

AUTISMO E EDUCAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL¹

Paulo Campos Teixeira Martins²
Margareth Campos Moreira³

RESUMO:

O presente artigo busca, por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, discutir a educação de pessoas com autismo na perspectiva da psicologia histórico-cultural e propor caminhos possíveis para a construção de uma ação pedagógica que possa incitar uma ruptura com o modelo tradicional de ensino. Com essa finalidade, inicialmente, revisitaremos os discursos construídos sobre o autismo ao longo da história sob a ótica política, médica e educacional. Em seguida, vamos compreender a origem do autismo e como as concepções que o cercam causam implicações dentro do espaço escolar. Por fim, abordaremos a psicologia histórico-cultural e suas contribuições para a educação de pessoas com autismo. A partir da constatação de que esse segmento populacional continua sendo visto em uma perspectiva deficitária, identificamos as práticas pedagógicas inclusivas orientadas por eixos de interesse como um possível caminho para a reconstrução do processo de ensino-aprendizagem nas escolas regulares. A construção de tais práticas, ao respeitar as diferenças, é capaz de transformar a relação professor-aluno, favorecendo o aprendizado, o desenvolvimento e a emancipação dos aprendizes com autismo na relação com o conhecimento e, conseqüentemente, na vida social.

Palavras-chave: Autismo. Educação Inclusiva. Práticas Pedagógicas. Psicologia Histórico-Cultural.

AUTISM AND EDUCATION: THE CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY

ABSTRACT:

This article, through qualitative bibliographic research, discusses the education of people with autism from the perspective of historical-cultural psychology and proposes possible ways to build a pedagogical action that may encourage a break with the traditional model of teaching. Initially, was reviewed the discourses around autism throughout history from a political, medical, and educational perspective. Then, explain the origin of autism and how the conceptions that surround it has implications within the school space. At last, highlight the approach of cultural-historical psychology and

¹ Artigo de trabalho de conclusão de curso de Graduação em Psicologia do Centro Universitário Academia, na Linha de Pesquisa Educação e Subjetividade. Recebido em 25/10/2021. Aprovado, após reformulações, em 25/11/2021

² Discente do curso de graduação em Psicologia do Centro Universitário Academia (UNIACADEMIA). E-mail: paulocampostm@gmail.com

³ Especialista em Educação pelo Centro Universitário Academia (UNIACADEMIA) e docente do Centro Universitário Academia (UNIACADEMIA). E-mail: guiga.camposm@gmail.com

its contributions to the education of people with autism. Based on these populational segments staying in a deficient perspective, was identified inclusive pedagogical practices guided by axes of interest that may reach the reconstruction of the teaching-learning process in regular schools. The construction of such practices, while respecting differences, may transform the teacher-student relationship, helping the learning, development, and emancipation of learners with autism about knowledge, thus, in social life.

Keywords: Autism. Inclusive Education. Pedagogical Practices. Historical-Cultural Psychology

1 INTRODUÇÃO

A temática sobre o aprendizado de alunos com autismo em escolas regulares vem ganhando relevância na literatura, entretanto, há muito que se explorar sobre as ações pedagógicas desenvolvidas com esse público (GOMES, 2013). Desse modo, desenvolver estudos que proponham inovações pedagógicas, orientadas às singularidades desses alunos em sala de aula e que sejam condizentes com a realidade das escolas, é uma necessidade.

A partir do exposto, o presente trabalho busca, por meio da pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, refletir sobre a importância de construir sentido na ação pedagógica e discutir, tomando como eixo a educação das pessoas com autismo na perspectiva da psicologia histórico-cultural, as possibilidades para superação das práticas tradicionais de ensino, historicamente, centradas no déficit. Para tanto, recorreu-se às obras literárias de Vigotski, Orrú, Mantoan, Angelucci, entre outros e produções científicas publicadas nas plataformas digitais Scielo, Pepsic e Google Acadêmico. Para a busca teórica e metodológica nas plataformas digitais, expressões e palavras disparadoras foram utilizadas para fins de acesso a materiais que pudessem dialogar e fundamentar os objetivos deste artigo, sendo elas: autismo, educação inclusiva, psicologia histórico-cultural.

Para tanto, em um primeiro momento, serão apresentados os marcos legais que fundamentam a obrigatoriedade da implementação da educação inclusiva no Brasil, bem como as tensões presentes nesse processo. Em seguida, serão abordados, os conceitos e as concepções sobre o autismo, constituídos no decorrer da história, assim como suas implicações no processo de escolarização desse segmento populacional na contemporaneidade. Por fim, à luz da perspectiva histórico-

cultural, buscar-se-á a fundamentação para a proposição de práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes, orientadas por eixos de interesse, como uma alternativa possível para a oferta de um processo educativo com qualidade social para os aprendizes com autismo.

2 CONTEXTUALIZANDO

O direito à educação para todos está previsto na Constituição Federal do Brasil de 1988, reconhecida como constituição cidadã. A inclusão de tal princípio tem o intuito de promover e incentivar a educação no país com a colaboração e participação da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988). Todavia, essa premissa de universalidade configura-se ainda como um desafio para o sistema educacional, uma vez que o acesso continua acompanhado de inequidades, ou seja, não atende de forma integral as necessidades dos indivíduos. Assim, entre avanços e retrocessos políticos está a luta de pessoas com deficiência pelo acesso e aprendizagem nas escolas regulares.

A Declaração de Salamanca em 1994 constituiu um marco importante em relação à educação de pessoas com deficiência. Esse documento trouxe o conceito de educação inclusiva e reforçou o direito fundamental à educação, de modo que todos tenham a oportunidade de atingir e manter níveis adequados de aprendizagem, respeitando características, interesses e habilidades individuais (BRASIL, 1994).

A valorização de tais aspectos subjetivos contribuiu para pensar a educação para além da garantia ao acesso. Para Cordeiro e Santiago (2018), considerar as diferenças presentes no contexto escolar é compreender que cada aluno tem seu processo de desenvolvimento, sua história pessoal, sua maneira de ser e de agir, e seu ritmo de raciocínio. Desconhecer essas singularidades implica no aparecimento de barreiras entre o seu aprendizado e a ação pedagógica da escola.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 definiu iniciativas de inclusão na educação de pessoas com deficiência ao apontar a escola regular como cenário de aprendizagem para tais pessoas (BRASIL, 1996). A evolução das deliberações e a legislação educacional levou, em 2008, a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

CADERNOS DE PSICOLOGIA, Juiz de Fora, v. 3, n. 6, p. 226-249, jul./dez. 2021 – ISSN 2674-9483

(PNEEPEI). Que ao assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os seus níveis de ensino, visa garantir além do acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidade e/ou Superdotação nas escolas regulares (BRASIL, 2008).

Dessa forma, com políticas educacionais mais amplas e atentas às diversidades em sala de aula, a realidade de pessoas com deficiência passou a ter visibilidade. Em 2012, através da Lei 12.764 é instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que passou a qualificar as pessoas com TEA como pessoas com deficiência (BRASIL, 2012).

Se por um lado a compreensão das leis se configura como um passo importante para que as pessoas com TEA possam garantir acesso a recursos, serviços e benefícios públicos, por outro lado, é relevante que se aplique “[...] um grande esforço de conscientização do público quanto ao uso das categorias diagnósticas como instrumentos de ação dos profissionais e não para o julgamento das pessoas pela sociedade” (BRASIL, 2013, p. 42).

De todo modo, os avanços alcançados com as políticas implantadas possibilitaram um cenário positivo de acesso às pessoas com deficiência às escolas regulares. Dados apontam que em 2018, 1.014.661 alunos com deficiência estavam matriculados em classes regulares contra 166.615 matriculados em classes especiais, com protagonismo das escolas públicas (estadual 96,4% e municipal 95,5%). Na rede privada a realidade ainda é diferente: do total de 189.192 matrículas na educação especial; somente 64.435 (34,1%) estão em classes regulares (INEP, 2018).

Contudo, o compromisso do direito ao acesso de pessoas com deficiência nas escolas regulares encontra no Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 um retrocesso, ao legitimar a possibilidade de escolarização das pessoas com deficiência em classes e escolas especiais. O que configura um desmonte da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008).

DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020

Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

D E C R E T A:

CAPÍTULO II DOS PRINCÍPIOS E DOS OBJETIVOS

Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

III - assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar; (BRASIL, 2020, grifo nosso).

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) se posicionou de modo contrário ao decreto. De acordo com informações disponíveis no site da entidade, o primeiro indício de retrocesso do referido decreto foi a falta de diálogo com a sociedade. A inexistente participação e consulta aos movimentos das pessoas com deficiência, aos familiares e pesquisadoras(es) que analisam o complexo processo de ensino-aprendizagem, indica que o decreto não representa as aspirações desta população (CFP, 2020).

Outro aspecto a ser observado, segundo o CFP, é que a nova política instituída no Decreto nº 10.502, ao estabelecer o atendimento educacional especializado como uma modalidade escolar “para além” da sua função de atividade complementar contraria o pressuposto de uma política inclusiva, afinal, a formação de estudantes com deficiência devem ocorrer em sala de aula regular e não em espaços segregados de educação (CFP, 2020).

Segundo Angelucci e Sotilli (2015), a educação especial se organiza como um conjunto de serviços complementares ou suplementares, embora nunca substitutivos do ensino comum, estando destinados a um público específico. Porém, a produção do conhecimento em Educação Especial, historicamente próxima e influenciada pela psicologia, foi construída com base individualista, patologizante e disciplinadora. Apoiada na contraposição dos conceitos de anormalidade/normalidade, e com as atenções voltadas exclusivamente às especificidades, a Educação Especial se viu, muitas vezes, como um campo de saber descontextualizado da Educação em geral. (LAPLANE; LACERDA; KASSAR, 2006).

Portanto, reforçamos o nosso compromisso social pela inclusão escolar com o seguinte pensamento:

[...] é no teatro da vida pública em que assumimos os diferentes papéis como personagens e atores de nossa existência. Nos ambientes segregados e restritos, o ser humano manifesta apenas suas necessidades primárias e privadas. Quanto mais se consolida a vida na sociedade das pessoas anteriormente marginalizadas, mais se denunciam suas necessidades e, ao mesmo tempo, mais se assumem como fundamentais, inalienáveis e invioláveis, os direitos à vida, à liberdade, ao pensamento e expressão, direito

à educação, ao trabalho, enfim, à constituição da individualidade no seio das relações sociais. [...] Em condição segregada, haverá a representação de um pseudo mundo [...] O ser humano só se faz pessoa ou persona na vida real (ROSS, 2000, p.51).

Embora a maioria das políticas públicas tenha avançado em direção à garantia de acesso de pessoas com deficiência nas escolas regulares, a realidade das ações pedagógicas, segundo Alves (2004), não tiveram grandes alterações com o passar dos anos. O currículo não é inclusivo e promove a descrença de professores e familiares acerca das possibilidades de aprendizado desses alunos.

Neste contexto, para construir uma proposta de educação que contemple as singularidades e necessidades desse grupo, é necessário discutir o próprio conceito de autismo, as concepções que envolvem tal conceito, assim como as práticas educativas disponibilizadas para esse segmento populacional ao longo da história.

3 AUTISMO: ORIGENS E CONCEITOS

Autismo é um termo com origem na palavra grega *autos*, que significa por si mesmo. A psiquiatria se apropriou do termo para designar uma série de comportamentos humanos voltados e repetidos para a própria pessoa (ORRÚ, 2016).

O psiquiatra austríaco Leo Kanner descreveu estes comportamentos em seu artigo intitulado Distúrbios autísticos do contato afetivo, publicado em 1943. No estudo, Kanner observou onze crianças que apresentavam um quadro de distúrbio do desenvolvimento caracterizado por incapacidade de estabelecer relações com as pessoas, um conjunto de atrasos e alterações na aquisição e no uso da linguagem e uma obsessão em manter o ambiente imutável, com tendência a repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas (CORDEIRO; SANTIAGO, 2018).

Estes sintomas apresentados no distúrbio autístico, segundo Kanner, seriam mais um dos sintomas que compõem o grupo das esquizofrenias, não caracterizando o distúrbio em si como uma doença independente. Para ele, enquanto a pessoa com esquizofrenia se distingue por afastar-se do mundo, a pessoa com autismo, sequer consegue ingressar nesse mundo (ORRÚ, 2016).

Kanner foi o pioneiro da descoberta e do processo de conceituação sobre autismo no século XX. Durante suas pesquisas ele procurou revisar o conceito de autismo por diversas vezes. Chegou a considerar o autismo como uma manifestação

precoce da esquizofrenia infantil e sugerir que a Síndrome do Autismo fizesse parte do quadro das psicoses infantis. Após suas ponderações, diversos outros pesquisadores formularam hipóteses sobre a origem da síndrome (ORRÚ, 2016).

Alguns psicanalistas, como Bruno Bettheim, buscando outras compreensões acerca da origem do autismo, elaboraram teorias que atribuíam o isolamento autístico à relação com o ambiente familiar, consequência de alguma experiência intolerável vivida com a mãe. Dessa forma, as crianças eram vítimas de graves perturbações afetivas e os pais dados como a causa do atraso dos filhos (AMY, 2001).

Embora em algumas partes da Europa e da América Latina esse pensamento ainda persista, atualmente, a maioria dos psicanalistas não se baseia na responsabilização dos pais para compreender a origem do autismo. A psicanálise Lacaniana, que influenciou os estudos da área na década de 1980, “[...] se fundamenta em um olhar estrutural da constituição do sujeito e, no que se refere ao autismo, baseia-se numa relação na qual o sujeito deve ser analisado dentro de uma coerência em que exista a articulação entre linguagem e corpo” (ORRÚ, 2016, p. 17).

Orrú (2016) afirma que para os estudiosos da psicogenicidade o autismo é resultado de uma desorganização da personalidade, ou seja, relacionado às doenças causadas por transtornos psíquicos (CID 9)⁴. Em contrapartida, para os adeptos da organicidade, o autismo é decorrente dos Transtornos Globais de Desenvolvimento das habilidades de comunicação e da atividade imaginativa. É diagnosticado através de sinais e sintomas observados no comportamento (DSM III-R)⁵.

As pesquisas neurocientíficas também despontam como uma nova abordagem para investigar as origens do autismo. Estudos indicam que disfunções no sistema neural podem explicar alguns sintomas de pessoas com autismo. Os autistas seriam indivíduos com um mal funcionamento nos chamados **neurônios-espelho**, que parecem estar relacionados a interação social (ORRÚ, 2016).

Embora exista consenso que o autismo apresenta causas multifatoriais, o fato é que, até o presente momento, o que temos são hipóteses sobre a origem do autismo. Nesse cenário apresentado, sobram teorias e concepções, surgem dúvidas e objeções formando um complexo e efervescente campo para a construção do saber.

⁴ CID 9 - Classificação Internacional de Doenças 9.

⁵ DSM-III-R - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-III-R)

3.1 DIAGNÓSTICO EM PERSPECTIVAS

O DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM), da Associação Psiquiátrica Americana (APA), é adotado por diversos países pelos sistemas de saúde, pelos núcleos de pesquisas da psiquiatria e da indústria farmacêutica (MAYES; HORWITZ, 2005).

Em 1952 o autismo foi mencionado pela primeira vez no DSM. A versão DSM-I o descreveu como um sinal da **reação esquizofrênica tipo infantil**. No DSM-II em 1968 passou a ser classificado como **esquizofrenia tipo infantil**. Já a publicação do DSM-III, em 1980, descreveu o autismo como uma doença, considerado como uma entidade nosográfica. Dessa forma, o autismo infantil passou a ser classificado dentro da categoria diagnóstica de Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD. Em 1987 foi feita uma revisão no terceiro manual, o novo DSM-III-R modificou o termo síndrome para Transtorno Autístico e regulamentou formalmente o diagnóstico do autismo no âmbito psiquiátrico (ORRÚ, 2016).

A quarta edição do DSM foi publicada em 1994 e modificou o termo **global** para **invasivo** alterando os critérios diagnósticos. Além disso, acrescentou as subcategorias: **Transtorno de Rett**, **Transtorno Desintegrativo da Infância** e o **Transtorno de Asperger**. O DSM-IV, então, contraria as concepções psicanalíticas e se aproxima das neurociências e da farmacologia. Em 2013, com o lançamento do DSM-V, foi ratificado o posicionamento da APA ao converter o autismo em um transtorno do neurodesenvolvimento. Os TGDs foram substituídos por uma única categoria intitulada **Transtorno do Espectro Autista** (ORRÚ, 2016).

Os modelos de diagnóstico médico-psiquiátrico têm norteado os estudos acerca do desenvolvimento em crianças com autismo. O DSM V e a Classificação Internacional de Doenças 11 (CID 11) são tomados como referências ao avaliar as diferentes manifestações psíquicas humanas.

Contudo, os diagnósticos psiquiátricos referentes ao autismo também recebem críticas. Marfinati e Abrão (2014) alegam que as descrições disponíveis nos manuais além de não fornecerem uma real compreensão desses quadros, não favorecem a troca entre os profissionais. Desse modo, torna-se possível observar na atualidade

uma pluralidade de concepções acerca do autismo que se estende a outros campos do saber.

Para os autores, existem duas tendências coexistentes e antagônicas com relação às concepções de infância e psicopatologia. De um lado, uma tendência hegemônica que exclui posições filosóficas, adota uma perspectiva puramente orgânica e utiliza em destaque os recursos psicofármacos como forma de tratamento. Em contrapartida, outros autores têm contribuído para a construção de uma perspectiva menos determinista e organicista, que contemple fatores ambientais relacionados aos sintomas e, principalmente, orientem o tratamento para além dos psicofármacos.

Segundo Silva (2019), é possível observar que a psiquiatria e a psicologia, de uma forma geral, têm se afastado cada vez mais de bases filosóficas e se aproximado de uma perspectiva mais organicista. Portanto, nessa perspectiva psicopatológica dos manuais, o autismo é concebido como um transtorno do desenvolvimento com consequências à socialização, comunicação e aprendizado.

A seguir, destacamos um trecho do DSM V, com alguns critérios para o diagnóstico inicial do Transtorno do Espectro Autista (TEA):

- A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia [...]
1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.
 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares (APA, 2013, p. 50).

Tal descrição do DSM-V situa o TEA em uma perspectiva deficitária, ou seja, daquilo que falta e/ou é defeituoso. Trata-se de uma explicação genérica, mecânica e limitada frente à complexidade humana (SILVA, 2019). Diagnosticar apenas a partir de listagens de condutas observáveis por comportamento, como propõe o DSM V,

pode acarretar em consequências graves para a vida das pessoas. Segundo Marfinati e Abrão (2014), essa visão, articulada aos tratamentos feitos com psicofármacos, concederia precocemente um destino psiquiátrico a uma criança.

Untoiglich (2015) afirma que os conhecimentos científicos avançam ao passo que a psicopatologia se mostra mais simplista. A autora amplia o debate ao explicar que todo diagnóstico é parte de uma construção histórica e responde também a certos interesses políticos e econômicos. Desse modo, quando se reduz a complexidade humana a genes e moléculas, ainda que a tese não tenha sido comprovada, algum interesse está sendo atendido. Não se trata de um movimento desprezioso, igênuo. Untoiglich (2015) alerta que a ciência também se constitui em um modo de fazer política, sendo uma minoria privilegiada capaz de sobrepor seus interesses de modo a interferir na vida de todos.

Para a autora, o governo emprega a biopolítica para disciplinar a sociedade. Qualquer desvio desses códigos normativos tem sua classificação patologizada. Desse modo, as debilidades são identificadas para que sejam extintas, com a finalidade de resguardar a produtividade. Para o Estado neoliberal vigente o respeito a esses parâmetros do mercado são primordiais. Untoiglich (2015) ressalta que o desconhecimento dessa trama sociopolítica implica na reprodução de visões reducionistas. Ao buscar exclusivamente as causas neurobiológicas do sofrimento mental ignoram-se os vínculos intersubjetivos que podem influenciar o mesmo.

O desfecho dessa concepção dominante é a medicalização que, infelizmente, também incide sobre a educação. Para Alves (2014), a escolarização de alunos autistas é uma estratégia biopolítica, com vistas a controlar e disciplinar esses corpos no espaço escolar. Sendo assim, a busca por caminhos que transformem o atual cenário educacional faz-se indispensável.

3.2 AUTISMO E ESCOLARIZAÇÃO

Historicamente, as pessoas com deficiência foram colocadas à margem da sociedade. Em antigas civilizações, eram sacrificadas por serem consideradas inúteis. No período da Idade Média, seus comportamentos eram explicados como manifestações sobrenaturais. Durante séculos, entre valores sociais, morais, éticos e religiosos nas diferentes culturas, a marginalidade dessas pessoas prevalecia (ORRÚ, [CADERNOS DE PSICOLOGIA, Juiz de Fora, v. 3, n. 6, p. 226-249, jul./dez. 2021 – ISSN 2674-9483](#)

2012).

A preocupação com o indivíduo e a busca por soluções científicas que abarcassem seus problemas ganha ênfase com o Renascimento. O avanço da medicina durante o Modernismo coloca o homem para pensar em novos paradigmas que estavam para além do indivíduo que vive voltado para a ação. No final do século XVIII, decorrente da busca do saber da liberdade individual, que hospitais psiquiátricos, por influência de Pinel, passaram a tratar doentes mentais de modo mais humano (ORRÚ, 2012).

Foi durante o século XIX que surgiram diversas expressões para distinguir a educação e o atendimento dessas pessoas. O pensamento pedagógico na época era de formar o homem dentro dos moldes da ciência. No percurso histórico de rejeição, maus tratos e falta de compreensão das pessoas com deficiência, abriu-se espaço ao paternalismo e ao assistencialismo, contrapondo o entendimento dos direitos do cidadão (ORRÚ, 2012).

No decorrer da história educacional brasileira, os alunos com deficiência passaram por quatro períodos: a exclusão, a segregação⁶, a integração⁷ e a inclusão. A inclusão escolar, segundo Mantoan (2003, p.16), “[...] implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Hoje, a supervalorização dos diagnósticos baseados apenas na observação do comportamento, como é o caso do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, resulta em falhas por parte dos profissionais da educação e familiares que tendem a acreditar que as crianças autistas são sempre agressivas, desafiadoras, hiperativas, incapazes de aprender, habitantes de um mundo inacessível e até mesmo que representam uma ameaça para outras crianças (ORRÚ, 2016).

Nessa perspectiva, tanto na rede pública como privada, é possível encontrar educadores que criam suas estratégias de ensino-aprendizagem guiadas pelo laudo médico, que é exigido dos pais para que a criança tenha acesso ao Atendimento Educacional Especializado, ou a estar em classes com um número reduzido de alunos

⁶ Período em que as pessoas com deficiência eram isoladas do convívio da sociedade, em instituições privadas.

⁷ Período em que as pessoas com deficiência começaram a frequentar as classes regulares de ensino, mas estas deveriam acompanhar o ritmo daqueles ditos “normais”.

ou até para obter seu processo avaliativo diferenciado. Desse modo, a avaliação pedagógica elaborada por esses professores junto aos alunos não se configura como o eixo norteador de seus trabalhos, mas sim os critérios diagnósticos do DSM-V que penetram no espaço escolar e rotulam esse aluno. Assim, o aluno diagnosticado com TEA corre o sério risco de ser invisibilizado, não percebido como ser único e complexo. Classificar um sujeito como anormal é intenção dessa sociedade hegemônica e homogênea que visa ocultar as identidades pela materialização de um conjunto de sintomas de modo a justificar o insucesso no aprendizado desses alunos (ORRÚ, 2016).

A escola, sob a dependência e obediência do modelo médico, busca desviar-se da responsabilidade pela educação de seu aluno. Ao exaltar os sintomas ou a patologia em detrimento do sujeito, abandona-se o ser humano. Quando esse contexto é encontrado no espaço escolar as possibilidades de uma prática pedagógica inovadora e não excludente são arruinadas e passa a ser possível observar o surgimento das barreiras atitudinais pró-exclusão: estigmatização, preconceito, discriminação (ORRÚ, 2016).

Segundo Angelucci e Sotilli (2015), diluir as necessidades específicas das pessoas autistas em um conjunto amorfo de deficiências pode suprimir suas potencialidades e seu lugar de sujeito. Para as autoras, qualificar as pessoas com TEA como indivíduos com deficiência representa mais uma forma de enfatizarem os déficits e as impossibilidades. Sendo assim, ao retrocedermos à perspectiva que concebe o autismo como um fenômeno biológico, imutável, que bloqueia a aprendizagem e o desenvolvimento, dificultamos o processo de conscientização da sociedade.

Para Alves (2004), observa-se, desde a matrícula dos alunos com autismo, um sentimento de angústia nos profissionais da educação, o que os leva a questionar se a escola comum seria o lugar adequado para o aprendizado desses alunos. Paralelamente a isso, a autora afirma que esses profissionais passam a dar ênfase na socialização em detrimento do aprendizado formal. Essa prática tem fundamentado o expressivo movimento de familiares que defendem a volta às políticas de institucionalização, acreditando que dessa forma haveria o comprometimento e o investimento nas condições de aprendizagem das pessoas com autismo.

Angelucci e Sotilli (2015) explicam que um atraente mercado terapêutico, **CADERNOS DE PSICOLOGIA, Juiz de Fora, v. 3, n. 6, p. 226-249, jul./dez. 2021 – ISSN 2674-9483**

aproveitando-se do desespero das famílias, oferece um lugar no mundo para seus filhos, que historicamente vêm sendo colocados à margem da sociedade. Desse modo, prometem viabilizar em escolas e centros de reabilitação exclusivos para este público a atenção e o lugar social não encontrado nas escolas comuns.

Nesse sentido, pensamos que as contribuições de Vigotski possam restaurar a esperança que depositamos na educação. Afinal, o autor era enfático ao criticar aquilo que chamou de prótese pedagógica, ou seja, um ensino baseado em funções elementares em detrimento da formação conceitual.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM AUTISMO

A teoria histórico-cultural surgiu da formação de um grupo de pesquisa na Universidade de Moscou que tinha como propósito reformular as disciplinas de pedagogia e psicologia. Lev Semionovitch Vigotski foi o principal integrante do grupo e considerado um dos grandes pensadores da psicologia do século XX. Vigotski manifestava-se contrário às perspectivas naturalistas, mecanicistas e idealistas da época, assumindo o pressuposto da constituição social dos processos psíquicos como base de sua teoria (BRAGA, 2010).

Martins e Alves (2013) destacam que o contexto histórico da Rússia, após a revolução de 1917, estimulou ideias que fossem voltadas à construção de uma nova sociedade e de um novo homem. Tal conjuntura foi tema recorrente na obra de Vigotski. O país, imerso em princípios marxistas, passou por um acelerado desenvolvimento das ciências.

Entre o final do século XIX e o início do século XX, Marx formulou uma concepção ontológica do homem como ser social. Para Marx, o ser humano se distingue dos outros animais não por causa de fatores puramente biológicos, mas por seus atributos histórico-sociais. Essa concepção de homem contesta o sujeito como senhor de si e o coloca como produto histórico que passa por transformações ao longo da vida de acordo com a evolução da sociedade (ORRÚ, 2012).

Com o propósito de superar a visão tradicional instituída, Vigotski pensava ser necessária uma nova psicologia. Para desenvolver uma teoria em psicologia ele se apoiou no método de Marx: o materialismo histórico-dialético. Pino (2000) afirma que

CADERNOS DE PSICOLOGIA, Juiz de Fora, v. 3, n. 6, p. 226-249, jul./dez. 2021 – ISSN 2674-9483

é o caráter histórico da obra de Vigotski que diferencia sua concepção de desenvolvimento das outras concepções psicológicas, além de conferir um valor inovador ainda nos dias de hoje.

O homem é capaz de assimilar e repassar para as próximas gerações aquilo que vivencia. Essa transmissão de experiência é articulada a informações presentes na história das gerações pregressas. Segundo Orrú (2012, p. 81), a “[...] assimilação de experiências materiais ou intelectuais, é que caracteriza a história social do homem, de onde emana sua atividade consciente”. Sendo assim, a atividade consciente do homem vai além das questões biológicas e também não se encontra delimitada pelos efeitos causados por estímulos externos. A capacidade de pensar e ponderar confere ao homem a possibilidade de transpor as sujeições causais dos acontecimentos (ORRÚ, 2012).

O comportamento é construído, desde a infância, pelo acúmulo de conhecimentos e habilidades produzidos no decorrer da história social e que são transmitidos no processo de aprendizagem. A criança através das suas vivências e das relações com a cultura na qual está inserida se constitui como sujeito. No espaço escolar, por meio da linguagem, ocorrem importantes aquisições da humanidade que contribuem para o emergir da consciência (ORRÚ, 2012).

O advento da linguagem, para Orrú (2012 p. 84), é um dos “[...] fatores fundamentais que dizem respeito à passagem da história natural dos animais para a história social do homem”. Para Vigotski, a linguagem é decisiva na formação dos processos psíquicos e fundamental para o homem organizar e dar forma à sua atividade consciente, superando a visão mecanicista que atribui o desenvolvimento desses processos como provenientes de uma fonte interna, e que a linguagem seria determinada por um convencionamento de hábitos (ORRÚ, 2012).

Para a psicologia histórico-cultural, o psiquismo se constituiu de sistemas funcionais, vistos como funções psíquicas que se relacionam entre si. A partir dessa concepção são geradas variações na formação desses sistemas articulados, em condição sempre transitória, que vão se modificando, ao mesmo tempo em que vão constituindo o desenvolvimento e sendo constituídos por ele (BRAGA, 2010).

Essa perspectiva dialética de desenvolvimento propõe, por exemplo, segundo Orrú (2012, p. 89), que “[...] a partir de uma revolução, a linguagem passa a ser pensada e o pensamento se torna pensamento verbal, de forma que opere sobre a

organização do pensamento, mas dele também dependendo”. Para Vigotski (2000, p. 111), pensamento e linguagem tem uma “[...] relação entre processos que não é uma grandeza constante, imutável, ao longo de todo desenvolvimento, mas uma grandeza variável”. Desse modo, abrem-se possibilidades para o ser humano se transformar.

O desenvolvimento se dá em um processo cultural desde o início da vida humana e passa por três estágios. O homem se depara e/ou cria necessidades que têm, por objetivo, não garantir apenas a sua existência biológica, mas principalmente a sua existência cultural. Vejamos o que diz Vigotski (2000):

Nós conhecemos a lei geral: primeiro um meio de influência sobre outros, depois – sobre si. Neste sentido, todo o desenvolvimento cultural passa por 3 estágios: em si, para outros, para si [veja o gesto indicativo – inicialmente apenas um movimento de agarrar mal sucedido, direcionado para um objeto e que marca a ação; depois a mãe entende-o como indicação; depois a criança começa a indicar] [...] A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo (VIGOTSKI, 2000, p. 24).

Nesse sentido, segundo Braga (2010, p. 29), “[...] não nos relacionamos com um mundo físico bruto, mas com um mundo interpretado pelos outros. O que aprendemos e tornamos nosso se estabelece inicialmente em uma relação social e significativa”. Para a autora, esse pensamento faz alusão a um conceito central na obra de Vigotski. Refere-se ao conceito de mediação, que seria a marca da consciência, uma vez que toda relação humana seria mediada pelos signos externos ao homem, seja nas relações sociais, seja nas relações do homem consigo mesmo.

Portanto, na abordagem histórico-cultural, o indivíduo forma a consciência e se desenvolve cognitivamente de fora para dentro, seguindo um processo de internalização que não acontece mecanicamente. Desse modo, o homem participa do processo de criação do meio e não é determinado por ele. De acordo com Orrú (2012, p. 80), o homem “[...] é um ser social e cultural em uma história de desenvolvimento, que parte do interpessoal para o intrapessoal, tendo a linguagem como mediadora de todas as relações”.

Sendo a relação do sujeito dialética e mediada pela semiótica, o diálogo torna-se imprescindível para o desenvolvimento humano. É através da criação de condições técnicas e semióticas, construídas na esfera social e cultural, que os signos são

interiorizados e que a ação do homem acontece, modificando a natureza e a designando como objeto de conhecimento, transformando-se ao mesmo tempo em sujeito do conhecimento (ORRÚ, 2012).

Para Vigotski, nós nos tornamos nós mesmos através dos outros. Contudo, a mediação do outro tem um sentido mais profundo que uma simples mediação instrumental, fazendo dele a condição desse desenvolvimento (PINO, 2000).

4.1 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

O conceito de mediação, como escrito anteriormente, é fundamental para a abordagem Vigotskiana. Visto como um processo que ocorre com o meio social e evidencia a interação como mecanismo indispensável para a constituição do sujeito, o qual é sempre pensado como um ser histórico e social (DA CONCEIÇÃO; SIQUEIRA; ZUCOLOTTO, 2019). Para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a linguagem e o pensamento lógico; a interação, tal como a mediação e a internalização são recursos primordiais (VIGOTSKI, 2000). Logo, por meio da mediação pedagógica e de um planejamento bem estruturado, o professor favoreceria o desenvolvimento e formação do aluno com autismo.

Para Vigotski (2000), a partir de uma vivência objetiva interacional origina-se o que denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que seria a distância entre aquilo que a criança já consegue fazer sozinha (zona de desenvolvimento real) e o que ainda precisa de ajuda para realizar, seja de um adulto ou de seus pares (zona de desenvolvimento potencial). A apropriação gradual da linguagem pelo indivíduo faz-se possível através da mediação. Seja no campo simbólico ou no concreto, o uso da linguagem seria capaz de mediar as interações de si mesmo, do outro e do mundo ao seu redor. Portanto, desenvolvimento e aprendizagem se associam dinamicamente, tendo potencial de se ativar mutuamente (DA CONCEIÇÃO; SIQUEIRA; ZUCOLOTTO, 2019).

Embora a aprendizagem do aluno com autismo seja repleta de desafios, o pensamento de Vigotski contribui para superar a estigmatização, a visão centrada no aspecto patológico e nas limitações desse indivíduo. Para Vigotski (2010), a aprendizagem do aluno com déficit cognitivo não difere significativamente daquela da criança sem deficiência/transtorno do desenvolvimento, apenas se dando de forma

qualitativamente diferente. Assim, ao desprezar a função que as mediações realizadas pelo outro produzem no desenvolvimento e no aprendizado as possibilidades de se desenvolver são ainda mais reduzidas. De modo oposto, a perspectiva histórico-cultural, sai em defesa dos processos de mediação e reconhece sua relevância. A inserção desse educando nos circuitos dialógicos do meio social viabilizaria uma maior apropriação da sua condição de sujeito, o tornando capaz de produção linguística (ORRÚ, 2012).

4.2 CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A CONSTRUÇÃO DE OUTRAS FORMAS DE PENSAR E FAZER EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS

No início do século XX, Vigotski já buscava romper e transcender as práticas de ensino mecanizadas sustentadas em concepções reducionistas e nos paradigmas científicos da época. Em seus estudos sobre defectologia é possível observar sua diferente perspectiva sobre a criança com deficiência com relação às suas possibilidades de aprendizado. Se para algumas abordagens o foco estava na modificação do comportamento com vistas à adequação social, para Vigotski, o processo de ensino-aprendizagem da pessoa deficiente, neste caso, do aprendiz com autismo, deve envolver uma relação entre a mediação pedagógica, o cotidiano e a formação de conceitos (ORRÚ, 2016).

Nesta perspectiva o professor é o mediador e não o detentor do saber. Segundo Orrú (2016), o professor deve explorar a própria sensibilidade para notar e identificar quais os significados relacionados aos conceitos estão sendo formados por seus alunos. Assim, dos conceitos mais elementares aos mais complexos, o objetivo do professor é que o aprendiz saia da condição passiva de mero receptor obediente.

A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática esconde o vazio. Em tais casos a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (VIGOTSKI, 2000, p. 247 apud ORRÚ, 2016, p. 158).

A reflexão de Vigotski nos convida a rever a forma como tem acontecido a educação do aluno com autismo. Para Orrú (2016), nos métodos baseados na concepção behaviorista, quando orientada pelo condicionamento operante, acontece o ensino direto dos conceitos que, possivelmente, são memorizados e reproduzidos de forma mecânica, automática e sem consciência.

Contudo, são as próprias pessoas com autismo que mostram a necessidade de superar e desconstruir essas ideias cristalizadas no âmbito educacional. Sendo a proposta de refletir sobre práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes responsabilidade de toda a comunidade, não apenas do professor. Portanto, se manter omissos ou se desresponsabilizar não é opção para uma educação que passa a ser pensada para todos (ORRÚ, 2016).

De acordo com Orrú (2016), a escola parece que parou no tempo. Está descontextualizada daquilo que acontece na sociedade atual. Insiste no ensino massificado, classificatório, conteudista e probatório; transmite o conhecimento de forma pronta e acabada; utiliza métodos competitivos; e, assim, continua perpetuando uma educação que menospreza e exclui o outro do processo de ensino-aprendizagem.

A discussão sobre práticas pedagógicas não excludentes implica em uma desconstrução que pode gerar incômodo a muitos. Afinal, pensar além daquilo que estamos acostumados nos provoca a reavaliar nossa compreensão sobre a escola e os objetivos que ela deva ter. Assim, oferecer aos estudantes a possibilidade de participação na elaboração de suas próprias aprendizagens e valorizar os seus interesses, pode contribuir para o estabelecimento de novas relações de ensino e aprendizado. Sem os bloqueios das práticas conteudistas predeterminadas, e com as habilidades cada vez mais desenvolvidas, o aprendiz começa a tecer conhecimentos em redes inclusivas, solidárias e cooperativas. Aprendendo com os outros, ao invés de competir entre eles (ORRÚ, 2016).

Os desacertos metodológicos, impostos de forma verticalizada, segundo Orrú (2016), despertam o desejo por espaços de aprendizagem distintos dos que encontramos atualmente e apontam para a necessidade de transformação.

Nesta perspectiva, considera-se o aprendiz com autismo como um sujeito com possibilidades de aprendizagem, visto nas suas singularidades, mas não como

incapaz. Para Orrú (2016, p. 167), as pessoas com autismo “[...] além de serem diferentes como todos nós, possuem singularidades que precisam ser respeitadas, conhecidas, estudadas e acompanhadas com sensibilidade pelo professor para que elas não sejam motivo de exclusão.” É nesse sentido que as práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes se diferenciam das concepções que focam nos déficits e nas inabilidades do aluno, buscando promover condições para que o aluno com autismo se expresse a sua maneira, além de proporcionar espaços e momentos de aprendizagem a partir de seus interesses (ORRÚ, 2016).

Conhecer o aprendiz e seu eixo de interesse, portanto, é vital para a construção de ações pedagógicas. Através de uma relação dialógica com o aluno, compreendemos aquilo que desperta a sua curiosidade e o seu prazer, tornando possível delinear o seu percurso de aprendizado e superar os enrijecidos costumes da escola tradicional. Para Rancière (2004) apud Orrú (2016), é esse interesse, desejo, que favorece e fortalece a inteligência humana. As inteligências, segundo o autor, ao mesmo tempo em que se mostram iguais, também se apresentam diferentes. É por meio da inteligência, em suas diferenças, que o indivíduo cria formas de expressar seus sentimentos e pensamentos, de dizer ao outro sobre sua existência (ORRÚ, 2016).

Nesse sentido, Orrú (2016) sistematiza sete eixos de interesse, são eles: **arte/música** – habilidade de compor e realizar padrões musicais; **arte/pintura/desenho** – utilizar a pintura e o desenho como formas de comunicação; **arte/poemas** – expressar por meio da escrita, principalmente através de poemas, o que habita o mundo interior; **arte/desenhos realísticos** – conceber as coisas ao redor com exatidão e reproduzir através do desenho; **pensamentos por imagem/foto realístico** – o destaque é dado para os detalhes do que é concreto; **exatas** – facilidade de criar e imaginar padrões geométricos e matemáticos; e **linguística** – tem como característica o domínio das palavras, dos idiomas.

Orrú (2016) não considera que exista uma hierarquia de competências intelectuais, mas que, a partir das habilidades de maior destaque identificadas nos aprendizes com autismo, é possível que ele se desenvolva nas demais áreas. Sendo assim, a habilidade, nas palavras da autora, “[...] não deve ser compreendida apenas como um dom ou talento e ponto-final. Mas sim como matéria concreta a ser explorada pelo professor nos espaços de aprendizagem.” (ORRÚ, 2016, p. 180). Para isso, é

fundamental que o professor reconheça que não basta apenas disponibilizar aquilo que integra o eixo de interesse do aprendiz.

Nesse sentido, é imprescindível que a mediação da aprendizagem esteja repleta de intencionalidade, “[...] que pressupõe uma escolha consciente do professor com relação ao eixo de interesse identificado e aquilo que será explorado junto ao aprendiz com autismo numa perspectiva de também se trabalhar com a turma toda” (ORRÚ, 2016, p. 210). Deste modo, o aprendizado pode transcender as necessidades de cada aprendiz e os conteúdos predeterminados no currículo escolar, em direção a proposições criativas e flexíveis construídas em coletivo.

A aprendizagem mediada que evidencia o significado e aquilo que faz sentido para o aprendiz aperfeiçoa suas possibilidades de aprender conhecimentos mais complexos e contribui para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional, de modo que o aprendizado e a internalização de saberes se transforma. Assim, aquilo que foi mediado deixa de ser momentâneo na memória do sujeito, passando a ser uma aprendizagem duradoura e útil na vida do aprendiz. Neste deslocamento, uma consciência íntima sobre suas aptidões e talentos vai constituindo e amparando esse aprendiz para lidar com suas dificuldades e superar os desafios presentes e aqueles que estão por vir (ORRÚ, 2016).

Segundo Orrú (2016), essa consciência íntima é capaz de gerar um sentimento de segurança e autoestima no aprendiz com autismo. É importante ressaltar que a criação dessa consciência depende da intencionalidade do professor que constrói e consolida esse movimento na relação dialógica com o aprendiz. Para tanto, o compartilhar de experiências é fundamental por favorecer o aprendizado de todos, rompendo com a visão reducionista e excludente da escola tradicional.

Criar condições para um aprendizado de qualidade para o aprendiz com autismo é se envolver com uma multiplicidade de ações, sempre primando pela constituição da consciência íntima do aprendiz sobre si próprio e aquilo que lhe diz respeito e sempre fazendo uso do *feedback* nas relações dialógicas favorecedoras da formação de conceitos, do entendimento e da consciência de si e para si; ações a todos os momentos molduradas por sentidos e significados para o aprendiz (ORRÚ, 2016, p. 213).

Portanto, pensar em práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes nesse processo de aprendizagem mediada em meio ao eixo de interesse identificado no aprendiz com autismo, canaliza e conduz o aprendizado a possibilidades mais

prazerosas, viabilizando alcançar objetivos mais complexos de funcionamento e aptidões, de modo que esse aprendiz consciente possa autorregular seu comportamento de acordo com o contexto em que está inserido “[...] num movimento dialético de si para si e para os outros, para então, com distinção, resolver como e quando agir” (ORRU, 2016, p. 213).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por perspectivas educacionais capazes de superar as precárias condições de ensino de pessoas com autismo passa por uma desvinculação dos valores hegemônicos, centrados nos critérios diagnósticos. No entanto, os discursos reducionistas perpetuados nas escolas promovem a descrença de professores e familiares quanto as possibilidades de aprendizado dessas pessoas.

Em nosso estudo, encontramos na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski uma alternativa para pensar o processo de ensino-aprendizagem não por um viés mecanicista, mas como algo a ser construído em relação, a partir do diálogo, da troca de experiências, passível de contínua transformação e banhado pela história da humanidade. Esse movimento amplia a consciência do aprendiz com autismo que passa a desenvolver ações autônomas.

Observamos que as práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes procuram alçar o professor à posição de agente de transformação e não apenas um simples transmissor de conhecimento que se desresponsabiliza do seu ofício de ensinar a todos. Partindo do princípio que educar é um ato intencional e aprender é subjetivo, ao mediar a aprendizagem por meio dos eixos de interesse do aluno com autismo, o professor passa a visualizar o ser humano, sua singularidade, não mais reduzindo a complexidade humana a um conjunto de déficits. Neste sentido, não é possível ser indiferente às diferenças.

Este trabalho convida os professores a construir práticas pedagógicas que respondam aos desafios encontrados no cotidiano escolar. A atenção passa a ser voltada às possibilidades de mudança no processo de ensino-aprendizagem compatíveis com a inclusão. Tal movimento contribui para o exercício pleno da educação, que contemple o acesso e o aprendizado de todas as pessoas.

Em tempos de retrocesso político, a luta pela perspectiva inclusiva se faz ainda

mais necessária. Não só para romper com o conservadorismo das escolas, mas para resguardar as conquistas históricas que hoje conferem direitos às pessoas com autismo.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. D. **Alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização.** Tese Doutorado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2014.

AMY, M.D. **Enfrentando o autismo.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001

ANGELUCCI, C.B. e SOTILLI, E.P. **Atención a las personas diagnosticadas como Trastorno del Espectro Autista en Brasil: por uma ética delencuentro.** In: Gisela Untoiglich (org.) *Autismos y otras problemáticas graves em la infancia.* Buenos Aires: Noveduc, 2015.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos Mentais: (DSM-5).** 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, APA, 2014.

BRAGA, E. S. A constituição social do desenvolvimento - Lev Vigotski: Principais Teses. In: **Revista Educação - Lev Vigotski.** Publicação especial. Editora Segmento, p. 20-29, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: SenadoFederal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 fev . 2021.

BRASIL. MJ/CORDE. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 fev. 2021

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA).** Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.764%2C%20DE%207%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202012.&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20NACIONAL%20DE%20PROTE%C3%A7%C3%A3O%20DOS%20DIREITOS%20DA%20Pessoa%20COM%20Transtorno%20do%20Espectro%20Autista%20\(TEA\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.764%2C%20DE%207%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202012.&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20NACIONAL%20DE%20PROTE%C3%A7%C3%A3O%20DOS%20DIREITOS%20DA%20Pessoa%20COM%20Transtorno%20do%20Espectro%20Autista%20(TEA))
CADERNOS DE PSICOLOGIA, Juiz de Fora, v. 3, n. 6, p. 226-249, jul./dez. 2021 – ISSN 2674-9483

20Nacional%20de,Art. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS**. 2013

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 23 fev. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. CFP, 2020. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/mudanca-na-politica-de-educacao-especial-e-retrocesso-e-segregacao-entenda-posicionamento-do-cfp/>. Acesso em: 29 set. 2021

CORDEIRO DE MELO, S.; SANTIAGO, M. Título. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 890-904, dez., 2018.

DA CONCEIÇÃO, E. D. F. V.; SIQUEIRA, L. B.; ZUCOLOTTO, M. P. D. R. **Aprendizagem mediada pelo professor: uma abordagem vygotskyana**. Research, Society and Development, v. 8, n. 7, p. e30871139, 2019.

GOMES, C. A. V. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 509-518, jul./set, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS. **Resumo Técnico Censo da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 23 fev. 2021.

LAPLANE, A. L. F.; LACERDA, C. B. F.; KASSAR, M. C. M. **Abordagem qualitativa de pesquisa em educação especial: contribuições da etnografia**. In: reunião da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 29., 2006, Caxambu, MG. Anais... Rio de Janeiro: Anped, 2006.

MAYES, R; HORWITZ, A. V. DSM-III and the revolution in the classification of mental illness. **Journal of the History of the Behavioral Sciences**, v. 41, n. 3, p. 249-267, 2005.

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MARFINATI, A. C.; ABRÃO, J. L. F. Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. **Revista Estilos da Clínica**, v.19, n. 2, 2014.

MARTINS, J. B.; ALVES, N. A. H. P. **A elaboração da psicologia sócio histórica cultural: As cartas vigotskianas Análise Psicológica**. p.69-86, 2013.

CADERNOS DE PSICOLOGIA, Juiz de Fora, v. 3, n. 6, p. 226-249, jul./dez. 2021 – ISSN 2674-9483

- ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak, Ed. 2012.
- ORRÚ, S.E. **Aprendizes com autismo: Aprendizagens por eixos de interesse em espaços não excludentes.** Petrópolis: Vozes, 2016
- PINO, A. **O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seus papel na explicação do psiquismo humano.** Caderno Cedes, n. 24, São Paulo, 2000.
- ROSS, P. R. Educação inclusiva: da ideologia neoliberal às possibilidades e limites concretos. **Ponto de Vista.** v. 2, n. 2. Janeiro/Dezembro, 2000.
- SILVA, H. M. M. D. **Autismo, formação de conceitos e constituição da personalidade: uma perspectiva histórico-cultural.** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2019.
- UNTOICLICH, G. **Autismos, biopolíticas, psicopolíticas y consecuencias subjetivas.** in: Gisela Untoiglich (org.) *Autismos y otras problemáticas graves en la infancia. La clínica como oportunidad.* Buenos Aires: Noveduc, 2015.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos.** Org. por Michael Cole et al. 2000.
- VIGOTSKI, L.S. **Fundamentos de defectologia.** Obras escogidas. T. V. Madrid: Machado Libros, 2012.
- VIGOTSKI, L.S. **Psicologia pedagógica / L.S. Vigotski; tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra.** – 3ª ed.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.