo (Bosa & Baptista, 2002).

A anamnese é um instrumento de muita importância utilizada na avaliação e diagnóstico do autismo, uma vez que poderá fornecer dados relevantes sobre o desenvolvimento global da criança, características da síndrome a serem observadas pelo profissional, além de confirmar informações obtidas. Pode, também, fornecer subsídios para a investigação de outra condição associada, dando espaço para outros encaminhamentos.

Ainda sobre o diagnóstico, esclarece Orrú (2009):

Para o diagnóstico de autismo, pode ser utilizado um vasto protocolo de investigação, a partir da realização de exames para pesquisa de possíveis condições específicas, geneticamente determinadas ou não, de realização de pelo menos um dos

exames de neuroimagem propostos, fazendo uso do agrupamento de alguns dos critérios do DSM-IV (APA, 1995) e da CID 10 (1993), além da anamnese detalhada, exames físicos, dando atenção aos sinais comumente associados à cromossomopatias e a outras afecções de etiologia genética, avaliação neuropsicológica, análise bioquímica para erros do metabolismo, exames de cariótipo, eletroencefalograma, ressonância magnética de crânio, SPECT, além de outros possíveis exames complementares (p. 26).

Apesar de exames laboratoriais serem necessários, é importante esclarecer que o diagnóstico se pauta nas características e observações apresentadas pelo indivíduo que são compatíveis com o autismo. Assim, os exames citados pela autora são realizados no intuito de identificar outras alterações que podem estar presentes, ou alguma comorbidade ligada ao autismo.

Atualmente, o processo diagnóstico do autismo segue os critérios internacionais, baseados nos manuais CID 10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde), publicado pela Organização Mundial de Saúde, na sua décima edição, e no DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fourth Edition).

Os critérios presentes na CID - 10 definem o autismo como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD):

a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações de sono ou de alimentação, crises de birra ou agressividade (autoagressividade) (Organização Mundial de Saúde [OMS], 1999, p. 367).

Engloba-se, neste quadro, além do autismo infantil: Autismo Atípico; Síndrome de Rett; Outro transtorno desintegrativo da infância; Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados; Síndrome de Asperger; Outros transtornos globais do desenvolvimento e Transtornos globais não especificados do desenvolvimento.

No DSM IV, o autismo é considerado um transtorno invasivo do desenvolvimento (TID), e traz as seguintes características:

[...] a presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou prejudicado na interação social e comunicação e um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e idade cronológica do indivíduo. [...]. O prejuízo na interação social recíproca é amplo e persistente [...]. Uma falta de reciprocidade social ou emocional pode estar presente (por ex. não participa ativamente de jogos ou brincadeiras sociais simples, preferindo atividades solitárias, ou envolve os outros em atividades apenas como instrumentos ou auxílios ‘mecânicos’). Frequentemente, a conscientização da existência dos outros pelo indivíduo encontra-se bastante prejudicada. Os indivíduos com este transtorno podem ignorar as outras crianças (incluindo irmãos), podem não ter ideia das necessidades dos outros, ou não perceber o sofrimento de outra pessoa. O prejuízo na comunicação também é marcante e persistente, afetando as habilidades tanto verbais quanto não verbais. Pode haver atraso ou falta total de desenvolvimento da linguagem falada. Em indivíduos que chegam a falar, pode existir um acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação, um uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou uma linguagem idiossincrática. Além disso, podem estar ausentes os jogos variados e espontâneos de faz-de-conta ou de imitação social apropriado ao nível de desenvolvimento [...] têm padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades (Associação Americana de Psiquiatria [APA], 1995, p. 66).

Uma vez que o diagnóstico é clínico, pelo prisma da observação, a contribuição do psicólogo será no intuito de, com base nos pressupostos da ciência psicológica e especificamente da teoria histórico-cultural, compreender os casos em que o desenvolvimento do psiquismo se mostra com características desviantes, como no caso do autismo e, diante disso, propor intervenções educacionais a partir desses mesmos pressupostos (Gatto, 2011).

1.2 DAS POSSÍVEIS CAUSAS (ETIOLOGIA)

As causas do autismo ainda são imprecisas. Pesquisas têm avançado em diversas áreas científicas e apontam novos caminhos que mostram a origem de casos intrigantes com relação ao desenvolvimento humano. Não obstante, embora persistam diferentes entendimentos acerca de sua etiologia, diversos autores, como Bosa e Callias (2000), Schwartzman (1995), Castanedo (2007), Ministério da Saúde (2013), Kaplan e Sadock (1999), concordam que o autismo é uma *síndrome comportamental na qual se encontra profundamente distorcido o processo de desenvolvimento infantil* (grifo nosso).

Segundo Leboyer (1995), os modelos etiológicos que descrevem o autismo refletem as tendências da psiquiatria contemporânea e o separam em três grandes correntes: a psicodinâmica, a orgânica e a intermediária. Ele explica:

Os teóricos psicodinâmicos afirmam que a criança é biologicamente normal ao nascer, e que o desenvolvimento dos sintomas é secundário, atribuível, portanto, às condutas parentais inadequadas. As teorias orgânicas partem de um postulado oposto: os pais contribuem muito pouco à patologia de seu filho, que é principalmente a expressão de uma anomalia biológica congênita. Num esforço de síntese dos dois esquemas anteriores, um modelo intermediário foi proposto: a criança é biologicamente deficiente e vulnerável e os pais têm dificuldade em ajudá-la (Leboyer, 1995, p. 39).

Para autores pautados na teoria psicanalítica, a etiologia do autismo estaria ligada a uma falha primordial do sujeito na inserção no simbólico. São crianças que não passaram pelo

acolhimento do outro parental, principalmente, da mãe, e, por isso, não têm a chance de inscrever em seu psíquico o desejo desse outro. Essa ausência gera a impossibilidade de elas se colocarem entre os outros como sujeitos desejantes, portanto são crianças “refratárias ao significante” e têm recusa ativa ao outro (Bernardino, 2004, p. 86).

Esta visão tem seus fundamentos nos estudos de Kanner (1943), para quem não haveria um agente etiológico único, sendo o quadro clínico produzido conjuntamente por fatores inatos e ambientais. Sobre isto, comenta Schwartzman (1995) que Kanner, em seus estudos sobre a etiologia do autismo, teria dado espaço a duas interpretações: ao referir-se à “grande obsessividade e preocupação com abstrações no ambiente familiar e também aos pais frios e intelectualizados”, promoveu o conceito de etiologia das teorias psicodinâmicas, e ao falar “sobre a incapacidade inata para o contato afetivo [...]” (Schwartzman, 1995, p. 80) dava espaço para as teorias biológicas ou organicistas.

Contraditoriamente a esta teoria de base psicanalista, temos estudos recentes, como de Gilberg (1990), citado por Assumpção Junior (2005), no qual o autor afirma que é muito improvável que existam casos não orgânicos de autismo, frisando que este não é um transtorno com etiologia na psicodinâmica, “é uma disfunção orgânica – e não é um problema dos pais” (p. 16).

Outros estudos sugerem a presença de alguns fatores genéticos e neurobiológicos que podem estar associados ao autismo, assim como problemas constitucionais inatos, predeterminados biologicamente, além de fatores de risco psicossociais (Ministério da Saúde, 2013).

Esta visão biologizante/orgânica da etiologia do autismo, da qual seriam provindos determinados fatores genéticos, mesmo que ainda não conclusiva, descarta a hipótese de uma origem relacionada à frieza ou rejeição materna⁴, relacionada à psicodinâmica, como referiam seus primeiros defensores, nas décadas de 1950 e 1960, adeptos à linha psicanalítica, como se referiu o próprio Kanner, nas descrições, em 1943, de seus famosos onze casos, quando apontou uma particularidade com relação aos pais desses pacientes, dizendo que estes “pertenciam a uma classe socioeconômica elevada, possuem uma inteligência superior a normal, são preocupados, sobretudo com o pensamento abstrato, falta-lhes calor humano, são introvertidos, pouco emotivos e obsessivos” (Leboyer, 1995, p. 40).

Acrescentando estudos na área genética, envolvendo células-tronco, Marchetto et al. (2010) verificaram alterações neuronais nas pesquisas realizadas com um tipo de autismo,

⁴ A famosa expressão “mãe geladeira”, utilizada por Kanner (Bettelheim, 1967, citado por Schmidt, 2012).

ainda que ligado à etiologia marcadamente genética, a Síndrome de RETT, na qual encontraram, nos neurônios, menos sinapses, redução da densidade da coluna, além destes serem menores fisicamente e apresentarem mais alterações de cálcio e defeitos eletrofisiológicos que os neurônios de pacientes que não apresentam a síndrome. Para esses autores, até o momento, os estudos indicam a existência da contribuição genética para essas anormalidades.

Diante de tantas controvérsias quanto à etiologia, desde o início da descrição de Kanner em 1943, a tendência atual que aparece, na maioria dos autores, é da múltipla etiologia no caso do autismo, como escreve Schwartzman: “[...] com o passar do tempo, em função das diferentes etiologias supostas, do grau de gravidade e das características específicas ou não usuais [...] cada vez mais, ficou evidente que se tratava de uma síndrome, comportando subtipos” (Schwartzman, 1995, p. 82). Esse mesmo posicionamento aparece nos estudos de Assumpção Júnior (2005), que se baseia em Gilberg (1990), o qual assinala que o autismo é considerado, atualmente, uma síndrome de etiologia múltipla.

1.3 INCIDÊNCIA E TRATAMENTO

O autismo é uma síndrome que afeta diversas etnias, no entanto, os dados epidemiológicos sobre a população brasileira não são precisos. Orrú (2009) avalia que possam existir de 75 a 195 mil autistas no Brasil. Esta proporção é pautada também em dados internacionais. Mesmo não havendo estatísticas nacionais, contamos com dados dos manuais como o DSM IV (APA, 1995), que traz a incidência de 25 casos a cada 10 mil nascimentos. Ocorrem três ou quatro vezes mais em meninos que em meninas. Já discorremos sobre as incidências anteriormente, no início desta seção, e o que podemos supor é que hoje o autismo desconstrói a teoria de uma síndrome rara, como descrevia Kanner em seu artigo inaugural.

Os prognósticos por meio das intervenções do autismo têm variações de caso para caso, dentro do espectro, sendo levados em consideração o QIT⁵ e o desenvolvimento da linguagem (Castanedo, 2007). Sobre a eficácia de um tratamento adequado, autores como Schwartzman (1995) e Orrú (2009) concordam que a indicação e eficácia de um tratamento adequado, muitas vezes, resultam de um diagnóstico correto e precoce:

⁵ Quociente Intelectual total – Wechsler (2002).

[...] em geral de cada 6 casos, 1 chega a uma adaptação social adequada, vivendo de forma independente e realizando trabalho produtivo. Outro desses 5 casos se adapta de forma moderada, e dois terços não alcançam a capacidade suficiente para viver independente [...] (Castanedo, 2007, p. 232).

Ainda em relação ao tratamento, Schwartzman (1995) alerta que este deverá sempre primar pela autonomia e independência do indivíduo em seu melhor grau, sendo realizado o quanto antes para se obterem melhoras significativas e minimizarem-se aspectos clínicos. O autor acrescenta que todas as crianças afetadas requerem alguma forma específica de educação e intervenções educacionais. Para ele, autistas com bom rendimento intelectual poderão chegar à idade adulta com maior independência, porém continuarão com os déficits na interação social e especificidades na linguagem, característicos ainda do quadro clínico apresentado, porém “70% deles necessitarão, quando adultos, de algum tipo de auxílio próximo e assistência permanente” (p. 169).

A intervenção educacional aparece nos trabalhos de outros autores, entre eles Arima (2009), baseada em Rotta e Riesgo (2005), segundo a qual o primeiro tratamento do autismo é não medicamentoso e consiste em intervenções psicoterápicas, psicossociais e educacionais, visando ao melhor desenvolvimento da linguagem e à melhora das adaptações sociais. A autora acrescenta ainda que os medicamentos geralmente dificultam ou até mesmo impedem que a intervenção educacional e de comportamento exerça sua função principal.

Schwartzman (1995) alerta para o fato de que a Medicina não dispõe até o momento de um medicamento específico para o autismo infantil (AI) e de que a incurabilidade é outro ponto importante a ser esclarecido aos pais. Escreve ele:

[...] seria importante deixar claro que não dispomos até o presente momento, de nenhum medicamento que possa ser considerado específico para o tratamento dessa condição, e nenhum dos correntemente utilizados traz resultados significativos em todos os pacientes. Por outro lado, devemos sempre lembrar que o tratamento farmacológico nunca deverá ser considerado como tratamento de base, prioritário o AI. Ele poderá ser utilizado em certos pacientes, em certos períodos,

frente a certos comportamentos que podem responder aos vários medicamentos já utilizados (Schwartzman, 1995, p. 163).

Apesar disso, o autor cita os neurolépticos como os medicamentos mais usuais e dedica um capítulo de seu livro à descrição da farmacologia empregada para o autismo, em uma descrição minuciosa de psicofármacos que, segundo ele, em alguns casos, podem responder positivamente, sem levar à sedação do paciente.

Outros autores adeptos da farmacologia, mas não somente dela, no caso do autismo, são Kaplan e Sadock (1999), em cuja visão o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento é tido como uma doença. Eles citam três tipos de tratamento: o educacional, a terapia do comportamento (psicoterapia) e o tratamento psicofarmacológico, sendo para eles, este último, “benéfico quando certos problemas de comportamento não são receptivos a outras modalidades de tratamento” (Kaplan & Sadock, 1999, p. 2487).

Considerando as características apresentadas no indivíduo com autismo e a importância da intervenção educacional no tratamento destas crianças, vemos a necessidade de na próxima seção nos debruçarmos no estudo do trabalho realizado no âmbito educacional para a pessoa com autismo.

1.4 A LEGISLAÇÃO

Desde a sua descrição inicial, o conceito de autismo se alterou e, hoje, devido às suas condições e similaridades, é reunido ao grupo denominado Transtornos do Espectro Autista-TEA. Esta denominação refere-se à quinta versão do DSM, na qual estão inclusos o Autismo, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação. Lançada no Brasil em 2014, não inclui ao TEA a Síndrome de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância (Ministério da Saúde, 2013).

Até a versão IV do DSM, o manual trazia o termo TGDs – Transtornos Globais do Desenvolvimento e englobava cinco condições do autismo – o *Transtorno Autista*, *Transtorno de Rett*, *Transtorno Desintegrativo da Infância*, *Transtorno de Asperger* e *Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação* (APA, 1995). A esse grupo, O DSM – IV referia-se como sendo dos *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento* e o definia como “caracterizam-se por prejuízo severo e invasivo em diversas áreas do

desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de comportamento, interesses e atividades estereotipados” (p. 65). Além disso, fazia menção de que esses transtornos se apresentavam nos primeiros anos de vida e que poderiam aparecer associados a outros quadros, como a deficiência intelectual, quadros neurológicos ou sindrômicos, alterando assim, o grau e a intensidade das manifestações (APA, 1995).

Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é o termo utilizado, também, em consonância com a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, e instituído pelo Governo Brasileiro pela Lei 12.764, de 27/12/12, que cria a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo, cujo principal reconhecimento é que *“A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”*. O artigo 3º, que trata dos acessos aos diversos serviços que devem ser oferecidos à pessoa com transtorno do espectro autista, traz informações sobre o acesso às ações, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, inclusive na rede pública, oferecendo serviços nas áreas de psicoterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia etc. (Lei nº 12.764, 2012).

A Lei 12.764/12, também chamada “Lei Berenice Piana” - em homenagem à mãe de um garoto com autismo que lutou enfrentando diversas barreiras para que esta fosse aprovada, trouxe avanços na garantia dos direitos às pessoas com autismo. Porém, para que uma lei seja realmente efetivada, em seus detalhes, ou seja, regulamentada, é necessária aprovação de um decreto, a partir do “ato do Presidente da República para estabelecer e aprovar o regulamento de lei, facilitando sua execução” (Diniz, 2012, p. 182). A referida lei foi idealizada e aprovada em 02 de novembro de 2014, mesmo sendo criticada por familiares envolvidos, os quais questionaram, principalmente, a alínea “c” que designa *“a qualificação e o fortalecimento da rede de atenção psicossocial”* (Decreto nº 8.368, 2014, p. 1) no atendimento aos autistas. As unidades que são citadas no decreto fazem parte da Rede de Atenção Psicossocial, financiada pelo Sistema Único de Saúde (SUS), os chamados CAPS - Centros de Atenção Psicossocial (CAP), programa do governo federal, espaço onde são atendidos pacientes dependentes químicos e com transtornos mentais. Os pais, em entrevista ao jornal Senado, criticam o atendimento prestado aos autistas no CAPS, pois, segundo eles, o transtorno é caracterizado como uma deficiência múltipla e complexa, sendo necessário um espaço que atenda às necessidades peculiares à síndrome (Franco, 2014).

A Lei traz também um artigo específico ao atendimento educacional e estabelece que *“O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com*

transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários mínimos” (Lei nº 12.764, 2012).

No que diz respeito ao atendimento escolar a estes alunos, a escola é um recurso fundamental, sendo, desta forma, um dos pontos cruciais desta lei. Pensamos ser pertinente aqui demonstrar que esta perspectiva é defendida por diferentes autores, em diversas áreas da psicologia, medicina e psiquiatria, ainda que divergentes em linhas teóricas, como discutiremos nesta dissertação. Os autores Vasques e Baptista (2003, p. 9) ressaltam a inserção dos alunos autistas nas escolas “[...] a partir do pressuposto de que a escola é fundamental para a constituição de um sujeito psíquico e social – independente dos limites que o sujeito apresente”.

De acordo com Orrú (2008), a teoria Behaviorista exerce forte influência na área de atendimento educacional aos alunos com autismo. Nesta perspectiva, também são importantes as intervenções e “*os procedimentos para o trabalho com autistas [os quais] compreendem a avaliação comportamental, treino de repertórios de apoio, verbais e perceptivo-motores, treino em interação social, comportamento verbal e comportamentos acadêmicos*” (p. 2), os quais possibilitam a redução dos comportamentos indesejáveis ou inapropriados do sujeito e a melhora da atenção por meio do condicionamento.

Cabe ainda destacarmos o posicionamento da Psicologia Histórico-Cultural no contexto da compreensão educacional dos alunos com deficiência, sendo que tais discussões permearão todo o nosso trabalho, e não se encerrarão aqui, pois se fazem necessárias algumas considerações iniciais. Partimos da premissa educacional que valoriza a transmissão de conhecimentos científicos e estimula o máximo de desenvolvimento possível do aluno com deficiência e, nesse sentido, acreditamos na real necessidade e possibilidade de ser conduzida a educação da criança com autismo pela via da aprendizagem, considerando seu intelecto e seu emocional, buscando-se, assim, a sua humanização pela apropriação das formas culturais de comportamento.

Existe uma grande dificuldade no atendimento de qualidade na área educacional a esses alunos em nosso país. Segundo alerta dos autores Vasques e Baptista (2003), “a maioria dessa população está desassistida” (p. 1), sendo assim, a lei revela uma importante conquista ao enfrentamento a essa restrição de atendimento, a qual ainda acrescenta que “§ 1º - *Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurada o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo*” (Lei 12.764, 2012, p. 1).

No estado do Paraná, dentro do *locus* de atendimentos, são ofertadas, no contexto escolar, quatro formas de atendimento: 1- classe comum com apoio na sala de recursos; 2-

professor de apoio em sala; 3- classe especial; e 4- escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial (Secretaria de Estado da Educação Superintendência de Estado da Educação, 2014).

Dadas as características que compõem o autismo, o atendimento às pessoas com altas especificidades é realizado na Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, ponderando-se sua forma particular de aprendizagem. Os atendimentos educacionais ocorrem a partir da investigação e avaliação das necessidades educacionais especiais no contexto escolar, efetuadas pelos professores e equipe pedagógica, seguidas de avaliação feita por psicólogos, psiquiatras e/ou neurologistas, de acordo com a Instrução nº 04/2012 da SEED/DEEIN/PR.

Os alunos com autismo requerem atenção especial que favoreça seu desenvolvimento por meio de atividades diferenciadas e específicas. Existem divergências a respeito de vários aspectos na área científica, em relação ao autismo, principalmente, no que diz respeito à etiologia, aos tratamentos e à inserção em escolas regulares ou especiais, porém, em um deles, os estudiosos são consensuais: a importância da escola na condução de cada caso (Vasques & Baptista, 2003, Gatto, 2011).

Com base no exposto até aqui, cabe ainda ressaltar e esclarecer que o termo autismo passou por alterações, principalmente, quando reportado à área da psiquiatria. Nesse processo de construção da referida nomenclatura, atualmente fala-se em Transtorno do Espectro Autista (TEA), termo pautado na publicação do DSM-V, com sua descrição e classificação, seu reflexo e suas bases legislativas vigentes. Entretanto, ao considerarmos a conjuntura a que a presente pesquisa se aplicou, pela familiaridade do termo e pelas contingências discutidas na construção do DSM-V, a que nos reportamos anteriormente, utilizaremos nesta dissertação, a partir deste ponto, a palavra autismo, a qual priorizamos por atender ao nosso objetivo de pesquisa. A nomenclatura TEA ou Transtorno do Espectro Autista será, por vezes, utilizada, dependendo do contexto.

2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL À PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Nesta seção, propomos, por meio de um resgate histórico, apresentar o atendimento educacional que vem sendo reservado à pessoa com autismo e suas metodologias mais usuais. Abordaremos, principalmente, dois enfoques teóricos, dos quais o primeiro é norteado pela teoria behaviorista, e o segundo, pela vertente da Psicanálise.

Percorrendo a história das primeiras descobertas e descrições científicas a respeito da síndrome do autismo, ocorridas há mais de 70 anos, estudiosos de diversas áreas ainda buscam formas de proporcionar atendimentos melhores e com resultados mais satisfatórios para essas pessoas. Afirma Menezes (2012, p. 36) que esses estudos, em sua maioria, giraram em torno “de estudos etiológicos, epidemiológicos, definições e critérios de avaliação capazes de identificar e expressar a singularidade que envolve o quadro”, e acrescenta que o objetivo era “encontrar caminhos para as melhores formas de tratar e *educar* esse público” (grifo nosso), buscando uma melhor qualidade de vida para o autista e sua família; no entanto, os estudos ainda são insuficientes para abranger todas as especificidades do Transtorno do Espectro do Autismo. A literatura nos apresenta poucas experiências que mostram, cientificamente, possibilidades eficazes de aprendizagem e educação para essas pessoas (Bridi, Fortes, & Bridii Filho, 2006). Quando encontramos estudos (que são escassos) com o de Bragin (2011), que buscou, a partir de uma pesquisa bibliográfica, contextualizar o atendimento educacional ao autista, ainda nos deparamos com a evidência da predominância da abordagem clínica sobre a abordagem educacional, em que a primeira vem cumprindo uma exigência social de isolar as pessoas com autismo, primando pela “ordem” (grifo da autora) (Bragin, 2011, p. 5).

Diante desse panorama, podemos pensar que se trata de uma síndrome nova, porém já citamos que isso não procede, e algo bem diferente disso é o que nos aponta Castanedo (2007, p. 220), o qual propõe que o autismo é tão antigo quanto à própria história e que sempre existiram crianças com esta síndrome, as quais, como sugere o próprio termo, viviam para si mesmas. Não obstante, os primeiros relatos de preocupação com a educação de pessoas com transtornos mentais foram evidenciados pelo médico Philippe Pinel (1745-1826), no final do século XVIII, influenciado pelas reformas políticas e sociais que ocorreram na Europa, especialmente, na França. Pinel iniciou, assim, uma nova fase da medicina dedicada às doenças mentais, época em que surge a Psiquiatria, passando *o louco a ser visto como um*

doente que deveria ser submetido a um tratamento que priorizasse a suavidade e doçura nos modos e nas palavras. De acordo com as ideias de Pinel, a pessoa mentalmente doente deveria ser isolada em um espaço para ser reeducada, devendo a ação da psiquiatria ser de caráter moral e social, voltada para a normatização desses sujeitos, concebidos como capazes de se recuperar (Orrú, 2009, grifo nosso).

Tais fatos desencadearam a caracterização dos primeiros atendimentos sistematizados à pessoa com deficiência, os quais eram orientados por um pensamento científico, mas com atenção, predominantemente, médica e segregadora, a qual visava, basicamente, à proteção (Mazzotta, 2005).

Segundo Bridi et al. (2006), a primeira experiência com registro na literatura que se reporta à educação especial data no final do século XVIII e início do século XIX, quando o médico Jean Marc Itard (1774-1838) buscou ultrapassar as condições postas às pessoas com deficiência e superar a visão organicista e de limitações que, até então, imperavam, passando do olhar médico ao educacional. O ponto de partida refere-se à tentativa de reintegração à sociedade do jovem Victor, o garoto selvagem encontrado em uma floresta francesa. Observou-se então, a partir desta situação, a possibilidade de um atendimento educacional aos indivíduos considerados deficientes.

Sobre o caso de Victor, Bridi et al. (2006) escrevem:

Itard argumenta que as dificuldades de Victor não seriam de ordem orgânica, mas estariam associadas a uma privação do contato social. Essa forma de compreensão a respeito da condição de Victor determinou suas possibilidades de aprendizagem, de desenvolvimento, de inserção e circulação social, enfim determinou sua vida e seu futuro (p. 63).

Este período, para Bianchetti (1998), “constitui uma das mais belas páginas da história da educação especial” (p. 46). As contribuições de Itard consistiram em práticas comportamentais e educacionais (Kupfer, 2000). A experiência advinda do caso de Victor possibilitou a Itard desenvolver uma linha de raciocínio que levava à possibilidade da educabilidade desse menino selvagem, bem como à perspectiva de torná-lo apto para o convívio social. O médico desenvolveu um programa de ensino que compreendia a educação

dos sentidos e a transformação dessas sensações, tais como julgar, comparar e raciocinar (Souza, 2004).

Ainda segundo Souza (2004), a postura defendida por Itard era oposta ao que preconizava Pinel, seu antecessor, que detinha uma visão médico-organicista e defendia que a educação do garoto deveria ser realizada pelo hospital psiquiátrico de Bicetrê, em Paris, o qual tratava sujeitos com características similares à de Victor segregando-os. Itard já defendia uma visão diferente de desenvolvimento: acreditava que o homem não nasce homem, mas é construído.

Itard publicou dois relatórios muito importantes que explanam o trabalho realizado com o Garoto Selvagem – Victor, ao longo de seus seis anos de trabalho. O primeiro, publicado em 1801, intitulava-se “Da Educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem de Aveyron”, e o segundo, que foi publicado no ano de 1807, feito sob ameaça de suspensão dos financiamentos recebidos do Ministro do Interior da França, com o título: “Relatório feito a sua excelência o ministro do interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do Selvagem de Aveyron”. Esses trabalhos, em que Itard descreve, minuciosamente, a experiência educativa desenvolvida com o menino, acabaram sendo considerados pelo próprio Itard como um fracasso, uma vez que Victor não desenvolveu a língua falada (Cordeiro, 2006). Segundo Pessoti (1984), o caso de Victor teve uma importância histórica, sendo Itard considerado o precursor da Educação Especial. Para o autor, essa experiência foi uma das pioneiras no sentido de apresentar possibilidades por meio da educação para além das limitações impostas pela deficiência.

Sobre autismo e educação, segundo Bettelheim, citado por Castanedo (2007), desde a primeira definição até 1960, o autismo foi considerado um transtorno pertencente à categoria de doença mental, um mistério, uma psicopatologia, doença emocional ou patologia associada à esquizofrenia infantil, cuja causa seria uma carência afetiva por parte dos pais, havendo uma relação de frieza e hostilidade com seus filhos. O não estabelecimento de um laço afetivo caloroso com os filhos autistas resultaria em transtorno da comunicação e condutas estranhas na criança. Assim, por sua vez, o tratamento indicado era o internamento, que consistia na retirada dessas crianças do convívio patológico de seus pais. Dessa forma, por muitas décadas, a alternativa de tratamento designada à pessoa com autismo era ligada à área médica, e, ainda assim, quando a ação pedagógica demandava um espaço no tratamento do autismo, aquela ainda influenciava e, muito, a educação.

Segundo Januzzi (2004), a médica Maria Montessori (1870-1952), abalizada nos estudos de Itard, buscou ultrapassar as condições postas às pessoas com deficiência e superar

uma visão organicista e de limitações, propondo, para o atendimento às pessoas com deficiência intelectual, uma técnica pedagógica até hoje utilizada. Ainda de acordo com esta autora, o interesse dos profissionais da área da saúde por este tipo de atendimento advém da procura de respostas aos desafios apresentados pelos casos mais graves de deficiência, muitas vezes, resistente aos tratamentos, exclusivamente, terapêuticos, quer no atendimento clínico particular, quer nos hospitais psiquiátricos (Jannuzzi, 2004).

Confirmando as informações acima, encontramos em Bragin (2011) a premissa de que a forte influência da medicina na educação, principalmente, na francesa, com a qual o governo brasileiro tinha maior contato na época (início do século XX), também foi um marco na história da Educação Especial no Brasil, que resultou em tratados teóricos e pedagógicos e na criação do setor de Inspeção Médico-Escolar a partir do Serviço de Higiene e Saúde Pública. Em 1900, foi apresentado um estudo intitulado “Da educação e tratamento médico-pedagógico”, elaborado pelo Dr. Carlos Fernandes Eiras, o qual trazia apreensões de caráter pedagógico ligadas às ações médicas (Bragin, 2011, p. 6).

O critério estabelecido para a seleção destas crianças seria o nível intelectual em relação aos outros alunos da mesma idade, pautado na psicometria. Os resultados mostravam que esses sujeitos eram anormais, atrasados, precoces ou acima da média em comparação aos pares. Assim, nesse período, a deficiência intelectual passou a ser atrelada a um problema de saúde (Bragin, 2011).

Os médicos, então, sentiam a necessidade e a importância da pedagogia e passaram a criar espaços que abrigassem essas crianças, espaços escolares, porém ligados à psiquiatria. Nesses ambientes, crianças com algum problema pedagógico ficavam segregadas com os loucos. Somente em 1921, passaram a ter orientação pedagógica atrelada ao atendimento clínico, quando foi construído um pavilhão no Hospício do Juquery, em São Paulo, no qual, posteriormente, foi criada uma escola de nome Pacheco e Silva. Nessa instituição, a educação das crianças era feita em classes separadas e coletivamente a partir da metodologia do aprender a aprender, envolvendo ortopedia mental, corrigindo a atenção, a memória, a percepção, o juízo e os comportamentos a partir de técnicas comportamentais, com treinamentos e repetições em ordem crescente de complexidade. As instruções a essas crianças eram realizadas por mestres vindos da Europa e dos Estados Unidos e por médicos, auxiliados pelos pedagogos (Bragin, 2011).

O atendimento educacional para as pessoas com autismo no Brasil foi, historicamente, oferecido pela educação especial, em instituições especializadas para esse fim. A primeira escola voltada, especificamente, ao atendimento desses alunos foi a AMA - Associação de Amigos do

Autista de São Paulo, fundada por um grupo de pais e dirigida, no início, pelo médico neurologista Raymond Rosenberg, no ano de 1983 (<http://www.ama.org.br/site/pt/historia.html>). Com relação a esse atendimento em nível mundial, os dados que temos são de que a primeira associação de autismo do mundo foi fundada em 1962, na Inglaterra. Em 1991, a AMA passou a utilizar como metodologia o Método Teacch, que abordaremos no próximo item, sendo a sua equipe orientada por profissionais da Dinamarca e Suécia (Bragin, 2011).

Atualmente, estão cadastradas na ABRA – Associação Brasileira de Autismo, 117 instituições de atendimento educacional especializado para alunos com autismo que utilizam programas educacionais norteados pela teoria comportamental como ABA e TEACCH, incluindo, no atendimento, diversas terapias que auxiliam no tratamento, mas não são pedagógicas, como musicoterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, psicoterapia etc. (Bragin, 2011).

Conforme vimos até aqui, a partir da evolução científica, foi-se modificando a forma de interpretar o autismo, principalmente, com relação ao diagnóstico em que o autismo é visto hoje por outro prisma, o que acaba influenciando as alternativas de tratamento, sendo a intervenção pedagógica de extrema importância e destaque. Sobre isso, escreve Menezes (2012):

[...] o autismo atualmente é considerado como uma desordem do desenvolvimento, e não mais como uma psicose ou doença mental, como foi até a década de 1970, a ação educativa tem papel relevante no trabalho com essas pessoas, independente do grau de severidade que o indivíduo for afetado (p. 47).

Serra e Vilhena (2009) assinalam o valor da ação pedagógica precoce, porém ainda encontramos grave precariedade dos órgãos públicos na viabilização de oferta especializada de ensino a essas crianças. Segundo as autoras, existe uma distância muito grande entre a suspeita dos pais, a confirmação do diagnóstico e a inserção da criança na escola, sendo um processo que pode levar até oito anos. É um ponto de reflexão levantado pelas autoras, imaginando as perdas qualitativas no desenvolvimento dessas crianças.

Encontramos nos relatório do Ministério da Educação (2007) que, com a influência de vários documentos nacionais - como a Política Nacional de Educação Especial (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que destina o Capítulo V (artigos

58, 59 e 60) à Educação Especial e ao Plano Nacional de Educação – influenciados pelos documentos e acordos internacionais, como a proposta de Educação para Todos (Jomtien-Tailândia) e a Declaração de Salamanca (1994), abriram-se espaços para a discussão sobre a necessidade de os governos apontarem novos caminhos, de modo que a Educação Especial seja considerada como uma modalidade de ensino e não como uma educação à parte do sistema educacional.

Mesmo com a existência desses documentos, principalmente, da Declaração de Salamanca, considerada um dos documentos mais importantes sobre a inclusão social e a educação inclusiva, evitando-se instituições segregacionistas, a demanda e a oferta de atendimentos exclusivos a pessoas com autismo ainda aumentam muito *gradativamente* (Bragin, 2011, grifo nosso).

Segundo Suplino (2009), isto se deve ao fato de que a escolarização de pessoas com autismo é sempre um grande desafio, uma vez que “[...] a manifestação dos comportamentos estereotipados por parte das pessoas portadoras de autismo e outros TID é um dos aspectos que assume maior relevo no âmbito social, representando um entrave significativo para o estabelecimento de relações entre as mesmas e seu ambiente [...]” (p. 6). Sobre o despreparo e desconhecimento da população em geral e dos educadores para trabalhar com esse público, a autora acrescenta:

A manifestação dos comportamentos estereotipados por parte das pessoas portadoras de TID é um dos aspectos que assume maior relevo no âmbito social, representando um entrave significativo para o estabelecimento de relações entre as mesmas e seu ambiente. Torna-se provável, portanto, que a exibição dos mesmos traga implicações qualitativas nas trocas interpessoais que ocorrerão na Escola (Suplino, 2009, p. 6).

Conforme Suplino (2009), atualmente, a maioria dos alunos que têm autismo está frequentando escolas especiais ou classes especiais de condutas típicas, dentro das escolas regulares e existem poucas iniciativas de inclusão desses alunos em classes regulares.

Além dos documentos citados, podemos destacar, dentre vários fatores relacionados às políticas públicas de atendimento aos alunos com autismo, a Política Nacional do Ministério da Educação do Brasil (2008), a qual proporcionou à área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento uma visibilidade, até então, inédita na história da Educação do país, pautada no

Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais/DSM-IV (APA, 1995), o qual incluiu, neste grupo, a Síndrome do Espectro do Autismo e Psicose Infantil.

O termo utilizado para referir-se a esses sujeitos, presente nos meios educacionais e de saúde até o ano de 2007, era *condutas típicas*. A utilização dessa definição referia-se a uma variedade muito grande de comportamentos, dificultando o consenso, até mesmo, da definição. Por isso, esta nova denominação - TGD - foi proposta no sentido de tentar “evitar outros rótulos, anteriormente utilizados, que carregavam, em seu significado, uma carga de julgamento e de desqualificação da pessoa a quem eles eram atribuídos”, como os “transtornos de conduta, distúrbios de comportamento, comportamentos disruptivos, desajuste social, distúrbios emocionais etc.” (Brasil, 2002, p. 9).

Somente em 2012 foi criada, no Brasil, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Os pais, familiares e profissionais próximos às pessoas com autismo eram os que se organizavam em defesa dos direitos dessas pessoas, em razão das muitas oposições encontradas, entre as quais a dificuldade de acesso a um diagnóstico precoce na rede pública de saúde básica, o não acesso ao tratamento multidisciplinar, a ausência de programas educacionais e a falta de políticas públicas específicas para as pessoas com autismo. Quando os casos de autismo são mais “acentuados”, chegando, até mesmo, à auto e heteroagressão, a dificuldade de familiares e profissionais parece acentuar-se na mesma proporção.

Algumas dessas situações foram relatadas em reportagens de jornais e revistas de circulação nacional que divulgaram o lado mais difícil do autismo, que é a falta de acesso aos serviços de tratamento, como relata na matéria do jornal O Globo, de 16 de julho de 2006, intitulada “Os meninos do porão”, citada por Rios et al. (2014). A matéria apresenta a dificuldade enfrentada por algumas famílias de autistas do Estado de São Paulo que mantêm seus filhos enclausurados em suas casas pela falta de tratamento adequado, e o quanto este contexto os tornam incapazes do convívio social. Os autores acrescentam que “*a percepção de que falta tratamento para os autistas mistura-se à observação de que os tratamentos oferecidos pelo Estado estão longe de serem adequados*” (Rios et al., 2014, p. 7).

Também citamos a revista Época, de 05 de maio de 2008, a qual traz de forma incisiva a matéria: “Autistas em cativeiro”. Essa reportagem também mostra a dificuldade de os pais lidarem com o autismo dos filhos em graus mais severos, bem como a dificuldade em encontrar apoio e tratamentos nas áreas da saúde e educação, sendo necessário deixá-los alheios a qualquer contato social (Anônimo, 2008).

A intenção de mencionar tais matérias é mostrar como o autismo e as ações em seu entorno apresentam falhas e, na maioria das vezes, geram problemas irreversíveis para o bom desenvolvimento do autista, impossibilitando a sua ascensão. Temos a clareza de que os meios de comunicação podem ser utilizados como formas de manipulação da opinião pública, e, neste caso, muitas vezes, podem servir de ponte a um moralismo, porém o viés aqui utilizado é do quanto, em nosso país, está sendo (ou não) oportunizado momentos de tratamento adequado e qualitativo a esses sujeitos que vivem à margem de uma sociedade de classes, capitalista e individualista, na qual os direitos não são iguais para todos.

Vemos novamente a contradição. Ao mesmo tempo em que documentos internacionais influenciam políticas nacionais brasileiras em prol de uma educação básica universal, equitativa, integral e social, que objetivam a redução das adversidades, sendo estas de caráter social ou econômicas, que propaga e defende um progresso na Educação Especial no país, ainda se constata a precariedade e insuficiência nos atendimentos públicos destinados às pessoas com autismo. Na área educacional, assistimos a um distanciamento da realidade e das necessidades desses alunos, situação que resulta da escassez de recursos financeiros para os programas de Educação Especial e de profissionais preparados e orientados para uma adequada ação pedagógica.

Segundo Bragin (2011), o Brasil conta com diversas universidades que incentivam as pesquisas relacionadas à Educação Especial, além de centros educacionais e instituições com experiências no atendimento educacional ao autista. No entanto, essas instituições precisam ganhar mais força em nível individual, pois as estruturas governamentais ainda estão aquém do envolvimento, principalmente, nos aspectos financeiros e da disponibilidade de recursos humanos especializados. Bragin (2011) entende que falta incentivo governamental, sendo que a demanda de atendimento a esse público é delegado à iniciativa privada, geralmente provindo de ONGs:

[...] a grande maioria das deliberações do poder estatal ocasionou expressiva participação das esferas particulares, especificamente da sociedade civil, na viabilização da oferta especializada de ensino, uma vez que eram constatados indícios da precariedade dos órgãos públicos em promover as adequadas condições em todo o território nacional destas atuações (p. 15).

Não obstante, na área do autismo, temos ainda um longo percurso a ser trilhado com relação à inclusão desses alunos nas classes regulares de ensino, a qual, geralmente, pauta-se em instituições especializadas, visando a uma adaptação comportamental. Bosa (2006) enfatiza que tratamentos iguais podem ter impactos diferentes em cada criança. Afirma a autora:

Esse impacto depende da idade, do grau de déficit cognitivo, da presença ou não de linguagem e da gravidade dos sintomas gerais da criança. É importante estar consciente de que a maioria das crianças autistas não apresenta déficits em todas as áreas de desenvolvimento e que muitas possuem um ou mais comportamentos disfuncionais por breves períodos de tempo ou em situações específicas. Além disso, há outros aspectos também importantes tais como o funcionamento familiar, suporte social etc. (Bosa, 2006, p. 49).

A mesma autora acrescenta que uma pergunta comum tem sido qual a melhor escola para a criança com autismo frequentar, se a especial ou a integrada ao ensino regular. A autora é bem cautelosa e acrescenta que até agora não temos resposta para esta questão e que

[...] já que não há estudos comparativos metodologicamente bem controlados em relação aos níveis de integração nesses sistemas. Parece que cada caso deve ser tratado individualmente, focando nas necessidades e potencialidades da criança. É importante ter em mente as vantagens de se expor a criança com autismo à convivência com aquelas sem comprometimento e de aprender com elas por meio da imitação, mas também não esquecer o risco de que ela seja vítima da gozação dos colegas. De toda forma, alguns estudos sugerem que, com educação apropriada, mais crianças autistas são capazes de utilizar as habilidades intelectuais que possuem para avançar em níveis acadêmicos (Bosa, 2006, p. 49).

Existem, no entanto, algumas metodologias citadas e difundidas mundialmente e utilizadas também no Brasil que direcionam o atendimento educacional ao aluno com TEA, como o TEACCH (Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios Correlatos da Comunicação), o PECS (Sistema de Comunicação Através da Troca de Figuras) e a ABA (Análise Aplicada do Comportamento), todos pautados na teoria Behaviorista, e também a abordagem educacional baseada na teoria Psicanalítica. Essas abordagens e seus respectivos métodos serão apresentadas na sequência.

2.1 A INFLUÊNCIA DA TEORIA BEHAVIORISTA E O AUTISMO - ABA, TEACCH E PEC

A teoria behaviorista direciona os métodos mais utilizados na educação dos autistas, como citamos anteriormente, dentre eles o ABA, o TEACCH e o PECS. No entanto, partem do déficit ou da etiologia, sendo que o trabalho educacional desenvolvido por ele é direcionado pelo viés do treino, do condicionamento para elencar todo o trabalho a ser desenvolvido com o aluno, que é, primordialmente, individualizado o que, a nosso ver, acaba distanciando o objetivo da escola enquanto espaço realmente educacional e de humanização, uma vez que abstém deste aluno o direito à interação, ao acesso aos conhecimentos científicos e à cultura que a humanidade acumulou. Sendo o foco, neste prisma, a aquisição de um repertório de comportamentos desejáveis ou a eliminação de outros indesejáveis. Além disso, muitas vezes, erroneamente, o espaço escolar se configura como uma área clínica com vários profissionais individualmente atendendo este aluno. Desta forma, neste subitem, esboçaremos esta linha da psicologia que norteia as metodologias que, atualmente, são o carro-chefe das atuações com alunos autistas no Brasil e no mundo.

A teoria comportamental ou behaviorista, representada por Skinner (1904-1990), caracteriza-se por se pautar em comportamentos observáveis, previsíveis. Nesta perspectiva, os estados mentais se constituem e são influenciados de forma lógica a partir de disposições do comportamento. Sobre isso, explica Skinner (2006):

[...] procuramos diretamente as causas físicas anteriores, desviando-nos dos sentimentos ou estados mentais intermediários [...] consideramos apenas aqueles fatos que

podem ser objetivamente observados no comportamento de alguém em relação a sua história ambiental prévia (p. 16).

Orrú (2008) descreve o fundamento da teoria de Skinner, sendo a

[...] relação ao comportamento (observável) determinado pela sua relação com o meio químico, físico e social na forma de estímulos antecedentes como discriminativos de uma contingência e consequentes como reforço ou punição que fortalece ou enfraquece a frequência de emissão do comportamento com a instituição do conceito de condicionamento operante, em que todo o comportamento fica sujeito a mecanismos de controle através de situações de reforço ou punições (p. 1).

O behaviorismo trabalha com o comportamento operante, uma vez que [...] “quando um comportamento tem o tipo de consequência chamada reforço, há maior probabilidade de ele ocorrer novamente”. Assim, “[...] um reforçador positivo fortalece qualquer comportamento que o produza e um reforçador negativo revigora um comportamento que o reduza” (Skinner, 2006, p. 43).

Com esse referencial teórico, a educação destinada aos autistas se pauta na mudança de comportamento observável, fator que determina a aprendizagem, envolvendo “recompensa e controle, planejamento criterioso das contingências de aprendizagem, das sequências de atividades e modelagem do comportamento do homem” (Orrú, 2008, p. 1). Assim, as respostas emitidas pelo aluno, que é o receptor do conhecimento, são direcionadas pelo professor que manipula as condições do ambiente do aluno e todo o trabalho educacional. Baseado no modelo comportamental, esse trabalho envolve intervenção e avaliação, sendo feito o diagnóstico por meio de testes que evidenciam as competências e fraquezas apresentadas pelo aluno:

A aprendizagem e o desenvolvimento são resultados do condicionamento do meio e a educação é como um programa de formação de hábitos em alunos passivos, com a finalidade de tratar os comportamentos inadaptados por meio de conteúdos,

hábitos, comportamentos e ações desejáveis que são treinadas (Orrú, 2008, p. 2).

Segundo Orrú (2009), essa abordagem educacional é a mais utilizada mundialmente na educação das pessoas com autismo. Os programas educacionais pautados nessa teoria são voltados para a aquisição de uma maior interdependência e a avaliação/diagnóstico da pessoa com autismo, e se fundamentam, basicamente, em observações dos comportamentos e das limitações que ela apresenta. Sobre essas observações são criados os planos de atendimentos.

Por sua vez, Bragin (2011) afirma:

A questão do diagnóstico é focada mediante a observação das competências e dificuldades apresentadas por meio de testes, escalas e questionários com base em critérios e observação do comportamento, que em curto prazo passarão a identificar as atividades que os alunos deverão realizar tendo em vista suas limitações (p. 15).

Camargo e Rispoli (2013) citam que as intervenções e métodos educacionais pautados na Psicologia Comportamental têm sido utilizados na redução dos sintomas do espectro do autismo e promovem, segundo os autores, uma “[...] variedade de habilidades sociais, de comunicação e comportamentos adaptativos” (Camargo & Rispoli, 2013, p. 641).

Segundo Koury et al. (2014), quando os alunos, além das características do autismo, apresentam comorbidades como a deficiência intelectual e prejuízos comportamentais graves, o trabalho com estes alunos em salas de aula do ensino regular torna-se inviável e a indicação de escolas exclusivas para estes alunos no Brasil e também em escolas de outros países tem sido uma alternativa na grande maioria dos casos. Além disso, os autores citam que essas crianças, geralmente, não aprendem pelos métodos de ensino tradicionais e não conseguem manter a atenção, responder a instruções complexas, nem manter e focar a atenção em diferentes tipos de estímulos simultâneos. Entendem eles que para tais crianças são necessárias estratégias específicas e diferenciadas de intervenção de ensino para aprender e explicam que “uma abordagem que contribuiu expressivamente com a melhora de problemas de comportamento de crianças e adolescentes com autismo e, conseqüentemente, com a adaptação psicossocial é a Análise Aplicada do Comportamento (*Applied Behavior Analysis – ABA*)” (Koury et al., 2014, p. 28).

O método ABA – Análise do Comportamento Aplicada - consiste em ensinar à criança com autismo habilidades que ela não possui através de etapas previsíveis:

Características gerais de uma intervenção baseada na ABA tipicamente envolvem identificação de comportamentos e habilidades que precisam ser melhorados (por exemplo, comunicação com pais e professores, interação social com pares etc.) seguidos por métodos sistemáticos de selecionar e escrever objetivos para explicitamente, delinear uma intervenção envolvendo estratégias comportamentais exaustivamente estudadas e comprovadamente efetivas. Além disso, a ABA é caracterizada pela coleta de dados antes, durante e depois da intervenção [...] por apresentar uma abordagem individualizada e altamente estruturada, ABA torna-se uma intervenção bem sucedida para crianças com TEA que tipicamente respondem bem às rotinas e diretrizes claras e planejadas (Camargo & Rispoli, 2013, p. 641).

Desta forma, o método ABA se baseia nos princípios do condicionamento aplicados por Skinner, cuja perspectiva de condicionamento operante prega que os comportamentos são aprendidos no processo de interação entre o indivíduo e seu ambiente por meio de reforçadores positivos ou negativos. Segundo Camargo e Rispoli (2013), a ABA, amplamente utilizada com pessoas com TEA, não é restrita a esse público, mas é também utilizada por pessoas – crianças e adultos – sem o transtorno e em locais variados, como escolas, empresas e clínicas (Camargo & Rispoli, 2013, p. 642).

Orrú (2009) cita Ferster (1961) e também Ferster e De Myer (1961, 1962) como sendo os primeiros autores a realizar pesquisas cujo norte teórico era a Psicologia Comportamental. Em laboratório, explicaram a função dos princípios de aprendizagem em relação ao estudo de crianças com distúrbio do desenvolvimento que, dependendo das alterações no ambiente, provocaram modificações no comportamento das crianças (Orrú, 2009).

Na abordagem comportamental, o trabalho com o autista, se feito por um analista do comportamento⁶, envolve procedimentos abrangentes e estruturados de ensino e

⁶ Analistas de comportamento são profissionais treinados para conduzir a análise do comportamento, tanto em pesquisas como através de intervenção. Nos Estados Unidos, existe uma certificação, o behavior analysis Certification board, que regulamenta e representa a profissão. No Brasil, os psicólogos são licenciados para trabalhar com análise do comportamento (Camargo & Rispoli, 2013, p. 643).

aprendizagem, seguindo três fases: avaliação comportamental, seleção de metas e objetivos e elaboração de programas de tratamento e intervenção (Orrú, 2009, p. 59).

A partir da visão behaviorista, surgiu, em 1966, o método de intervenção educacional conhecido como TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*), que, em português, pode-se traduzir como “Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Déficit de Comunicação” (tradução nossa). Eric Schopler, doutor em Filosofia, em conjunto com alguns pais, propôs-se a realizar um projeto experimental na Universidade da Carolina do Norte (EUA), com o objetivo de melhorar a qualidade de vida das crianças autistas, buscando alternativa de tratamento diferente da adotada até então pela teoria psicanalítica, a qual abordaremos no próximo item, tendo como base a psicodinâmica que atribuía ao autismo a origem psicogenética (Orrú, 2009).

Segundo Lewis e Leon (1995), este programa tem como norte teórico-prático a Teoria Comportamental e a Psicolinguística, as quais explicam que o treinamento do profissional e as técnicas comportamentais como observação, registro, diagnóstico funcional e manipulação permitem chegar ao entendimento aprofundado do indivíduo autista. A partir dessas técnicas é que se realizarão as revisões periódicas dos repertórios comportamentais e dos procedimentos adotados.

Sobre a linguística, as autoras explicam que o objetivo é estudar a aproximação entre o pensamento e a linguagem, partindo do pressuposto básico de que a imagem visual é geradora de comunicação (Lewis & Leon, 1995, p. 235).

Tal método é mundialmente difundido, sendo um dos mais utilizados no Brasil e citado por autores como Amy (2001), Orrú (2009), Mori e Candido (2007). Essa técnica está exposta, basicamente, em três livros: “O Perfil Psicoeducativo”, no qual é apresentado o sistema de avaliação realizado inicialmente, cujo objetivo é sondar possibilidades e alternativas pedagógicas mais adequadas à criança autista; “Estratégias avaliativas do autismo”, no qual são apresentados métodos e os objetivos do programa TEACCH; e “Atividades de ensino para crianças autistas”, em que é descrito o material e são feitas orientações de como utilizá-lo (Amy, 2001).

O tipo de intervenção educacional, em questão, foi implantado no Brasil no ano de 1991, em São Paulo, pela AMA - Associação de Amigos do Autista, a qual fez adaptações do método para a cultura brasileira, mas sem deixar de utilizar os princípios básicos da referida metodologia (Marques & Mello, 2005).

Um dos pressupostos básicos descritos pelo TEACCH diz respeito à atenção que deve ser dada às dificuldades apresentadas nas áreas sociais e cognitivas, referentes à

desorganização interna da pessoa com autismo, à incompreensão da mudança de rotina, entre outras. Defende que os alunos autistas precisam de um ambiente organizado, com acomodações planejadas, com ações em que prevaleça a rotina e que favoreçam a sua compreensão. Um dos aspectos priorizados na intervenção com o referido método, diz respeito à organização da sala, a qual deve ser “estruturada”, com rotina e previsão de tempo e espaço para as atividades. Nesta perspectiva, sobre o aspecto físico, Orrú (2009, p. 61) escreve que “[...] o ambiente é totalmente manipulado pelo professor ou pelo profissional que atua com o autista, visando ao desaparecimento ou à redução de comportamentos inadequados a partir de reforço positivo”.

Outras intervenções nos níveis de comunicação e visualização que são realizadas por esse método são assim explicadas por Orrú (2009):

O programa utiliza de estímulos visuais e audiocinestésicos visuais para produzir comunicação. As atividades são programadas individualmente e mediadas por um profissional. Nas salas de aula, em geral, costumam estar, no máximo, cinco alunos com a síndrome. O professor, entendido como um mediador, aplica uma tarefa a um dos alunos, enquanto os demais permanecem trabalhando sozinhos, com o auxílio de um assistente treinado que os observa. À metodologia de ensino se dá a partir da condução das mãos do aluno que faz uso dos símbolos, em um contínuo direcionamento de uma ação até que se encontre em condições (ou se mostre capaz) de realizar a atividade proposta sozinho, porém com recurso visual (p. 61).

Mello (2005, p. 35) explica que o método TEACCH baseia-se em uma organização ambiental e de tarefas previsíveis por meio de quadros, painéis ou agenda, com o propósito de levar a criança a compreender o que se espera dela em determinada situação. Cita a autora que “[...] o TEACCH visa desenvolver a independência da criança de modo que ela necessite do professor para o aprendizado, mas que possa também passar grande parte de seu tempo ocupando-se de forma independente”. Utiliza uma avaliação chamada PEP-R⁷ (Perfil

⁷ O TEACCH desenvolveu o PEP – Perfil Psicoeducacional em 1976 por Schopler e Reichler, com a finalidade de avaliar habilidades e déficits de crianças portadoras de autismo (Marques & Mello, 2005).

Psicoeducacional Revisado) para avaliar a criança, descrevendo seus pontos fortes e suas maiores dificuldades, com vistas a um programa individualizado.

Sobre a prática do TEACCH, expõe Orrú (2009) que as características educativas se limitam a um trabalho individualizado, com objetivos a serem alcançados em curto espaço de tempo, observações e avaliações contínuas, além de materiais apropriados e adequados. São utilizados sinais/símbolos que podem substituir uma comunicação ou ausência de linguagem. São tarefas previamente elaboradas que primam por um ambiente estruturado e previsível, que não dê espaço para erros.

A autora acrescenta que é relevante o trabalho com autistas com a utilização do método TEACCH, porém “[...] se atém ao aspecto do condicionamento em que o sucesso e o fracasso podem estar sujeito a atos de recompensa ou de reprovações”, “[...] sendo visto por muitas pessoas como uma alternativa a uma síndrome que [...] acomete severamente o indivíduo [...] que não há nada, ou quase nada, que se possa fazer no âmbito educacional aos seus portadores [...]” (Orrú, 2009, p. 63).

Mello (2005) também faz críticas à aplicação do método, o qual seria mais utilizado, em seu entendimento, em “crianças de alto nível de funcionamento” e que “robotizaria” os alunos. Mais adiante ela acrescenta ter verificado, na sua prática, que as crianças “[...] adquirem algumas habilidades e constroem alguns significados” (grifo nosso).

Neste ponto, podemos refletir sobre a utilização dessas metodologias em ambientes educacionais, como o TEACCH, que consiste na estruturação do ambiente com o intuito de promover a aprendizagem, sendo que as atividades são organizadas e estruturadas num ritmo constante, com recursos visuais, com diminuição de estímulos distraidores, porém sem um contexto e significado para este aluno, partindo de uma avaliação feita com o instrumento PEP – R, o qual demonstra as fragilidades do aluno. Ocorre que o mundo, o nosso cotidiano não é organizado dessa forma e numa situação em que o inesperado ou o imprevisível possa acontecer, como, geralmente, costuma ocorrer, o aluno, provavelmente, entraria em uma crise que poderia ser, por exemplo, de auto agressão, uma vez que não está preparado para aquela imprevisibilidade. O que fazer? Pensamos que esse “mundo alheio” ao mundo real consiste realmente em robotizar e não humanizar o aluno. Baseados na Psicologia Histórico-Cultural, pensamos o contrário. No lugar do individualismo, faz-se necessário o desenvolvimento a partir da relação, da interação com o outro.

Outro método utilizado, pautado também na teoria behaviorista, é o PECS, que significa “Sistema de Comunicação através da Troca de Figuras”, e foi desenvolvido para ajudar crianças e adultos com autismo e com outros distúrbios de desenvolvimento a adquirir

habilidades de comunicação, uma vez que a linguagem é uma das áreas com comprometimento em crianças com autismo (APA, 1995). Muitas crianças com autismo não desenvolvem a linguagem verbal, emitindo apenas alguns sons sem significado, o que acaba dificultando a comunicação com familiares, responsáveis e profissionais que lidam com elas.

Orrú (2009) nos apresenta a comunicação como uma entre algumas das funções da linguagem, quando se emitem, transmitem e recebem informações a partir da linguagem falada, escrita ou codificada. Assim, para a autora, a linguagem é um sistema complexo de transmissão de informações utilizada pelo ser humano com o objetivo de influenciar o interlocutor, compartilhando informações, exprimindo desejos e necessidades. Além disso, existem outras formas de se comunicar, como “[...] a mímica, as ações práticas, as expressões faciais, a orientação corporal, os gestos como indicar, os desenhos, os símbolos ou as palavras que se materializam segundo uma forma multimodal” (Orrú, 2009, p. 64).

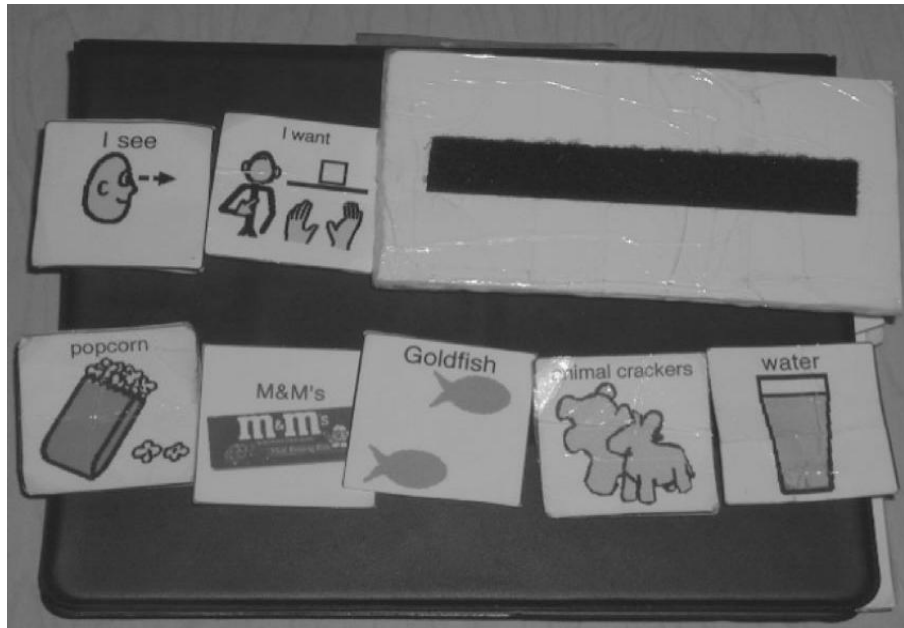
Não obstante, por alguma patologia ou transtorno – como, no caso, o autismo – nem todos os seres humanos conseguem se utilizar da linguagem e verbalizar seus desejos e necessidades de forma a serem entendidos. Como nos mostra Miguel, Kenyon e Kenyon (2005),

[...] muitas destas crianças não desenvolvem linguagem vocal (fala), produzindo sons sem sentido, o que dificulta a interação com familiares e/ou responsáveis. A dificuldade na comunicação parece contribuir para o desenvolvimento de comportamentos inapropriados (ex., agressão, automutilação, choro etc.) já que estes, em muitos casos, passam a exercer função comunicativa [...] (p. 178).

Miguel et al. (2005, p. 180), a partir de uma visão reducionista e limitante sobre a função comunicativa, acrescenta que seria esta uma forma de amenizar comportamentos indesejáveis e de melhorar o desenvolvimento de pessoas com autismo, “a despeito do objetivo final de um tratamento ser o ensino da fala, em muitos casos tal ensino é lento e laborioso”. Nesse sentido, o autor defende para estes indivíduos o sistema de comunicação alternativa, que, a nosso ver, é algo mecânico e descontextualizado, utilizando figuras que não favorecem a apropriação das palavras, conforme apresentado nas Figuras 1 e 2 a seguir.

Tal material inclui um fichário com uma prancha de comunicação e as figuras que podem ser improvisadas e acrescentadas aos poucos, plastificadas e grudadas com velcro (Figura 2).

Figura 1 – Prancha com os dizeres, eu quero e eu vejo.



Fonte: Miguel et al. (2005).

Figura 2 – Prancha de velcro com figuras extras.



Fonte: Miguel et al. (2005).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, cujas bases de explicação do desenvolvimento superam o enfoque naturalizante, o processo e a aquisição da linguagem ocorrem a partir da “apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações”. A função primeira da linguagem é a comunicação, mas, além disso, um meio

que permite o ser humano se expressar e compreender o outro, uma função social (Leontiev, 1978, p. 288).

Facci (2004, p. 65) acrescenta que o psiquismo humano se desenvolve por meio da atividade social e tem como traço principal a mediação a partir de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, como atenção voluntária, memória etc., são frutos da atividade cerebral, de base biológica, mas, necessariamente, “[...] são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos”. A mediação é a constituição dessas funções, por intermédio dos signos, “[...] sendo que a **linguagem** é o sistema de signos mais importante” (Facci, 2004, p. 65, grifo nosso).

Os autores da abordagem behaviorista defendem os sistemas de comunicação não verbal, dos quais um dos mais conhecidos é o PECS, para atender a essas pessoas com alguma deficiência na comunicação, que não se comunicam ou que possuem pouca eficiência na comunicação, como crianças que falam, mas precisam organizar essa linguagem - como os autistas. O intuito desse tipo de sistema é ajudar a criança a perceber que a partir da comunicação ela pode conseguir muito mais rapidamente as coisas que deseja, estimulando-a, assim, a comunicar-se. Sobre isso, acrescentam Miguel et al. (2005), quando ensinamos a criança a *"pedir"* ela passa a ter maior controle sobre seu ambiente, além de tornar possível que outros indivíduos tenham mais acesso aos seus desejos e necessidades. A criança “também estará muito mais *motivada a se comportar* (usar o sistema PECS) para receber algo que ela deseja (tangível), do que para receber aprovação (consequências sociais arbitrárias) (Miguel et al., 2005, p. 179, grifos nossos).

O tipo de sistema em questão que visa o condicionamento de um comportamento de comunicação “alternativa”, PECS, dá-nos a possibilidade de pensarmos a respeito do desenvolvimento que está sendo proporcionado às crianças com autismo, quando submetidas a tal sistema educacional, cujos autores salientam suas principais características, salientando “o uso de materiais simples e de baixo custo, além de ser um sistema portátil, podendo ser usado por indivíduos em variadas situações e ambientes” (Miguel et al., 2005, p. 178).

Acrescentamos ao exposto acima o baixo nível de conteúdo científico e o desenvolvimento ofertado a esses alunos no referido sistema. Concordamos com Barroco (2007) que o processo de constituição do que é propriamente humano segue a mesma direção no desenvolvimento das pessoas com e sem deficiência. Assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre, primeiro, no meio exterior, no plano intersíquico, para depois passar para o plano intrapsíquico. A autora acrescenta que “as funções psíquicas

mais elaboradas já se apresentam entre os homens antes de serem imitadas e usadas com intencionalidade por uma criança” (p. 372), o que significa dizer que, quando temos o objetivo de ensinar a criança a “pedir” algo, esta função já se apresenta entre as relações estabelecidas com ela e com os que a cercam. Este é um aprendizado que carrega todas as implicações culturais que vão além de um estímulo à comunicação e do condicionamento para comportar-se melhor em seu ambiente, como citado por Miguel et al. (2005). A imitação para Vygotski (2000) é um complexo processo de desenvolvimento, uma das vias do desenvolvimento cultural, ultrapassando a simples formação de hábitos.

2.2 PROPOSTA DE DIRECIONAMENTO EDUCACIONAL AO AUTISMO GUIADO PELA TEORIA PSICANALISTA

Uma proposta advinda da área psicanalítica que direciona práticas pedagógicas no campo do autismo, assim como as práticas behavioristas que buscam ensinar o autista, porém com outros direcionamentos metodológicos, serão apontadas por nós no decorrer deste item.

Segundo Schmidt (2012), Kanner, em seu primeiro estudo sobre autismo, descreveu, “[...] além dos comportamentos das crianças, um perfil de seus pais, constando características como frieza afetiva e intelectualização”. Essas observações foram contestadas posteriormente por muitos autores e pelo próprio Kanner que considerava pouco consistente ser esta a única etiologia de uma síndrome tão severamente comprometedora. Ainda assim, teóricos seguiram afirmando tais especulações, o que ajudou a disseminar o termo “mãe geladeira” (p. 184). Esse mesmo autor, citando Rimland (1964), acrescenta que, durante a década de 1950 e 1960, diversos artigos foram publicados apoiando essa hipótese e, em 1964, o psicólogo Bernard Rimland afirma em seu livro que as causas do autismo são neurobiológicas, incidindo veementemente contra a teoria da frieza materna e a etiologia do autismo (Schmidt, 2012, p. 184).

Consideramos, também, ser infundada e cruel a culpabilidade materna pela deficiência de um filho. Porém, ainda hoje esta influência sobre as causas do autismo advir da parentalidade, principalmente materna, repercute nas teorias estudadas para o tratamento desta síndrome, entre elas a psicanálise ligada à educação, sobre a qual trataremos neste item.

Bosa e Callias (2000) citam que, por volta da década de 1960 e 1970, as formulações teóricas sobre as causas do autismo tiveram grande influência da psicanálise, sugerindo que essas fossem psicogênicas. Melanie Klein, grande pioneira no reconhecimento e tratamento de

crianças com psicose, explica o autismo pela via da constituição do desenvolvimento, sendo a angústia decorrente do intenso conflito entre o instinto de vida e de morte em combinação com as defesas primitivas do ego. Desta forma, seria marcante na síndrome, o bloqueio da relação com a realidade e o desenvolvimento da fantasia, que resultaria num déficit na capacidade de simbolizar.

Seguindo este raciocínio, Bosa e Callias (2000), ao abordarem a teoria psicanalítica, apontam que esta se atenta mais para questões etiológicas da síndrome do autismo, para a descrição do funcionamento mental dos estados afetivos e ao modo como as crianças com sérios transtornos mentais se relacionam com o outro. Essas autoras assinalam que considerações a respeito da gênese do autismo surgiram com a tese inicial de Kanner (1943), de que crianças autistas padeciam de uma inabilidade inata de relacionar-se, emocionalmente, com outras pessoas.

Kupfer (1997), discorrendo sobre a educação de crianças autistas, afirma que a escolaridade é necessária a essas crianças e essa escola precisa ser terapêutica, propondo que a circulação e a movimentação no interior da instituição criem as ligações faltantes a essas crianças. Os agentes institucionais não funcionarão propriamente como psicanalistas, mas permitirão a promoção de efeitos terapêuticos, possibilitando apostar que os autistas e psicóticos possam vir a construir laços sociais. A escola, nesta perspectiva, enfatiza a retomada do desenvolvimento global da criança por meio da estruturação psíquica interrompida ou a partir da sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído.

Kupfer (2000), pautada na teoria psicanalítica e seus pressupostos, acredita na

[...] inclusão, no poder subjetivante dos diferentes discursos que são postos em circulação, no interior do campo social, com o intuito de assegurar, sustentar ou modelar lugares sociais para as crianças, levando em conta que, neste sentido, o discurso (ou discursos) em torno do escolar é particularmente poderoso (p. 115).

Outro psicanalista que propõe uma aproximação entre a psicanálise e a educação é Jerusalinsky (1997), o qual inicia um de seus artigos questionando o porquê se escolarizarem crianças com sérios transtornos em seu desenvolvimento, como crianças psicóticas e autistas, e ainda, a necessidade de existir escolas para essas crianças além do tratamento da área da

saúde, “isso quer dizer que não consideramos suficiente que existam hospitais-dia, instituições de internação parcial ou total, ou mesmo consultórios para tratamentos ambulatoriais” (Jerusalinsky, 1997, p. 71).

Ainda, de acordo com Jerusalinsky (1997), existem três fortes razões para se escolarizar crianças psicóticas⁸:

A primeira é a que se refere às condições de aprendizagem ou às aprendizagens dos psicóticos. A segunda, é a que se refere ao fato de que na infância a psicose, numa proporção muito significativa, não está ainda totalmente decidida, ou seja, numa proporção muito significativa, nas crianças psicóticas, a psicose é indecida. Aliás, é uma classificação que estamos propondo: psicoses indecidas como uma forma típica das psicoses na infância. Diferentemente do que acontece no sujeito adulto em quem não há psicoses indecidas, essa parece ser uma formação psicopatológica própria da infância [...] E uma terceira razão de ordem social, que não por ser social é de menor importância para o sujeito psicótico individualmente considerado (p. 72).

Sobre a escolarização de alunos com psicose e autismo em escolas regulares, o autor é bem cuidadoso e escreve que “[...] acerca da inclusão da criança psicótica na escola comum, que isso era viável, às vezes sim, às vezes não, dependendo da extensão, da flexibilidade, da proliferação desses arremedos de função paterna que ela consiga fabricar, geralmente com a ajuda de outros” (Jerusalinsky, 1997, p. 75). Porém, salienta a importância da escola e a coloca como um significante, um espaço no qual pode se entrar e sair, um trânsito, diferentemente, do hospital psiquiátrico que para o autor é a última alternativa que deve ser tomada para o tratamento da psicose e autismo. Defende a escola como um espaço de possibilidades de reconhecimento social, estruturante, psicologicamente, e acrescenta que a função cognitiva não é autônoma, sendo necessário que a criança frequente a escola para que desenvolva essa função (Jerusalinsky, 1997).

⁸ O autor diferencia no texto psicose e autismo, porém, não nos ateremos à etiologia psicanalítica dos sintomas e, sim, tomaremos como base que as duas patologias se encontram para o MEC no grupo dos TGDs, Transtornos Globais do Desenvolvimento. Fomos fiéis ao texto do autor que cita a palavra psicose neste trecho. Porém, quando se volta ao trabalho educacional, a importância da escola, o autor direciona os mesmos benefícios para autistas e psicóticos.

Com relação à ação pedagógica na vida destes alunos com autismo, na área norteadada pelos estudos psicanalíticos, parece haver um consenso a respeito da importância da escola. Freitas (2005) aponta que existem ganhos na área da socialização, na preservação das ilhas de inteligência e na conservação de capacidades cognitivas já adquiridas por estes alunos, as quais são necessárias que lhes sejam dadas sentido e função.

Kupfer (2000) ressalta também sobre as expectativas e cuidados a respeito da inclusão desses alunos com sérios transtornos mentais na escola. Ela escreve:

‘Ao matriculá-la na escola, a expectativa pode ser, por exemplo, que ela aprenda, e bem, e se torne um médico famoso como o pai’. E pode então acontecer que a criança não encontre digamos, em seu repertório psíquico, os recursos para responder a essa exigência (Kupfer, 2000, p. 116).

Em outro artigo, *Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação*, Kupfer (1997) define esta abordagem como um “conjunto de práticas que aliam educação e tratamento para crianças com graves distúrbios de desenvolvimento”, dentre estas estão os autistas, que são “crianças cuja posição na rede da linguagem, cuja inscrição no registro simbólico apresenta falhas ao ponto de ficar comprometida a sua constituição subjetiva, sua relação com o outro e sua circulação no campo social” (Kupfer, 1997, p. 58).

A ação educativa incorporada por Kupfer (1997) engloba a inclusão que, segundo a autora, vai ao encontro às leis antimanicomiais e à defesa de que crianças com sérios transtornos mentais precisam ir à escola, pelo lugar social que elas ocupam neste espaço e pela função terapêutica exercida por essa.

2.3 TECENDO CONSIDERAÇÕES

Procuramos até aqui apresentar uma breve revisão da trajetória histórica da escolarização das pessoas com autismo, principalmente, na Educação Especial. Conhecemos as concepções e métodos mais utilizados, influenciados pelas teorias behaviorista e psicanalítica. Ambas as metodologias partem do princípio do déficit ou da etiologia para desenvolverem suas intervenções educacionais, sendo que o trabalho desenvolvido é

direcionado pelo viés do treino, do condicionamento, no enfoque behaviorista; e num olhar clínico terapêutico da psicanálise, acabam distanciando a escola de seu objetivo enquanto espaço realmente educacional.

Ambos os direcionamentos citados embasam as metodologias na educação com autistas e levam em consideração o aluno como indivíduo singular descolado de suas relações sociais e culturais, não atribuindo o devido valor e a importância adequada à cultura e às relações sociais, bem como ao processo de mediação no desenvolvimento da mente humana, fatores que propiciam a humanização deste aluno.

Em contrapartida, encontramos, na teoria Histórico-Cultural, respaldo para pensar um processo de escolarização que vai além das condições biológicas do indivíduo. Essa teoria privilegia o espaço escolar como sendo rico em conhecimento científico e promotor do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória, pensamento, linguagem, dentre outras).

Com isso, acreditamos que o trabalho a ser desenvolvido nas escolas que atendem o aluno com autismo deve estabelecer como uma de suas principais metas a humanização desse aluno, pois, como preconiza a teoria histórico-cultural, é a partir de um ensino organizado e sistematizado que o indivíduo se apropria da cultura e, conseqüentemente, humaniza-se.

Na próxima sessão, propomos apresentar a abordagem histórico-cultural, esclarecendo como essa linha teórica concebe a constituição do sujeito e, também, a constituição do psiquismo da pessoa com autismo, compreendendo-o como pessoa não determinada somente por fatores biológicos, e qual o papel da escola nesse processo.

3 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A DEFICIÊNCIA: UMA TEORIA EM DEFESA DA HUMANIZAÇÃO

Nesta seção, apresentamos a teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para o atendimento às pessoas com deficiência. Partimos do pressuposto de que o desenvolvimento humano se dá, primeiro, ao nível social, interpsicológico, para depois passar ao nível intrapsicológico. A referida teoria tem sua base nos referenciais marxistas, que terão os aspectos contextuais da Rússia do início do século XX, apresentados brevemente, bem como proposições de Vigotski e seus seguidores a respeito da constituição do psiquismo humano. Ainda nos pautamos na obra *Defectologia* de L. S. Vigotski, a qual possibilitou pensar na organização de um ensino especial que, além de promover aprendizagem, contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e na compensação das deficiências.

Com relação à pessoa com deficiência e ao seu desenvolvimento, Vigotski (1997) não desconsidera que exista o comprometimento biológico, no entanto, postula que, pelas vias social e cultural, abrem-se possibilidades a qualquer pessoa com deficiência de desenvolver sua compensação, uma vez que a causa provocadora da dificuldade pode, também, levar o indivíduo à superação da deficiência para a participação em sociedade e, assim, expõe a tese central da defectologia. Exatamente por este prisma, é que se deve pensar na compensação e substituição, nos equilibradores do desenvolvimento e na conduta da criança, que aliados à deficiência criam as possibilidades de superação.

Vigotski e Luria (1996) afirmam que “O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso”. Cria-se uma “cultura do defeito específica” (p. 222), o que significa pensar em uma educação capaz de promover, através da apropriação da cultura, a superação da limitação imposta pela condição biológica, desempenhando o papel crucial de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A escola deverá criar meios para a criança compensar esse defeito pela via cultural.

3.1 FUNDAMENTOS MARXISTAS PARA A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Psicologia Histórico-Cultural tem os autores soviéticos Lev Semiónovich Vigotski⁹ (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) como seus principais representantes, sendo Vigotski considerado, pelos demais, o seu líder (Lúria, 1996). A referida teoria tem a proposição do reconhecimento da totalidade social e histórica para a compreensão do desenvolvimento humano.

De acordo com Shuare (1990), o pensamento de Vigotski foi profundamente embrenhado pelo momento histórico pelo qual passou, buscando a construção de uma sociedade socialista. Também é o que encontramos em Tuleski (2009): “Vygotski não se adiantou à sua época, apenas lançou seu olhar perscrutador sobre as necessidades da Rússia, buscando respostas aos problemas com que se deparavam os homens daquele período” (p. 71).

Tuleski (2009) expõe que Vigotski desenvolveu sua teoria com base nos pressupostos da teoria marxista, no início da década de 1920, em um período histórico de contexto bastante conturbado, marcado pela guerra, e acrescenta que, ao mesmo tempo, essa época foi revolucionária. Trata-se da Rússia pós-revolução, em um contexto de miséria e destruição, com índices alarmantes de analfabetismo (70% da população). Nesse período, Vigotski, envolvido nas contradições de sua época, posiciona-se diante de uma luta na reformulação da educação soviética. Escreve a autora:

[...] esta contradição, intrinsecamente ligada à luta de classes no interior da Rússia e ao período de reconstrução da sociedade, que ora imprimia características burguesas, ora socialistas, às relações de produção, será o fio condutor para a análise da psicologia Vygotskiana (Tuleski, 2009, p. 80).

A escola da psicologia soviética apresentada por Vigotski e seus seguidores caracterizou-se no processo de pensamentos nos quais esses autores estavam envolvidos, originando “uma teoria fundamentada de forma radical e aprofundada nos clássicos do marxismo” (Duarte, 2001, p. 160). Desta forma, devemos deixar claro que Vigotski integrou o

⁹ Na literatura e em traduções, encontramos diversas formas de grafar o nome deste autor, como: Vygotski, Vygotsky, Vigostkii, Vigotski, Vigotsky, no presente trabalho elegemos a grafia Vigotski. Nas referências bibliográficas, preservaremos a grafia adotada nas obras utilizadas.

universo ideológico marxista, envolvido com a luta pela superação do capitalismo e a construção de uma sociedade socialista (Duarte, 2001).

Barroco (2007) contribui afirmando que o contexto histórico com o qual se alicerçou toda a produção da Psicologia Histórico-Cultural se localizou em um momento pós-guerra, uma fase de reconstrução da Rússia, posterior União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e reconstrução dos alicerces de uma nova sociedade com vistas ao socialismo. A autora acrescenta que frente à demanda dessa nova sociedade também chega a necessidade de se criar uma nova psicologia, com a proposta de aplicabilidade dos pressupostos marxistas.

Em seu trabalho, Barroco (2007) enfatiza a presença de Vigotski em todo esse movimento e explica que, a partir dos pressupostos Marxistas, Vigotski propõe: o que é instintivo se humaniza nos homens, assim, não podemos deslocar o comportamento humano das relações sociais. O autor acrescenta que, em 1923, fica exposta a necessidade de aplicabilidade de uma nova psicologia que retirasse o peso genético que a esta não pertencia e a partir do qual se explicava o sucesso ou fracasso escolar e social por uma causa genética, e não pelas condições sócio-históricas as quais o homem está imbricado. Este fato fica marcado pelo evento proferido por Vigotski em uma conferência no II Congresso de Psiconeurologia de Leningrado.

A análise de Vigotski, em relação à crise da velha psicologia, expressa a luta concreta pós-revolucionária, pela superação das relações capitalistas de produção. A revolução socialista possibilitava a construção de uma “nova psicologia” capaz de superar o antagonismo clássico entre materialismo e idealismo, da mesma forma que o capitalismo foi superado pelo comunismo. No entanto, como ainda permanecia a luta de classes no interior da sociedade russa, permanecia a luta pela superação da velha psicologia, que assumia um caráter cada vez mais agressivo no mundo das ideias, tal como fazia na vida prática e expropriação da burguesia. A visão de homem unificado e indivisível poderia afirmar-se no terreno da prática humana, no interior da sociedade Russa, se houvesse a união de todos os homens para a construção de um projeto coletivo também único que sintetizasse as necessidades de toda a população russa, o projeto comunista (Tuleski, 2009).

Tal autora acrescenta que, naquele momento pós-guerra, o objetivo era tirar o país do extremo atraso de desenvolvimento científico e tecnológico. Ressalta que Lenin, neste período, enxerga e defende a importância da educação como possibilidade de superação do panorama posto pós-revolução e que isso se daria a partir do conhecimento tecnológico, científico e social.

O cenário pós-revolução era avassalador, fábricas e máquinas encontravam-se totalmente destruídas. Tuleski (2009) cita que, além disso, grandes dimensões geográficas no território russo encontravam-se em desigualdades e contradições, como no caso de cultura, política e economia, sendo que em regiões mais distantes pessoas viviam em isolamento e existia um alto grau de analfabetismo.

Vigotski, envolvido em todos esses acontecimentos, aponta que para o camponês pensar a médio e longo prazos seria necessário que realizasse planejamentos de suas ações, atitude que consiste em uma das fases da consciência formada pelas funções psicológicas superiores. A Psicologia Histórico-Cultural propõe que a superação de uma forma de comportamento instintivo imediato sem planejamento só irá acontecer com a apropriação de instrumentos e signos.

Facci (2003) cita que a educação das pessoas, naquele momento, passa a ser necessária e a escola assume um importante papel naquela sociedade e Vigotski, profundo estudioso do marxismo, compreende o valor da construção de um novo ser humano por meio da educação, sendo que esta, a escola e o professor estariam a serviço da sociedade. A autora escreve que em outubro de 1917 o índice de analfabetismo ascendia a mais de 90%, e em 1923 Trotski fixa a eliminação total no analfabetismo que foi cumprido, demonstrando a importância dada à educação na sociedade daquela época.

Podemos perceber a importância dada por Vigotski à análise histórica para entendermos o comportamento humano, uma vez que o homem só pode ser entendido dentro das relações sociais de produção, e argumenta que, em sua análise da crise da “velha” Psicologia, Vigotski expressa a luta concreta pós-revolucionária pela superação, por meio do comunismo, das relações capitalistas de produção (Tuleski, 2009).

Desta forma, nesta altura da nossa discussão, cabe discorrermos sobre a base teórica a qual se assentam os trabalhos de autores da Psicologia Histórico-Cultural, ou seja, o materialismo histórico-dialético. De acordo com Barroco (2007), Vigotski segue os referenciais marxistas, assim como os referenciais de Marx e Engels direcionaram a Revolução de Outubro de 1917, período de total envolvimento com sua teoria.

Em seu texto intitulado “A Anatomia do Homem é a Chave da Anatomia do Macaco”, Duarte (2000) cita que o método adotado por Vigotski é dialético, pois parte do princípio da busca da essência do fenômeno estudado e não foca apenas na aparência, buscando o conhecimento pela mediação do abstrato.

Vigotski concebe o desenvolvimento sócio-cultural como o de um indivíduo situado na história social humana, tendo como fator determinante a mediação do adulto para a

apropriação dos produtos culturais, tanto materiais como intelectuais. A interação entre a criança e o adulto, entre o homem mais desenvolvido e o menos é que propiciará o desenvolvimento cultural. Essa expressão remete ao método dialético de Marx que é adotado por Vigotski - a abstração e a análise da forma mais desenvolvida, indo então na contramão da gênese do objeto, principalmente, da psicologia, na qual o estudo inicia pelas formas anteriores (Duarte, 2000).

Desta forma, o psicólogo soviético viu a necessidade de um método inverso ao que era proposto pela psicologia experimental. Para Vigotski (1996), é nas formas mais complexas que reside a própria possibilidade de compreender o que precede ao desenvolvimento. O que está plenamente desenvolvido hoje mostra, em formas históricas, a prévia anterior. Vigotski (1996) explica que:

Encontramo-nos de novo diante de uma inversão nos papéis que a psicologia tradicional tinha atribuído às diversas disciplinas. O ponto de referência era o homem e dela se partia para dar conta do psiquismo animal; interpretando suas manifestações por analogia com nós mesmos. E nem sempre esta questão podia ser reduzida a um grosseiro antropomorfismo; com frequência, existiam fundamentos metodológicos sérios que aconselhavam seguir essa via na pesquisa: a psicologia subjetiva não podia funcionar de outra maneira. Via na psicologia do homem a chave da psicologia dos animais e nas formas superiores a chave da interpretação das inferiores. O pesquisador nem sempre deve seguir o mesmo caminho seguido pela natureza, com frequência é mais vantajoso o caminho inverso (p. 206).

Mais à frente, Vigotski (1996) cita Marx e explica essa forma de compreensão:

A sociedade burguesa – esclarece Marx – é a organização histórica de produção mais desenvolvida e multiforme. Por isso, a análise dos tipos de relação que se dão em seu seio e a interpretação de sua estrutura nos oferecem, ao mesmo tempo, a possibilidade de analisar a estrutura e as relações sociais de todas as formas de sociedade desaparecidas, cujos despojos e

elementos serviram para construí-la. Alguns restos ainda não superados desses despojos e elementos continuam arrastando sua existência dentro da sociedade burguesa, e o que em formas precedentes de sociedade só existia como indício se desenvolveu nela até alcançar seu pleno valor, e assim por diante (Marx, citado por Vigotsky, 1996, p. 207).

Vigotski via, nos pressupostos marxistas, as bases e o alicerce necessários para direcionar não somente a estrutura econômica da sociedade antiga e presente, como já fizera Marx, mas estava a sua disposição a questão metodológica, de suma importância para a psicologia que pretendia formular, a psicologia geral.

Vigotski (1996) demonstra a crise metodológica existente na ciência psicológica, a qual, segundo o autor, possui diferentes e diversas “psicologias”, mas apresentando estas apenas diferenças de perspectivas, não de construções de saberes científicos. Cita que, tradicionalmente, existem duas psicologias: a psicologia científica natural, que segue o princípio da causalidade, mantendo o mesmo tipo de conexão para todos os fenômenos, e a psicologia idealista, aquela que se isenta de princípios objetivos ou materiais para explicações de seus fenômenos. Ambas as psicologias partem de concepções filosóficas distintas e utilizam-se de métodos distintos para compreender e explicar a realidade, sendo assim, duas ciências também diferentes.

Vigotski (1996) propõe a criação de uma *psicologia geral*, que não seria uma terceira psicologia, mas que seria uma resposta à necessidade de dar uma direção à série de disciplinas particulares existentes na psicologia, no intuito de estabelecer princípios fundamentais e dar coerência ao conhecimento já construído historicamente, promovendo a junção de saberes acumulados que ficaram distantes entre si, uma ciência geral que unificaria esses conhecimentos heterogêneos em uma totalidade de saber. Não seria apenas uma junção de disciplinas, mas uma subordinação a uma ciência geral. Vigotski (2004) deu extrema importância à questão metodológica para a construção desta nova psicologia. Enfatizou o método materialista histórico dialético que deveria ser o método de análise geral dos fenômenos.

Proponho, pois, esta tese: [...] que a única aplicação legítima do marxismo em psicologia seria a criação de uma psicologia geral

cujos conceitos se formulem em dependência direta da dialética geral, pois esta psicologia nada seria além da dialética da psicologia; toda aplicação do marxismo à psicologia por outras vias, ou a partir de outros pressupostos, fora dessa formulação, conduzirá inevitavelmente a construções escolásticas ou verbalistas e a dissolver a dialética em pesquisas e testes; a raciocinar sobre as coisas baseando-se em seus traços externos, casuais e secundários; a perda total de todo critério objetivo e a tentativa de negar todas as tendências históricas no desenvolvimento da psicologia; a uma revolução simplesmente terminológica. Em resumo, a uma tosca deformação do marxismo e da psicologia [...] (Vigotski, 1996, p. 392).

Vigotski (1996) adverte que não podemos fazer uma aplicação direta do marxismo para a psicologia. Cita que a aplicação direta do materialismo dialético às ciências naturais e, em particular, à psicologia “é impossível, como o é aplicá-la diretamente” (p. 392). Assim, há necessidade da teoria do materialismo psicológico, de uma ciência intermediária, como existem outras ciências, na história e na sociologia para aplicar o materialismo dialético, a qual terá por função explicar a aplicação concreta dos princípios do materialismo dialético aos fenômenos psicológicos. Essa teoria seria, segundo o autor, a psicologia *geral*. Sendo que a “psicologia precisa de seu *O capital* - seus conceitos, de classes, base, valor e etc. - com os quais possa expressar descrever e estudar seu objeto” (p. 393).

Vigotski (1996) é enfático ao dizer que o marxismo não solucionará todos os problemas da psique, mas, sim, podemos encontrar nestes autores a fórmula que nos ajude a conhecer a psique, a totalidade da verdade científica. Segundo ele, o que se espera dos autores do marxismo seria a metodologia, e o seu desejo seria aprender “*na globalidade* do método de Marx” como construir a ciência da psique e sua análise (p. 395).

Para Vigotski (1996), a criação de uma psicologia geral unificaria os conhecimentos particulares das áreas da psicologia a partir do método materialista histórico dialético. Sobre este aspecto, Tuleski (2009) acrescenta que o nascimento da psicologia enquanto ciência, no final do século XIX, vem com o princípio da negação da espiritualidade, termo utilizado nos estudos filosóficos. No entanto, ao se desligar da filosofia, acaba “negando as concepções metafísicas que lhe eram intrínsecas, para buscar explicações objetivas da natureza humana nas ciências naturais” (p. 89-90). A autora acrescenta que, desta forma, o empirismo da

psicologia nasce com um peso negativo. E a psicologia geral viria para superar essa dualidade:

Esta psicologia denominada por ele de psicologia geral teria uma base explicativa única para os fenômenos humanos; um método que orientasse e fundamentasse a análise da realidade em toda a sua complexidade, que buscasse as explicações nas relações, nos elementos de ligação e não nas partes ou particularidades isoladas. [...] A criação desta psicologia geral não seria uma questão de acordo entre as duas tendências, mas de ruptura, de superação. Seria a criação do novo a partir e contra os elementos antigos (Tuleski, 2009, p. 91).

Tuleski (2009) expõe ainda que construir uma psicologia comunista sem uma base concreta foi um desafio para Vigotski e seus seguidores, na qual dedicou boa parte de sua vida e cuja produção intelectual foi intensa e curta. Para ele, a psicologia marxista seria a psicologia geral e a diferença desta para a psicologia burguesa seria o método (Tuleski, 2009, p. 113).

Tal psicologia estava sendo gerada, gestacionada, e com a morte jovem do autor, 38 anos, algumas de suas obras ficaram inacabadas, não formulou de forma sistemática seu método de pesquisa, porém deixou um arsenal literário importantíssimos à psicologia, dentre eles, sobre o desenvolvimento humano e defectologia, assuntos que veremos nos próximos itens.

3.2 O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO PARA A COMPREENSÃO DO INDIVÍDUO COM DEFICIÊNCIA

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Este é o requisito fundamental do método dialético. Assim, a pesquisa histórica de comportamento não é algo que complementa ou ajuda a teoria, mas é a sua fundação. Vigotski (1996), no Tomo IV, capítulo II, explica que:

Se desejarmos estudar a psicologia do homem cultural adulto, devemos ter em mente que ela se desenvolveu como resultado de uma evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias: a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural (Vigotski & Luria, 1996, p. 151).

Para Shuare (1990), o psiquismo é assumido pelo historicismo, a psique humana possui um desenvolvimento histórico e uma intrínseca relação com a atividade social, produtiva e com a natureza.

Os processos psíquicos não se desenvolvem no tempo isolados de suas próprias características intrínsecas, como esse tempo que atua sobre uma semente e que constitui a espera, o prazo necessário para que as estruturas internas implícitas se manifestem; não é o tempo de maturação, como habitualmente se entende, por exemplo, com respeito as estruturas fisiológicas que, aparentemente, contém em seu germen aquilo que serão, uma vez que transcorra o tempo correspondente (Shuare, 1990, p. 59).

Partindo dessa necessidade da historicidade, procuraremos entender como se dá o salto qualitativo no desenvolvimento do psiquismo no homem cultural, tomaremos por base os escritos de Engels (1876), o qual afirma que o trabalho é responsável não somente pela criação de riquezas, mas, principalmente, pela criação do próprio homem.

Os homens, vistos pela perspectiva da teoria histórico-cultural, só foram capazes de se tornarem humanos por meio da vida em sociedade, pois são animais capazes de produzir e transmitir conhecimentos ao longo da história, no interior da cultura, são produtos e produtores de si mesmos. Neste prisma, o processo de hominização, citado por Leontiev

(2004), parte da ideia de que os homens transpõem os limites das leis naturais e biológicas que os alicerçam e as superam por meio de leis sócio-históricas. Esse processo só foi possível por conta do trabalho – atividade criadora e produtiva, com a produção de instrumentos diversos, como as ferramentas e também os instrumentos psicológicos que orientam o comportamento do próprio homem como a linguagem e o cálculo.

No entanto, Leontiev (2004) não descarta a teoria das leis biológicas, segundo o autor, o homem não está isento de tais influências, porém estas não determinam o seu desenvolvimento sócio histórico e tampouco limitam o desenvolvimento sócio histórico da humanidade. Ele coloca que a hominização, “enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o seu surgimento da história social da humanidade” (p. 282). Em outras palavras, o animal homem é o único ser capaz de, a partir de reorganizações físicas, criar para suprir suas necessidades, transmitir, historicamente, suas concepções e criações a outros da espécie, para além das leis genéticas ou hereditárias, dando continuidade ao processo histórico.

Desta forma, segundo Leontiev (2004), o homem se desenvolve fruto do processo social do trabalho, sob influência de duas espécies de leis: a biológica, em virtude da necessidade de adaptação dos órgãos e da produção, e as leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e o que ela produzia. Ainda, segundo o autor, uma vez que o homem já possui então as propriedades biológicas, o seu desenvolvimento sócio histórico é *ilimitado* (Leontiev, 2004, grifo nosso).

Vigotski (2004), em seu texto *A transformação socialista do homem*, assinala que, concomitante com o início da vida social e histórica humana, foram poucas as mudanças no curso do desenvolvimento do homem no que se refere ao tipo biológico. Acrescenta, ainda, que a partir do *homo sapiens* a evolução biológica não denota uma paralisia na evolução, mas, sim, um retrocesso em termos de efetivo papel neste processo, passando este a “pano de fundo”, sendo, então, a evolução histórica muito mais ativa. Em outras palavras, quando passamos a considerar o desenvolvimento histórico do homem, a evolução biológica, como a seleção natural e a luta pela sobrevivência, perde sua importância, e as leis do processo de desenvolvimento material e mental da sociedade humana são o norte tomado.

Vigotski (2004) preconiza o indivíduo enquanto ser social e a formação da psique como determinada também pelas relações sociais, e denota as diferenças do homem primitivo e do homem cultural, sendo, necessariamente, decorrentes destas:

Como um indivíduo só existe como um ser social, como um membro de algum grupo social em cujo contexto ele segue a estrada do desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento reveste-se de um caráter dependente da evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo. Já nas sociedades primitiva, que só há pouco estão dando os seus primeiros passos ao longo da estrada do desenvolvimento histórico, a completa constituição psicológica dos indivíduos pode ser vista como diretamente dependente do desenvolvimento de tecnologia, do grau de desenvolvimento das forças de produção e da estrutura daquele grupo social ao qual o indivíduo pertence. Pesquisas no campo da psicologia étnica forneceram provas incontrovertidas de que estes fatores, cuja interdependência intrínseca foi estabelecida pela teoria do materialismo histórico, são os componentes decisivos da psicologia integral do homem primitivo (Vigotskii, 2004, p. 2).

Barroco (2007) explica que o homem cultural é aquele que, vivendo em sociedade, desenvolve suas funções elementares (sensações, percepção etc.), o que lhe possibilita, por meio da linguagem, estar no mundo de modo ativo, para aprendê-lo e transformá-lo. Em termos de psiquismo, apoiando-se em Lúria, Barroco (2007) explica que, de modo sintético, na conduta animal prevalecem os traços da experiência imediata anterior, sendo que os princípios abstratos não se formam. Já o homem civilizado assimila experiências de acordo com o princípio abstrato dado, além das impressões imediatas, o que lhe permite penetrar na essência das coisas e das relações.

Sobre o homem cultural, Vigotski e Luria (1996, p. 103), no que tange às funções intelectuais, observam que o homem primitivo apresenta “um atraso, uma incapacidade de realizar até mesmo a operação menos complicada que exija cálculo, teria ele uma deficiência” em relação ao homem moderno. Entretanto, apresenta-se como um modelo perfeito da natureza biológica, com excelente desenvolvimento das funções psicológicas elementares. Quando esses autores abordam a questão do desenvolvimento biológico do homem primitivo e do homem cultural, afirmam que este não coincide, sendo que cada um segue suas leis próprias de desenvolvimento.

O desenvolvimento do homem, como o encontramos até mesmo entre os povos mais primitivos, é o desenvolvimento social. Assim, devemos esperar antecipadamente poder encontrar aqui um processo de desenvolvimento extremamente característico que é profundamente diferente daquilo que observamos na evolução do macaco para o homem. Digamos desde já que o processo de transformação do homem primitivo em homem cultural e o processo de sua evolução biológica não coincidem. Aquele não representa a continuação deste, ao invés disso, cada um dos processos está sujeito a suas próprias leis específicas (Vigotski & Luria, 1996, p. 106).

A tese defendida por esses autores que diferencia o homem primitivo do homem cultural, como afirma Barroco (2007, p. 246), “considera que o processo se dê paralelamente ao desenvolvimento da atividade vital humana, caracterizada pelo trabalho social e pela divisão de suas funções” que permite, num sentido dialético, a superação das leis puramente biológicas pela incorporação das leis sócio-históricas.

De acordo com Tuleski (2009), para os autores soviéticos, cada processo do desenvolvimento prepara dialeticamente o seguinte, não existe uma sequência linear, mas manter uma conexão com a primeira em uma nova direção. Ela explica que:

Compreender o comportamento do homem primitivo significava demonstrar as diferenças entre ele e o homem moderno, rompendo com a concepção universal de natureza humana. E finalmente, descrever o processo de apropriação, desenvolvimento e integração da criança o seu meio histórico-cultural, demonstrando as transformações intrínsecas a este processo, significava demonstrar a importância do meio social, da organização deste, para a formação dos indivíduos, isto é, das formas e conteúdos dos comportamentos e pensamento (Tuleski, 2009, p. 121).

Neste sentido, uma das grandes contribuições de Vigotski seria de que a ciência psicológica e seus fundamentos estão atrelados à realidade objetiva, à materialidade, para que

então pudesse analisar as relações entre os fenômenos e essa realidade, uma vez que o aspecto subjetivo é também reflexo de uma realidade objetiva, com base nas relações humanas.

Isto quer dizer que o subjetivo reflete uma realidade objetiva que existe fora, independente da consciência humana, todavia, embora tenha existência independente, é refletida e incorporada pela consciência, tendo como base as relações estabelecidas pelo homem, isto é, a ação humana nesta realidade concreta. As relações reais entre os homens, as formas como se organizam para produzir e reproduzir suas vidas permitem a incorporação desta realidade na subjetividade humana (Tuleski, 2009, p. 110).

O homem encontra na sociedade e nas relações que estabelece com as pessoas, com o mundo, as aptidões e o “saber-fazer” necessários para realizar a atividade mediatizada com a natureza e então constituir-se em homem cultural”. É na relação com os outros homens que o homem se apropria da cultura material e cultural (Leontiev, 2004, p. 185).

Segundo Tuleski (2009), o comportamento verdadeiramente humano, que diferencia o homem dos demais animais, é uma construção social e só pode ser transmitido socialmente, isto é, não surge a “priori”, não vem pronto em estado embrionário, desde o nascimento, como postulava a psicologia biológica. E, ainda seguindo esta linha de raciocínio, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é que permitiria ao homem o controle de seu próprio comportamento (Tuleski, 2009, p. 134).

3.2.1 Fundamentos para a nova Defectologia

Para Vigotski e seus seguidores, o biológico não determinava totalmente o desenvolvimento, a conduta e o comportamento humano, sendo que a sociedade poderia desenvolver métodos culturais capazes de superar as deficiências individuais e sociais postas. Na perspectiva vigotskiana, o objetivo não era selecionar os mais capacitados e excluir os menos capazes, mas promover a capacitação de todos para as tarefas que a sociedade daquela época exigia. Na visão deste autor, todos os indivíduos deveriam ser reconhecidos por suas potencialidades e inseridos na sociedade como pessoas produtivas. Não tendo espaço para a

psicologia da individualidade, sendo prioridade o coletivo sobre o individual (Tuleski, 2009).

Escreve Vigotski:

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança só é possível pelo caminho de seu desenvolvimento cultural, tanto que se trata de dominar os meios externos da cultura, tais como a linguagem, a escrita, a aritmética, como do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas, isto é, a formação da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre arbítrio etc. As investigações demonstram que o desenvolvimento não depende diretamente do defeito orgânico da criança. Eis aqui porque a história do desenvolvimento cultural da criança nos permite formular a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a esfera mais importante de onde é possível compensar a insuficiência. Ali onde o desenvolvimento orgânico se torna impossível, há infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural (Vigotski, 1995, p. 313).

Vigotski estudou a *Defectologia*¹⁰ e no quinto volume das Obras Escogidas¹¹ formula teorias e métodos diferenciados ao atendimento das pessoas com deficiência, visando à superação das limitações impostas por estas, e constituiu a teoria da educabilidade da pessoa com deficiência. Segundo Barroco (2007), Vigotski foi um revolucionário nesta área, ao defender uma visão integrada da constituição do psiquismo humano, a possibilidade de humanização e formação do homem cultural nas pessoas com deficiência.

Vigodskaya, citada em Barroco (2007), descreve a forma peculiar de Vigotski avaliar as crianças com deficiência. Indo além da aparência em sua investigação, o psicólogo russo buscava sempre a essência de cada caso, em uma análise minuciosa. Segundo ela, num primeiro momento, Vigotski realizava um estudo geral da criança, a qual passava por vários especialistas – médicos, psicólogos, professores, os quais faziam a sua avaliação e apresentavam o desenvolvimento real da criança, ou seja, o que ela conseguia fazer naquele

¹⁰ Termo utilizado pelo autor que, por vezes, manteremos no presente trabalho, outras poderão ser substituídas pelo termo utilizado atualmente à Educação Especial. Em citações preservaremos o termo original.

¹¹ A tradução desta obra do espanhol para o português, apresentadas, são de nossa responsabilidade.

momento. Depois, então, Vigotski, com seu olhar criterioso, fazia sua avaliação, falando com a criança, inicialmente, e propondo-lhe atividades. A sua habilidade em manter contato com a criança era notória, atentava-se a cada detalhe, ao resultado da tarefa, mas o que mais lhe interessava era o processo, o modo pelo qual a criança alcançara tal resultado, como obteve tal resposta. A avaliação tinha ainda a participação da família – os pais, e também dos professores. Assim, depois de considerar todos os dados é que Vigotski elaborava suas conclusões (Barroco, 2007).

Vigodskaya, citada em Barroco (2007), credita a facilidade de Vigotski em lidar com as crianças ao seu domínio teórico, o qual iluminava a sua prática, e “não só refinou a sua diagnose preliminar, mas também interpretou cada estudo de caso de um ponto de vista teórico” (Barroco, 2007, p. 211).

Ao defender os aspectos sociais em relação à deficiência, Vigotski interpreta a escola por uma perspectiva que considera como um espaço que possibilite a aprendizagem e, conseqüentemente, contribua para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança com deficiência, com vistas à apropriação de instrumentos intelectuais, materiais e signos que possibilitem a superação da condição biológica pela formação do homem cultural, ou seja, uma reorganização do psiquismo.

Vigotski (1997), ao iniciar sua teoria sobre a defectologia, faz uma crítica incisiva à chamada defectologia de sua época, vista primeiro como uma “pedagogia menor”, e critica a defectologia tradicional, a qual a seu ver tem como fundamento uma análise quantitativa do desenvolvimento infantil. O autor afirma que “na defectologia se começa antes a calcular e a medir que a experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente” (Vigotski, 1997, p. 11). Ressalta ainda que a mera concepção aritmética é a característica típica da Defectologia “antiga e caduca, que na teoria o problema se reduziu a um desenvolvimento quantitativamente limitado e de proporções diminuídas, na prática, se promoveu a ideia de um ensino reduzido e mais lento” (Vigotski, 1997, p. 11-12).

Para ele, a Defectologia deveria oferecer uma escola forte para os fracos e não uma escola auxiliar fraca como vinha sendo praticada na Defectologia tradicional. Pregava que esta escola deveria observar, além das limitações, as potencialidades e gerá-las, assim como a educação regular, provocando revoluções nos alunos matriculados. E defendia a necessidade da escola e todos os que trabalham nela (professores e funcionários) investirem nos aspectos positivos das potencialidades dos alunos, físicas, emocionais e sociais, direcionando-os às compensações e super compensações de suas deficiências (Barroco, 2009).

Sobre a compensação, escreve que o ensino oferecido às pessoas com deficiência deve preocupar-se com as possibilidades de desenvolvimento, e a busca da superação da sua posição biológica e transformação do defeito em talento, no sentido de que a deficiência não seja o translúcido no ser humano. Assim, para ele, qualquer defeito também gera estímulos para compensação:

O eixo fundamental que encontramos no desenvolvimento agravado por um defeito é o duplo papel que desempenha a insuficiência orgânica no processo de seu desenvolvimento e da formação da personalidade da criança. Por um lado, o defeito é menor, a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; por outro lado precisamente porque gera dificuldades, estimula um avanço elevado e intensificado. A tese central da defectologia atual é a seguinte: todo defeito desenvolve estímulos para elaborar uma compensação (Vigotski, 1997, p. 14).

Vigotski fala sobre a compensação do defeito apresentado pela pessoa com deficiência; paralelamente às “características negativas” existem as “características positivas”. Cita o exemplo do cego ou surdo-mudo, os quais não poderiam viver se não conseguissem compensar a sua deficiência de alguma forma.

É quando ocorre a ‘compensação do defeito’. No correr da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural defeituoso, *técnicas e habilidades culturais* passam a existir, dissimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso. Cria-se uma ‘cultura do defeito’ específica (Vygotsky & Luria, 1996, p. 220-221, grifo nosso).

Para ocorrer a compensação citada por esses autores, precisamos criar situações que as proporcione. Segundo Vigotski (1997, p. 142), “é necessário dizer que as leis do desenvolvimento da criança anormal e da normal mostram-se ante nós como uma lei única no essencial”, assim, as mediações do professor e a escola, as experiências sociais proporcionadas a esta criança interferirão no seu desenvolvimento. Como uma criança cega aprenderá a ler em Braille sem a mediação de um professor ou de alguém mais experiente que domine tal técnica? O mesmo ocorre com a língua de sinais – Libras (Língua Brasileira de Sinais).

Segundo Barroco (2007, p. 261), a noção de integridade do funcionamento psíquico defendido por Vigotski foi, posteriormente, aprofundado no tocante à pessoa com deficiência. O indivíduo e a constituição do seu psiquismo permanecem, tanto no indivíduo sem, como no indivíduo com deficiência, o que implica na existência de componentes biológicos que se apresentam como potencialidade, os quais se iniciam nos comportamentos reflexos e com as relações, e a vida em sociedade leva o indivíduo à imitação, depois ao uso de instrumentos, a apropriação de códigos de linguagem e ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Seria este o caminho para a “validade social” ou da compensação social, ou o caminho natural do desenvolvimento humano.

Vigotski concebia o problema da deficiência não somente como um problema biológico, mas como um problema social. Para Barroco (2009), na Educação Social defendida por Vigotski, o coletivo deveria sobrepor-se ao individual, no qual todos os indivíduos, e a esses incluem as pessoas com deficiência, deveriam ter suas potencialidades desenvolvidas em prol da consolidação da sociedade socialista. A autora escreve:

Vygotski refere-se várias vezes à Educação Social. Esta unia o conteúdo escolar aos princípios de uma vida em uma sociedade sem classes sociais antagônicas. Como era baseada no marxismo, ela reconhecia a importância fundamental da filosofia para liberar o homem das ilusões burguesas, indicando-lhe as origens dessas ilusões. Neste sentido, reconhecia que tal filosofia teria um papel crítico e criador, educativo e ativo, visto que ela encontraria no proletariado as suas armas materiais e o proletariado nela encontraria as suas armas espirituais, como preconizava o marxismo. Estava posta, por essa educação assim adjetivada, o empenho na formação da consciência de um novo

homem ante a construção de uma nova ordem político-econômico-social (Barroco, 2009, p. 11).

Barroco (2009) apresenta a defesa de Vigotski por uma educação revolucionária nas escolas especiais, com destaque ao trabalho socialmente útil “na coletividade, no saber técnico, na ciência, na filosofia e nas artes”. “O qual deveria ser o norte, o guia para que os professores das escolas especiais ‘operassem milagres’” nos alunos com deficiência. Sendo uma “educação revolucionária”, na qual por meio da ação educativa fosse possível fazer “cegos enxergarem pelo treino do tato e, sobretudo, pela leitura do Braille; fazendo os surdos ouvirem e falarem pelo oralismo e pela linguagem mímica e de sinais; possibilitando a deficientes intelectuais a desenvolver estratégias de pensamento abstrato e a surdo-cegos pensar e se comunicar, deixando de viver de modo vegetativo” (Barroco, 2009, p. 19 grifo nosso).

Para Vigotsky, a coletividade constituiria um fator essencial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças com deficiências, assim como das crianças sem deficiência. Ele defende um ensino que promova o desenvolvimento da pessoa com deficiência e, para tanto, faz-se necessário a organização do ambiente escolar, a sistematização de trabalhos educacionais, intencionalmente dirigidos e teórico-metodologicamente consistentes, um sistema de atividades positivas, teorias e práticas que possibilitem a humanização, uma vez que a tese central da Defectologia, defendida por esse teórico, seria que a criança com deficiência desenvolve de forma diferente que os considerados normais, mas não é menos desenvolvida (Vigotski, 1997).

3.2.2 Concepção de aprendizagem e desenvolvimento

Se nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem

leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar (Leontiev, 2004, p. 291).

Constatamos, com a citação acima, que o movimento da história só é possível com a transmissão às novas gerações pela aquisição da cultura e isso acontece pela via da educação. Leontiev (2004) acrescenta que quanto mais progride a humanidade, mais rica é sua prática sócio-histórica, tanto maior e mais complexa a tarefa da escola. E a cada nova etapa do desenvolvimento da humanidade, exige-se uma nova etapa de desenvolvimento da educação. Assim são criados novos estabelecimentos de ensino, mudam-se as formas de instrução do trabalho do professor, programas de estudo e métodos pedagógicos são enriquecidos, desenvolve-se a ciência pedagógica. Existe assim uma estreita relação entre o progresso histórico e o progresso da educação, e “que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente” (Leontiev, 2004, p. 292).

Vigotski (1991), no Tomo I, aborda a psicologia educacional na Rússia e teoriza sobre o desenvolvimento psicológico, uma vez que no campo do conhecimento teórico estava ocorrendo uma transformação radical das antigas concepções e ideias, o que, segundo o autor, justifica uma mudança radical nas abordagens científicas para a essência do processo educacional. “Indiscutivelmente, pela primeira vez, a ciência pode revelar a verdadeira natureza da educação, pela primeira vez, o professor é uma base para discutir o significado exato da tarefa educativa das leis científicas que regem, em vez de falar em conjecturas e metáforas” (Vigotski, 1996, p. 88).

Neste prisma, Vigotski (1991) explica: “Esta é a fórmula exata da educação. E isso é absolutamente necessário para o professor saber o modo específico e rigoroso por quais canais devem desviar as tendências naturais da criança, e como fazer funcionar os mecanismos” (p. 88, tradução nossa). Para tanto, a psicologia é que direciona a educação, com seus estudos psicológicos, uma vez que, por meio desses, poderia acelerar o processo de desenvolvimento cultural:

Daí a *nova psicologia* é uma fundação para a educação em muito mais do que o que era a psicologia tradicional [...]. O novo sistema não terá que tentar extrair suas leis ou adaptar teses pedagógicas, levar à aplicação prática na escola, porque a

solução para o problema da educação está contido no mesmo núcleo teórico, e a educação é a primeira palavra que esta menciona. Portanto, o bom relacionamento entre a psicologia e a pedagogia muda consideravelmente, especialmente porque vai aumentar a importância que cada um tem para o outro e, assim, desenvolver laços e apoio mútuo entre as duas ciências (Vigostki, 1991, p. 88, tradução nossa).

Assim, a educação é sempre um fenômeno social, inclusive a educação escolar, sendo o professor um organizador do meio social. Para Vigotski, a educação deveria avançar nas funções elementares ou orgânicas almejando as formas superiores de conduta (Tuleski, 2009). Ela explica:

Sendo o desenvolvimento cultural da conduta humana revolucionário e produto do meio, ele demonstra quanto a escola pode ser capaz de gerar esta revolução interna, de promover a superação das funções elementares e orgânicas pela formação das funções psíquicas superiores e culturais (Tuleski, 2009, p. 174).

Colaborando com o exposto, Facci (2007) acrescenta que a educação, de acordo com a Teoria Histórico Cultural, é colocada em destaque, por partir do pressuposto de que os seres humanos apropriam-se da cultura para se desenvolver e para que ocorra o desenvolvimento da sociedade como um todo, uma vez que sem a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio histórico da humanidade entre as gerações seria impossível a continuidade do processo histórico. Ainda segundo esta autora, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é dependente da convivência dos seres humanos entre si, de forma que haja a superação do biológico pela utilização de mediadores, produzidos para suprir as necessidades postas em nível histórico. Sobre isso, Shuare cita que o importante na psicologia “é estudar a possibilidade de que a criança se eleve, mediante a colaboração, a atividade conjunta, um nível intelectual superior, que passe do que sabe fazer a aquilo que ainda não pode fazer sozinha” (Shuare, 1990, p. 76).

Tuleski (2009) aponta que a linguagem, nos estudos de Vigotski, é compreendida como um sistema complexo de sinais que não poderia ser ensinado, mecanicamente, como

uma mera aquisição de hábitos pela educação, sendo que a linguagem escrita é a mais evidente linha do desenvolvimento cultural, é esta que conduz a criança ao domínio e à internalização do sistema externo de meios elaborados e estruturados pela humanidade e que dependem, fundamentalmente, da educação formal.

A escola seria a responsável por levar as crianças a níveis de desenvolvimentos superiores, “dando tarefas cada vez mais complexas para as crianças e, ao mesmo tempo, oferecendo os recursos culturais necessários à resolução destas” (Tuleski, 2009, p. 176). Essa transição das funções elementares às funções psicológicas superiores acontece pela apropriação dos meios - instrumentos e signos que passam a ser os mediadores para a ação.

Conforme propõe a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2003), a escola tem o objetivo de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados. Segundo ele, um sinônimo para a Pedagogia Histórico-Crítica seria a Pedagogia Dialética, no sentido de uma teoria do movimento da realidade, aquela que busca o deslocamento objetivo do processo histórico. O autor sublinha que o seu empenho é compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo, concepção pressuposta no materialismo histórico – compreensão histórica a partir do desenvolvimento material da determinação das condições materiais do homem.

A apropriação da cultura pelos homens é, também, um processo que resulta da educação. Por meio desta, cada nova geração se apropria das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. Nesse sentido, a característica ontológica da prática social humana, a de ter como dinâmica fundamental a dialética entre objetivação e apropriação, constitui o necessário ponto de partida para a reflexão epistemológica em uma perspectiva histórico-social que a distancia de análises puramente biológicas ou ambientais. Nos outros animais, a relação entre a espécie e cada membro da espécie é determinada pela herança genética. No caso do ser humano, a relação entre os indivíduos e a história social é mediatizada pela apropriação das objetivações produzidas historicamente (Duarte, 2003).

No entanto, Vigotski defende um ensino que se adiante ao desenvolvimento, um “bom ensino”. Ao expor as diferenças entre aprendizagem e desenvolvimento, destaca: “[...] um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele” (Vigotski, 1998, p. 114). Uma das mais célebres frases de Vigotski, “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, remete-nos a pensar na distinção conceitual entre aprendizagem e desenvolvimento, seguindo linhas distintas, mas

relacionadas, sendo que a “aprendizagem se constitui em fonte para o desenvolvimento” (Barroco, 2007, p. 388).

Como já dito anteriormente, Vigotski (1998) explica que as funções psicológicas superiores aparecem primeiro em nível social, para depois serem internalizadas, em um nível interpsíquico, nas atividades coletivas, entre as pessoas, para depois, em uma reconstrução interna dessa atividade, ser internalizada como uma função interpsíquica. A linguagem é modelo que exprime este processo, segundo Vigotski, uma vez que ela se origina primeiro como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam e, depois, é convertida em linguagem interna, transforma-se em função mental interna e fornece subsídios ao pensamento da criança. Portanto, a característica fundamental da aprendizagem é a ação capaz de promover o desenvolvimento potencial da criança, sendo estimulada juntamente às relações com os outros e, progressivamente, conteúdos significativos são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. Nas palavras de Vigotski (1998):

A aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem (p. 116).

Para Vigotski (1994), é preciso considerar o nível de desenvolvimento já conquistado e também o nível de desenvolvimento proximal, aquele que a criança está próxima a conseguir realizar, com o auxílio de outras pessoas mais experientes, indicando que esta poderá realizá-lo, posteriormente, com autonomia, quando assim o seu nível de desenvolvimento permitir:

O aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação, resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal [...]. Embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da

criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre o processo de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável (Vigotski, 1994, p. 118-119).

Vigotski (2009) identificou dois níveis de desenvolvimento: o real ou efetivo e o proximal ou próximo. O primeiro é definido como aquilo que a criança consegue fazer sozinha; já o segundo, refere-se ao que a criança consegue realizar com a mediação de um adulto ou de uma criança mais experiente. O professor, nesta relação, é o grande subsídio do aluno no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, uma vez que o ensino é o sistema organizado que transmite à criança a experiência elaborada pela humanidade, considerado eficiente aquele ensino que se adianta ao desenvolvimento. A partir do trabalho do professor, pelo processo educativo, são criadas na criança em nível individual, novas estruturas mentais (ou neoformações) evolutivas, decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento (Facci, 2004).

Facci (2004) cita Lompscher, Márkova e Davidov (1987), para explicar que o que é típico da atividade docente em relação a qualquer outra atividade remete-se ao fato de que esta atividade sempre constitui o acesso do aluno a uma nova realidade, a um conhecimento novo sistematizado, assim como o leva ao domínio de cada componente da nova atividade, e esse novo conhecimento e o controle das funções psicológicas, precisamente, enriquecem a criança e transformam sua psique.

Tuleski (2009) cita que a educação tem um papel revolucionário na vida de uma criança, uma vez que cria essa nova linha de desenvolvimento cultural e psíquico, o qual constitui-se produto do meio e demonstra que a escola pode ser capaz de gerar uma revolução interna, promovendo a superação das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores e culturais.

A linguagem escrita é a primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural e exige uma internalização pela criança de meios externos elaborados pela humanidade os quais são sistematizados e elaborados pela escola. Lúria (1996) aborda esse assunto em seu texto e explica que a história da escrita, na criança, começa muito antes da primeira vez que o

professor coloca um lápis em sua mão e lhe ensina como formar letra. Este processo é complexo e se inicia na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil. O autor acrescenta que quando a criança entra na escola ela já adquiriu, na verdade, um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitam a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

Lúria (1996) descreve as fases anteriores à linguagem escrita, como o gesto e o desenho, como condição necessária para o surgimento da escrita. Existe assim um caminho gradual de diferenciação dos símbolos usados pela criança, sendo que, antes mesmo da criança compreender o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou diversas tentativas desta função e também já se relaciona com coisas escritas, ainda que não compreenda o seu significado. Com o tempo, a criança descobre, com o auxílio do adulto e com as relações que vai mantendo, que seus rabiscos no papel podem ser usados como auxílio funcional na recordação. Neste momento, ou mais tarde, a escrita assume uma função instrumental auxiliar e o desenho torna-se uma escrita por signos. A partir disso ocorrem transformações de ordem psíquica:

À medida que esta transformação ocorre, uma reorganização fundamental ocorre nos mecanismos mais básicos do comportamento infantil: no topo das formas primitivas da adaptação direta aos problemas impostos por seu ambiente, a criança constrói, agora, novas e completa formas culturais, as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a enxergar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são tentados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança também se transforma (Lúria, 1996, p. 189).

No início de seu desenvolvimento, a criança pequena tem uma infinidade de objetos externos estranhos alheios a si, na medida em que se desenvolve, e conforme se relaciona com o mundo e com as pessoas ao seu redor passa a ter controle sobre esses objetos, utilizando-os de forma funcional, ou seja, como ferramentas ou instrumentos, sendo este já um desenvolvimento cultural, quando novas formas e recursos de comportamento se desenvolvem a fim de dar apoio a movimentos humanos naturais e mais simples. Logo, num segundo momento de estágio do desenvolvimento cultural, mediados com base no uso de signos como

estímulos, “esses modos de comportamentos, adquiridos no correr da experiência cultural, reconstroem também as funções psicológicas básicas da criança e as equipam com novas armas, desenvolvendo-as” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 184).

A escola irá colaborar com a criança no intuito da superação dos métodos primitivos de desenvolvimento (funções psíquicas elementares), na busca da apropriação das técnicas culturais, permitindo-lhe desenvolver-se, transformando memória natural em memória cultural. Um exemplo dado por Vigotski é o emprego de recursos como cartões, utilizados pela criança para ajudá-la a lembrar de algo. No entanto, essa criança precisa aprender a utilizar e dominar este recurso como “meio” para sua memorização, sendo este o papel do signo que vai então ampliar a sua capacidade de memória natural. Assim, por meio da aprendizagem, “uma provisão de experiência implanta grande número de métodos auxiliares complexos e sofisticados e abre inúmeros novos potenciais para a função humana natural” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 194).

Desta forma, os professores atuam como agentes mediadores entre o seu aluno e a cultura desenvolvida na relação com os outros. Nesse processo de mediação, as ações do aluno não são passivas ou de simples assimilação de conteúdos; pelo contrário, ocorrem dialeticamente, por meio de formas complexas e, essencialmente, sociais de comportamento. Depois de um tempo, é natural que esses professores “acabem por conduzir [os alunos] finalmente ao domínio do que é talvez o mais inestimável instrumento da cultura” (Lúria, 1996, p. 189).

Ainda com relação ao desenvolvimento e a importância de um ensino que se apresente de forma sistematizada, Vigotski (2001, 2009) realizou estudos com o objetivo de verificar o curso do desenvolvimento infantil no processo de aprendizagem escolar e, especificamente, o desenvolvimento do conhecimento científico. Ele identificou dois tipos de conceitos: espontâneos ou cotidianos e os científicos. Os conceitos espontâneos ou cotidianos são formados pelo contato direto da criança com os adultos, pela manipulação de objetos; os científicos são apropriados ao processo educativo.

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre nas condições do processo educacional, que se constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. No campo do

nosso interesse, isto se manifesta na sempre crescente relatividade do pensamento causal e no amadurecimento de um determinado nível de arbitrariedade do pensamento científico, nível esse criado pelas condições de ensino. A essa colaboração original entre a criança e o adulto – momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema – deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento (Vigotsky, 2009, p. 244).

Considerando o exposto acima, identificamos a dialética da teoria marxista no pensamento de Vigotski (2009) sobre a formação de conceitos. A apropriação do conceito científico apoia-se em um conceito espontâneo já apropriado; o conceito espontâneo constitui a base do conceito científico.

Para Facci (2006, p. 135), “o que se espera é que na escola a aprendizagem se constitua em uma fonte de desenvolvimento dos conceitos científicos, pois ela é o momento decisivo e determinante de todo o desenvolvimento intelectual da criança”. Assim, a educação pode proporcionar ao aluno condições pela apropriação dos conhecimentos científicos e culturais, a humanização, uma vez que, para Vigotski (2009), o homem pode desenvolver as funções especificamente humanas, as funções psicológicas superiores, por meio da imitação e da aprendizagem, diferente dos outros animais.

Desta forma, os pressupostos apresentados na Defectologia de Vigotski e por seus estudiosos contemporâneos nos levam à indagação de como a educação escolar pode proporcionar as mediações, os instrumentos necessários e fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem etc.), as quais serão abordadas no próximo item.

3.2.3 A escolarização e as funções psicológicas superiores

Vigotski, no Tomo III¹² de suas Obras Escogidas, fala da importância dos estudos do processo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e acrescenta que existem poucos estudos na área da psicologia que descrevam estas funções. Para ele:

A história do desenvolvimento das funções mentais superiores é um campo totalmente inexplorado da psicologia. Apesar da enorme importância do estudo dos processos de desenvolvimento das funções mentais superiores para compreender e explicar corretamente todas as facetas da personalidade da criança não foi elaborado, até agora nenhuma delimitação clara neste campo, e nem acordou de um ponto de vista metodológico a abordagem dos problemas fundamentais ou tarefas impostas aos pesquisadores. Da mesma forma, nem desenvolveu um método adequado de investigação ou foram delineadas e desenvolveu os princípios de uma teoria, ou pelo menos uma hipótese de trabalho que podem ajudar o pesquisador a compreender e explicar os fatos e regularidades obtidos no processo de seu trabalho (Vigotski, 2000, p. 2).

Percebemos, neste trecho, uma crítica de Vigotski (2000) ao problema enfrentado na área, porém o autor mais à frente em seu texto, já direciona para o estudo dizendo que diante de tal situação “é bastante óbvio que a primeira coisa a fazer é destacar os conceitos fundamentais, problemas e elucidar as tarefas básicas de pesquisa” (p. 2). Acrescenta o autor que a concepção tradicional sobre o processo de desenvolvimento psíquico da criança, sendo esta ainda errônea e unilateral:

[...] é especialmente errado e unilateral, pois é incapaz de considerar esses fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque os processa unilateralmente como processos naturais,

¹² A referida obra não é encontrada com publicação na língua portuguesa, deste modo, as citações referidas neste trabalho contam com trechos traduzidos por nós advindas de obras em espanhol.

confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; em suma, tem um equívoco radical da natureza dos fenômenos estudados (Vigotski, 2000, p. 2).

Assim, para entendermos o desenvolvimento do psiquismo da criança necessitamos compreender as relações sociais e as produções materiais nas quais está inserida. Assim, a autora explica que Vigotski, ao estudar as funções psíquicas elementares e superiores, não as aborda de modo estanque, mas antes diferencia a linha de desenvolvimento natural da linha de desenvolvimento cultural ou social, em que o:

[...] desenvolvimento natural produz funções com formas primárias, todavia o desenvolvimento cultural transforma os processos elementares em superiores. Apresenta, deste modo, as funções psíquicas sob uma nova relação dinâmica, dialética, de superação, por um lado; por outro, toma a relação organismo ambiente/meio sob novo crivo (Barroco, 2007, p. 246-247).

Para compreender o desenvolvimento da natureza humana, Vigotski queria entender como essa criança se transforma em adulto cultural, ou seja, como a criança recém-nascida na qual predominam as funções elementares e biológicas, apropria-se dos instrumentos culturais e simbólicos em sociedade e se transforma de forma qualitativa em um ser em relação ao coletivo (Tuleski, 2009). Para Vigotski, a criança nasce com o aparato biológico necessário para o seu desenvolvimento orgânico, de modo que, pelas vias do social, essas sensações fisiológicas vão sendo superadas pelo desenvolvimento do pensamento e da linguagem, processos complexos e interligados pela cultura na qual o indivíduo está inserido. Ele explica melhor:

A criança ainda não desenvolveu uma atitude objetiva em relação ao mundo, atitude que lhe permita livrar-se dos traços concretos percebidos de um objeto e que dirija sua atenção às correlações e às leis objetivas. A criança aceita o mundo como o percebe; não se preocupa com as conexões entre cada um dos quadros que percebe, nem com a construção de um quadro

sistemático do mundo e de seus fenômenos. Esse tipo de quadro é necessário ao adulto cultural, cujo pensamento deve regular suas interações com o mundo. Exatamente essa lógica de relações, de conexões causais, e assim por diante, é o que falta ao pensamento da criança e é substituída por outros dispositivos primitivos de pensamento (Vigotski & Luria, 1996, p. 167).

Por meio da cultura, das relações com o mundo ao seu redor, a criança avança e progride na direção de um adulto cultural. No processo de desenvolvimento, a criança, além de crescer e amadurecer, adquire uma série de novas habilidades, inúmeras novas formas de comportamento, as quais Vigotski (1996) chama de “reequipamento”, que vai causar um maior desenvolvimento (Vigotski & Luria, 1996, p. 177). Esse processo se deve à adaptação e transformação da natureza, de acordo com as necessidades do homem: criação e recriação de objetos, por meio da atividade vital - trabalho - a qual acaba por modificar o seu comportamento, suas funções psicológicas.

O homem, em seu processo de evolução, frente às suas necessidades, aprendeu a utilizar métodos mais ou menos complexos para ajudá-lo nessa luta das condições externas da natureza, assim, criou ferramentas e criou o ambiente industrial cultural o qual alterou o próprio homem, implicou em novas formas culturais e complexas de comportamento que tomaram lugar das formas primitivas. “Gradativamente, o homem aprende a usar racionalmente as capacidades naturais [...] o comportamento torna-se social e cultural não só em seu conteúdo, mas também em seus mecanismos, em seus meios” (Vigotski, 1996, p. 179).

Assim, também ocorre, segundo Vigotski (1996), com o desenvolvimento da criança. Para ele:

Embora as funções naturais, inatas sejam semelhantes no homem primitivo e no homem cultural ou, em alguns casos, possam até deteriorar-se no correr da evolução, o homem cultural difere enormemente do homem primitivo pelo fato de que um enorme repertório de mecanismos psicológicos habilidades, formas de comportamento, signos e dispositivos culturais – evoluíram no correr do processo de desenvolvimento cultural, como também pelo fato de que toda a sua mente se

alterou sob influência das condições complexas que o criaram (p. 180).

A criança, neste contexto, já nasce em um ambiente cultural-industrial existente, que a torna, necessariamente, diferente do homem primitivo. O que ocorre é o processo de rápidas transformações e alterações, estimuladas pelo ambiente sócio cultural, originadas pelos adultos que a rodeiam, acarretando transformações profundas no seu comportamento a partir do desenvolvimento de mecanismos e funções necessárias ao seu convívio em grupo e sobrevivência no respectivo ambiente. Sendo que a “[...] inibição das funções primitivas e o desenvolvimento de formas complexas de adaptação é que constituem a transição das formas primitivas de comportamento da criança para formas adultas” (Vigotski & Luria, 1996, p. 180, grifo nosso).

Vigotski e Luria (1996) desenvolveram diversos tipos de experimento nos quais puderam observar e reconstruir os processos pelos quais as crianças pequenas, necessariamente, passam a registrar determinados estágios de seu desenvolvimento. Segundo ele, as funções psicológicas inatas convertem-se em um processo cultural complexo com a ajuda de dispositivos externos, mediados pelos signos e instrumentos. Chega a um ponto de que esses dispositivos são abandonados e o organismo sai desse processo evolutivo transformado (Vigotski & Luria, 1996).

Os processos neuropsicológicos, enquanto “[...] se desenvolvem e se transformam, começam a construir-se segundo um sistema inteiramente novo”. São processos complexos que resultam de relações culturais mediadas por uma série de condições ativas com o meio ambiente (Vigotski & Luria, 1996).

Barroco (2007) sintetiza o que seriam estas funções psíquicas elementares, as quais podem ser entendidas como o aparato biológico com o qual a criança conta no início do seu desenvolvimento, são os “reflexos inatos, reações automáticas, associações simples, a memória imediata etc.”, as quais visam o bem estar e a integridade biológica. Essas funções estão registradas na estrutura genética, sendo o seu desenvolvimento entendido como “*biogênese*”. Já as funções psíquicas superiores “são aquelas de origem social, que só passam a existir no indivíduo ante a relação mediada com o mundo externo”. São exemplo de funções psíquicas superiores: “a fala, o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a memorização ativa, o planejamento etc.” Tais funções são planejadas, conscientes e intencionais, diferenciando o homem dos demais animais (p. 247).

Para Tuleski (2009), a escola seria uma das principais instituições a responder pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que a criança, inserida em seu contexto, é auxiliada a se apropriar dos signos e dos mediadores culturais que permeiam as capacidades mentais. Vigotski deixa isso claro em sua obra:

Uma criança pequena não consegue resolver problemas complexos da vida por meio da adaptação natural direta; só começa a utilizar caminhos indiretos para resolver esses problemas depois que a escola e a experiência tiverem refinado o processo de adaptação, depois que a criança tiver adquirido técnicas culturais. Em ativo confronto com o meio ambiente, desenvolve a capacidade de utilizar coisas do mundo exterior, como ferramentas, ou como signos. De início o uso funcional dessas coisas possui um caráter ingênuo, inadequado; subsequentemente, a criança passa aos poucos a dominá-las e, finalmente, as supera, ao desenvolver a capacidade de utilizar seus próprios processos neuropsicológicos como técnicas para alcançar determinados fins. O comportamento natural torna-se comportamento cultural; técnicas externas e signos culturais aprendidos na vida social tornam-se processos internos (Vigotski & Luria, 1996, p. 219).

Leontiev (2004) afirma que as funções psicológicas superiores e o desenvolvimento psíquico são determinados pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo ocupa nessas relações, os quais devem ser considerados a partir de um processo de transformações qualitativas e não apenas quantitativas, pois “o psiquismo humano, a consciência humana, transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social” (p. 95).

Sendo assim, as funções psicológicas superiores são decorrentes das relações humanas no plano social, para depois passar para o plano psicológico. O processo de internalização advindos das operações externas, frutos da inserção de um novo elemento produzido pelo próprio homem, intermediando suas ações, possibilita a passagem de processos interpsíquicos para processos intrapsíquicos. Vejamos no exemplo de Vigotski:

Todo signo é um meio de rememoração mnemotécnica... Esse estágio de desenvolvimento consiste na utilização de recursos mnemotécnicos ‘para o usuário’ para *regular e controlar a memória*. [...] um hábil usuário de nós está numa posição superior na escala do desenvolvimento cultural, não porque tenha uma memória natural superior, mas porque aprendeu como utilizar melhor sua memória com a ajuda de signos artificiais. O desenvolvimento histórico da memória humana está, pois diretamente ligado ao desenvolvimento e a perfeição desses ‘meios auxiliares’ que os seres humanos sociais criaram em sua vida cultural coletiva. Assim, mais uma vez vemos aqui o primeiro estágio de desenvolvimento da linguagem como um processo ‘interpsicológico’ (interação com os outros no processo de controle do ambiente) e o segundo estágio como um processo ‘intrapicológico’ (interiorização desses símbolos para a regulação do comportamento de si próprio) (Vigotski & Luria, 1996, p. 38).

Vigotski expõe sobre a importância da escola, na formação do psiquismo da criança, e acrescenta que “a escolaridade demonstra um ponto central no desenvolvimento porque fornece muitos instrumentos culturais que permitem que o escolar realize tarefas que um pré-escolar não consegue realizar” (Vigotski & Luria, 1996, p. 38). No mesmo sentido, Facci (2003) afirma que a escolarização contribui, significativamente, para o desenvolvimento dessas funções psicológicas superiores, no tocante à importância da apropriação dos bens culturais para o seu desenvolvimento. E fala sobre o papel do professor neste processo, sendo o mediador dos conteúdos historicamente elaborados, fazendo movimentar as funções psíquicas superiores, levando os alunos a fazerem as relações com os conhecimentos adquiridos e levando-os a, cada vez mais, sentirem necessidades de se apropriarem de outros conhecimentos mais ricos e desenvolvidos.

Conforme o exposto, a educação escolar, através das relações estabelecidas, é vista como possibilidade de compensação da deficiência, capaz de levar à superação das limitações biológicas (Barroco, 2009). Esta compreensão deve direcionar o processo educativo das crianças com autismo. O que vamos abordar no próximo item.

3.3 COMPENSAÇÃO ANTE AO AUTISMO

Neste item, queremos destacar as possibilidades de compensação do autismo por meio do processo educativo e, assim, considerar com propriedade o processo de humanização desses indivíduos. Para tanto, conforme viemos tecendo até aqui, defendemos uma escola que proporcione a esses alunos à apropriação de conhecimentos científicos que objetivem a ascensão de seu desenvolvimento.

Os estudos de Vigotski, voltados às possibilidades de o indivíduo dominar seu próprio comportamento, também fundamentaram a proposta desse autor na forma nova de se educar as pessoas com deficiência, cuja teoria central visava a integração dessas pessoas à sociedade de forma produtiva. Para tanto, a educação deveria dar condições às vias colaterais que substituiriam as vias biológicas, as quais permitiriam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o que Vigotski denominou de compensação da deficiência (Tuleski, 2009). Desta forma, não estamos descartando o comprometimento biológico, ou as limitações impostas nos casos de autismo, conforme demonstram as pesquisas de Marchetto et al. (2010), as quais exemplificam os fundamentos genéticos da etiologia dessa síndrome, mas acreditamos, sim, na possibilidade da compensação dessas deficiências pelas vias culturais.

Vigotski (1995) afirma que a história do desenvolvimento cultural da criança oferece subsídios para que ela possa compensar a sua deficiência, e formula a seguinte tese: “o desenvolvimento cultural é a área mais importante, onde é possível compensar a falha” e acrescenta que “quando o desenvolvimento orgânico é impossível, existem infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural” (p. 220).

Para Vygotski (1997), o defeito ou a deficiência biológica pode ser compensada a partir dos instrumentos culturais:

De onde resulta impossível um desenvolvimento orgânico ulterior, se abre ilimitadamente o caminho do desenvolvimento cultural. [...] a cultura nivela a diferença de capacidade, e o desenvolvimento cultural [...] converte em histórica a superação natural de um desenvolvimento orgânico incompleto (Vygotski, 1997, p. 187).

Barroco (2007, p. 224) abre um item de sua tese com o seguinte título: “Da compensação: o que não mata torna mais forte”, isto é, onde existe a falta, pode existir a força da compensação. A autora discorre sobre o mecanismo da compensação segundo Vigotski, o qual não seria, simplesmente, a substituição de órgãos afetados organicamente por outras funções ou órgãos, mas “a tarefa da educação consiste em introduzir o indivíduo com deficiência na vida, e criar compensações”. Ocorre que essas compensações não são biológicas, mas sociais.

Assim, ao tomarmos o isolamento, o qual se apresenta como uma das características mais marcantes apontadas nos grandes manuais de diagnósticos em psiquiatria em casos de autismo, devemos trabalhar além do desenvolvimento real deste aluno, ou seja, observar características além do prisma da limitação, para podermos criar possibilidades de compensação e humanização desses sujeitos. Por isso, sublinhamos o quanto é importante pensarmos em interações significativas, com objetivos de aprendizagens evidentes e conteúdos científicos.

O ser humano se humaniza na/e pelas relações sociais, pelas experiências adquiridas entre os seres humanos e a natureza. Sob este viés, a educação voltada a essas pessoas deve considerar que são, em princípio, alunos com potencial à humanização, portanto, deve-se insistir no ensino de conteúdos científicos, construídos e elaborados pela humanidade, pois, assim, podem distanciar-se de seus limites biológicos e fazer as compensações e ascender em seu desenvolvimento, conforme apresenta Vigotski e Luria (1996): “No decorrer da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito” (p. 221).

A Psicologia Histórico-Cultural nos apresenta possibilidades de desenvolvimento do homem cultural por meio do ensino, no qual se apresenta um homem com deficiência. Assim, também, temos a possibilidade de desenvolvimento do aluno com autismo, por meio de um ensino organizado e intencional que se adiante ao desenvolvimento e que garanta a apropriação de instrumentos intelectuais e materiais a esses alunos. Para Vygotski e Luria (1996), a habilidade em utilizar instrumentos indica o nível de desenvolvimento cultural da mente da criança, eles escrevem:

Paralelamente às ‘características negativas’ de uma criança defeituosa, é necessário também criar suas ‘características positivas’. Na verdade o cego ou surdo-mudo não poderiam

viver se não conseguissem compensar a sua deficiência de alguma forma. Seu defeito físico impede-o de adaptar-se bem. A essa altura, um mecanismo singular e especial impõe-se: ocorre a compensação do defeito. No correr da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso. Cria-se uma ‘cultura do defeito’ específica (Vygotsky & Luria, 1996, pp. 220-221).

Neste prisma, entendemos que a escola que atende o aluno com autismo e todos que trabalham nela precisam “criar” os meios para que o comportamento cultural, apontado pelos autores, possa realmente ser efetivado, pois, por meio da mediação do professor e pelas condições materiais e sociais torna-se possível, verdadeiramente, a humanização.

Neste processo, será necessário superar a condição limitante inicial biológica do autismo pela formação de gênero humano a partir da apropriação da cultura, possível por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da formação de conceitos científicos, através de um ensino que se adiante ao desenvolvimento, com vistas à compensação. Conforme Facci (2004), a experiência da vida cotidiana da criança será levada em conta no processo de ensino-aprendizagem, o professor agirá, qualitativamente, na reestruturação deste conhecimento espontâneo, levando o aluno a superá-lo por meio da apropriação do conhecimento científico. E na relação dialética entre o conceito espontâneo e o conceito científico, ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para Vygotski (1997), o desenvolvimento da criança normal e da criança com deficiência apresenta-se como uma lei única. Desse modo, partiremos de tal pressuposto geral de desenvolvimento compreendendo que a apropriação da cultura se dá pela criança normal e pela criança com deficiência da mesma forma.

Também retomamos as palavras de Leontiev (2004), ao afirmar que o homem se desenvolve fruto do processo social do trabalho, sob influência de duas espécies de leis: a biológica, em virtude da necessidade de adaptação dos órgãos e da produção, e as leis sócio-históricas, que regiam o desenvolvimento da própria produção e o que ela produzia. Ainda,

segundo o autor, uma vez que o homem já possui então as propriedades biológicas, o seu desenvolvimento sócio histórico é *ilimitado* (Leontiev, 2004, grifo nosso).

Facci e Barroco (2004, p. 31) reforçam essa prerrogativa e apontam que “[...] o psiquismo humano dos sujeitos com ou sem deficiência só pode ser compreendido enquanto objeto essencialmente histórico”. Desta forma, a criança irá adquirir as características que são próprias da sua espécie, ou seja, dos seres humanos pelas relações estabelecidas ao longo de sua vida e pela apropriação dos instrumentos neste percurso.

O que possibilitará a humanização do aluno com autismo será este movimento dialético entre as relações estabelecidas e a apropriação dos instrumentos, proporcionando-lhe as características culturais por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da internalização de conceitos espontâneos e científicos, permitindo-lhe avançar a barreira da limitação biológica a partir das relações sociais. As autoras descrevem:

A atividade humana implica ações que visam suprir necessidades criadas pelo meio em que se vive, mas, num movimento dialético, a sua supressão faz suscitar novas necessidades. Nesse movimento histórico, as necessidades saem do campo da satisfação biológica e ganham outra dimensão que a cultura valoriza ou atribui (Facci & Barroco, 2004, p. 32).

Para que o aluno com autismo consiga ultrapassar o limite do biológico, ou seja, para que ele seja capaz de fazer as compensações ou super compensações, acreditamos que sejam necessárias estratégias e que estas devam partir da escola e da organização do ensino, com intuito de que este aluno tenha acesso aos bens culturais e materiais, apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Assim, a escola deve propiciar espaços, técnicas pedagógicas, recursos e conteúdos, ou seja, o que de melhor a humanidade já produziu até o momento, com objetivos evidentes e bem definidos:

Um defeito pode funcionar como poderoso estímulo, no sentido de reorganização cultural da personalidade, e o professor, na escola, precisa saber como descobrir as possibilidades de compensação e como fazer uso desta. Na realidade, o professor necessita criar mediadores específicos, utilizar técnicas

pedagógicas, recursos e métodos que busquem a superação da deficiência (Barroco, Facci, & Tuleski, 2006, p. 32).

O trabalho do professor, a mediação, é de suma importância na promoção da compensação da deficiência do autismo, uma vez que consideramos, a partir dos pressupostos teóricos já citados, que as funções psíquicas superiores, ou seja, o psiquismo humano, não são formações naturais ou de ordem biológicas, mas decorrem de um desenvolvimento histórico, e cultural. Desta forma, segundo Facci (2004), a ação docente contribuirá no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois tem a função de organizar os meios pelos quais é transmitido ao indivíduo o conhecimento acumulado pela humanidade, priorizando um ensino que se adiante ao desenvolvimento.

4 A PESQUISA EMPÍRICA: O AUTISMO NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES QUE TRABALHAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A pesquisa empírica objetivou analisar a concepção de aprendizagem e desenvolvimento de professores que atuam junto a alunos com Transtorno do Espectro do Autismo em Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e os reflexos desta compreensão no processo de humanização destes sujeitos. Para tanto, tivemos, como embasamento teórico, os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, a qual tem os autores soviéticos como seus principais representantes. A referida teoria tem a proposição do reconhecimento da totalidade social e histórica para a compreensão do desenvolvimento humano.

Quando adotamos determinado dado da realidade como objeto de estudo, também precisamos desenvolver procedimentos capazes de nos permitir estudar esse objeto. Tais procedimentos são os métodos, nos quais favorecem o desenvolvimento de afirmações e possibilitam sua avaliação (Tomanik, 2004, p. 19).

O método utilizado é o materialismo histórico e dialético devido à adoção da teoria da Psicologia Histórico-Cultural, proposta por Vygotski e seus colaboradores, cujos postulados teóricos sugerem uma leitura histórica, partindo da prática social, para que se compreenda a existência humana.

Em conformidade com o que foi dito por Engels, citado em Martins (2006), para quem “o método é a alma da teoria”, o marxismo dispensa a adoção das abordagens qualitativas enquanto legitimação e cientificidade de seus métodos de investigação, uma vez que é autossuficiente para o fazer científico. Vale destacar que, na presente pesquisa, realizamos um exercício de análise marxista, do materialismo histórico dialético, uma vez que o mesmo demandaria mais tempo para a apropriação de tal conhecimento e aprofundamento teórico.

O materialismo histórico parte da concepção da materialidade do mundo, ou seja, todos os fenômenos, objetos e processos são materiais. Assim, o materialismo dialético pode ser entendido como um método de interpretação da realidade. Para Marx (1982), o método pressupõe, como ponto de partida, a apreensão do real empírico que, analisado a partir dos processos de abstração, vai resultar no concreto pensado que será ainda contraposto ao objeto inicial, agora captado em sua totalidade concreta. Assim, o intuito é a superação do aparente na busca da essência do fenômeno. Deste modo, o conhecimento sobre a realidade é apenas

um meio pelo qual a consciência a reproduz intelectualmente e a atividade teórica não altera a existência concreta do fenômeno. Para Marx (1982):

[...] o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação [...] as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento (p. 14).

O método é dialético, pois analisa algo em movimento e, segundo Lefebvre (1983), não podemos estudar um fato isolado. Na lógica dialética, estudamos determinado ocorrido em conjunto com suas relações.

A dialética que aparece no pensamento de Marx surge como uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto. O materialismo histórico e dialético de Marx procura descobrir as contradições existentes nos fenômenos pela via da base histórica. Sobre isso, escreve Pires (1996):

O método dialético que desenvolveu Marx, o método materialista histórico dialético, é método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis. A reinterpretção da dialética de Hegel (colocada por Marx de cabeça para baixo), diz respeito, principalmente, à materialidade e à concreticidade. Para Marx, Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito, das ideias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização (p. 86).

Segundo Oliveira (2012), os procedimentos metodológicos de Karl Marx consideram que o objeto precisa ser investigado em todas suas formas de evolução e que o trabalho do pesquisador deve rastrear e detalhar, intimamente, os nexos internos que se ligam e interligam em sua estrutura. Não basta ao investigador apenas o que seus olhos podem ver, mas abranger a visibilidade máxima da inteligência dos homens.

No trabalho proposto, tomando como base o método dialético, estudamos os constructos teóricos já produzidos em relação ao autismo, a concepção hegemônica, tendo por base os manuais diagnósticos, clássicos da psiquiatria e artigos atuais, e os conceitos pautados na Psicologia Histórico-Cultural: o desenvolvimento e a constituição psíquica, bem como a aprendizagem e a defectologia, a partir das leituras dos autores soviéticos, além de artigos e publicações de especialistas que se fundamentam nessas teorias.

Buscamos uma visão crítica da concepção de autismo/Transtorno do Espectro Autista pela análise do fenômeno estudado (discurso dos professores), além do dito, da aparência, primando por apontar as contradições existentes, considerando os aspectos históricos e sociais envolvidos. Para Marx (1982), deve-se buscar a essência do fenômeno estudado e não focar apenas na aparência, pois levando-se em conta apenas a aparência não haveria necessidade da ciência.

Para tanto, fizemos uma coleta de dados que se deu a partir de entrevista semiestruturada com os professores. Optamos por este tipo de entrevista, pois ela nos permitiu a abertura para novos questionamentos durante a pesquisa, bem como a possibilidade de suprimir outros que não achamos convenientes no momento (Minayo, 2008).

Para Ludke e André (1986), a entrevista se caracteriza por propiciar uma relação de interação, numa atmosfera que envolve o entrevistador e o entrevistado. Aguiar (2001) explica que a fala é fundamental para a análise, mas não abarca a totalidade, é preciso se ater ao processo, à gênese, as prioridades essenciais. “As falas dos sujeitos são construções” (p. 134) advindas de determinações históricas, sociais e individuais, sendo que o pesquisador vai à busca da essência, apreendendo o sentido constituído pelo sujeito.

Para a organização das informações coletadas, utilizamos a análise de conteúdo que, segundo Rocha e Deusdará (2005), consiste em captar a mensagem que está por trás da superfície textual, sendo utilizada para o tratamento de dados com o objetivo de identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema.

Martins (2006) ressalta que é a partir da análise dialética da relação entre o singular e o universal que se torna possível a construção do conhecimento concreto, pois “[...] a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade” (p. 12).

A fundamentação teórica possibilitou a análise das entrevistas, as quais foram analisadas como um todo, e depois relacionando as partes entre si. Uma vez que, segundo o método adotado, o todo é mais complexo que a simples soma de suas partes.

Elencaremos como linhas de análise *a concepção de autismo*, como “concreto pensado”, buscando considerar que o profissional que atua na educação da pessoa com autismo faz parte de um sistema econômico - o sistema capitalista, cuja lógica seguida é limitada pelas características biológicas. Assim, a partir do pensamento dialético, o qual analisa todos os fenômenos em suas contradições e mudanças, conseguiremos realizar um percurso que caracterize o autismo como resultado também de um determinado momento histórico, orientado por uma ideologia conforme os modos de produção e com a classe dominante de determinado período: a sociedade capitalista do século XXI. Para tanto, consideraremos que o autismo não é um fenômeno pontual e localizado, ainda que essa extensão singular seja importante e sirva como ponto de partida para estudos mais profundos.

Pensando também que se o discurso do ser humano é permeado de contradições, analisaremos o confronto de um posicionamento e outro durante a entrevista. Outro ponto de análise se refere à formação profissional, buscamos fazer uma análise da prática objetivada do professor, o domínio dos conteúdos trabalhados, a importância dos conteúdos científicos, assim como a importância dada à *mediação no processo de desenvolvimento humano de seus alunos; relação de desenvolvimento e aprendizagem; norte teórico* que sustenta a prática deste professor.

Desta proposta de análise resulta na compreensão de que não é possível uma construção científica neutra, não sendo suficiente demonstrar como as coisas funcionam, mas fazer uma análise a partir das abstrações (teoria) e buscar uma compreensão mais ampla sobre o dado da realidade para transformá-la e o “[...] maior desafio que o Método coloca é permitir e até exigir que, na ação cotidiana, o pensamento faça movimentos lógico-dialéticos na interpretação da realidade, com o objetivo de compreendê-la para transformá-la [...]” (Pires 1996, p. 93).

4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

Primeiramente, entramos em contato telefônico com as diretoras de algumas escolas do interior do estado do Paraná a fim de convidá-los a participar da presente pesquisa, apresentando o objetivo da mesma e a importância da participação da referida escola na pesquisa. Após contato com algumas instituições escolares, conseguimos o número almejado de cinco escolas.

Em seguida, agendamos um encontro no próprio estabelecimento com as respectivas direções, a fim de expor-lhes os aspectos fundamentais da pesquisa, nossos objetivos e ainda para apresentar-lhes as questões éticas envolvidas – como o sigilo dos dados levantados, o tratamento dos mesmos e nosso compromisso com a preservação da identidade da instituição, assim como dos participantes envolvidos na pesquisa. Então, entregamos-lhes o termo de anuência (Apêndice A), que seria assinado e, mais tarde, apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá para efetivarmos nossa pesquisa empírica.

Após o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá, foram contatadas as escolas participantes para o agendamento das entrevistas, de acordo com a disponibilidade de cada escola, levando em consideração toda a dinâmica e rotina diária de cada turma. A maioria das entrevistas aconteceu em horário de hora-atividade dos professores – horário de planejamento e estudo em que não estavam com os alunos em sala.

Realizamos a pesquisa em cinco (05) escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial em cinco (05) cidades do interior do estado do Paraná. As referidas escolas são mantidas por uma associação de pais, denominadas de ONG – Organização Não Governamental, de caráter filantrópico, cultural, assistencial e educacional, sem fins lucrativos, gerenciado em nível nacional e estadual.

Tais escolas estabelecem convênios e parcerias por meio da mantenedora com o intuito de gerir os recursos financeiros para a manutenção de suas atividades. Elas contam com sócios contribuintes, doações voluntárias, organizações de festas, além disso, algumas delas mantêm convênio com a Secretaria de Assistência Social e Cidadania, prefeituras e a Secretaria de Educação dos Municípios. Todas têm firmado convênio com a Secretaria de Estado da Educação, a qual cede professores concursados, geralmente, dos concursos novos, uma vez que existe uma lista de distribuição de aulas e a maioria dos professores preferem as aulas nos colégios estaduais e também os professores contratados em regime de contrato temporário, o que causa uma grande rotatividade profissional.

A escolha por pesquisar estas escolas deveu-se ao conhecimento prévio por parte da pesquisadora a estas instituições, por serem escolas de educação especial que atendem alunos com deficiência e, dentre eles, alunos com autismo. Outro fator determinante foi a questão geográfica, uma vez que todas as escolas pesquisadas ficam próximas à universidade pertencente à pesquisa. Além disso, tivemos solicitude por parte das equipes as quais nos permitiram realizar o presente estudo.

Em termos gerais, as cinco instituições pesquisadas são escolas de educação básica na modalidade de educação especial que respondem ao Núcleo Regional Estadual de Educação em relação às questões burocráticas e pedagógicas, como calendário escolar, ensalamento de alunos, orientações quanto ao projeto político-pedagógico. Aceitam matrículas de pessoas com deficiência intelectual e múltipla, TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento – entre elas, o autismo, sem restrições quanto à idade para matrícula.

O ingresso dos alunos com autismo, geralmente, é realizado com laudo e/ou encaminhamento de outras instituições ou profissionais. E caso não tenha esse diagnóstico, os profissionais da escola realizam o encaminhamento para a avaliação externa, especificamente, médica, muitas vezes, feita por neurologista, geralmente atendimento realizado feito mediante pagamento particular, realizado pelos familiares ou por intermédio de auxílio de amigos ou da instituição.

Sobre o desenvolvimento pedagógico, são feitos estudos de caso com a equipe – todas as escolas contam com, no mínimo, uma equipe com pedagogo e psicólogo, os quais avaliam o aluno ingressante, levando em consideração o desenvolvimento apresentado na avaliação inicial para inseri-lo em um determinado programa ou nível ofertado pela escola. A maioria dos alunos com autismo atendidos frequentam programas individuais, segundo as pesquisadoras pelo quadro (laudo) de autismo que apresentam.

Seguindo orientações da Secretaria de Estado da Educação e Núcleo Regional de Educação, as cinco instituições realizam, frequentemente, reuniões pedagógicas com os educadores para avaliação do trabalho desenvolvido, além de conselhos de classe bimestral, e nestes são apresentados relatórios descritivos do trabalho desenvolvido com os alunos.

4.2 PARTICIPANTES

No início das entrevistas, foi entregue a cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), o qual foi lido, explicado e comentado pela pesquisadora, sendo firmado o compromisso de, ao final da pesquisa, ser encaminhado à escola participante cópia da presente pesquisa. Também foi entregue a ficha de identificação (Apêndice C) para ser preenchida, com o intuito de obter informações de ordem pessoal - como idade, sexo, escolaridade, formação, e ainda dados profissionais (experiência profissional, área de atuação). Foi solicitado aos entrevistados, todas professoras, antes de iniciar a entrevista, o

consentimento à gravação das mesmas, diante do qual, em unanimidade, foram favoráveis à utilização de tal instrumento. Em seguida, iniciamos a entrevista semi estruturada com essas profissionais, tendo como base uma sequência de itens que correspondem aos objetivos propostos inicialmente. Para tanto, utilizamos um *roteiro da entrevista*, instrumento composto por oito itens que nortearam o trabalho (Apêndice D). À medida que surgiam dúvidas por parte das pesquisadas, no momento de responder às questões, estas eram sanadas pela pesquisadora. Após as entrevistas gravadas, as mesmas foram transcritas e salvas em arquivos no computador. Na ocasião, reafirmamos a garantia de sigilo, da ética profissional e do tratamento dos dados. Também foi firmado o compromisso de devolver o trabalho de pesquisa realizado em cada escola. As entrevistas duraram, em média, 25 minutos, respeitando-se a necessidade de cada entrevistada.

Contamos com a participação de dez (10) professoras, sendo duas de cada escola, indicadas pela direção das mesmas. Os nomes são fictícios, tanto das escolas quanto das entrevistadas, preservando-se, com isso, a identidade das envolvidas: Maria e Carolina da Escola Campos Monte Sul; as professoras Luiza e Ana da Escola Xavier Gashi Vâcher; Eliza e Júlia da Escola Veríssimo Machado Vieira; Amanda e Cristiana da Escola Toledo Estrela Lien e Josiani e Andreia da Escola Katharyni Jhuas Narr. Os estabelecimentos atendem alunos diagnosticados com Autismo (em seus diversos graus), matriculados nas referidas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. Tais escolas situam-se em cidades do Interior do Estado do Paraná.

A partir dos contatos realizados, anteriormente, pela pesquisadora, as escolas atenderam prontamente a solicitação para a realização da pesquisa, sendo as participantes indicadas pela direção das mesmas, tendo como requisito atenderem alunos com autismo que estivessem matriculados na educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental. As participantes da pesquisa são, portanto, em sua totalidade, do sexo feminino, com a média de idade entre 43,5 anos, sendo que a participante com menor idade tem 34 anos e, a com a maior idade, 53 anos.

Com relação à escolaridade das participantes, todas têm curso superior, sendo que das dez entrevistadas, seis possuem graduação em Pedagogia. Além disso, duas delas possuem duas formações em nível superior, sendo uma em Pedagogia e Psicologia; a outra, Pedagogia e Geografia. Dentre as demais, duas são graduadas em História, uma em Artes Visuais, cursando Pedagogia, e outra graduada em Educação Física. Nove participantes relataram ter curso de pós-graduação “*Latu Sensu*” em Educação Especial, além de cursos adicionais na

área de deficiência mental (*sic*), cursos complementares, como palestras e cursos de formação continuada oferecidos pelas Secretarias Municipais ou pela Secretaria Estadual de Educação.

A fim de ilustrar melhor esses dados, no quadro a seguir demonstramos os cursos de pós-graduação das participantes:

Quadro 2 – Cursos de Pós-Graduação “Lato sensu” realizados pelas participantes

Pós-Graduação “LatoSensu”	Número de participantes que possuem especialização
Educação Especial	09
Gestão Educacional	03
Arte e Educação	01
Psicopedagogia clínica e institucional	02
EJA – Educação de Jovens e Adultos	01

Em relação ao tempo de atuação na Educação Especial, as participantes tinham, em média, 9,3 anos de experiência profissional. Dentre elas, 03 (três) eram as mais experientes, com atuação de mais de 16 anos nessa área, e as 03 (três) menos experientes atuavam como professores na Educação Especial há menos de 03 (três) anos.

Quanto à função exercida, especificamente, junto à área do autismo, das dez entrevistadas temos o seguinte panorama: uma média de experiência de um ano e seis meses de trabalho específico com esse alunado. Tendo a participante com maior experiência três anos de trabalho na área com autismo, e a participante com menos tempo de trabalho nesta área da educação especial específica com autismo havia iniciado com este alunado no presente ano letivo da pesquisa, contando com apenas três meses de experiência.

Outro dado observado foi com relação ao vínculo desses profissionais e a escola atuante. Todas as participantes prestam serviço na escola por meio de um convênio de prestação de serviços estabelecido junto ao Estado do Paraná, o qual cede seus professores. Estes são concursados, ou adquiriram carga horária extraordinária, e ainda existem os professores temporários. Os professores QPM – Quadro Próprio do Magistério são profissionais concursados, em regime estatutário, com carga horária de 20 horas semanais, e ainda podem adquirir carga horária EXTRA ao seu concurso, que é de 20 horas. Além desse regime, existe o PSS – Processo Seletivo Simplificado. A partir deste, o trabalhador é contratado por um período de tempo específico (Secretaria de Estado da Educação Superintendência de Estado da Educação, 2014)

Percebemos que os professores concursados foram nomeados em concursos recentes e dependem de uma classificação por tempo de serviço para assumirem suas aulas no município, sendo que, por terem pouco tempo de estado, estão no final da lista classificatória e, geralmente, não conseguem aulas nas escolas estaduais, em salas de recursos, que seria uma

primeira opção, por diversos fatores, entre eles, um dia sem vínculo na escola, alunos “com menos comprometimentos” em suas deficiências, aulas-atividades etc. Assim, vão para a escola especial e assumem suas aulas, entre elas, com os alunos com autismo, sem a experiência necessária. Outro fator são as aulas extraordinárias que ocorre, de forma esporádica, na vida desse professor, e vem como um acréscimo à sua vida profissional, normalmente, por uma demanda financeira. Em outra situação, temos os professores PSS, na qual existe uma grande rotatividade, cada época do ano, ou a cada ano o professor está em uma dada escola por se tratar de um emprego temporário. E na prioridade classificatória de distribuição de aulas, esses professores (PSS) são os últimos a assumirem as aulas, pois a ordem fica da seguinte forma: QPM, EXTRA, PSS, respectivamente.

Diante desse panorama nas escolas pesquisadas, a situação é de que, na área do autismo, encontramos rotatividade de profissionais professores, com pouca experiência na área específica para atendimento do aluno com autismo e a contradição de uma escola de especialistas, com professores sem experiência. Esses dados serão melhores discutidos a seguir.

Para facilitar a visualização das informações referentes às participantes, optamos por organizá-las no quadro abaixo:

Quadro 3 – Caracterização das participantes

Município	Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial	Nome da Professora	Idade	Formação Inicial	Pós-Graduação	Tempo de Atuação na Educação Especial	Tempo de atuação com autista	Vínculo de Emprego na Escola
Azul	Campos Monte Sul	Maria	34	Pedagogia	Educação Especial e Ed. Jovens e Adultos	2 anos	2 anos	QPM
Azul	Campos Monte Sul	Carolina	42	Pedagogia	Educação Especial	1 ano e 6 meses	1 ano e 6 meses	QPM
Azul cobalto	Xavier Gashi Vancher	Luiza	43	Psicologia e Pedagogia	Psicopedagogia e Educação Especial	16 anos	1 ano	QPM - Extra
Azul cobalto	Xavier Gashi Vancher	Ana	36	Pedagogia	Educação Especial	2 anos	2 anos	PSS
Azul Turqueza	Veríssimo Machado Vieira	Eliza	36	Artes-visuais	Educação Especial e Arte Educação	3 anos	2 anos	QPM
Azul Turqueza	Veríssimo Machado Vieira	Julia	52	História	Educação Especial e Gestão Educacional	7 anos	3 meses	QPM - Extra
Azul Ciano	Toledo Estrela Lien	Amanda	45	História	Educação Especial	22 anos	2 anos	PSS
Azul Ciano	Toledo Estrela Lien	Cristiana	53	Pedagogia	Gestão Educacional/Adicional em Deficiência Intelectual	22	2 anos	PSS/Convênio
Azul Anilado	Katharyni Jhuas Narr	Josiani	35	Educação Física	Educação Especial	8 anos	3 anos	QPM
Azul Anilado	Katharyni Jhuas Narr	Andreia	39	Pedagogia	Educação Especial	10 anos	2 anos	PSS

4.3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados apresentados a seguir foram organizados com base nas entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa e trabalhados pelo método de análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1977),

[...] é um método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas (p. 35).

Entre os vários procedimentos compreendidos na análise do conteúdo para trabalhar com os elementos deste estudo foi empregada a análise categorial. De acordo com Bardin (1977), a maioria dos procedimentos de análise qualitativa organiza-se em torno de categorias. A categoria é uma forma geral de análise, uma forma de pensamento. As categorias são espelhos da realidade e, em determinado momento, são resumos do saber, por isso, modificam-se constantemente, de acordo com a realidade. Na análise de conteúdo, as categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de terem propriedades comuns.

A análise do estudo em questão possibilitou a definição de quatro categorias temáticas que integram as questões da entrevista realizada com os participantes, sendo elas: I- Concepção sobre autismo; II- Concepção de Aprendizagem e desenvolvimento; III- Mediação docente e Metodologias didáticas; IV- Norte teórico. Nessas categorias temáticas, estão inclusas questões também referentes ao diagnóstico, conteúdos científicos, conforme sua relevância para compreensão de maiores aspectos encontrados na pesquisa, com base no referencial teórico apresentado na introdução deste estudo.

Os dados foram categorizados, analisados e discutidos segundo o referencial teórico presente nas seções um, dois e três desta dissertação. Para elucidar as discussões, apresentaremos a análise das entrevistas de acordo com algumas das principais questões realizadas com as participantes. Pretendemos, assim, apresentar e analisar, da forma mais fiel possível, as ideias, concepções e informações coletadas. Para tanto, utilizaremos trechos das falas das professoras, retirados das transcrições das entrevistas, e serão citados, conforme suas falas, considerado todo o teor de conteúdo, sendo que algumas poucas correções com relação a vícios de linguagem foram feitas. Salientamos, no entanto, que, em alguns casos, aspectos serão encontrados repetidamente à medida que as perguntas vão sendo analisadas. O que, a nosso ver, reafirma algumas ideias presentes na realidade do objeto estudado.

4.3.1 Concepção sobre autismo

Na presente temática, analisamos um grupo de respostas, as quais englobam itens a respeito da definição de autismo ou Transtorno do Espectro Autista, etiologia, tratamento e diagnóstico.

A primeira pergunta direcionada às professoras se referiu ao entendimento dado sobre autismo. Ao relatarem sobre sua concepção a esse respeito, observamos insegurança por parte das participantes nos seguintes trechos em que apresentaram seus posicionamentos: “*Ai meu Deus, eu não consigo falar, sabe assim quando você está... é... hum...*” (Andreia – Katharyni Jhuas Narr). “*O autismo como a gente tem comentado ele é uma característica..., como é que eu vou dizer agora pra você...*” (Amanda). Outra participante afirma: “*O que eu conheço sobre autismo...?!*” (Carolina – Campos Monte Sul).

A análise pontual mostrou, no decorrer das falas, definições sobre o autismo de forma imprecisa, muitas vezes, pautadas em conhecimentos cotidianos ou observações práticas, com descrições dos alunos atendidos por elas, com foco na deficiência, conforme destacamos:

Então ... pelo que eu vejo na minha experiência na escola...
(Josiani - Katharyni Jhuas Narr).

A minha definição de autismo seria de acordo com o meu aluno [...] (Eliza - Veríssimo Machado Vieira).

É..., gente vê assim que tem bem um atraso mental diferente da intelectual porque ele não familiariza muito com a parte acadêmica, ele fica mais num mundinho dele, sozinho. Ele só vê aquele lugar pra ele, ele não interage, como essa nossa aluna M., ela interage mais porque o grau dela é 'menos'. Tem um autista da outra sala aqui, do EJA, ele já não interage com ninguém, que é só naquele mundinho. Daí ele derruba tudo, ele não socializa. Então, tem várias características do autista, a gente só conhece duas aqui né, que são esses, um mais alto, que é leve, e o outro, que é da nossa aluninha (Andreia – Katharyni Jhuas Narr).

Esta última participante, ao ser questionada sobre quais seriam essas características, respondeu:

Ichiii..., agora eu não lembro heim... Porque eu trabalho bem pouco com ela e eu não fui a fundo do que é mesmo né, que eu fico mais com a área de deficiência intelectual, eu vou..., Vou ficar te devendo aí, viu (Andreia – Katharyni Jhuas Narr).

Nessa mesma direção, com relação à definição do autismo ou Transtorno do Espectro Autista, relevante para o exercício de sua prática pedagógica com aluno com este transtorno, obtivemos o seguinte panorama:

Então... Eles estão sempre assim 'fora de si' sabe... Eles ficam distantes do mundo (Cristiana – Toledo Estrela Lien).

O que eu conheço sobre autismo? Eu sei que é um transtorno, um transtorno mental, que envolve o comportamento da pessoa e, ela tem assim, comportamento diferenciado das demais, que, vamos supor, difere de quem tem só uma deficiência intelectual ou quem tem uma paralisia cerebral [...] (Carolina – Campos Monte Sul).

No discurso de outra entrevistada, surgiu uma compreensão próxima da descrição apresentada na literatura, uma compreensão hegemônica citada nos manuais psiquiátricos, ou seja, uma descrição do transtorno, mencionado neste trabalho durante a primeira sessão, a qual apresenta a tríade de características principais do autismo, o comprometimento na socialização, na interação social; o atraso na linguagem e os comportamentos repetitivos.

Elas têm um desenvolvimento que é um pouco, digamos assim, não é inferior, mas algumas características delas se diferem das crianças ditas normais, né?! Que é a questão da socialização, a linguagem, tem um atraso na linguagem. É nessa interação com o colega. Mas todos são capazes de estar se desenvolvendo, de estar aprendendo também, né?! Igualmente aos demais. Dentro dos limites deles. É, quando a gente fala da socialização é muito a questão do brincar, que é muito assim, eles brincam geralmente sozinhos, embora tenha o brinquedo ali, mas eles estão muito sozinhos mesmo [...] (Maria – Campos Monte Sul).

No excerto da entrevista, podemos notar a tendência da participante às características biológicas e naturalizantes da deficiência/autismo, quando a contradição aparece em seu discurso, e analisamos a essência de sua fala, que fica sublinhada a limitação, que o aluno é menos desenvolvido. E que até pode desenvolver, mas dentro dos “limites” dele.

Este pensamento coincide com a resposta dada à pergunta referente à etiologia do autismo, abordado nesta temática, na qual identificamos que a maioria dos professores compreende o autismo como uma condição cuja origem é encontrada, principalmente, em causas genéticas e/ou biológicas, algo inato ao indivíduo, como segue:

Eu acho que ele deve ter nascido assim, né? Biológico [...] (Eliza - Veríssimo Machado Vieira).

O que causa eu não sei! Acho que deve ser alguma coisa genética. Porquê? Não sei, você vê, a gente tem gêmeos que nasceram os dois assim, e a gente tem um que é gêmeo, que um tem autismo e o outro não, né? [...] (Josiani - Katharyni Jhuas Narr).

[...] assim... um fator claro que é, que causou, eu acho que é um fator genético, eu tenho na minha concepção assim... que não né... porque eu tenho um primo, autista [...] e eles são gêmeos, um nasceu autista e o outro é advogado, então será que tem uma causa? Sim, né? Eu acredito que tenha uma causa específica: eu acho que é genético (Andréia – Katharyni Jhuas Narr).

Porquê? No meu pensar é uma deficiência já, a criança já nasce com o autismo. Não existe ‘Ah! Pegou a doença’. [...] (Carolina – Campos Monte Sul).

Aconteceu de alguns professores necessitarem de maiores explicações sobre esta questão, uma vez que não sabiam o que significava a palavra etiologia, sendo necessária a utilização do sinônimo da referida palavra: causa. Alguns professores não conseguiram, ainda assim, posicionar-se a respeito das possíveis causas para o autismo: *“Nossa menina... Se eu falar pra você que eu não lembro não, eu trabalho com ela, mais a parte do acadêmico e..., nunca fui a fundo pra eu saber o que era [...]” (Amanda – Toledo Estrela Lien).*

Além disso, outro aspecto presente na maioria das falas foi a “tendência ao isolamento”, uma das características presentes no DSM - IV, a disposição a “viver no mundo dele”:

[...] eles brincam geralmente sozinhos, né (Maria – Campos Monte Sul).

[...] ele já não interage com ninguém, que é só naquele mundinho (Amanda – Toledo Estrela Lien).

Parece que ela é fora do mundo (Cristiana – Toledo Estrela Lien).

Ele é meio arredio, ele... Ele não se enturma muito bem (Julia – Veríssimo Machado Vieira).

Sobre todos esses aspectos abordados e relatados até aqui, podemos avaliar a predominância de uma compreensão naturalizada, hegemônica e biológica, ou algo inato com relação ao autismo. De acordo com a maioria das falas apresentadas nessa questão, a ideia prioritária sobre o autismo é a de ser algo intrínseco ao indivíduo, como se fosse algo anormal, assim como aparece nos manuais de psiquiatria, um transtorno com suas características, ou seja, uma doença e seus sintomas limitantes. Quando, diferente desse pensamento, a proposta é a de entender o desenvolvimento humano, ocorrendo na e pela relação do sujeito com o outro, retomando os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e propondo também que o desenvolvimento do aluno com autismo não ocorre somente de forma orgânica ou espontânea, e para isto acontecer as funções psicológicas superiores precisam ser desenvolvidas. Para Vigotski (1991) e seus seguidores, as características tipicamente humanas não estão presentes no sujeito desde o seu nascimento, nem são apenas e, coincidentemente, resultado do meio externo ou adquiridas passivamente pelo sujeito, como também não são transmitidas por hereditariedade. As características do funcionamento psicológico, tipicamente humano, são constituídas ao longo da vida e resultam da interação do homem com o seu meio exterior físico, cultural e social.

O homem, desde bebê, é dependente socialmente de outras pessoas mais experientes, ou seja, sua sobrevivência está intimamente ligada à presença de um adulto, primeiro, para que este satisfaça suas necessidades biológicas e, depois, para que possa se apropriar dos instrumentos e signos e da cultura humana. Assim, ao lado de adultos, ou pessoas mais experientes é que esse bebê vai aos poucos se humanizando. Vigotski (1991) explica:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetos definidos, são retratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (p. 33).

Assim, Vigotsky não desconsidera o biológico, sendo este fator necessário e constituinte da condição do homem e sua sobrevivência enquanto espécie, para a formação

das funções psíquicas elementares, mas é o social, o cultural que irá determinar a formação das funções psíquicas superiores, enquanto humano.

Em contraposição ao pensamento biologizante, hegemônico, ou seja, àquele o qual compreende a formação do ser humano e da criança, inclusive da criança com autismo, somente pela via biológica, vendo nesta somente o déficit, somente os comprometimentos advindos do autismo, defende-se uma compreensão a partir do pensamento dialético, o estudo dos processos psicológicos em sua totalidade e em movimento, partindo de um determinado contexto histórico, como nos mostra Leontiev (2004, p. 275), que “[...] as propriedades biologicamente herdadas do homem constituem apenas uma das condições da formação das suas funções e faculdades psíquicas”.

Considerando o exposto acima, segundo o autor, as novas atitudes não se formam por si mesmas. A criança com autismo se humaniza pela linguagem, mesmo a não verbal, nas suas atividades coletivas apresentadas na escola, ou seja, nas relações com o mundo, mediada por outros sujeitos, pelo professor, atividades intencionais, planejadas e direcionadas pela interação.

Com relação à concepção de tratamento voltado ao autismo, foi possível identificar nas respostas dessas profissionais algumas prioridades, uma denotação em relação a uma prática de medicalização dos problemas no processo de escolarização também nos casos de autismo. Perguntamos às professoras sobre quais os tratamentos indicados no caso do TEA/autismo: a maioria das respostas voltou-se para uma necessidade primordial na utilização de medicamentos. Sendo que uma delas frisou serem mais importantes as intervenções médicas e clínicas às intervenções pedagógicas:

[...] eu acredito que um tratamento seria, fisioterapia [...] As terapias. Trabalhar mais com terapia, a medicina. Pra ser bem sincera com você eu não aceito esse método que a gente trabalha aqui. Eu acho que é totalmente ao contrário. [...] Eu acho, eu acho assim, que não deveria se prender tanto no papel, aqui [...] (Carolina – Campos Monte Sul).

O tratamento aqui é o que eles manda, né?! De acordo com os psicólogos, técnicos, os médicos, com a medicação para poder conseguir sanar, para poder a gente trabalhar alguma coisa com eles (Amanda – Toledo Estrela Lien).

Olha, como meu aluno lá da sala, ele toma medicamento pra ele ficar mais calmo, porque tem dia que ele está muito agitado [...] Muito importante, porque esse aluno meu mesmo, tem dia que ele está muito agitado e, quando ele é medicado né, nossa melhora bem (Cristiana – Toledo Estrela Lien).

Além disso, uma das participantes consegue ver a importância do trabalho escolar e a socialização deste na vida e desenvolvimento do seu aluno, porém ainda dá ênfase e atribui autoridade aos medicamentos na escola especial, chega a justificar fazendo comparações com o ensino regular, quando este faz uso da medicina no espaço escolar:

Então a maioria das crianças que frequentam a escola, até mesmo no Ensino regular, que tem também alguns na inclusão, eles tomam um remédio, né. Sempre tem ali um, eles vão ao psiquiatra e tem a questão do medicamento mesmo, mas também tem a ajuda psicológica né, tem os pais... Acho que é muito importante os pais manterem a socialização. Os pais estarem levando essas crianças, esses alunos para terem contato com outras crianças, com outros meios, com outros lugares, que isso acaba contribuindo e ajudando para o desenvolvimento da criança, não somente o remédio (Maria – Campos Monte Sul).

Neste sentido, a participante tem a preocupação para algo além do aspecto apenas medicamentoso, e cita que seria necessária a intervenção psicológica e a persistência dos pais em manterem seus filhos autistas no processo de socialização. Constatamos, neste relato, a sinalização para uma visão menos restritiva ao uso de psicotrópico, ainda que a professora pontue a medicação como necessária.

Sobre esses pontos relatados, reportamos ao embasamento teórico da sessão um desta dissertação. Quanto ao item tratamento, constatou-se não existir medicamentos para o autismo, cientificamente, comprovados. Assim, quando as participantes reforçam a necessidade de ser esse o melhor caminho para o tratamento do seu aluno, vemos que essa prática se configura consistente em focalizar nas histórias individuais, ou situar somente em seus déficits do autismo toda a responsabilidade por sua formação, quando, na verdade, a sua

formação humana tem relação com a história dos homens de uma dada época e cultura. Além disso, o autismo é uma das características deste ser humano, mas não é o que o caracteriza por completo.

Arima (2009), citando Rotta e Riesgo (2005), assinala que o primeiro tratamento ao autismo não foi medicamentoso, mas consistiu em intervenções psicoterápicas – geralmente comportamentais, psicossociais e educacionais, visando o melhor desenvolvimento da linguagem e melhora das adaptações sociais. A autora acrescenta ainda que os medicamentos, geralmente, dificultam ou, até mesmo, impedem a intervenção educacional e comportamental no exercício de sua função principal.

Analizamos neste item sobre tratamento certo sentimento de impotência por parte dos professores frente aos comportamentos apresentados por seus alunos com autismo, e a responsabilidade pela educabilidade destes. Uma vez que não se colocam como membros ativos no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, acabam delegando tal tarefa a um medicamento, assim como à “doença” ou às características presentes nos manuais, isto é, elas não se sentem peças fundamentais ou molas propulsoras nesse processo. Esse fenômeno chamado de medicalização da educação e da sociedade não é um fato isolado do autismo, mas ocorre em outras áreas, conforme Meira (2012), na medicalização da vida, os “fenômenos de origem social e política são convertidos em questões biológicas, próprias de cada indivíduo”.

Isentamos, no entanto, neste ponto do estudo, a pretensão em negar a existência de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista com sérios comprometimentos em seus desenvolvimentos e com co-morbidades como a deficiência intelectual, próximo dos citados pelas professoras. Mas entendemos, também, a existência de crianças, as quais, certamente, apresentam dificuldades não tão acentuadas e, de certa forma, ainda não estão recebendo medidas pedagógicas enriquecedoras, as quais poderiam fazê-las se apropriarem dos conteúdos científicos e desenvolverem as funções psicológicas superiores como poderiam. E, ainda assim, alunos com sérios problemas em seu desenvolvimento devem receber as devidas intervenções educacionais, as quais propiciem condições para que estes realizem as compensações de suas deficiências.

Defendemos assim a formação inicial e continuada dos professores e a instrumentalização destes a respeito do desenvolvimento humano, ampliando sua visão cotidiana, a partir de uma visão historicizada, pela via de um norte teórico consistente.

Nesta direção, Facci (2003) contribui expondo que o professor precisa dominar o conhecimento no ambiente escolar e os conteúdos ministrados aos seus alunos e que “o

professor é organizador do meio social educativo, é ele quem regula e controla a sua interação com o educando” (p. 140).

Para tal tarefa, o professor pode conhecer e entender as peculiaridades deste aluno, assim como suas fragilidades, a fim de poder proporcionar, como nos apresenta Vigotski (1997), as possibilidades de compensação, a partir da interação da criança com outros sujeitos, para que seja amenizado o fator biológico diferenciado; ou seja, possibilidades de um defeito orgânico ser compensado pela aprendizagem adquirida no coletivo (Vigotski, 1997).

Dessa forma, entendemos a escola trazendo para si sua função primordial: a de promover o desenvolvimento em seus alunos a partir do momento em que seus profissionais tiverem clareza e conhecimentos suficientes a respeito do aluno a ser atendido e colocando-se como parte integrante dessa formação, ou seja, tendo compreensão da formação histórica do seu aluno e de si próprio.

Nesse ponto, também cabe discutirmos a questão de como é apresentado o diagnóstico a esses profissionais. Para muitos deles, não lhes foi explicado pela equipe multiprofissional questões referentes ao autismo. Parece ter uma falha no diálogo entre equipe para esclarecer aos professores pontos pertinentes ao diagnóstico, causas, características etc. Isso pode ser ilustrado nos seguintes trechos:

Não, só chegaram e falaram para a gente: “esse aluno tem autismo”, né!? Pelo menos pra mim, foi apresentado assim. “Esse ano você vai trabalhar com um aluno, com três alunos, por exemplo, que tem autismo (Andreia – Katharyni Jhuas Narr).

Olha eu vou ser franca com você: eu nunca li a pasta dessa aluna minha, viu. A gente fica envolvida ali, é muito trabalho, muita coisa para fazer, e eu nunca li. Só fala que ela tem uns traços de autismo, mas não está fechado e diagnosticado e o ‘fulano’ não é meu aluno, ele é aluno da outra professora [...] Acho que eu e ela poderíamos ter visto, a gente tem curiosidade, mas, passa o tempo, passa outro e a gente nunca leu, pra ver o diagnóstico fechado, do quê é né?! Para daí você ter um parecer e você explicar mais certo, correto, né?! (Amanda – Toledo Estrela Lien).

Ah... Eu fui procurar saber alguma coisa, assim..., mas a gente não tem, e tem que se animar, saber procurar, procurar a maneira de fazer atividades com ele, como fazer atividades com ele, pra trabalhar matemática, linguagem oral e escrita [...] (Júlia – Veríssimo Machado Vieira).

Só falaram que ele tem autismo, nunca peguei, nunca me deram até hoje nenhum laudo que foi dito isto ou aquilo. Só sei que foi a psicóloga que comentou comigo que ele tem autismo. Ninguém me confirmou nada, você entendeu? [...] Acho que se eu pedir a eles, capaz de me darem sim (Eliza – Veríssimo Machado Vieira).

De acordo com a maioria das falas apresentadas nesta questão, verificamos a falta de informações, as quais poderiam/deveriam também ser cedidas por parte da equipe multiprofissional das escolas com relação ao diagnóstico dos alunos por elas atendidos. Observamos, em um dos excertos acima, que uma das professoras trilha um caminho solitário em busca de conhecimento, a qual tenta diminuir o abismo da sua prática pedagógica frente à falta de conhecimentos: “[...] *mas a gente não tem, e tem que se animar, saber procurar, [...]*” (Júlia – Veríssimo Machado Vieira).

Além disso, em se tratando do autismo, a síndrome apresenta o quadro de *spectrum*, também discutido nesta dissertação, que pode ter uma gama de características com potencialidades e dificuldades, as quais poderiam ser um facilitador na escrita do planejamento, bem como no direcionamento pedagógico. Este fato despertou atenção, visto que as escolas pesquisadas contam, em seu quadro de funcionários, com profissionais capacitados – como psicólogos e assistentes sociais, fisioterapeutas e outros funcionários – que teriam condições de informar e instrumentalizar esses professores no que se refere ao autismo, minimizando assim este abismo frente ao conhecimento científico do mesmo e a prática realizada. Essa defasagem é, nitidamente, demonstrada na fala de uma das participantes e o seu desconforto frente ao desconhecimento e a falta de harmonia entre a equipe pedagógica e os professores neste sentido:

Não foi ninguém que trouxe, aqui ‘Oh, vocês precisam do material tá aqui... precisa?’ Quando eu comecei, no início,

quando eu comecei a trabalhar, nunca tinha trabalhado, eu falei assim: 'gente como que eu trabalho com os alunos?' Né?! Com os alunos, aí no geral? Não teve um... Eu tive que, sabe... ir vendo, ir buscando, a gente não tem assim um acompanhamento, alguém que ajude a gente, que ofereça material. Aqui, é a gente mesmo, eu sinto muito nesta questão, sobre o autismo, sobre a síndrome de Down [...] (Eliza – Veríssimo Machado Vieira).

Desta forma, essa participante e outras citadas acabam por buscar o conhecimento individualmente, ainda que, às vezes, em fontes não muito seguras, como a internet.

Facci (2004) nos remete a um problemática: se os professores não conseguem realizar a atividade docente de forma a provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é porque não lhes foi ensinado como fazê-lo. Segundo ela:

Se o professor não tem um domínio adequado do conhecimento a ser transmitido, ele terá grande dificuldade em trabalhar com a formação dos conceitos científicos e também com a zona de desenvolvimento próximo de seus alunos. Se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea (Facci, 2003, p. 184).

Neste mesmo sentido, Saviani (1997, p. 130) esclarece que para o professor trabalhar determinados conteúdos ele precisa também dominar esses conhecimentos. Assim, também pensamos que para o professor atuar, pedagogicamente, junto ao aluno com autismo, precisa conhecer, entender suas especificidades. Nesta pesquisa empírica, observou-se que isso não vem ocorrendo.

Além disso, pode-se refletir também sobre a formação do professor, pois nas respostas percebe-se uma defasagem no que tange à apropriação dos conhecimentos científicos do próprio profissional, comprometendo e refletindo no atendimento pedagógico e na

apropriação dos conhecimentos científicos pelo aluno. Isto significa a imperação de uma prática pedagógica insuficiente a esses alunos, advindos de uma formação pouco enriquecedora nos bancos de escolas da educação básica e quiçá de nossas universidades e cursos de pós-graduação em educação especial. Assim, as escolas exclusivas no atendimento às pessoas com deficiência e, entre elas, os alunos com autismo, propõem ofertar um ‘ensino especial’ quando, na verdade, não atingem este objetivo, pois seus profissionais não têm subsídios teórico-práticos para oferecer a esses alunos o caminho da compensação de suas deficiências.

Contribuindo com o exposto, anteriormente, sobre a formação do professor, Barroco (2009) atenta para o seguinte fato: a rotina do trabalho escolar, assim como o processo de formação docente inicial e continuada, não tem colaborado para um profissional desenvolver “uma concepção clara da constituição do humano no homem”. Acrescenta a autora, a prática de se pautar e de intervir naquilo que se apresenta “à primeira vista” não ocorre apenas no campo escolar, mas reproduz a lógica da produção para tudo acontecer de modo aligeirado: a formação docente, o ensino, a apropriação dos saberes sistematizadas, a produção do conhecimento etc. Tudo se passa de modo aligeirado, cedendo à pressão de índices quantitativos de produção na esfera educacional, esperando-se que professores e alunos apresentem resultados que validem, a olhos vistos, a intervenção escolar. E ocorre o mesmo na educação especial. “A saída que se oferece, não só para estes alunos, é que a escola seja cada vez mais fraca para os fracos” (Barroco, 2009, p. 3).

Faz-se necessário que sejam disponibilizados, aos professores, os conhecimentos (e que estes se apropriem) pertinentes sobre desenvolvimento humano e as peculiaridades apresentadas pelo autismo, como Vigotski (1997) apresentou em sua obra “Defectologia”, a fim de conseguir identificar os aspectos íntegros ou positivos do aluno (aspectos físicos, emocionais, sociais) e, por meio do ensino, direcioná-los às compensações e super compensações, numa clara aplicação do materialismo histórico-dialético.

A deficiência pode funcionar como importante estímulo, no sentido de reorganização cultural da personalidade, com possibilidades de compensações. O professor e a escola devem buscar conhecer e descobrir como fazer uso desta potencialidade, destes campos íntegros e criar mediadores específicos, utilizar técnicas pedagógicas, recursos e métodos nos quais busquem a superação das limitações biológicas, pela via cultural (Barroco et al., 2006, p. 32).

4.3.2 Concepção de aprendizagem e desenvolvimento

Nesta categoria, analisamos as respostas das participantes com o objetivo de compreender como estas profissionais entendem as relações entre aprendizagem e desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista.

A respeito do ritmo do aprendizado, as participantes da pesquisa tiveram, em sua totalidade, a resposta de que o aprendizado, no caso do aluno com autismo, é lento. Como aparece nos trechos:

[...] se desenvolve assim tão pouquinho e, de repente você faz tanta coisa e ele se desenvolve tão pouquinho, né? E, eu acho assim que é um desenvolvimento muito lento o do autista, não é assim de uma hora pra outra e, como eu falei, eu acho que é através do exemplo mesmo que ele vai se desenvolvendo [...] (Andréia – Katharyni Jhuas Narr).

No caso do meu aluno, é igual eu tô falando pra você, ele sabe que ele tem que fazer aquilo todo dia, mas o desenvolvimento é bastante lento, bem devagar [...] (Cristina – Toledo Estrela Lien).

Agora ela, já é mais lenta, o processo são anos e anos para conseguir um objetivo pequenininho na parte da aprendizagem (Amanda – Toledo Estrela Lien).

Podemos analisar, na maioria das falas, e, especificamente, nas falas citadas, a compreensão de desenvolvimento do aprendizado do aluno com autismo ser “lento”, sendo que o mesmo ocorre num processo demorado, ficando, assim, abaixo das expectativas do professor para o desempenho nas atividades propostas.

E, contrário a esse pensamento, quando nos reportamos aos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, percebe-se uma aprendizagem constituída num aspecto fundamental no processo de desenvolvimento dos sujeitos, e Vigotski defende um ensino que se adiante ao desenvolvimento, um “bom ensino”. Percebemos o quão equivocada pode estar

a compreensão desses professores, uma vez que o seu trabalho deveria, na verdade, proporcionar, pela aprendizagem, o desenvolvimento de seus alunos.

Vigotski (1998), ao expor as diferenças entre aprendizagem e desenvolvimento, destaca: “[...] um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele” (p. 114). Compete, então, ao professor propor as tarefas mais complexas e não somente as que os alunos gostam, ou estão mais acostumados a fazer, e, ao mesmo tempo, proporcionar a esses alunos recursos culturais para solucionarem as tarefas propostas, a partir do uso de instrumentos e signos, criando, assim, as reais possibilidades para que ocorra a passagem de funções elementares às funções psicológicas superiores. Como nos apresenta Tuleski (2009), esse processo consiste em organizar e transmitir os conhecimentos e, a partir da mediação e oferta dos conhecimentos científicos, contribuir para o desenvolvimento do aluno.

Como vimos, Vigotski (1998) esclarece que as funções psicológicas superiores aparecem, primeiramente, em nível social para depois serem internalizadas em um nível interpsíquico, no que se referem às atividades coletivas, entre as pessoas, para depois, em uma reconstrução interna de tal atividade ser internalizada, como uma função intrapsíquica. Com isso, as funções psicológicas superiores também são originadas nas relações e são reflexos destas, “são interiorizadas da ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade” (Vygotski, 2000, p. 151).

Não se identificou em nenhuma das falas das participantes esta compreensão sobre aprendizagem. Na visão delas, a aprendizagem não se constitui como sendo uma condutora, que levará a melhores níveis de desenvolvimento, também nos alunos com autismo. Além do desenvolvimento e da aprendizagem serem vistas como “lento” pelas participantes, estas também apontaram o fato de os alunos realizarem as atividades apenas que são de seu conhecimento cotidiano. Sobre estes aspectos, identificamos em muitas falas, prevalecendo os conhecimentos rotineiros cotidianos, o que o aluno gosta, em detrimento ao conhecimento científico:

[...] ela gosta muito mais da parte de educação física, tem uma professora que ela ama que é a japonesa. Porque ela, a característica dela é o quê? Brincadeira, são jogos, é passear é a socialização que ela gosta (Amanda – Toledo Estrela Lien).

Constatamos, na fala da professora citada, a ausência do proposto por Vigotski (2001), como à importância do conhecimento científico, um ensino que se apresente de forma sistematizada e o seu reflexo ao desenvolvimento. A esse aspecto, Facci (2006) acrescenta que “[...] o que se espera é que, na escola, a aprendizagem se constitua em uma fonte de desenvolvimento dos conceitos científicos, pois ela é o momento decisivo e determinante de todo o desenvolvimento intelectual da criança” (p. 135).

Neste sentido, quando a professora oportuniza ao seu aluno somente o seu gosto, o que cotidianamente, ele está acostumado, ou familiarizado, pode-se dizer que a atividade realizada encontra-se no seu nível de desenvolvimento real, pois é aquilo que o aluno consegue fazer atualmente, com alguma independência, satisfação, e sem maiores “problemas a solucionar” com a mediação do professor. Essa ação acaba por limitar esse aluno, ele fica estacionado ao seu desenvolvimento real, não avança, pois aí não está existindo aprendizagem para lhe proporcionar desenvolvimento. Sendo que, no entanto, pelas vias da educação, poderia e deveria lhe ser proporcionado condições pela apropriação dos conhecimentos científico e culturais, pela aprendizagem de melhores níveis de desenvolvimento e, por consequência, a humanização.

Buscou-se saber também sobre os conteúdos ministrados e a importância deles para essas professoras, e ainda se esses alunos apreendem os referidos conteúdos. A análise mostrou predominância de respostas que ressaltaram maior importância aos conhecimentos básicos, espontâneos e que quando trabalhados os conhecimentos científicos, fazem-no para cumprir uma exigência de superiores, ou uma necessidade burocrática, ou seja, não o fazem como um princípio de ascensão de desenvolvimento dos alunos. Em aspectos gerais, parece haver pouca apropriação dos conhecimentos científicos pelos alunos:

Olha... com o autista, pra ser bem sincera com você, tem uns conteúdos que a gente trabalha por que tem que ser trabalhado, pra ser bem sincera, sabe? Porque tem hora que eu falo ‘onde que ele vai usar isso?’ Então na verdade eu acho assim... o que tinha que ser mais trabalhado mesmo é, é ver realmente assim... se a gente tivesse é... autonomia de falar assim... não... eu posso trabalhar mais aquilo que ele quer mesmo ver, a parte que ele vai se desenvolver mais, eu acho que trabalhar mais aquela área e, muitas vezes a gente vem com História, Geografia [...]que de repente não vai nem ter tanta importância pra ele e,

a gente tem que ficar trabalhando isso [...] (Andréia – Katharyni Jhuas Narr).

Outro ponto fundamental apontado por Vigotski e trabalhado no capítulo III diz respeito à característica da aprendizagem agir no desenvolvimento potencial da criança, atribuindo importância ao estímulo a partir das relações com os outros, de modo que, na continuação desse processo, os conteúdos são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. Assim, o professor e a escola com sua ação intencional deve se voltar ao desenvolvimento potencial da criança com autismo, em tudo o que ela pode vir a conseguir fazer, um dia, sem o auxílio, ou a mediação do professor ou colega mais experiente.

Segundo Vigotski (1994, p. 118), “[...] o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação, resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal”. Assim, o professor deverá compreender o nível de desenvolvimento efetivo, real da criança e o nível de desenvolvimento potencial, e, por sua vez, o ensino, com sua base cultural e histórica, proporcionará, por meio da aprendizagem, o desenvolvimento psíquico desse aluno.

Com o exposto, o qual é evidenciado no discurso das professoras, observa-se uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento a qual atribui ao indivíduo e ao autismo algo posto ‘a priori’ com uma carga de incapacidade, e ainda, por diversos fatores, não conseguem observar os demais enfrentamentos – com muita ou tanta carga quanto – pedagógicos, sociais, culturais, os quais influenciam nas dificuldades apresentadas por seus alunos.

Também se percebe, em vários relatos, o direcionamento aos conteúdos das atividades chamadas de AVA – atividade de vida autônoma, ou atividades do currículo funcional, citada por muitos participantes, atividade muito importante de ser realizada na escola, porém, há o alerta em não ser realizada *somente esta* (grifos nossos). E os conteúdos, os quais requerem maior capacidade de abstração, acabam ficando em segundo plano e algumas participantes acham que tais conteúdos vão muito além da capacidade de desenvolvimento dos seus alunos autistas, uma vez que não avançam, ficam sempre no desenvolvimento real, enquanto elas aguardam o “*momento*” para trabalhar os conteúdos científicos:

No momento eu não vejo como trabalhar a questão da alfabetização. Ainda não é o momento [...] Só na oralidade [...] o meu trabalho no momento é isso, no controle esfínteriano, é

alimentação em quantidade adequada, é a questão da socialização dele com o meio [...] (Luiza – Xavier Gash Vancher).

Percebe-se, no trecho anterior, que a professora compreende ser a não aprendizagem do aluno dependente somente deste e do seu potencial. E que ela deve esperar o momento certo para trabalhar o conhecimento científico, um possível “amadurecimento” de seu aprendiz.

Notam-se dois pontos importantes: primeiro, o não conhecimento de que o desenvolvimento irá acontecer pela via da aprendizagem e, necessariamente, irá acontecer por meio do ensino, planejado, organizado e intencional de conteúdos científicos, cabendo à relevância em relação ao papel do professor como mediador do conhecimento historicamente elaborado. Além disso, a tendência ao trabalho focado nos conteúdos da vida cotidiana ou, como as professoras dizem, o currículo funcional. E acreditam que os conteúdos científicos ficam muito distantes desta realidade. No entanto, os conteúdos científicos podem envolver esses conhecimentos também, uma vez que sejam sistematizados e fazendo-se necessário o investimento e o esforço, a fim de que o trabalho aconteça de forma a desenvolver e efetivar novos aprendizados para a criança, pois não acontecem de forma espontânea, além de propor atividades as quais se encontrem na zona do desenvolvimento proximal do aluno, para assim oportunizar o avanço de suas funções psicológicas superiores.

Por outro lado, a educação pode e deve ser revolucionária na vida desses alunos, como nos mostra Tuleski (2009), uma vez que cria essa nova linha de desenvolvimento cultural e psíquico. Este desenvolvimento é produto do meio e a escola pode ser capaz de gerar uma revolução interna, promovendo a superação das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores e culturais.

Outro aspecto a ser considerado, nesta perspectiva, é o fato de a educação ser sempre um fenômeno social, inclusive a educação escolar, sendo o professor um organizador do meio social. Infelizmente, não foi isto que se identificou estar ocorrendo na educação escolar dos alunos atendidos pelos professores participantes da pesquisa. Na fala a seguir, fica evidente o quanto o trabalho com o aluno com autismo se configura de forma limitante às funções elementares, não visando à zona de desenvolvimento proximal desse aluno e o avanço de sua aprendizagem.

Ele aprende, eu acho assim..., com atividade rotineira. Ele chega vai fazer o estruturado, né?! Ele consegue memorizar que aquilo ali é uma atividade diária dele, que ele tem que fazer aquilo todos os dias, entende? O que ele sabe, isso aí sim. Porque ele já procura onde que tá, a hora que ele entra na sala, ele já procura as atividades dele... Ele não faz sozinho, com ajuda, mas, por repetição (Cristiana – Toledo Estrela Lien).

Ainda na concepção das participantes, com relação ao desenvolvimento e aprendizagem, pode-se analisar o aspecto referente ao conceito de socialização desses alunos e o trabalho pedagógico. Identifica-se a existência de um equívoco no conceito de socialização, de estar com outros alunos, de interagir, concebendo-a somente como uma prática de interação, de se estar com os demais alunos, um estar físico, um partilhar de momentos de solidariedade, de trocas interpessoais, de tolerância ao diferente.

Brincadeira, são jogos, é passear é a socialização que ela gosta, [...] ensinar a escrever, fica um pouco mais a desejar com ela né?!, porque se ela não expressa, como que vai estar trabalhando com ela? (Amanda – Toledo Estrela Lien).

[...] socialização mesmo, entre a gente, com os outros alunos, participar dos eventos da escola. Eu acho muito significativo, depois lá no finalzinho do ano você ver um pouquinho de progresso, mas você viu alguma coisa. É satisfatório (Josiani – Katharyi Jhuas Narr).

Tal fato despertou atenção, visto que, em muitas entrevistas, foi citado o termo *socialização*, muito importante na teoria estudada, porém, com denotação diferente.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, essa questão nos remete ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a qual é dependente da convivência dos seres humanos entre si, da interação, de forma que haja a superação do biológico, pela utilização de mediadores produzidos para suprir as necessidades postas em nível histórico. Sobre isso, Shuare (1990) cita ser importante “[...] estudar a possibilidade de que a criança se eleve, mediante a

colaboração, a atividade conjunta, um nível intelectual superior, que passe do que sabe fazer a aquilo que ainda não pode fazer sozinha” (p. 76).

Por meio das falas das entrevistadas, identificamos que as participantes das escolas em questão não apresentam a compreensão descrita acima quanto ao objetivo e trabalho efetivo educacional no que se refere à atividade conjunta entre os alunos, citada por Shuare (1990) e o termo interação e socialização citado por Vigotsky (1991). Segundo a visão das participantes, o que se pode analisar é que ainda predominam aspectos relevantes ligados ao paternalismo, práticas socializadoras em ambientes de solidariedade e tolerância. Isto denota nas escolas, em meio a tantas mudanças, as quais vivenciamos na atualidade, o fato de ainda darem pouca ênfase à organização de situações interativas, cuja preocupação é a apropriação ativa pelos sujeitos das objetivações humanas necessárias para se constituírem como homens. A função da escola em promover a apropriação de conceitos cede lugar para o desenvolvimento de comportamentos, sobretudo de relações harmônicas e atitudes mais adequadas ou adaptadas socialmente, ao que os professores denominam de progressos.

4.3.3 Mediação docente e metodologias didáticas

O texto, a partir deste ponto, estabelece-se na terceira categoria de análise, a qual aglutinou respostas das participantes na pesquisa referente aos tópicos: *relevância dada à prática docente no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com TEA*, e também, a respeito dos *conteúdos abordados na prática pedagógica e de que maneira estes conteúdos estão sendo trabalhados*.

As análises dessas informações obtidas permitiu-nos esclarecer sobre as concepções, as quais respaldam o trabalho das educadoras envolvidas na pesquisa, em relação ao trabalho junto aos alunos com autismo, e também com relação à mediação e às metodologias desenvolvidas durante o processo ensino-aprendizagem.

Nas respostas, foi possível analisar aspectos importantes do discurso teórico-prático das participantes, como o fato do autismo ser um problema inerente à criança, estando cerceados aos aspectos orgânicos e às características da síndrome, com limitações para se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados (dados citados nas categorias anteriores), que refletem na concepção de mediação, a qual parece estar voltada para os

conhecimentos cotidianos e concretos, fato que acaba por comprometer as compensações, podendo resultar em um desenvolvimento também limitado.

Frente a esses pontos, as respostas das entrevistadas apresentaram vários aspectos convergentes, nos quais iremos destacar a seguir.

De acordo com a questão que se refere à metodologia utilizada em sua prática docente, as participantes priorizam experiências cotidianas e concretas para então introduzir conhecimentos científicos, conforme o caso:

A gente parte assim do concreto, né?! Para a alfabetização, a escolaridade, a gente mostra as coisas, traz pra eles verem, visualizar, pegar... Aí depois a gente tenta com que eles façam as atividades, participem das atividades. Levo revistas, blocos lógicos e todo material que eles possam manusear e visualizar para ver se eles conseguem avançar, né? (Júlia – Veríssimo Machado Vieira).

Tal forma de compreensão apareceu na maioria das entrevistadas, as quais afirmaram que “partem do concreto” como metodologia de aprendizagem. Durante as visitas, foi possível observar os materiais e as entrevistadas também nos apresentaram os recursos pedagógicos utilizados durante as aulas, como: alfabeto móvel, figuras, jogos pedagógicos, tampinhas encapadas etc.

Quando questionadas sobre os conteúdos científicos e como estes eram desenvolvidos, aparentemente, demonstraram-se surpresas, como o trecho destacado: “*Qual seria a importância do conhecimento científico na sala de aula?*” (Pesquisadora). Responde a entrevistada: “*Como assim?*” (Julia – Veríssimo Machado Vieira).

Vale aqui retomarmos um pouco da teoria Vygotskiana sobre a apropriação da cultura, a qual é o principal mecanismo de desenvolvimento do psiquismo do homem. E revermos esta ação educativa realizada com os alunos autistas, uma vez que, ao se pautarem somente nos materiais concretos, corre-se o risco de privar os alunos do contato com questões mais elaboradas, não lhes possibilitando a aprendizagem capaz de fazê-los avançar para níveis mais complexos de desenvolvimento e abstração. Nesse sentido, verificamos que a escola parece-nos pecar, pois direciona seus esforços apenas naquilo que o aluno é capaz de fazer e aprender. Vejamos como se expressam as participantes:

Então, a importância na verdade disso para ele, a escola, no caso nosso aluno, é questão de aprendizagem não só científica né?! Porque ele tá começando aprender escrever, a ler. Ler ele já sabe. Mas, é a questão dele ter outro ambiente (Eliza – Veríssimo Machado Vieira).

Com o G. não tem como intervir com o alfabeto, com as letrinhas. Até tento, tem ali, um joguinho com a letra m, tem o animal representando a letra 'm', como o 'v' da vaca, mas aquele material todo ele joga. No momento eu não vejo como trabalhar a questão da alfabetização. Ainda não é o momento (Luiza – Xavier Gash Vancher).

Ele nem tem noção do que eu tô falando e nem se interessa, daí eu trabalho mais a questão da prática você entendeu? O pintar com gesso, com materiais expressivos, com giz, trabalho a obra do artista, sempre falo que é uma obra, qual é o nome da obra, mas na verdade eu vejo, que pra ele aquilo não tem sentido nenhum, né?! (Eliza – Verissimo Machado Vieira).

Nos excertos de respostas acima, parece-nos claro que as entrevistadas desenvolvem seu trabalho pedagógico numa escola voltada para as questões do cotidiano, sendo assim, a mediação do professor não é vista como fator a qual efetiva a aprendizagem e os conteúdos científicos ficariam para um segundo momento. De acordo com os estudos de Vygotski (1997), a escola tem o papel de mola propulsora no desenvolvimento, daquilo que está ausente no desenvolvimento de uma criança com deficiência, a qual atingirá formas mais elaboradas de pensamento abstrato, se assim lhe for proporcionado.

Vygotsky (1997) criticava um ensino especial pautado nos métodos visual-direto e concreto e, ainda hoje, encontramos o mesmo método o qual limita o desenvolvimento desses alunos, presente no discurso dos professores. Segundo este autor, o professor deveria trabalhar atividades mais integradas e compreensíveis para a criança, e não atividades isoladas e tarefas artificiais, como podemos perceber no trecho que segue:

Daí eu trabalhava com concreto, alguma coisa para eles pingarem, para eles sentirem, para sair a coordenação, trabalhar com a letrinha 'A', passa a mãozinha, pra eles sentirem o tato, pra ver como que ele vai contornar o 'A', a letrinha 'J' de 'Julia'. Então, daí a gente consegue um objetivo com eles [...] (Amanda – Toledo Estrela Lien).

A gente coloca lá o '1', aí coloca as quantidades, coloca um pregador, coloca uma tampinha, mais é no concreto mesmo pra ele poder visualizar, trabalho as pessoas que estão ao seu redor, dentro da sala de aula. A quantidade de carteira, a quantidade de mesa, é. mais é no concreto mesmo! Pra que ele possa visualizar, né? (Julia – Veríssimo Machado Vieira).

É como eu falei. Eu dou mais o concreto, eu trabalho com jogos (Ana – Xavier Gash Vancher).

Em relação aos materiais utilizados, são necessários. Vygotsky (1997) assinala que o concreto deve ser um ponto de apoio para se atingir o abstrato, todavia, não uma estagnação. Além disso, todo o material e sua diversidade na escola deve ser visto pelo professor como um recurso pedagógico que deva ser acompanhado e voltado à aprendizagem do aluno, visando o seu desenvolvimento, sendo indispensável a mediação do professor neste processo.

Outro aspecto, de certa forma importante, apresentado nas falas das professoras, refere-se ao trabalho realizado junto aos alunos, os quais, segundo elas, geralmente são individualizados, considerado como indispensável, visto a particularidade do quadro do autismo. “*Aí eu fui percebendo que no coletivo não funciona*” (Carolina – Campos Monte Sul). Outra participante também destaca a questão diagnóstica: “*Não dá. Ele tem laudo pra ser atendido sozinho*” (Ana – Xavier Gashi Vancher). Em outra fala, observa-se que o próprio material pedagógico não é utilizado de forma pedagógica, para que a profissional consiga atender seus alunos de forma individual, ação justificada na falta de atendente na sala.

Aí o quê que eu fiz, dava uma folha, enquanto eu tava atendendo os outros, eu dava o caderno ou uma folha pros outros pintarem, mas eu sabia que aquilo ali seria descartável. O que

eu queria pra eu guardar, pra eu analisar como avaliação eu tenho que trabalhar junto (Carolina – Campos Monte Sul).

[...] A forma que se trabalha é, porque aqui, às vezes, como são poucos alunos, então a gente trabalha mais o ensino individualizado, dá mais atenção para cada criança do que se fosse lá no ensino regular [...] (Maria – Campos Monte Sul).

[...] então... e tá dando certo o trabalho, eu vejo assim... porque eu já tive ele junto com outro turma, então assim... pela experiência que eu estou tendo esse ano, eu acho que assim... trabalhar no individual com esse aluno que tem as características mais aguçadas que outros é mais fácil [...] (Julia – Veríssimo Machado Vieira).

Diante de tais excertos, questionamos o fundamento desse atendimento individual, uma vez que defendemos a interação entre os alunos e estes com o professor, pautados na perspectiva histórico-cultural, por entender ser esta uma via de desenvolvimento, uma vez que o homem só poderá ser apropriar dos bens culturais e históricos em situações de interação com outros homens e assim se humanizar.

No excerto de resposta abaixo, encontramos no discurso de uma participante a falta de entendimento explícito, pois não consegue perceber a importância da mediação docente na promoção do desenvolvimento do seu aluno, por meio da aprendizagem e sua frustração frente ao trabalho pedagógico realizado com o aluno para cumprir uma exigência e não pela relevância deste trabalho na humanização do aluno:

[...] eu trabalho o artista Romero Brito, porque eu tenho que trabalhar arte com o meu aluno, né?! Trabalho o artista Romero Brito. Ele não nem tem noção do que eu estou falando e nem se interessa, daí eu trabalho mais a questão da prática você entendeu? O pintar com gesso, com materiais expressivos, com giz, trabalho a obra do artista, sempre falo que é uma obra, qual é o nome da obra, mas na verdade eu vejo, que pra ele

aquilo não tem sentido nenhum, né?! E eu trago a obra já impressa [...] (Eliza – Veríssimo Machado Vieira).

Notamos que a prática de ensino da professora citada está priorizando somente a existência de comprometimentos e sintomas do autismo, componentes biológicos, vendo apenas as limitações impostas pela deficiência, descartando, com isso, as possibilidades de compensação pela via social e pela prática docente, um trabalho realizado sem o crédito de atingir o objetivo proposto, afinal, a aprendizagem do aluno autista deve ser significativa.

Existe a deficiência, o autismo, porém além de suas limitações, a entrevistada demonstra não compreender a constituição social do psiquismo e a importância da mediação e da disciplina – Arte, “[...] eu trabalho o artista Romero Brito, porque eu tenho que trabalhar...”, a qual simplesmente apresenta ao aluno a obra de arte como se cumprisse um protocolo. Isso nos remete à reflexão do papel docente desenvolvido na situação de interação com este aluno. Nesse sentido, podemos retomar as palavras de Leontiev (2004), quando afirma que apenas o contato com o objeto não garante ao sujeito a apropriação do conhecimento objetivado. Assim, também o contato ofertado pela professora ou mesmo com amigos de sala mais experientes não garantiria a aprendizagem e nem mesmo o simples acesso ou contato com os bens culturais e materiais, como a Obra de Romero Brito “imprimida” (sic), por si só não garantiriam desenvolver as funções psicológicas superiores. No entanto, as relações entre sujeitos, o papel circunstancial da professora, a qual deveria promover o conhecimento, dar vida à função docente, fazer realmente a movimentação, pois não é pela simples interação com o objeto que a aprendizagem se efetiva, mas pela mediação do outro. E todo esse engendramento não ocorre no relato, uma vez que se encontra ausente da prática pedagógica.

Podemos notar que os recursos materiais mais citados pelos professores foram: papel, tinta, jogos pedagógicos, tinta, lápis, já que os alunos atendidos fazem parte da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Podemos perceber que não foram citados recursos os quais tenham o intuito de promover, junto aos mesmos, conteúdos enriquecedores a partir da apropriação dos conhecimentos e da cultura, pautados em uma perspectiva humanizadora, como, por exemplo: literatura, música, teatro, os quais poderiam, como possibilidade, impulsionar o desenvolvimento cultural, com a mediação do professor e seu trabalho organizado e sistematizado.

Como vimos, a escola tem a função de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados. Segundo Duarte (2003), cada nova geração deve se apropriar das objetivações

resultantes da atividade das gerações passadas, e isso se dá pela educação, sendo a apropriação da cultura pelos homens um processo educativo.

Deparamo-nos aqui com o fato dos professores participantes da pesquisa não estarem conseguindo desenvolver mediações que promovam o potencial de seus alunos, os quais se encontram em situação de não apropriação dos conteúdos historicamente acumulados. Desta forma, inferimos que os mesmos podem não estar sendo humanizados como poderiam ou deveriam. Percebemos, inclusive, que, de certa forma, a escola não vem ofertando ações para instrumentalizar os professores na perspectiva de superar tais dificuldades e encontramos queixas das entrevistadas frente à assessoria pedagógica das escolas, frente ao diagnóstico, métodos de trabalho, alternativas quanto ao insucesso escolar. Evidenciamos, nos discursos, a busca pelo conhecimento, muitas vezes, em autoestudos, por meio da internet, com cursos online ou troca de experiência entre os profissionais da escola, outras vezes, recorrem aos profissionais da saúde, os quais fazem parte da equipe técnica do quadro de funcionários, ou solicitam os encaminhamentos que julgam necessários, geralmente, direcionados à área médica.

Nesse contexto da pesquisa, afirma uma entrevistada: *“Eu tive que..., sabe, ir vendo, ir buscando. A gente não tem assim, um acompanhamento [...]”* (Eliza – Veríssimo Machado Vieira). Outras demonstram despreparo nessa busca individual pelo conhecimento para desenvolver o seu trabalho a contento:

[...] Ai... Ai..., não lembro não... Eu trabalhava mais assim, eu ficava muito envolvida no intelectual, mas eu não procurei muito a fundo saber, eu sei que a gente assim fala do autista, que é isso dele, o que o pessoal comenta que eu já vi reportagem, até eu teria curiosidade de ir um dia na AMA, pra ver como que é um trabalho individual [...] (Amanda – Toledo Estrela Lien).

[...] Foi falado que ele é autista [...] eu fui procurar saber alguma coisa, mas a gente não tem quem te ensinar. Tem que saber procurar. Procurar a maneira de fazer atividades com ele, como fazer atividades [...] (Julia – Veríssimo Machado Vieira).

Os fatos acima relatados e descritos demonstram que, na maioria das vezes, além do despreparo apresentado pelo professor, a formação docente denota lacunas, principalmente, em relação ao desenvolvimento do psiquismo humano. Convém lembrar que estamos lidando com áreas da licenciatura e, mais especificamente, a área da educação especial, a qual exige conhecimento específico e cujas demandas de ordem pedagógica não são atendidas no quesito suporte por parte da equipe pedagógica, e isso vai se arrastando durante todo o ano letivo. O que poderia ser, muitas vezes, resolvido por um viés pedagógico educativo, acaba sendo encaminhado para a área da saúde, naturalizando, culpabilizando o indivíduo – aluno portador da síndrome do autismo – por sua não aprendizagem e desenvolvimento.

Tal categoria investigada nesta pesquisa ainda envolveu questões relacionadas à relevância dadas à prática docente no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com autismo. Analisamos, com base nos discursos das participantes, que estas atribuem importância à sua prática docente e à atividade escolar na vida dos alunos, embora, contraditoriamente, não apontassem em seus discursos progressos substanciais no desenvolvimento e na aprendizagem dos mesmos, e muitas das entrevistadas alegam ser de extrema importância atribuir valor aos resultados mínimos alcançados por seus alunos.

Fixar relevância, no mínimo, estabelece-se como forte questão da negatividade da concepção de aprendizagem e da deficiência/autismo, agregada nas falas das participantes, nas quais as dificuldades são salientadas em detrimento das potencialidades: “[...] *Embora..., embora pra outras pessoas pode ser pouco, mas eu acho que consegui muito [...]*” (Ana – Xavier Gashi Vancher). “[...] *consegue é pouquinho... A gente vê poucos avanços, mas ele avança tá... tá indo devagarzinho, mas tá, talvez se não tivesse frequentado a escola... não teria avançado [...]*” (Eliza – Veríssimo Machado Vieira).

O entendimento observado na fala das professoras demonstra o trabalho docente no seu dia a dia com o aluno autista e revela-nos uma visão ideológica enraizada na concepção de deficiência limitante, a partir da qual o resultado concreto esperado do seu aluno parece ser algo negativo “camuflado”, ou o mínimo possível. Podemos perceber nas respostas ênfase ao “progresso nivelado por baixo”, no qual o *pouquinho* obtido em decorrência do trabalho no *concreto*, no *cotidiano*, com os conhecimentos espontâneos, é um grande progresso, uma vez que seu aluno é autista, está em uma escola especial, então, o pouco de avanço que ele consegue é sempre uma grandiosidade, apesar do mínimo realizado, com o mínimo de mediação e ação pedagógica, de conhecimento científico disponibilizado ao aluno, atuando no seu nível de desenvolvimento real e com conhecimentos espontâneos. A percepção é de se estar na contramão do processo de humanização desses alunos, pois além de não lhes serem

proporcionadas as formas mais elaboradas de cultura, que poderia lhes remeter a outro patamar de desenvolvimento, são atribuídas a eles as peripécias pela não aprendizagem em uma naturalização dessa.

[...] até o ano passado ele não pegava no lápis, ele já consegue segurar matérias para escrever, parece que não tinha força na mão para segurar, não sabia como segurar, a gente já vê que ele consegue, é pouquinho, a gente vê poucos avanços, mas ele avança, está indo devagarzinho, mas está, talvez se não tivesse frequentado a escola... não teria avançado, não teria conseguido né? (Eliza – Veríssimo Machado Vieira).

A reflexão nos leva a reforçar um aspecto importante da teoria estudada, que o desenvolvimento dos alunos com ou sem deficiência e, mais especificamente, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos humanos não ocorrem de forma espontânea, mas está intimamente ligada ao processo educativo por parte do professor, o qual possui elementos culturais para realizar o fazer pedagógico.

Encontramos, com grande frequência, na fala das participantes, que a mediação do professor é muito importante no processo de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno com autismo, porém o discurso das mesmas não apresentou argumentos que sustentassem essa afirmação e apontassem, de fato, para uma prática humanizadora do aluno com autismo. Segundo as participantes:

[...] É importante. A mediação é muito importante porque com isso eles vão adquirindo confiança, autoestima, e onde que eles vão aprimorar, vão seguir [...] a gente tá tentando fazer com que ele estude, aprenda assim [...] o tradicional né?! As letras, as sílabas, as palavras agora que tá difícil, que para ele é difícil, [...] (Julia – Veríssimo Machado Vieira).

[...] é de suma importância, se o professor não colocar em prática, não fazer, o aluno não vai crescer, o aluno não vai desenvolver, ele vai ficar estacionado, né?! Então é aquela questão: É aluno da educação especial? É. Aluno

comprometido? É, né?! Que às vezes você não tem uma troca, às vezes tem aluno que você não tem troca, né?! Mas nem por isso, eu posso falar assim, eu não tenho o que fazer por ele, eu tenho que ir em busca né?! O que eu posso fazer para melhorar, principalmente a questão dele, funcional, ali fora né?! (Luiza – Xavier Gash Vancher).

Percebemos a partir das falas de algumas participantes que a limitação imposta pela deficiência é vista por uma perspectiva de naturalização e aceitação, tendo ainda uma dificuldade em perceber os alunos em relação aos seus potenciais, realizando as compensações da deficiência pela via da educação e da mediação do professor. No entanto, sinalizam e fortalecem, em suas falas, a ideia de que os alunos autistas são reconhecidos unicamente pela diferença que apresentam, esquecendo-se de que, como docentes em seu pleno exercício, podem, sim, ofertar mais que o mínimo, ou o “funcional”, uma vez que se configuram como profissionais da Educação.

A perspectiva citada remete, além disso, a profissionais da Educação Especial, os quais assumem seu trabalho como um atributo tão pesado quanto podador, pois também lhes é limitado ao saber básico, vislumbrando um científico ausente e distante de suas aspirações.

Machado e Proença (2004, p. 42) explicam como essa naturalização das relações de aprendizagem está imbricada nos relacionamentos entre os educadores e alunos, originada nas relações históricas e culturais, servindo-nos como suporte. Segundo as autoras: “Aprisiona-se assim a diferença. [...] sentimos que é natural acontecer aquilo que nos incomoda, ficamos sem ideia sobre o que fazer como se existisse algo fora de nosso alcance”. E disso resulta o conformismo com a limitação, pois a ideia de superação ou compensação deste quadro mostra-se longe das possibilidades do trabalho educacional.

Assim, é reconhecida, neste processo, somente a deficiência, a limitação e o ser humano é resumido à sua deficiência, ao autismo: “*É aluno da educação especial? É. Aluno comprometido? É, né*” (Luiza – Xavier Gashi Vancher). Neste cenário, são excluídas e deixadas de lado as outras possibilidades de características e de reconhecimento com maior visibilidade, assim como todas as questões as quais a Psicologia Histórico-Cultural apresenta sobre desenvolvimento do psiquismo humano.

Podemos reconhecer por meio das respostas apresentadas pelas professoras a concepção de aprendizagem e desenvolvimento afunilados a um aspecto orgânico, o qual mostra-se insuperável pelo contingente de convivência ao qual está exposto o aluno – a escola

especial. Cabe a esta escola oferecer um desenvolvimento atingível a este aluno, pelas suas particularidades, como o currículo funcional, o qual na fala da participante seria “[...] o controle esfíncteriano, né, a questão da alimentação [...]” (Luiza – Xavier Gashi Vancher), e neste se enquadra o limiar de prognóstico dos grandes manuais hegemônicos, os quais não diferem deste panorama de escola especial – um desenvolvimento inalcançável, limitante e classificatório.

A escola na qual acreditamos e que nos é ensinada por Vigotski mostra exatamente o contrário. O educador deve ter um olhar prospectivo para o desenvolvimento de seus alunos, ter o objetivo de planejar, sistematizar ações pedagógicas com conteúdos científicos, atuar de forma que a aprendizagem possa sempre avançar e “puxar” o desenvolvimento, atuando na zona de desenvolvimento proximal desse aluno (grifo nosso). Conforme explica Facci (2004), “[...] o ensino deve incidir sobre essa zona de desenvolvimento e as atividades pedagógicas precisam ser organizadas, com a finalidade de conduzir o aluno à apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade” (p. 79). Isto nos leva a considerar a apropriação de conhecimentos, a qual implicará no desenvolvimento do aluno, na sua humanização. Com isso, o desenvolvimento humano é determinado pelo contexto histórico no qual esses indivíduos estão inseridos.

Ao analisarmos, atentamente, a fala de uma das participantes, vimos que demonstra compreender o fato de sua mediação ter relevância no processo de desenvolvimento e humanização do seu aluno autista, denotando fugir da concepção de desenvolvimento ligado, exclusivamente, às bases de heranças biológica ou genética de seus alunos. Sobre sua ação docente, explana:

[...] Claro. Sim com certeza, porque o aluno, ele precisa aprender, ele está aprendendo e está desenvolvendo. Então é um processo ali simultâneo então é um acompanha o outro. É superimportante pra formação do aluno (Maria – Campos Monte Sul).

Tal fala constatada em apenas uma das participantes é reflexo do norte teórico que viemos trabalhando desde a seção três, nas discussões dos dados, assim como é o alicerce da nossa dissertação, isto é, a importância da mediação na humanização do aluno com autismo, a importância da aprendizagem no desenvolvimento, bases da Psicologia Histórico-Cultural. Apesar de haver ainda uma tendência à ciência hegemônica, ancorada no biológico, presente

nas falas da maioria das participantes, existe um indício de reflexão acerca da formação social do psiquismo humano por esta participante, ao demonstrar uma sinalização da importância da ação docente na formação do seu aluno. E, assim, podemos arriscar supor o início de uma visão mais crítica na formação do homem.

Citamos, ainda, a fala de uma participante que expressa a sensação de impotência, no que se refere ao sentimento de pertença, ao engendramento escolar e ao fazer pedagógico, uma vez que a mesma não consegue se colocar como parte ativa no processo de ensino aprendizagem de seus alunos e não consegue visualizar a importância de sua ação neste processo. Percebemos um professor alienado em sua própria atividade de trabalho, sentindo-se sem ações frente às situações impostas em seu cotidiano, delegando às outras ciências, como à medicina, principalmente, o mérito pelo desenvolvimento humano do autista. Torna-se evidente que a visão biológica e individualizante mantém-se na concepção desta participante:

[...]: É, então, como eu te falei, não acharia que deveria ser cem por cento focado no pedagógico, eu acho assim, que ele deveria ser trabalhado mais na terapia. Não que deveria ser descartado essa... Mas não assim todo dia, todo dia! (Carolina – Campos Monte Sul).

Ressaltamos a importância de um direcionamento teórico para embasar o conhecimento prático dos professores, voltado à importância da mediação no desenvolvimento psíquico do aluno autista. Percebemos que esta professora não atribui a importância necessária ao conhecimento científico que deve ser ofertado aos alunos, sendo até mesmo dispensáveis ou desnecessários em todos os dias letivos. A mesma desconhece a importância da mediação docente, pois sua concepção de homem, psiquismo e autismo parece estar pautada no orgânico/biológico, quando agrega maior valor às áreas da saúde que a função educacional.

Desta forma, o que resta a esta professora é buscar alternativa para o seu impasse além do ambiente escolar, isto é, a não aprendizagem de seu aluno autista de forma a não considerar o contexto histórico no qual está inserido, e sim delegar à outra área do conhecimento o não desenvolvimento do aluno, no caso a área da medicina, fazendo o encaminhamento deste, o que podemos indicar como privatização/terceirização do ensino nos moldes capitalistas.

Diante à fala da professora, percebemos profundo despreparo e falta de valorização ao fazer pedagógico:

[...] Porque, o quê acontece? Eu tô aprendendo no dia a dia, sozinha ali com eles, né?! Aí eu percebo que eu errei, né!? Aí eu vou corrigir com eles, entende? Não tem ninguém para falar ‘vamo ver como é que trabalha com o autista!’, ‘vamo fazer um curso assim, voltado pra ensinar o pedagógico’ (Carolina – Campos Monte Sul).

Constatamos uma contradição. Ao mesmo tempo em que a professora nos sinaliza a não importância da ação pedagógica, aponta que comete erros e não se sente preparada, ela também busca formação por conta própria para sanar suas dúvidas em uma formação insuficiente, tanto inicial quanto continuada, ofertada e garantida aos professores. Formação, geralmente, advinda de meios on-line não confiáveis, os quais também influenciam a sua visão hegemônica, limitada e alienante. Assim relata: “*[...] Porque o que eu percebo na tecnologia, na internet, são muitos jogos, muitas imagens, não é focada na escrita, ali, entende?*” (Carolina).

Entretanto, essa alienação da professora em relação ao fazer docente tem relação direta com o trabalho do professor na sociedade capitalista e o neoliberalismo, o qual reflete na qualidade da educação, ocasionando uma verdadeira crise nesta que, conforme explicitam Costa, Fernandes Neto e Souza (2009), relacionam-se com a questão da falta de investimentos nesta área, no neoliberalismo, os papéis se invertem, sendo os culpados - o professor e o aluno:

[...] governos [...] grandes grupos econômicos interessados na privatização da educação, descobriram a ‘pedra filosofal’: a crise da educação nada tem a ver, segundo eles, com a pequena dotação de verbas para a educação, com baixos salários e condições de trabalho dos professores, muito embora a necessidade brasileira seja de investimento de 10% do PIB para a educação, e as agências internacionais indiquem um investimento de 6% do PIB, e o atual governo invista apenas cerca de 4,6%. Produz-se uma distorção da realidade em que os grandes culpados são a má gestão das verbas, os próprios

professores que não sabem ensinar e os alunos que não querem aprender (p. 9).

Desta forma, o resultado de uma má gestão das verbas implica em investir menos dinheiro público na educação e a formação torna-se, cada vez mais, fragmentada e rasa em conteúdo científico. Na lógica do capitalismo, gerada pelo neoliberalismo, no qual o investimento passa a ser fator decisivo na educação, tudo é mercadoria: os alunos são os consumidores e o professor é aquele que produz a mercadoria, chamado de proletariado da educação.

Ao retomarmos o pensamento de Caroline, a partir das bases marxistas, uma vez que a própria professora não se reconhece no produto de seu trabalho, não consegue perceber a importância de sua mediação na vida escolar enquanto produtora do processo de ensino e humanização do aluno autista, sobretudo, quando afirma que não sabe, erra e aprende com o aluno e, o mais importante, que uma solução mais viável para o autismo está nas terapias, delegando à área da saúde um trabalho que é seu, torna-se evidente o fato de não possuir domínio sobre o objeto que trabalha. Nesse sentido, vale ressaltar a passagem de Marx quando cita o marceneiro que, ao não se reconhecer no produto final do seu trabalho, também não percebe a totalidade do desenvolvimento de seu produto. Citado por Saviani e Duarte (2010), Marx explica que “[...] o produto não é mais que o resumo da atividade, da produção. [...] Na alienação do produto do trabalho não faz mais que se resumir a alienação, a exteriorização na atividade do próprio trabalho”. Sendo o produto do trabalho alienado algo que assume aspecto de desaprovação ao trabalhador. “Seu trabalho não é, assim, voluntário, mas forçado, trabalho forçado. Por isso, não é a satisfação de uma necessidade, mas somente um meio para satisfazer as necessidades fora do trabalho” (p. 428).

Em relação ao caso da participante Carolina, professora na escola Campos Monte Sul, o trabalho elaborado e produzido está externo a si e serve somente para satisfazer as necessidades do mundo capitalista, com isso, acaba por desaproveitar o produto final de seu trabalho e não agrega ao mesmo uma importância na humanização de seu aluno a partir da educação.

Colaborando neste sentido, Facci (2003) aponta-nos ser necessário, primeiramente, o professor de ter um senso crítico para, então, encaminhar os alunos a um saber elaborado. Ainda segundo Facci, “[...] a apropriação da herança cultural da humanidade é o que caracteriza um indivíduo humano, todavia essa formação não basta numa sociedade onde predomina a alienação sobre a historicidade das relações sociais” (p. 40).

O saber apropriado pelo professor deve considerar os fatores sócio-históricos e manter uma postura crítica em relação a esses conteúdos que, por sua vez, serão transmitidos e oportunos aos alunos. Além disso, Mazzeu (1998, p. 62), citado por Facci (2003), afirma estar presente no processo de humanização o próprio trabalho docente e tal processo implica em superar a mera reprodução da cultura dominante.

A concepção dessa participante traz impregnada, em sua subjetividade, a formação insatisfatória, porém, mais que isso, revela toda a sua formação a partir de sua história e suas relações sociais. Facci (2003) acrescenta que “O desenvolvimento do pensamento teórico, de capacidades e habilidades intelectuais é o resultado fundamental da educação do aluno e também daquele que ensina” (p. 185). Na formação desse professor, está também o seu cotidiano, suas experiências profissionais e pessoais, saberes práticos.

A humanização do aluno e do professor está limitada por relações e formas de ação presentes na prática educativa, que refletem a influência de relações mais amplas, presentes na prática social. [...] A unidade básica do trabalho docente seria o sentido que têm, para o professor, as ações que ele realiza em seu trabalho. A ruptura entre significado e sentido caracteriza a alienação (Facci, 2003, p. 185-186).

Neste sentido, segundo a autora, o professor deve buscar o que motiva a aprendizagem do aluno e na sua atividade para o processo de ensinar, encontrar o sentido no seu fazer pedagógico, levando o aluno a se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados a partir de atividades, as quais considerem a zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, realizar uma reflexão constante no que tange ao ensino e como ensinar os alunos em questão.

4.3.4 Norte teórico

Buscamos aqui identificar o norte teórico que vem respaldando a prática profissional das participantes deste estudo, a fim de compreender e refletir acerca da educação que está sendo ofertada aos alunos com autismo. O ponto de partida para a análise desta questão e que

entendemos pertinente citar refere-se ao fato de não encontrarmos, no discurso das participantes, o elo entre o norte teórico e o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), no qual consta a teoria que embasa e fundamenta o trabalho pedagógico do professor e deve estar em consonância com seu discurso, no qual tanto o professor quanto o aluno, necessariamente, fazem parte em sua constituição. Baseados nos trabalhos de Asbahr (2005), a qual cita Veiga (1995), compreendemos que o Projeto Político Pedagógico deve ser entendido, enquanto a própria organização do trabalho pedagógico, como um todo e relacionado com a sala de aula. No entanto, na presente pesquisa, o PPP não foi citado pelas participantes, em momento algum.

Partindo para a análise das respostas sobre a linha teórica que direciona a prática das participantes, tivemos algumas delas, tais como: o construtivismo, pautados no autor da Psicologia Jean Piaget, como “[...] *É a sócio construtivista né. É o Piaget né. De acordo com as fases do desenvolvimento [...]*” (Luiza – Xavier Gashi Vancher).

Quando foi solicitado, à participante Luiza, para falar sobre sua prática respaldada por esta teoria, a mesma relata pouca compreensão sobre os principais conceitos utilizados pelo norte teórico citado e acaba por misturar conceitos de autores e suas teorias, como no trecho a seguir: “*Então, no momento meu trabalho pedagógico se centra nesta questão da mediação, da interação com ele né [...]*” (Luiza – Xavier Gashi Vancher). Contraditoriamente, não vemos uma base teórica consistente e encontramos, neste relato, termos utilizados pela teoria Vigotskiana – mediação, interação, que não coincide com a Epistemologia Genética de Jean Piaget – teoria apontada pela entrevistada para nortear a sua prática pedagógica.

No mesmo sentido, vemos “o ecletismo teórico” presente na maioria das respostas das participantes. Entendemos que os profissionais da escola devem ter um norte teórico consistente, o qual seja acessível e, não somente, como um protocolo burocrático que faz parte dos documentos oficiais da secretaria ou da equipe pedagógica, mas que, de fato, direcione o trabalho pedagógico com os alunos em sua prática diária.

O discurso apresentado demonstra carência de aprofundamento teórico por parte dos participantes envolvidos na pesquisa, como podemos constatar também na fala de outra professora “[...] *Eu procuro seguir a da escola [...]* *É mais pro construtivismo*” (Ana – Xavier Gashi Vancher). E acrescenta sobre sua prática e os conteúdos trabalhados:

É como eu falei. Eu dou mais o concreto, eu trabalho com jogos. Quando eu trabalho número, o jogo, eu faço adaptação de regras, pra ele. [...] Às vezes tem a leitura todo dia. Tem a

*leitura de uma historinha simples, curta. Dá impressão que eu leio sozinha, mas eu faço essa parte. E, música, é fundamental para relaxamento. Um período eu trabalho, **no máximo meia hora** (Ana – Xavier Gash Vancher) (grifos meus).*

Além de demonstrar falta de aprofundamento teórico, este dado nos surpreendeu, uma vez que o trabalho pedagógico é realizado com o aluno, no máximo, meia hora por dia dentro do espaço escolar, sendo o tempo preenchido, conforme acrescenta a professora: “*coloco a música pra ele, instrumental e, dou um tempinho pra ele. Aí eu deixo ele realmente ali, e eu fico aqui. Se fosse intervenção o tempo todo, ele ficaria mais agitado*” (Ana – Xavier Gashi Vancher).

Autores da Psicologia Histórico-Cultural enfatizam que todas as pessoas, inclusive da Educação Especial, podem se beneficiar da educação e se desenvolver

[...] na mesma direção das pessoas ditas normais, isto é, rumo à formação histórico-cultural de seus psiquismos. Tal formação se dá por meio da relação intensa e dinâmica com o mundo exterior, o que movimenta e direciona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Tal relação se apóia na apropriação dos conhecimentos cotidianos e científicos [...] (Barroco, 2009, p. 16).

Desta forma, a prática realizada pela participante contradiz este pensamento, quando relata o fato de deixar o aluno à vontade durante a maior parte do período que permanece na escola, quando o correto seria ofertar-lhe o que de melhor se produziu pela humanidade em arte, filosofia, em conhecimento científico, cultura erudita etc.

Neste sentido, é fundamental que o professor compreenda a importância do conhecimento científico para o desenvolvimento de seus alunos, a necessidade de expansão do senso comum a um saber mais elaborado, além disso, conhecer as tendências pedagógicas e ser crítico quanto a elas, conforme explica Facci (2004):

Se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade

em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea. Como exigir do professor que ele ensine bem, que ele transmita as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, se ele próprio não teve e continua não tendo acesso a esse tipo de ensino e de saber? (p. 244).

Da mesma forma para outras participantes deste estudo, o norte teórico é algo não pontual, quando equívocos com outras abordagens teóricas e metodologias de ensino são observados:

[...] E o TEACCH também. [...] Isso! Na verdade faz uma mesclagem ali, não só um e, nem só o outro né? E, de repente assim, se você também vê que você tá trabalhando o fônico e não dá certo, aí você vai ter que procurar uma outra coisa, mas geralmente, assim, o fônico é que tá dando certo. [...] (Andreia – Katharyni Jhuas Narr).

[...] a gente usa um pouco do TEACCH [...] mas, não tem um método assim, que a gente usa, falo assim, eu uso esse método, não é uma mescla daquilo que a gente vai lendo e acha que vai dar certo, ou então fala assim 'Eu vou tentar isso que eu li num livro', não dá certo, descarta, vamos tentar outra coisa, é o que dá certo (Josiani – Katharyni Jhuas Narr).

É era o TEACCH, [...] Mas, o nosso aqui é de acordo com o planejamento. Se eu tô com o fundamental, eu vou desenvolver as áreas específicas, a coordenação motora, cognitiva [...] É, o construtivismo de Piaget, é o tradicional [...] Eu acho que o nosso tá mais baseando mais ao tradicional, né?! Toda vida acho que foi né?! Acho que não mudou não. Que a gente vê 'b'

com ‘a’ ‘ba’, então é tradicional mesmo (Amanda – Toledo Estrela Lien).

Tais recortes de falas apresentados possuem relação com a forma como está sendo oportunizado aos alunos com autismo o conhecimento científico, partindo do princípio que é relacionando a apropriação deste que o humano se desenvolve e, conforme a teoria Histórico-Cultural, a transmissão desse conhecimento sistematizado e organizado ao aluno apresenta-se como sendo um dos papéis da escola. Além disso, essa análise possui uma relação muito íntima com a categoria anterior, uma vez que, diante dos relatos dos professores, não encontramos uma mediação condizente para que assim sejam desenvolvidas as funções psicológicas superiores em seus alunos, já que partem do condicionamento, treino de funções elementares, com atividades mecânicas e descontextualizadas, ainda assim, sob um “ecletismo”. Nenhuma das escolas utiliza somente a metodologia TEACCH, segundo as professoras, por não dominarem seus fundamentos, porém a utilizam em consonância com outras abordagens.

Voltando ao trabalho de Vigotski (1997), o qual afirma que a educação pode ser a possibilidade de fazer da pessoa com deficiência, seja ela qual for, um homem cumprindo a sua função social e conseqüente humanização deste, a escola especial que atende os alunos com autismo deveria proporcionar-lhes o máximo de desenvolvimento, e isso será possível quando seus profissionais compreenderem a importância de uma teoria consistente que norteie sua prática, com respaldo a respeito de desenvolvimento e aprendizagem e formação do homem.

Tais análises nos remetem novamente às reflexões sobre a *formação do professor*, pois nos discursos fica evidente a discrepância no que se refere ao nível de formação profissional ou instrução das participantes aos saberes científicos apresentados por estas profissionais, o que reflete em sua mediação com o aluno, interferindo, diretamente, na humanização deste.

Nas entrevistas, o fato de a maioria das participantes relatarem que possuem pouco conhecimento teórico foi o que nos chamou atenção, todavia constatamos as contradições, devido à média de experiência profissional ultrapassar nove anos e três meses e todas elas contar com, no mínimo, uma especialização – pós-graduação *latu sensu*, porém uma grande rotatividade na área específica do autismo, como já citado anteriormente. E nos questionamos a respeito da formação dessas profissionais e, também, com relação ao atendimento ofertado por uma instituição de ensino “especialista” em educação especial, cujos conhecimentos e

experiências não mostraram *Know-how* suficiente para o atendimento e humanização desses alunos com autismo referentes às demandas educacionais.

O que essas professoras apresentam diz respeito a uma fragilidade teórica, a qual apresentaria os subsídios suficientes para cumprir sua função de mediador entre o conteúdo científico e o seu aluno. De acordo com Brandão (2008, p. 10), “a mediação, fundamentada nas ideias vigotskianas, é definida como uma categoria que norteia a atividade educativa”. Na escola especial, a tarefa do professor enquanto mediador é “justamente para levar o aluno a negar o imediato, o que está presente naquele momento, levando-o a superação de um pensamento primitivo, para um pensamento superior”.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a educação envolve um processo intencional e sistematizado de transmissão de conhecimentos científicos, de forma que o aluno, ao incorporá-los, vá além dos conhecimentos cotidianos, e “a aprendizagem promove o desenvolvimento, arrasta esse desenvolvimento” (Facci, 2003, p. 26). O adulto que detém o conhecimento, no caso, o professor, tem como meta transmiti-lo, de forma organizada e sistematizada e, para tanto, deve antes dominar esses conteúdos.

Saviani (1997, p. 140) demonstra a importância da teoria para o trabalho do professor, sendo esta a base necessária para que então possa ensinar aos seus alunos. Assim, faz-se necessária uma reflexão acerca da formação desse educador, de forma que seja priorizado o conhecimento científico e proporcionado a ele embasamento teórico, a fim de que possa não somente contribuir com novos conhecimentos aos seus alunos, mas, também, à sociedade “contribuindo, assim, para o avanço do saber do ponto de vista das relações histórico-sociais da humanidade”.

Da mesma forma, foi possível perceber, por meio das falas, que existe uma incongruência na opção teórica que reflete na prática pedagógica e nas atividades desenvolvidas que se apresenta, em alguns momentos, descontextualizadas, com pouca exploração e aprofundamento científico em uma escola, a qual a professora diz trabalhar numa perspectiva da pedagogia histórico-crítica, quando, no discurso, as atividades giram em torno de conhecimentos básicos, como a alimentação, a higiene, o nome do aluno. Este trabalho desenvolvido pela professora situa-se no nível de desenvolvimento real do educando e não oportuniza o aprendizado e avanço do mesmo. Assim, a teoria que deveria nortear a prática, respaldando-a com conhecimentos clássicos, distancia-se dela, e o que fica evidenciado, então, é um ensino sem sentido para o aluno, voltado, primordialmente, aos conhecimentos espontâneos, como segue:

[...] Eu procuro assim, aqui na escola, o que foi passado pra mim foi a histórico-crítica, né?! Então a gente trabalha em cima da histórico-crítica [...] a gente faz um cronograma, em cima de horários. Então a gente procura respeitar aquele horário, de tanto a tanto tempo. De tanto em tanto tempo, cabeçalho, a rotina diária, eu gasto 15 minutos, depois eu entro com uma atividade [...] A gente faz aquela planilha, é semanal essa planilha. Então toda semana..., fica até mais fácil pra você planeja, né?! [...] como é que eu posso te falar..., viso motora, tantos minutos, até eu atingir o período do dia [...] (Carolina – Campos Monte Sul).

O domínio teórico proporcionará ao professor atuar além dos níveis de conhecimento espontâneo do aluno, fazendo com que proceda na zona de desenvolvimento proximal deste, oportunizando que o mesmo avance para um nível mais elaborado. Conforme acrescenta Tuleski (2009), a escola e o professor seriam os responsáveis por levar as crianças a níveis de desenvolvimentos superiores, “dando tarefas cada vez mais complexas para as crianças e, ao mesmo tempo, oferecendo os recursos culturais necessários à resolução destas” (p. 176). Essa transição das funções elementares às funções psicológicas superiores acontece pela apropriação dos meios – instrumentos e signos, que passam a serem os mediadores para a ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciarmos as considerações finais, faz-se necessário explicitar que, nesta pesquisa, buscamos compreender a concepção tida por professores em relação ao autismo, os quais atuam nas escolas de educação básica na modalidade de educação especial, e os reflexos desta na educação escolar oferecida aos seus alunos, no que se refere à sua humanização. Tais reflexões fundamentam-se em uma visão de que os homens se constituem na e pela trama social, sem desconsiderar o caráter biológico, vendo este, porém, não como o único e definitivo fator de seu desenvolvimento. O homem se humaniza quando interage com outros homens, sendo assim, as capacidades superiores do pensamento se desenvolvem, mediante a apropriação dos bens culturais e materiais que a humanidade conquistou ao longo do tempo.

Diante do exposto, a escola é fundamental para que seus alunos se apropriem dos conhecimentos acumulados pela humanidade e na área da educação especial, Vygotski (1997) postula que a escola abre espaço para a compensação da deficiência que se encontra com impossibilidades decorrentes do desenvolvimento orgânico, porém com possibilidade ilimitada e imprevisível nas ações que podem desencadear o desenvolvimento pelos vínculos criados com outros, por meio do desenvolvimento cultural.

Alicerçados nessa teoria, nossa dissertação buscou responder algumas indagações frente aos objetivos propostos: Qual a concepção de autismo que estes professores apresentam? Que conceitos sobre aprendizagem e desenvolvimento fundamentam o trabalho dos professores das escolas de educação básica, na modalidade de educação especial que atendem autistas? Qual relevância dada à prática docente no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com autismo e, também, a respeito dos conteúdos abordados na prática pedagógica, e de que forma estes conteúdos estão sendo trabalhados? E, além disso, qual o norte teórico que vem respaldando a prática destes profissionais?

É importante pontuar que apesar de todo o trabalho desenvolvido por Vigotski sobre a Defectologia, o mesmo não fez menção sobre o autismo em seus trabalhos, uma vez que o referido transtorno foi descrito, pela primeira vez, em 1943, por Kanner, um médico austríaco. No entanto, a teoria nos proporciona embasamento científico a respeito do desenvolvimento do psiquismo humano e a importância da escolarização nesse processo que nos permite fazer a transposição também para as formas desviantes de desenvolvimento, como no caso do autismo, o qual, por meio da apropriação da cultura, pode transcender os limites biológicos.

O que ousamos neste trabalho foi, a partir do exercício do método adotado, o materialismo histórico e dialético, propor algumas novas formulações sobre a educação dos alunos com autismo, como diria Marx, utilizando de conhecimentos anteriores para construir algo além do que já foi construído, a superação no sentido dialético do termo, pela incorporação.

Consideramos que a pessoa com autismo é um ser humano que nasce com todo o aparato biológico herdado de seus ancestrais, inserido em uma sociedade com dispositivos que são de origem sociocultural, na qual podem ser encontradas condições de fazer com que os processos psicológicos elementares que são de origem biológica (estruturas orgânicas) se transformem em funções psicológicas superiores, desde que lhes sejam oferecidas as devidas condições. Pensamos que esta complexa estrutura resulta de compensações que podem ser fruto de uma educação que resulte em um processo de desenvolvimento arraigado, nas relações entre história individual e social.

No que diz respeito à pesquisa empírica, os resultados de nossas análises, pautados no discurso das participantes, demonstraram que, entre as professoras, prevalece a concepção de autismo fundamentada em conhecimentos espontâneos, muitas vezes, em exemplos práticos e cotidianos, denunciando inconsistência teórica com relação a essa deficiência, suas características e formas de compensação.

Existe uma precariedade em termos de conhecimento científico, acerca do próprio transtorno apresentado pelo alunado atendido, o que deveria ser sua especialidade. Foi observado que, muitas vezes, as participantes não têm conhecimentos básicos a respeito da teoria que deveria fundamentar sua prática profissional e seu trabalho pedagógico. Essa inconsistência teórica acaba por influenciar um trabalho cujo produto final é uma aula pautada no senso comum, voltado ao desenvolvimento real do aluno, às vezes, uma espécie de “cuidado” do professor ou observação do professor ao aluno com autismo, num momento de crise.

Constatamos que apesar desses professores contarem em sua totalidade com uma formação em nível de especialização em Educação Especial (*latu-sensu*) e atuarem em uma escola especializada, demonstraram não apresentar subsídios teóricos consistentes para nortear sua prática pedagógica. Sobre isso, Facci (2003) esclarece que os professores devem, a partir de sua atividade docente, provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, para tanto, devem ter domínio do conhecimento científico, e como Vigotski apresentou em sua obra *Defectologia* (1997), de modo que consigam identificar os aspectos íntegros ou positivos do aluno (aspectos físicos, emocionais, sociais) e, a partir do ensino,

direcioná-los às compensações e supercompensações, numa clara aplicação do materialismo histórico-dialético.

Percebemos, nesse contexto, a necessidade da discussão frente à formação inicial e continuada dos profissionais que são direcionados ao atendimento do aluno com autismo, uma vez que se faz necessário um entendimento a respeito do Transtorno para que, compreendendo suas peculiaridades, o professor possa então, a partir de um ensino planejado e sistematizado, proporcionar-lhe a compensação das suas deficiências.

Na compreensão das professoras participantes deste estudo, o ritmo de aprendizado dos alunos com autismo é lento, com baixa expectativa em relação ao desempenho destes nas atividades propostas. A partir destas concepções e relações estabelecidas, são priorizados os conhecimentos espontâneos e deixados para segundo plano os conhecimentos científicos, uma vez que se parte do princípio que esses alunos não têm nem condições nem a necessidade de apropriar-se deles.

Percebemos o quão equivocada pode estar a compreensão destes professores quanto ao processo de desenvolvimento e de humanização desses alunos, uma vez que, se lhes fossem proporcionadas possibilidades de aprendizagem por partes dos profissionais que atuam nessa área, esses alunos poderiam ascender em seu desenvolvimento.

Conforme os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem constitui um aspecto importante no processo de desenvolvimento do sujeito e deve ser compreendida como um processo anterior ao desenvolvimento (Vigotski, 1998). Cabe ao professor propor as tarefas mais complexas e, não somente, as que os alunos estão habituados a fazer. Ao mesmo tempo, proporcionar a esses alunos recursos culturais para solucionarem tais tarefas por meio da mediação, a partir de instrumentos e signos, avançando de funções elementares às funções psicológicas superiores.

Também são desconsideradas, pelas participantes, as possibilidades de compensação desses alunos, são salientadas as suas limitações em detrimento das suas potencialidades e compensações. Ocorre uma oferta aquém do esperado em termos de conteúdos científicos e culturais, os quais poderiam viabilizar o processo de compensação da deficiência, o que acaba confirmando o predomínio da biologização, naturalização do autismo e a não aprendizagem, pois o foco de todo o problema se volta para o indivíduo e sua deficiência. Salientamos que, associadas à deficiência, encontramos as possibilidades de compensações para superação das limitações e essas possibilidades deveriam ser oportunizadas via processo educativo.

A respeito do nível de desenvolvimento potencial do aluno, é imprescindível que o professor assim o conheça, passando a atuar sobre ele e não somente no desenvolvimento real

e, então, em uma prática pedagógica organizada, com vistas ao uso de mediadores pela criança autista, a qual ascenderá neste desenvolvimento.

Destacamos que os resultados alcançados, mediante análise das ações das professoras em relação à relevância de sua mediação docente, são vistos pelas professoras de forma positiva, ainda que os resultados fossem mínimos, principalmente, em relação às atividades colocadas por elas como funcionais ou cotidianas e de “socialização”. Constatamos que os resultados não se referem à aquisição de conhecimentos científicos ou melhores níveis de desenvolvimento, ou ainda resultados positivos em relação ao aprendizado escolar. As explicações se restringem às atividades repetitivas do dia a dia, geralmente, do aluno com a professora e são justificadas por diagnósticos como “ele tem autismo” e “é difícil aprender conteúdos científicos”.

Na contramão desta visão reducionista e naturalizante, entendemos que o ensino ofertado a estes alunos deve ser rico em conteúdo, organizado, sistematizado, com oferta de músicas eruditas, filosofia, arte e literatura, com o intuito de levar-lhes as riquezas acumuladas pela humanidade, visando à revolução das funções psicológicas elementares em superiores pela via cultural. Almejamos uma escola que, com um ensino forte, conduza esses alunos com autismo às compensações, distanciando-se de uma escola com um conteúdo raso, com uma prática reducionista à “socialização”, de estar com o outro, e ao paternalismo.

Com base nos autores russos, é ampliada a compreensão acerca do papel ativo das interações na aprendizagem, da influência do professor, sua mediação e práticas pedagógicas, sendo que a escola especial, neste contexto, deve ir além da atitude de solidariedade, visando superar a visão fragmentada desse indivíduo, oportunizando aos alunos autistas condições que contribuam para a apropriação de conceitos, os quais são vias efetivas de transformações cognitivas e de desenvolvimento humano.

Ressaltamos, no entanto, que não se trata de responsabilizarmos o profissional professor individualmente, pelo contrário, ele é parte de um sistema maior, uma sociedade capitalista que não valoriza o conhecimento científico e as formações profissionais embasadas em fundamentos teóricos consistentes, o que resulta em cursos de licenciatura e formações iniciais nas IES – Instituições de Ensino Superiores – deficientes, que trabalham com desenvolvimento e aprendizagem do ser humano que, por si mesmo, não valoriza o conhecimento científico como mola propulsora do desenvolvimento e como resultado – e, podemos dizer catastrófico, temos essa massa de profissionais que delega a um transtorno ou a uma deficiência e, pior ainda, a um indivíduo com deficiência, todo o encargo pela não aprendizagem.

O que conseguimos observar leva-nos a reivindicar por uma formação inicial e continuada dos professores, a partir da qual sejam formados e instrumentalizados a respeito do desenvolvimento e aprendizagem humana, ampliando sua visão cotidiana, a partir de uma visão historicizada, pela via de um norte teórico consistente que respalde sua prática.

A pesquisa empírica nos possibilitou conhecer um pouco mais sobre a realidade da execução do professor atuante nas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, e que atendem alunos com autismo/TEA – Transtornos do Espectro do autismo nas séries iniciais do ensino fundamental, no que se refere à sua concepção e aos seus procedimentos acerca do TEA. Também averiguamos que o conhecimento científico vem sendo fragmentado sem um norte teórico consistente, e a humanização dos alunos autistas não vem ocorrendo como deveria ou poderia.

De modo geral, a formação dos professores que atuam na Educação Especial parece ser frágil em termos filosóficos, culturais, históricos e sociais. Podemos compreender que a maioria das participantes desta pesquisa não demonstrou domínio de uma teoria que possa fundamentar a sua prática profissional. Algumas delas fazem usos equivocados de diversas teorias e metodologias didáticas para respaldar seu fazer pedagógico, misturando conceitos de autores, fazendo valer “o ecletismo teórico” ou ecletismo prático, ou a insuficiência de um norte teórico que, realmente, ofereça o respaldo adequado e necessário para todos os profissionais da escola.

A carência de um norte teórico consistente que, de fato, direcione o fazer pedagógico do professor compromete todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com autismo, uma vez que a escola só será capaz de exercer o seu papel de compensação quando o professor compreender que a educação pode transformar a pessoa com deficiência em um homem, de espécie biológica, a sujeito cultural (Vygotski, 1997). A escola tem o papel não de reforçar o defeito, a deficiência de seu aluno, mas, sim, investir na educação formal e nos conhecimentos científicos, no aprofundamento teórico, oportunizando seu avanço nas funções psicológicas superiores.

Constatamos, com os resultados obtidos, que estamos num processo de naturalização do não saber, o que impera na visão dos professores das escolas de educação básica, na modalidade de educação especial e que atendem alunos com autismo, pautadas nas características impostas pelos grandes manuais de psiquiatria, uma visão hegemônica de desenvolvimento, uma vez que os alunos que ali estão não aprendem, pelas suas peculiaridades e quadro clínico. Essa naturalização também se enquadra no desempenho dos professores pelos quais são atendidos esses alunos e pelas dificuldades aqui expostas.

Existem enormes impasses em uma sociedade capitalista para a efetivação de uma prática escolar àqueles que têm o seu desenvolvimento dificultado pela deficiência e também para que a classe trabalhadora se aproprie de seu papel social. No entanto, isso nos leva a reivindicar que esses professores sejam instrumentalizados e formados em uma base teórica sólida necessária e suficiente para que conduzam um fazer pedagógico capaz de superar obstáculos que são fatores cruciais para a compreensão sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com alguma deficiência, sobretudo daquelas com autismo, diminuindo a distância entre a alienação e a atuação crítica na sociedade. Deste modo, o professor exercerá, realmente, o seu papel de mediador entre o conhecimento historicamente construído pela humanidade e seus alunos, promovendo atividades que proporcionem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a humanização destes.

Os professores fazem parte de uma sociedade, são produtos e produtores desta, assim vivenciam as contradições que são produzidas historicamente e, em uma era onde impera o neoliberalismo, são evidenciados os fracassos do ensino e sendo responsabilizados por este. Entretanto, no contexto em que tudo isso ocorre, as bases econômicas e sociais passam despercebidas, propositalmente. Deste modo, cabe à psicologia na vertente que defendemos também discutir com estes profissionais, reflexões fundamentadas, teoricamente, sobre o ensino escolar, desmistificando a naturalização da não aprendizagem das pessoas com deficiência/autismo e a possibilidade das compensações das áreas ou funções afetadas a partir dos órgãos ou funções íntegros por meio da educação, conforme nos apresenta Vigotski (1997).

Deixamos registrados, por meio deste estudo, a necessidade de uma educação de qualidade, uma educação forte para os fracos, como propõe a Defectologia de Vigotski, que criticava a Defectologia tradicional, uma escola que deveria observar além das limitações as potencialidades e gerá-las, provocando revoluções nos alunos matriculados. E a necessidade de *todos* os que trabalham na escola (professores e funcionários) investirem nos aspectos positivos das potencialidades dos alunos, físicas, emocionais e sociais, direcionando-os às compensações e supercompensações de suas deficiências (Barroco, 2009).

Esperamos que este trabalho some contribuições para aqueles que atuam direta ou indiretamente na Educação Especial, sobretudo, com alunos autistas. Temos o intuito primordial de trazer reflexões aos profissionais a respeito dos conceitos sobre autismo e a formação da psique do homem, além dos limites biológicos e hereditários, considerando que esta visão influenciará na aprendizagem e no desenvolvimento desses alunos, resultando na sua humanização. Neste prisma, criticamos também a visão reducionista e limitada da

mediação docente junto ao aluno com autismo, voltada apenas à sua deficiência, fundamentada em teorias que reforçam o defeito e a incapacidade.

Neste sentido, também entendemos como importante a continuidade de pesquisas nesta direção, uma vez que dispomos de poucos questionamentos a partir desta base teórica, com ações e reflexões prioritárias no que tange à qualidade do ensino oferecido, enquanto uma educação que vise à humanização do aluno com autismo.

Confiamos que a escola especial seja um “mundo” de possibilidades à humanização, um espaço de aprendizagem e desenvolvimento, com vistas à superação das limitações biológicas por meio da compensação, desde que a sua dificuldade seja desnaturalizada e as limitações impostas pela síndrome possam ser também superadas pela via da aprendizagem que leva ao desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J. (2001). A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: Contribuições para o debate metodológico. In A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (pp.129-140). São Paulo: Cortez.
- Amy, M. D. (2001) *Enfrentando o autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica*. (S. Tolipa, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Anônimo. Autistas em cativeiro. *Revista Época*. 2008. Recuperado em 18 abril, 2013, de <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,EMI61790-15228,00-AUTISTAS+EM+CATIVEIRO.html>.
- Aranha, M. L. A. (1989.) *História da educação*. São Paulo: Ed. Moderna.
- Arima, E. S. (2009). *Avaliação psicológica e intervenção farmacológica de crianças autistas em dois serviços públicos*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Asbahr, F. D. S. F. (2005). Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Asperger, H. (1944). Die ' Autistischen psychopathen' im Kindsalter. *Archiv fur Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.(Autistic Psychopathy of Childhood).
- Associação Americana de Psiquiatria [APA] (1995). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM – IV). (4a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Associação Americana de Psiquiatria [APA]. (2014). *Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM – V). (5a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Assumpção Junior, F. B. (1995). Conceito e classificação das síndromes autísticas. In J. S. Schwartzman, & F. B. Assumpção Junior (Orgs.), *Autismo infantil* (pp.3-13). São Paulo: Memnon.
- Assumpção Junior, F. B. (2005). Diagnóstico diferencial dos transtornos abrangentes de desenvolvimento. In W. Camargos Junior et al. (Orgs.). *Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º Milenio*(pp.16-41). Brasília, DF: Corde.
- Autism Society of América [ASA]. *About Autism*. Recuperado em 19 abril, 2014, de <http://www.autism-society.org/about-autism/facts-and-statistics.html>.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Barroco, S. M. S. (2007). *A Educação Especial do Novo Homem Soviético e a Psicologia de L.S. Vigotski: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação Atuais*. Tese

- Barroco, S. M. S. (2009). *Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência*. Palestra ministrada no Encontro de Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos. UNESP – Araraquara.
- Barroco, S. M. S., Facci, M. G. D., & Tuleski, S. C. (2006). Psicologia histórico-cultural e educação especial de crianças: do desenvolvimento biológico à apropriação da cultura. *Revista de Psicologia*, 10, (13), 11-22.
- Bekerman, J. (2011). Não há classificação que não seja arbitrária e conjuntural. In Jerusalinsky, A. & S. Fendrik, S. (Orgs.), *O livro negro da psicopatologia contemporânea*. São Paulo: Via Lettera.
- Bernardino, L. M.F. (2004). Quando tratar implica educar: a clínica com crianças autistas. In *Anais do IV Colóquio do LEPSI*. São Paulo:Ed. USP.
- Bianchetti, L.(1998). Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. InL. Bianchetti&, I. M. Freire (Orgs.),*Um olhar sobre a deficiência: interação, trabalho e cidadania*.Campinas, SP: Papyrus.
- Bleuler, E. (1919). *Dementia praecox or the Group of Schizophrenias*. New York: International University Press.
- Bosa, C. A. (2006). Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. Recuperado em 10 abril 2014, de <http://www.scielo.br>.
- Bosa, C., & Baptista, C. (2002). Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed.
- Bosa, C. A., & Callias, M. (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Revista Psicologia, Reflexão e Crítica*, 13(1), 47-53. Recuperado em 1 outubro, 2010, de <http://www.scielo.br>.
- Bragin, J. M. B. (2011). Antecedentes de educação de autistas no Brasil: teorias políticas e suas influencias nas práticas pedagógicas em centros de atendimento educacional especializado. Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República Uruguai. *Fermentario*, (5), 2011. Recuperado em 11 abril, 2014, de <http://www.fermetario.fhuce.edu.yj>.
- Brandão, S. H. A. (2008). A importância da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de alunos da educação especial: contribuições da psicologia histórico-cultural. 2008. Recuperado em 1 de fevereiro, 2015, de http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_silvia_helena_altoe.pdf .

- Brasil. (1990). *Política Nacional de Atenção à Pessoa Portadora da Síndrome do Autismo*. Recuperado em 20 de janeiro, 2015, de <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-especial/documentos/politica%20nacional%20de%20atencao%20a%20pessoa%20portadora%20de%20sindrome%20de%20autismo.pdf>
- Brasil. (2002). Reconhecendo os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, relacionadas a condutas típicas. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Série 2, Brasília (DF).
- Bridi, F. R. S., Fortes, C. C. & Bridii Filho, C. A. (2006). Educação e autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In B. W. Roth (Org.), *Experiências educacionais inclusivas: Programa de educação inclusiva: direito à diversidade*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado em 10 abril, 2014, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experiencias%20inclusivas.pdf>.
- Camargo, S. P. H., & Rispoli, M. (2013). Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. *Revista Educação Especial*, 26(47), 639-650. Recuperado em 23 fevereiro, 2014, de <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.
- Camargos Júnior, W. et al. (2005). *Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília, DF: Corde.
- Castanedo, C. (2007) Autismo infantil: avaliação e intervenção psicopedagógica. In Gonzáles, E. (Org.), *Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional*. (pp.220-238). Porto Alegre: Artmed.
- Cordeiro, A. F. M. (2006). *Relação entre educação, aprendizagem e desenvolvimento: as contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard – 1774- 1838*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Costa, A., Fernandes Neto, & Souza, G. (2009) A proletarianização do professor: neoliberalismo na educação. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann.
- Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994). In *Conferencia Mundial sobre Necessidades Educativas: Acesso e Qualidade*. Salamanca: Unesco. Recuperado em 28 fevereiro, 2014, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. (2014). *Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Recuperado em 2 fevereiro, 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm.
- Diniz, M. H. (2012). *Dicionário Jurídico Universitário*. São Paulo: Saraiva.

- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educación e Pedagogía*, 22, 57. Recuperado em 28 fevereiro, 2014, de, <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewArticle/9842>.
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Elsabbagh, M. et al. (2012). Global Prevalence of autism and Other Pervasive Developmental Disorders *Autism Research*, (5), 160 -179. Recuperado em 16 dezembro, 2014, de, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/aur.239/pdf>.
- Engels, F. (1876). *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Recuperado em 21 setembro, 2013, de http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F_ANGELS.pdf.
- Facci, M. G. D. (2003). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil.
- Facci, M. G. D (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cad. Cedes*, 24 (62), 64-81. Recuperado em 28 janeiro, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>.
- Facci, M. G. D. (2006). Vigotskii e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: S. G. de L., Mendonça, & S., Miller. (Orgs.), *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Facci, M. G. D. (2007). “Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?” - Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In. M. E. M, Meira, M. G. D. M. G. D., Facci.(Orgs.), *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a Subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa Do Psicólogo.
- Facci, M. G. D., & Barroco, S. M. S. (2004). Implicações da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação Especial: aprendizagem que movimenta o desenvolvimento. In *Proposta Curricular para a Educação Especial Norteadores Teóricos*. (pp. 28-38). Sarandi: Prefeitura Municipal de Sarandi, PR, Brasil.
- Fendrik, S. (2011). O DSM – IV, uma metafísica comportamental? In A., Jerusalinsky & S. Fendrik.(Orgs.), *O livro negro da psicopatologia contemporânea*. São Paulo: Via Lettera.
- Franco, S. *Familiares criticam regulamentação da lei de proteção ao autista*. Recuperado em 6 setembro, 2014, de <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/04/02/familiares-criticam-regulamentacao-da-lei-de-protECAo-ao-autista>

- Freitas, E. S. (2005). Fui bobo em vir?- testemunha de uma inclusão. In F. A. G. Colli. *Travessias, inclusão escolar: a experiência do grupo ponte pré- escola terapêutica lugar de vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gatto, D.P. (2011). *Teoria de L. S. Vigotski e o atendimento educacional aos transtornos globais do desenvolvimento: da identificação da conduta desviante à formação do homem cultural*. Dissertação Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil.
- Guarido, R.(2007). A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. *Educação e Pesquisa*, 33(1), 151-161.
- Jannuzzi, G. M. (2004). *A educação do deficiente mental no Brasil: dos primórdios no início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Jerusalinsky, A. (1997). A escolarização de crianças psicóticas. *Estilos da Clínica*, 2(2), 72-95. Recuperado em 5 março, 2014, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200008&lng=pt&tlng=pt.
- Jerusalinsky, A., & Fendrik, S. (Orgs.), (2011). *O livro negro da psicopatologia contemporânea*. São Paulo: Via Lettera.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child.*, 2, 217-250.
- Kaplan, H. I., & Sadock, B. J. (1999). *Tratado de Psiquiatria Básica*. (6a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Koury, L. P. et. al.(2014). *Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escola*. Memnon, São Paulo. Recuperado em 2 de fevereiro,2014, de file:///C:/Users/Lourdes/Downloads/CRANCAS_TEA_2014.pdf .
- Kupfer, M. C. (1997). *Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação*. *Estilos da Clínica*, São Paulo. Recuperado em 2 abril, 2014, de <http://www.revistas.usp.br/>.
- Kupfer, M. C. (2000). *Por que ensinar quem não aprende?* Recuperado em 2 março, 2014, de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v5n9/_08.pdf.
- Leboyer, M.(1995). *Autismo infantil: fatos e modelos*. (2a ed.). Campinas, SP: Papirus. (Trabalho original publicado em 1935).
- Lefebvre, H. (1983). *Lógica formal: lógica dialética*. (C. C. Nelson trad.).(3a ed). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996*. Recuperado em 20 fevereiro, 2014, de https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o.+Lei+n%C2%BA+10.172+de+2001.

- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Recuperado em 20 de abril, 2014, de <http://portal.mec.gov.br>.
- 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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. Brasília, DF. Recuperado em 23 de fevereiro, 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa. Livros Horizontes.
- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. (R. Hellen, trad.). (2ª ed.). São Paulo: Centauro.
- Lewis, S. M. S., & Leon, V. C. (1995). Programa TEACCH. In J. S., Schwartzman, & F. Assumpção, F.B. (Orgs.), *Autismo infantil*. São Paulo: Memnon.
- Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Lúria, A. R. (1996). O desenvolvimento da escrita na criança. In L. S., Vigotskii, A. R., Lúria, A. R., & A., Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp.143-189). (6ª ed.). São Paulo: Ícone.
- Machado, A. M., & Proença, M. (2004). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. Em Machado, A. M. & Proença, M. (Orgs.), *Psicologia escolar em busca de novos rumos* (pp. 39-54) (4ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marchetto, M. C. et al. (2010). A model for neural development and treatment of Rett syndrome using human induced pluripotent stem cells. *Cell*, 143(4), 527-539.
- Marques, M. B., & Mello, A. M. S. (2005). TEACCH – Treatment and education of autistic and related communication handicapped children. In: W. Camargo Junior. *Transtorno invasivo do desenvolvimento: 3º milênio* (pp. 144-148). Brasília, DF: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, AMES, ABRA.
- Martins, L. M. (2006). *As aparências enganam: divergências entre materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. (Vol.1). em 29ª Reunião anual da ANPED, Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos. Recuperado em 14, junho, 2013, de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt17-2042--int.pdf>
- Marx, K. (1982). O método da economia política. In *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, Cap. III, pp. 14-19.
- Mazzotta, M. J. S. (2005). *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. (5ª ed.). São Paulo: Cortez. (Trabalho original publicado em 1995).
- Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 135-142.

- Mello, A. M. S. R. (2005) *Autismo: guia prático*. (4aed.). São Paulo: AMA; Brasília, DF: Corde.
- Mendes, E. G. (2010). Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57). Recuperado em 2 abril, 2014, de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>.
- Menezes, A. R. S. (2012). *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Miguel, C. F., Kenyon, P. B., & Kenyon, S. E. (2005) Análise comportamental aplicada (ABA). Um modelo para a educação especial. In W. Camargos Júnior. *Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio* (pp.148-154). Brasília, DF: Corde.
- Minayo, M. C. S. (2008). *O desafio da pesquisa social*. In S. F. Deslandes, S. F. R., & Gomes, M. C. S. (Orgs.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (27a ed). Rio de Janeiro: Vozes.
- Ministério da Educação. (2007). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva MEC/SEESP. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. Recuperado em 10 junho, 2014, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>.
- Ministério da Educação e Cultura (Brasil). (1994). *Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva*. Recuperado em 26 fevereiro, 2014, de http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf.
- Ministério da Saúde (Brasil). (2013). Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtorno do espectro do autismo: versão preliminar. Brasília, DF. Recuperado em 20 de janeiro, 2015, <http://pt.slideshare.net/minsaude/diretrizes-de-ateno-reabilitao-da-pessoa-com-transtornos-do-espectro-do-autismo-tea>.
- Moraes, C. (2004). *Comportamentos repetitivos, interesses restritos e obsessões em indivíduos com transtorno global de desenvolvimento*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP. Brasil.
- Mori, N. N. R., & Brandão, S. H. A. (2012). O atendimento educacional especializado para alunos com transtornos globais do desenvolvimento. In N. N. R, Mori, & C. C., Jacobsen, (Orgs.), *Atendimento Educacional Especializado no Contexto da Educação Básica*. Maringá: Eduem.
- Mori, N. N. R., & Candido, G. A. (2007). Autismo e atendimento educacional: o método TEACCH. In E., Rodrigues & S. M., Rosin. *Infância e práticas educativas* (pp. 57-68). Maringá: Eduem.

- Oliveira, J. S. (2012) O método da economia política - Breves considerações sobre o método dialético materialista de Karl Marx. *Revista Eletrônica Itinerarius Reflectionis*, 2(13), 2012. Recuperado em 11 julho, 2013, de <http://www.revistas.ufg.br/index.php/ritref/index>
- Organização Pan-Americana de Saúde. Organização Mundial de Saúde. (1999). *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 10)*. (7a ed.). São Paulo: Edusp
- Orrú, S. E. (2003). A formação de professores e a educação de autistas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 1-15. Recuperado em 17 janeiro 2015, de <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/FORMA%C3%87%C3%83O-DE-PROFESSORES-PARA-A-EDUCA%C3%87%C3%83O-DE-AUTISTAS.pdf>
- Orrú, S. E. (2008). Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/3.8. Recuperado em 7 maio, 2013, de <http://www.rioei.org/deloslectores/1972Ester.pdf>.
- Orrú, S. E. (2009). *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar* (2a ed.). Rio de Janeiro: Wak.
- Paiva, J. (2014). Casos de autismo sobem para 1 a cada 68 crianças. *Revista Autismo*. On line. Recuperado em 12 fevereiro, 2014, de <http://www.revistaautismo.com.br/>
- Paula, C. S., Ribeiro, S. H., Fombonne, E., & Mercadante, M. T. (2011). Brief Report: Prevalence of Pervasive Developmental Disorder in Brazil: A pilot Study. *J. Autism. Dev. Disord.*, 41(12), pp.1738-1742. Recuperado em 15 novembro, 2014, de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21337063>.
- Pessoti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Edusp. Recuperado em 18 janeiro, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/pfono/v21n3/13.pdf>.
- Pires, M. F. C. (1996). O materialismo histórico-dialético e a educação. *Interface — Comunic, Saúde, Educ.*, 1(1), p. 83-94, 1996. Recuperado em 12 fevereiro, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>
- Rivière, A. (1995). O desenvolvimento e a educação da criança autista. In C. Coll, J. Palácios, & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: 22 necessidades educativas especiais e aprendizagem escola*. (Vol. 3), (pp. 274-297). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rocha, D., & Deusdará, B. (2005) Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na re (construção) de uma trajetória. *Alea*, 7(2). Recuperado em 11 julho, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf>
- Saad, A. G.F., & Goldfeld, M. (2009). A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas: uma revisão bibliográfica. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 21(3), 255-260.

- Saviani, D. (1997). A função docente e a produção do conhecimento. *Educação e Filosofia*, 11(21),127-140.
- Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*.(8a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D., & Duarte, N. (2010). A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 422-433.
- Schmidt, C. (2012). Temple Grandin e o autismo: uma análise do filme. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 18 (2), 179-194.
- Schwartzman, J.S.(1995).*Autismo infantil*. São Paulo: Memnon.
- Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Estado da Educação.*Instrução n.º 006/2014 – SEED/SUED*. (2014). Recuperado em 10 abril, 2014, de <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2014%20sued%20seed/instrucao006selecaoopsscursotecnico.pdf>.
- Serra, D. & Vilhena, J. A. (2009). Inclusão educacional de alunos com transtornos invasivos do desenvolvimento. In A. Lamoglia (Org.),*Temas em inclusão: saberes e práticas*(pp.144-157). Rio de Janeiro: Synergia.
- Sibemberg, S. (2011) Autismo e Psicose infantil. O diagnóstico em debate. In A. Jerusalinsky, S. Fendrik. (Orgs.),*O livro negro da psicopatologia contemporânea*. São Paulo: Via Lettera.
- Shuare, M. (1990). *La psicología soviética tal como yolaveo*. Moscou: Editorial Progreso.
- Skinner, B. F. (2006). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix. (Trabalho original publicado em 1974).
- Souza, F. R. (2004).*O lugar das diferenças e a configuração dos espaços escolares*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Steiner, C.E. (2002). *Transtornos globais do desenvolvimento: caracterização genético-clínica e neurológica de uma amostra de indivíduos da região de Campinas, SP*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Suplino, M. (2009). *Inclusão escolar de alunos com autismo*. Recuperado em 9 abril, 2014, de [file:///C:/Users/Lourdes/Downloads/Inclusao-de-alunos-com-autismo%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Lourdes/Downloads/Inclusao-de-alunos-com-autismo%20(2).pdf).
- Tomanik, E. A. (2004). *O olhar no espelho: “Conversas” sobre a pesquisa em Ciências Sociais*. (2a ed.rev.). Maringá: Eduem. (Trabalho original publicado em 1994).
- Tuleski, S. C. (2009). *Vygotski: a construção de uma Psicologia Marxista*. Maringá: Eduem.

- Vasques, C. K. (2008). *Transtornos globais do desenvolvimento e educação: análise da produção científico-acadêmica*. Texto apresentado no GT-15: Educação Especial da Reunião Anual da ANPED, 31. Recuperado em 16 fevereiro, 2014, de <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT15-4469--Int.pdf>.
- Vasques, C. K., & Baptista, C. R. (2003). *Transtornos globais do desenvolvimento e educação: um discurso sobre possibilidades*. II Seminário Internacional Educação Intercultural, gênero e movimentos sociais – Identidade, diferença, mediações. Florianópolis. Recuperado em 20 maio, 2013, de <http://www.rizoma.ufsc.br>.
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor.
- Vigotski, L. S. (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1997). *Fundamentos de defectología*. (B. J. G. Blank, trad.). (Obras Completas, Tomo V). Madri: Visor.
- Vygotski, L. S. (1998). *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L.S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. (B. Bezerra, trad.). (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotskii, L. S. (2004). *A transformação socialista do homem*. Tradução Marxistis Internet Archive, english version. Nilson Dória. Recuperado em 12 fevereiro, 2015, de <https://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>
- Vigotskii, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (1996). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (6a ed.). São Paulo: Ícone.
- Vygotski, L. S. (1991). *Obras escogidas: problems teóricos e metodológicos de la psicología*. Tomo I. (José Maria Bravo, Trad.). Madrid: Visor.
- Vygotski, L.S. (1994). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2000). *Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique*. Tomo III. (Lydia Kuper, trad.). Madrid: Visor. (Trabalho original publicado em 1931).
- Vygotsky L. S., & Luria A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. (L. L. Oliveira, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Wechsler, D. (2002). *WISC-III: Escala de Inteligência Wechsler para Crianças: Manual*. (3a ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

APÊNDICES

APÊNDICE A

DOCUMENTO DE ANUÊNCIA DA DIRETORA DA ESCOLA

Autorização do diretor da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial

AUTORIZAÇÃO

Eu,..... Diretora da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial XXXXXX, autorizo Deise Aparecida Curto da Costa, portadora do RG n° 6242276-9 e CPF 029218079-98 (discente do Programa de Pós-graduação-Mestrado em Psicologia da UEM), sob orientação da professora **Drª. Nilza Sanches Tessaro Leonardo**, portadora do RG n° 3731227-4 e CPF 755614509-30, a realizar a pesquisa intitulada: **O autismo na concepção de professores que trabalham na Educação Especial: Perspectivas de atuação, desafios e proposições a partir da Psicologia Histórico-Cultural**, a qual tem por objetivo analisar a concepção sobre autismo dos professores que atuam junto à alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e como vem sendo a atuação destes profissionais, buscando identificar se as concepções e ações destes tem contribuído ou não para o processo de humanização das pessoas com TEA.

É assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes, bem como do estabelecimento e da cidade em que a pesquisa será realizada. Cabe ressaltar que a mesma será submetida à apreciação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.

Diretora da Escola

RG _____

CPF _____

APÊNDICE B

Termo de consentimento livre e esclarecido

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada **O autismo na concepção de professores que trabalham na Educação Especial: Perspectivas de atuação, desafios e proposições a partir da Psicologia Histórico-Cultural**, que faz parte do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá e é orientada pela Prof Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardoda Universidade Estadual de Maringá. O objetivo é analisar a concepções de professores que atuam em Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), bem como verificar a atuação destes profissionais com alunos com TEA, buscando identificar se estas concepções e ações tem contribuído ou não para o processo de humanização destes alunos.

Para isto a sua participação é muito importante e se dará da seguinte forma:preenchimento de uma ficha de identificação, destinada a obter informações sobre idade, sexo, grau de escolaridade, formação etc., do participante. E, ainda será realizada uma entrevista embasada em um roteiro-guia, previamente elaborado, que abrange a temática e os assuntos pertinentes a serem desenvolvidos.

Será necessário para a realização da entrevista cerca de aproximadamente 30 minutos com o participante, sendo possível seu prolongamento, em que o horário será marcado com antecedência, sendo ainda as mesmas gravadas (de acordo com o consentimento do entrevistado). O local para a realização das entrevistas será a própria instituição educacional. Também será, esclarecida antes e durante a pesquisa acerca da metodologia a ser aplicada para o estudo.

Informamos que poderão ocorrer alguns desconfortos/riscos em relação às respostas de algumas perguntas que o participante pode não querer responder. Diante distoserá permitido a cada participante abandonar a pesquisa no momento que quiser, já que a participação é voluntária. Caso ocorra reação emocional por parte dos participantes, o pesquisador se coloca a disposição para reparar possíveis danos.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade e as respostas gravadas serão descartadas após as análises. Os resultados obtidos serão encaminhados à escola participante para conhecimento do teor da pesquisa.

Os benefícios esperados são contribuições de forma científica e social tanto para compreender e ampliar o tema acerca das concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem de crianças com autismo (TEA), como orientar a prática pedagógica dos professores.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Eu, _____
declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Discente Deise Aparecida Curto da Costa

Data: ___/___/_____.

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Deise Aparecida Curto da Costa, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Data: ___/___/_____.

Assinatura do pesquisador

1- **Nome:** Deise Aparecida Curto da Costa (pesquisadora). Telefone: (44) 32684488 ou (42) 99029387

Endereço Completo: Rua Aurélio Quaglia nº 363-B, Jardim Monte Rei, Maringá -PR.

E-mail: deisecurto@hotmail.com

2- **Nome:** Nilza Sanches Tessaro Leonardo (orientadora). Telefone: (44) 3261-4291

Endereço Completo: Departamento de Psicologia da Universidade estadual de Maringá – na Avenida Colombo n° 5790, bloco 118.

E-mail: nstessaro@uem.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

APENDICE C**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES:**

1- Nome (apenas iniciais) _____

2- Sexo _____

3- Idade: _____

4- Grau de instrução: _____

médio

superior incompleto. Qual?

superior completo. Qual?

Pós-graduação Latu-senso Qual?

Pós-graduação Stricto Senso Qual?

Outros cursos de formação/atualização. Quais?

5- Tempo que atua na Educação Especial: _____

5- Tempo que atua na área do TEA: _____

6- Outras Atividades na área da educação Especial _____

7- Formação Complementar _____

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Conhecimento do participante sobre o TEA (definição, etiologia, tratamento)
- 2) Expectativas frente à escolarização de um aluno com autismo
- 3) Levantar com os participantes como lhe é apresentado o diagnóstico desse aluno (pela equipe multidisciplinar)
- 4) Concepção de aprendizagem e desenvolvimento sobre o aluno com TEA.
- 5) Norte teórico que sustenta a prática pedagógica do participante.
- 6) Os conteúdos abordados na prática pedagógica e de que maneira estes conteúdos estão sendo trabalhados (metodologia).
- 7) Importância dada aos conteúdos científicos em sala de aula.
- 8) Relevância dada à prática docente no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com TEA.