

## A INCLUSÃO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

*THE INCLUSION OF PEOPLE WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD) IN THE HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE*

Vanessa Nicolau Freitas dos Santos<sup>1</sup>  
Phagner Ramos Tavares<sup>2</sup>

### RESUMO

A inclusão escolar tem tido avanços significativos nas últimas décadas ao possibilitar o acesso e permanência de estudantes atípicos, contudo persistem desafios de construir práticas pedagógicas significativas. Por isso, nos debruçamos sobre a perspectiva histórico-cultural para discutir a pertinência dos fundamentos dos estudos da deficiência (defectologia) para a prática educacional com os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao estabelecer o diálogo direto entre a perspectiva e o TEA, ressalta-se que o reconhecimento da singularidade, não apenas pela falta, mas centrada na possibilidade e a construção de uma prática que incentive um caminho de desenvolvimento adaptativo, através da compensação social, são posturas que perpassam a educação inclusiva como um todo, incluindo. Sendo pertinente para a prática com pessoas com TEA, que deve atentar-se para a construção de práticas que possibilitem o compartilhamento de significados, que servirá de base para a mediação cultural e a transformação dos processos cognitivos.

**Palavras-chave:** defectologia; compensação social; prática pedagógica; inclusão; autismo.

### ABSTRACT

School inclusion has made significant advances in recent decades by enabling the access and permanence of atypical students, however challenges persist in building significant pedagogical practices. Therefore, we focus on the cultural-historical perspective to discuss the relevance of the foundations of disability studies (defectology) for educational practice with students with Autistic Spectrum Disorder (ASD). By establishing a direct dialogue between the perspective and the TEA, it is emphasized that the recognition of uniqueness, not only due to the lack, but centered on the possibility and the construction of a practice that encourages an adaptive development path, through social compensation, are postures that permeate inclusive education as a whole, including. It is relevant to the practice with people with ASD, which should pay attention to the construction of practices that enable the sharing of meanings, which will serve as a basis for cultural mediation and the transformation of cognitive processes.

**Keywords:** defectology; social compensation; pedagogical practice; inclusion; autism.

---

1 Dotoranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, vanessa.nicolau@ufpe.br  
2 Dotorando no Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, phagner.ramos@ufpe.br

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva buscando romper com as fronteiras físicas e pedagógicas da escola, reúne na sala regular os estudantes diferentes, os neurotípicos e neuroatípicos, surdos e ouvintes, cegos e enxergantes, e etc. Ficando a responsabilidade para a equipe escolar atentar-se para essas diferenças na sala de aula e construir estratégias eficazes para o ensino-aprendizagem desses sujeitos. Muito se tem escrito e teorizado sobre esse tema, focando-se nos aspectos práticos e teóricos dessa questão. Nós nos unimos a esse movimento buscando discutir as implicações da perspectiva histórico-cultural na compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA), e na construção de práticas inclusivas com essa população.

A perspectiva histórico-cultural tem sido uma base importante para o Modelo Social da Deficiência na busca por práticas efetivas de inclusão dos diversos sujeitos, especialmente pelos escritos de Lev S. Vigotski, psicólogo soviético que auxilia na reconstrução do sistema de ensino especial de seu país, e dos fundamentos da defectologia (estudos da deficiência) (Diniz, 2007). Em seus textos, Vigotski postulará uma outra possibilidade de lidar com as pessoas com deficiência, afastando-se do modelo biomédico, baseado na comparação e reabilitação pessoal, e das crenças de incapacidade (Barroco, 2007).

Esses fundamentos tornam-se marcas de diversos estudos e práticas contemporâneos no Brasil (Barroco, 2007; Diniz, 2007; Bisol, Simone & Sperb, 2008), contudo menos comuns são os estudos que aliam essa perspectiva com os sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isso se deve em parte pela não teorização específica de Vigotski sobre o tema, visto que na época do autor os estudos com essa população eram dispersos e ainda não havia uma compreensão conceitual sobre. Apesar disso, acreditamos que os fundamentos da perspectiva histórico-cultural permanecem coerentes e pertinentes para a inclusão dessa população, sendo esse texto uma explicitação dessa relação.

Os primeiros casos clínicos de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista contam uma história marcada por lutas, desafios, incertezas, negação de direitos, segregação e exclusão social. Isso porque inicialmente na década de 1940, o autismo esteve atrelado à psicoses infantis, retardos mentais e aos sintomas negativos da esquizofrenia. De lá para cá, este fenômeno ainda intriga pesquisadores e profissionais das diversas áreas do conhecimento neuropsicossocial e perguntas encontram-se em aberto, ainda.

É certo que o ano de 2013 trouxe uma mudança para o olhar sobre a história do autismo, a partir da publicação do Manual de Distúrbios Mentais em sua quinta edição (DSM-5), feita pela Associação de Psiquiatria Americana (APA, 2013) ao pontuar que o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que impacta duas dimensões do desenvolvimento humano: a sociocomunicativa e a comportamental. Entretanto, não traz a discussão em torno dos comprometimentos sensoriais e das questões motoras que também podem estar comprometidas no sujeito. Evidências mais recentes sugerem que as disfunções sensoriais são um dos primeiros sinais de autismo na criança pequena (Caminha, 2008).

Além disso, questões sensoriais e aspectos motores são inerentes ao desenvolvimento humano, ou seja, fazem parte de cada um de nós. Este olhar integral para o desenvolvimento é um dos aspectos que será abordado ao longo da discussão, por compreendermos que os sujeitos devem ser vistos de forma holística e não compartimentada. Pois, em se tratando de sujeitos autistas, muitas vezes, a reação por meio do comportamento pode estar vinculada a alguma questão sensorial, devido a necessidade de o sujeito adaptar-se aos ambientes (Caminha, 2013).

Assim, o enquadramento teórico que fundamenta o presente texto será apresentado em três



seções. Na primeira, iniciaremos com um breve histórico sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA); em seguida, será abordado os fundamentos da defectologia, momento de destaque dos escritos de Vigotski, que nos possibilita enxergar o sujeito autista em suas potencialidades. E, na última parte do recorte teórico, será feita a discussão sobre as implicações da perspectiva para o olhar sobre a deficiência.

Tendo em vista a proposta do aporte teórico que será aqui levantada/problematizada, esta pesquisa de natureza bibliográfica, coloca-se no cenário educacional atual como relevante por buscar enxergar o estudante autista através da visão do Modelo Social da Deficiência que não enxerga os comprometimentos, incapacidades ou déficits. Ao contrário, este trabalho vincula-se a uma corrente teórica baseada na perspectiva histórico-cultural que tem como um de seus principais proponentes Lev S. Vigotski que compreende (e busca possibilitar) caminhos possíveis de desenvolvimento, pois entende que a deficiência social é um dos maiores entraves para a inclusão e adaptação do sujeito nos espaços sociais, nomeadamente na escola. Assim, somamos esforços para dialogar, problematizar e afirmar que a instituição escola é o lugar para todas as pessoas, sem exclusões, pois este espaço é um direito de todos e caminho possível para o diálogo e a aprendizagem a partir das diferenças.

## **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTÍSTA: UM BREVE HISTÓRICO**

A natureza do autismo é, ainda, nos dias atuais, imprecisa e apresenta questões abertas, que intrigam pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento. O autismo é visto no presente estudo como um dos aspectos que abarcam o panorama da diversidade humana. Estudos baseados no movimento de neurodiversidade, na virada do século XXI (Ortega, 2009; 2008), apontam o autismo como uma das características que o ser humano pode apresentar. Esta concepção sobre o fenômeno do autismo redireciona a lente que pode (e deve) ser usada para olhar o sujeito, seu desenvolvimento, suas interações sociais, vínculos afetivos e seu processo escolar para além daquela que focaliza nas incapacidades e déficits. Sendo assim, defende-se que o autismo, visto como uma diferença biológica, leva o sujeito a apresentar diferentes formas de ser e de estar no mundo; maneiras diversas de interagir, brincar, estudar, sentir e agir sobre as relações e sobre o mundo.

Mas, nem sempre foi assim. Em 1911, Paul Eugen Bleuler, psiquiatra suíço, conhecido por diagnosticar a esquizofrenia, teceu as primeiras associações e aproximações de sintomas negativos da esquizofrenia, como a inabilidade ou pobreza afetiva, retardo mental<sup>3</sup> ao autismo. Nesta época, prevaleceu uma confusão para o diagnóstico de autismo, o que acarretou na visão sobre as pessoas autistas, imposta pela área médica, como seres inábeis para a relação afetiva. Décadas depois, Leo Kanner (1943), psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos da América e Hans Asperger (1944), médico pediatra austríaco, foram os primeiros a publicar, de forma independente, dados de casos clínicos que acompanhavam sobre o que conhecemos hoje como autismo infantil.

Kanner investigou onze crianças, sendo oito meninos e três meninas, e verificou alguns comportamentos comuns que tendiam a repetir, como: a inabilidade do contato afetivo, atraso na fala, insistência na manutenção da rotina. Este estudo foi publicado com o título “Os distúrbios autísticos do contato afetivo” (Kanner, 1943). Nesta pesquisa, a ideia central foi a de “conceber como principal fator para a causa do autismo, ainda em sua vida intrauterina, a relação afetiva de pais com as crianças” (Santos, 2017, p. 17) e atribuiu a falta de estabelecimento destas relações causadas pela mãe. Ou seja,

3 Atualmente, o termo adequado é Deficiência Intelectual, conforme a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV).



para Kanner (1943), o elemento causador do autismo era a falta de afeto da mãe pelo bebê, termo cunhado por ele, conhecido e temido pelas mães de crianças autistas, como “mães geladeiras”.

Mais tarde, Bruno Bettelheim, defensor das ideias de Kanner e baseado nas explicações psicanalíticas, publicou em 1967, o livro “A fortaleza vazia”, que corroborou com o termo “mãe geladeira”. Nesta época, “o autismo era concebido exclusivamente em termos negativos, focalizando na culpa dos pais, os quais teriam falhado no estabelecimento de relações objetivas precoces” (Ortega, 2009, p. 70). Trazendo para os dias atuais, esta ideia, apesar de não ter respaldo e nenhuma evidência científica, traz o sentimento de culpa e de insuficiência para as mães de crianças autistas. Embora o autismo não seja causado pela falta de afeto das mães, esta ideia ainda está no imaginário social, causando muito sofrimento para as famílias. Fato que precisa ser fortemente criticado e desprezado.

Na Áustria, Hans Asperger também forneceu dados sobre o autismo na publicação de sua tese de doutorado intitulada “Psicopatia Autística” em 1944. Esta pesquisa era sobre crianças que apresentavam certas características na comunicação e na área social. Neste momento, o mundo estava imerso na Segunda Guerra Mundial, contexto este que reverberou na falta de comunicação entre os estudos produzidos por estes pesquisadores, embora ambos tenham investigado e chegado a conclusões sobre o autismo infantil, não tinham conhecimento das pesquisas publicadas pelo outro. Além disso, “a difusão de dados sobre o autismo esteve presa à questão da tradução do alemão, o que em muito dificultou na divulgação dos resultados identificados por Asperger” (Santos, 2017, p. 19). Este fato contribuiu para que os dados produzidos por Kanner fossem difundidos pela comunidade científica e pelos profissionais da saúde.

Desde a década de 1960, as pesquisas sobre o autismo vem sofrendo um deslocamento da concepção sobre este fenômeno. Foi aí que a partir de 2013, o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-5), em sua quinta e atual classificação, organizada pela Associação Americana de Psiquiatria, coloca o autismo pertencente à categoria dos transtornos do neurodesenvolvimento, nomeado como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A categoria do TEA pode ser associada a um guarda-chuva que abarca as subdivisões dos transtornos do neurodesenvolvimento<sup>4</sup> (Goergen, 2013).

Diante desta reorganização, o que mudou? Esta nova denominação reconhece as amplas diferenças individuais apresentadas pelos sujeitos, que embora compartilhem do mesmo diagnóstico, apresentam características diferentes. Assim, o TEA engloba indivíduos que operam em alto nível de funcionamento, anteriormente (DSM-4) diagnosticados como Asperger, como também aqueles que operam em baixo funcionamento, conhecidos como autistas severos<sup>5</sup> (Whitman, 2015). Além disso, a atualização trazida pelo DSM-5 distancia de uma vez por todas o autismo das psicoses infantis.

Embora as causas do autismo ainda estejam indefinidas, a maior evidência científica disponível para o diagnóstico aponta para a possibilidade de várias combinações e influência de fatores genéticos e ambientais para a ocorrência do autismo (IDEM, 2015), sabe-se que o autismo não é causado pela falta de vínculo materno com o bebê durante ou após a gravidez, ao contrário do que pontuou Kanner em suas primeiras publicações. Assim, expressões como “mãe geladeira” ou das explicações elaboradas pela tradição psicanalista ““fortalezas vazias”, “tomadas desligadas”, “conchas”, “ carapaças” , “ovos de pássaros” e “buracos negros” (Ortega, 2009, p. 37), que enfatizam uma visão negativa, priorizando os déficits, as impossibilidades em razão do autismo, não correspondem com o que compreendemos sobre o desenvolvimento e processo escolar do sujeito autista.

O autismo passa então a ser definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico, com

4 Correspondem aos três transtornos relacionados à antiga nomenclatura dada aos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e aos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), que são o Transtorno Autista (autismo), o Transtorno de Asperger e o Transtorno Global ou Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação.

5 Esta nomenclatura está em desuso. Atualmente, o termo adequado é Autista Nível 3 de Suporte.

prevalência no sexo masculino que no feminino, presente desde o início da tenra idade da criança. Geralmente, as características do autismo são exibidas antes dos trinta e seis meses de vida e acarreta déficit em duas dimensões: comportamental e sócio comunicativa, embora ainda seja comum a “tríade de comprometimentos do autismo”, a visão presente nesta pesquisa é a de que nas duas dimensões, os comprometimentos são vistos por uma relação de interdependência. Ao comunicar, o sujeito também está interagindo com o outro e com o mundo e vice-versa (Bosa, 2006).

Na fase do diagnóstico, os profissionais da área da saúde levam em conta os comprometimentos nestas duas dimensões, sendo comum esquecer que a criança apresenta, sente, interage, aprende, relaciona-se com o mundo a partir dos sentidos. Nesta direção, Lampreia (2010) aponta que os problemas sensoriais não são analisados na fase do diagnóstico. Muito embora, para ela “sejam muitas as evidências de que o transtorno autista seja uma condição diretamente relacionada a um aparato sensorial imperfeito” (p. 56). Além disso, as questões motoras também não são vistas neste primeiro momento.

Para interagir com o meio, o indivíduo encontra obstáculos nos ambientes em que circula e nas relações, enquanto busca adaptar-se e modular (regular) as informações e estímulos que chegam pelos sentidos. Além disso, as interações e experiências sociais de um bebê são de natureza sensorial. É por meio dos sentidos que o bebê vai experimentando, conhecendo, apropriando-se e intervindo no mundo. Caso haja algum comprometimento no aparato sensorial, suas relações sociais estarão comprometidas. Haverá impedimento para compreender o funcionamento das relações sociais e dificuldade para engajar-se emocionalmente com o outro (Caminha, 2013; 2008).

Em se tratando da instituição escolar, suas dinâmicas, complexidades curriculares e relacionais, estudantes autistas podem enfrentar dificuldades para ser e estar nestes espaços, pois são ambientes que apresentam muitos estímulos sensoriais. Caso o estudante apresente algum comprometimento nesta dimensão, permanecer ali, relacionar-se e aprender serão situações extremamente desafiadoras e, muitas vezes, o currículo hegemônico e a estrutura escolar não levam tais aspectos em consideração. Falta compreensão sobre o reconhecimento dos diferentes caminhos possíveis de desenvolvimento e as formas de adaptação aos obstáculos sociais presentes na escola que o estudante autista pode percorrer, como pontuou Vigotski (1995). Essa discussão será detalhada na seção a seguir.

## **FUNDAMENTAÇÃO DA DEFECTOLOGIA**

A problemática dos estudos da deficiência centra-se, segundo Vigotski (1995), no enfoque quantitativo e baseado na norma, que limitava a construção de uma escola eficaz para o ensino-aprendizado desses sujeitos. O foco quantitativo dos estudos daquela época, supervaloriza os testes estatísticos, apresentando as relações comparativas dos processos cognitivos entre os sujeitos, gerando o nivelamento da deficiência em graus. Com isso, cria-se normas para o funcionamento baseado apenas nos produtos inferidos pelos testes, e deixando de lado o processo e as diferentes formas de chegar ao resultado. Além disso, ao focar apenas naquilo que o sujeito consegue realizar sozinho, esses testes deixam escapar os aspectos que estão em desenvolvimento, que estariam na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Popularizado com os escritos de Vigotski (Valsiner & Van der Veen, 1993) a ZDP indica o espaço entre o desenvolvimento real, aquilo que se consegue fazer sozinho, e o desenvolvimento potencial, aquilo que se faz com ajuda do outro. Ao ser estimulado dentro da ZDP o sujeito tenderá a internalizar a atividade realizada com a ajuda e passará a não precisar mais dela, e essa mudança de patamar indicaria o desenvolvimento (Valsiner & Van der Veen, 1993).



Esse conceito, que será apropriado e ampliado por diversos pesquisadores, torna-se a base das intervenções escolares, por indicar orientações para as atividades da escola com estudantes típicos e atípicos. Sinalizando para a necessidade do professor não focar no que o estudante sabe fazer (e que constaria nos testes estatísticos), mas na fase próximo, na atividade que o estudante realiza com ajuda.

Para Vigotski “en defectologia se comenzó antes a calcular y a medir que a experimentar, observar, analizar, diferenciar y generalizar, describir y definir cualitativamente” (1995, p. 11), perpetuando estudos de comparação. Buscando outra possibilidade, o autor (1995) propõe o estudo qualitativo para compreensão das estruturas e do funcionamento das habilidades nesses sujeitos, dando margem a conhecer o subjacente à norma comparativa.

Na prática isso implicará o reconhecimento dos diferentes caminhos possíveis de desenvolvimento, que será fundamentado pelo autor nos mecanismos da supercompensação, que permeiam a experiência psicológica do sujeito. Trazendo as contribuições de Adler, Vigotski (1995) retoma os exemplos de como o humano tende a adaptação e para tal busca-se suprir (compensar) as faltas existentes seja frente às doenças ou aos obstáculos sociais. Na busca pela compensação são criados caminhos de desenvolvimento, que envolvem as experiências do sujeito e as possibilidades que o contexto disponibiliza. Ou seja, a compensação social não é um processo automático, mas um dos caminhos possíveis, que alia de forma eficaz as possibilidades sociais e psíquicas, sendo seu oposto a total inoperância entre estas.

Dóris Costa (2006) enfatiza a relação dialética entre o organismo e a deficiência, proposto por Vigotski como base importante para a intervenção na educação especial. Já que nessa visão, a deficiência não age como uma fatalidade, mas atua de forma dialética com o organismo, trazendo ao mesmo tempo limitações, mas também possibilidades, ao impulsionar a construção de outros caminhos de desenvolvimento. Um exemplo disso, é a surdez, que traz em si a não audição, mas os sujeitos surdos tendem a construir outras formas de comunicação visuo-espacial (Goldfeld, 1997). Contudo, cabe ressaltar que apesar de impulsionar esse outro caminho apenas será efetivo se for integrado ao contexto social (Vigotski, 2011). A surdez pode criar outras formas de comunicação, entretanto se as outras pessoas não utilizarem essa forma de comunicação a estratégia torna-se-a impotente. Isso implica responsabilizar o contexto social na construção desse caminho, não sendo um processo apenas do indivíduo.

O modelo social da deficiência surge do encontro das organizações das pessoas com deficiência e dos estudos críticos, que voltavam-se contra o modelo biomédico hegemônico e lutavam pelos direitos das pessoas com deficiência como cidadãos e o reconhecimento de suas necessidades (Diniz, 2007). Os estudos de Vigotski tornaram-se profícuos para esse modelo, que também estava preocupado em construir caminhos de desenvolvimento adequados para as pessoas com deficiência.

Esse aspecto do contexto Vigotski denominou de deficiência secundária, diferenciando-se da primária, que é caracterizada como as limitações orgânicas da deficiência. A secundária é proveniente das barreiras que o ambiente amplia frente a deficiência primária. Essa diferenciação é importante, pois o autor reconhece que a sociedade é construída baseando-se num tipo ideal de sujeito que tem determinadas capacidades físicas, intelectuais, sensoriais e sociais, criando barreiras para aqueles que ultrapassam a fronteira da normalidade. Esses sujeitos acabam tendo sua capacidade de adaptação impedida pelo ambiente que os impossibilita.

A responsabilização do contexto aproxima-se das discussões de acessibilidade do Modelo Social de Deficiência, Sasaki apresentará diversas dimensões da acessibilidade que limitam as estratégias de desenvolvimento, por exemplo, a cadeira de rodas impulsiona o deslocamento, contudo a falta dela e/ou de espaços adequados impedem que seu uso torne-se efetivo, assim como a falta do tátil ou

auditivo, estratégia requerida por pessoas com baixa visão ou cegueira, impossibilita essa população.

O enfoque, portanto, é na construção conjunta de um caminho que possibilite o desenvolvimento, dando as oportunidades de adaptação requeridas pelo sujeito para lidar com as barreiras orgânicas da deficiência.

## IMPLICAÇÕES DA PERSPECTIVA PARA O OLHAR SOBRE A DEFICIÊNCIA

Em virtude do Transtorno do Espectro Autista envolver prejuízos qualitativos nas duas principais áreas do desenvolvimento humano, até os dias de hoje, a crença em torno deste indivíduo concebido como aquele que vive em seu próprio mundo, como aquele que é agressivo, que não se interage, não estabelece relações afetivas e não aprende, está no imaginário social e rebate diretamente na forma como a sociedade enxerga o sujeito com autismo, seu desenvolvimento e aprendizagem. A visão marcada pelos nãos tende a persistir em nosso tempo. Tais concepções e ideias acerca das diferenças, promove a existência de barreiras atitudinais<sup>6</sup> contra as pessoas com deficiência (PcDs), especificamente contra os estudantes autistas. Barreiras atitudinais correspondem a um “elemento de resistência à mudança, como barreira à implementação do paradigma inclusivo” (Santos & Oliveira, 2017, p. 2015). No chão da instituição escolar é comum encontrarmos profissionais impregnados por estes pensamentos que levam a práticas discriminatórias, preconceituosas e limitantes acerca das diferenças, condição inerente à diversidade humana.

Barreiras atitudinais incidem na prática pedagógica de profissionais que atuam junto ao estudante autista. Assim, qual a concepção de aprendizagem e desenvolvimento que o professor assume sobre o estudante? É aquela que ultrapassa os nãos presentes no diagnóstico ou a que pressupõe ausência de aprendizagem, já que o estudante é autista. Nesta segunda lógica, presume-se que autismo e aprendizagem não dialogam. Portanto, perceber o sujeito para além do diagnóstico e dos comprometimentos constitui um desafio diário para os profissionais que compõem a escola. Desta forma, “o caminho da inclusão é feito também, e sobretudo, pela superação de interpretações pré-concebidas e incoerentes, pois afetam a eficácia do agir pedagógico do professor” (Santos, 2017, p. 37).

Isto implica também uma outra atitude pedagógica com esses sujeitos, retirando-lhes do lugar de incapazes e imaturos, e focando-se na construção de estratégias de ensino que impulsionam o desenvolvimento. Para Vigotski (1995), não há nível de maturação necessário para a aprendizagem, ao contrário a aprendizagem deve ser incentivada em suas diferentes formas para gerar desenvolvimento.

Aplicando-se ao TEA, Gonzalez, Contreras e Leyva (2021) dizem:

Así, desde una perspectiva Vigotskiana no se trata de abordar la complejidad del TEA como una simple sumatoria de defectos neurobiológicos, sino que debe efectuarse en todo momento un análisis holístico que nos permita descifrar elementos claves en su desarrollo psicológico, familiar y social. (Gonzalez, Contreras & Leyva, p. 221)

Assim sendo, o espaço escolar deve partir da noção de ZDP respeitando as necessidades desses estudantes, e garantindo que a significação dada pelo outro, seja compreensível e incentivadora para a entrada na cultura. Sabendo-se que a significação é engendrada pela utilização de signos compartilhados culturalmente, especialmente da linguagem verbal.

<sup>6</sup> De forma geral, dizem respeito aos preconceitos, estereótipos, medos e desconhecimento sobre as pessoas com deficiência (PcDs) que produzem atitudes que impedem ou prejudicam sua participação nos espaços sociais em igualdade de condições e oportunidades. Para saber mais, ler Mantoan (2015).



Braga e Rossi (2016) aludem para a atenção que os profissionais devem ter com esse processo cognitivo. Contudo, ressaltam que apesar da ênfase na comunicação verbal em nossa sociedade, a significação perpassa outras formas de linguagem como a visual, gestual e de sinais, sendo possível a utilização destas como base para o compartilhamento com essa população.

Na prática, a indicação é proporcionar as diferentes formas de significação para os sujeitos com TEA, que não seja apenas o reforço para memorização de palavras, mas que caminhe para o compartilhamento dos signos. Os trabalhos como formas de Comunicação Alternativa e Ampliada têm sido potentes para isso, criando compensações sociais para as barreiras/limitações comunicacionais existentes. Para exemplificar, o estudo de Togashi (2014) demonstrou que essa forma de comunicação auxiliou o sujeito a expandir suas interações tanto com a profissional que realizou a intervenção, mas também ampliando e generalizando o uso para outros espaços como a sala regular. Isto indica a potência que essas estratégias têm, possibilitando a interação e por consequência, a aprendizagem.

Conseguir generalizar-se para outros espaços é um ganho essencial para as estratégias de significação, sabendo que estas devem respeitar as especificidades de cada sujeito, não sendo uma receita de bolo aplicável a todos os casos. Além disso, Braga e Rossi (2016) ressaltam que:

A intervenção pedagógica deve ocupar-se de desenvolver não somente uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não estimular o hábito de prestar a atenção e reforçá-lo, mas desenvolver alternativas diferentes de prestar atenção em diferentes contextos e em diferentes conteúdo. Em última análise, trata-se de restituir à aprendizagem, sua autonomia. (Braga & Rossi, 2016, p. 36)

Isto implica estratégias que permitam a educação no sentido integral, considerando que os processos cognitivos se desenvolvem de forma distinta em cada campo de conhecimento e sua transposição ocorre a partir do processo de internalização. Tornando-se essencial a adaptação das atividades para a ZDP pertinente para cada campo de conhecimento. Relembrando que para a perspectiva histórico-cultural o aprendizado ocorre de forma interacional, na relação entre os diversos sujeitos envolvidos, assim considera-se essencial a inserção do estudante com TEA na prática inclusiva, a partir de atividades grupais como as brincadeiras.

O uso de signos no processo de ensino e aprendizagem de estudantes autistas tem sido apontado como um favorecedor, melhor dizendo nas palavras de Vigotski, mediador da atividade psicológica do sujeito e assim, de sua aprendizagem (Vigotski, 1995). No contexto da Educação Infantil, fazer uso de imagens desde a elaboração da rotina, que é um dos primeiros momentos de convivência social entre os pares e contato com os processos de alfabetização e letramento para a criança pequena, não pode ser perdido de vista. Pois, o contato com a imagem auxilia na elucidação e internalização dos conceitos abordados, na mediação do pensamento, desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva e na construção do conhecimento feita pela criança. Além disso, o uso de signos (imagens) permite modulação sensorial e autorregulação emocional, por favorecer o princípio da previsibilidade, que é o ato de antecipar ações do dia a dia para a criança (Pauli, 2018).

Soma-se a essas questões, a elaboração do currículo adaptado e funcional para o estudante em questão mediante o Plano Educacional Individualizado (PEI)<sup>7</sup>, que tem por objetivo ofertar os conteúdos e habilidades acadêmicas para aquele ano ou ciclo tendo o sujeito como ponto de partida (Fernandes, 2016). O PEI favorece a aprendizagem por meio de outros caminhos possíveis, considerando

<sup>7</sup> Essa nomenclatura não é fixa. Não há uma convenção sobre o uso do termo, embora haja a necessidade de o Plano ser uma realidade na vida escolar dos sujeitos.





as necessidades e potencialidades apresentadas pelo estudante, tendo em vista o que ele consegue realizar com autonomia e aquilo que ainda precisa de apoio e mediação para realizar. Assim, o PEI pode ser aplicado como favorecedor da ZDP.

Outro aspecto importante é a brincadeira, compreendida como um espaço privilegiado para as crianças por dar-lhes o protagonismo e a chance de internalizar aspectos culturais de seu entorno. A partir da imaginação, as brincadeiras possibilitam os sujeitos a testarem papéis e posições sociais alheias, recriando cenários possíveis. Esse mesmo movimento é encontrado no caso das pessoas com TEA. Martins e Góes (2013), apresentam que com a mediação adequada às crianças com TEA apresentavam ações imaginativas, subordinando a situação real ao processo de significação, demonstrando a potência dessas atividades. Contudo, as autoras ressaltam a importância do olhar desprendido do diagnóstico, não buscando afastar as características indesejadas da criança, mas mantendo uma postura responsiva de compreensão dessas ações e buscando estratégias de compensação.

Fornecer momentos para o brincar livre às crianças no ambiente escolar é potencializar o desenvolvimento infantil em toda sua amplitude. Como estratégias possíveis, é interessante oferecer, a depender do nível de complexidade, brinquedos de madeira, os chamados materiais não estruturados, tampinhas de garrafa PET, quebra-cabeça, jogo da memória. É possível também extrapolar o uso de jogos na sala de aula como mediador de aprendizagens e habilidades acadêmicas na área da Matemática<sup>2</sup>, como: boliche, dominó, jogos de encaixe, jogo com dados, UNO, que possibilitam conteúdos, como: relação número e quantidade, conservação do número, reconhecimento e identificação da escrita do nome, princípio aditivo, entre outros. Tais habilidades não se dão de modo mecanizado ou em uma relação direta de  $B + A$  é igual a  $BA$ , mas em uma relação mediada por signos, instrumentos e também pelo outro que interage e favorece outras aprendizagens. Lançar mão destes recursos é possibilitar acessibilidade do estudante autista para a realização das propostas com autonomia, vivência da inclusão e da aprendizagem (Neves, 2018).

Ademais, as propostas e estratégias pedagógicas que podem ser viabilizadas por meio de jogos e recursos utilizados com os estudantes autistas incluídos nas classes regulares, favorece também a todo o grupo, que é apresentado a outras possibilidades e formas de aprender. Além disso, flexibiliza o olhar sobre a aprendizagem em que não é necessário “dar todo o conteúdo” com vistas a seguir o currículo do relógio hegemônico que rege o sistema educacional brasileiro. Ao contrário, o paradigma da inclusão requer mudança radical de forma conceitual e procedimental, o que leva aos profissionais da educação a compreender que cada criança neurotípica ou neuroatípica apresenta histórias de vida, contextos específicos, idiosincrasias, potencialidades, formas de ser e de estar no mundo e assim diferentes formas de aprender.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A última parte do trabalho, também é considerada uma das mais importantes, tendo em Com o intento de pensar as implicações da perspectiva histórico-cultural para a intervenção com pessoas com TEA no contexto escolar, esse texto procurou explorar especialmente os escritos sobre defectologia de Vigotski, demonstrando que apesar deste autor não ter escritos específicos sobre a pessoa autista, é apresentado uma postura de atuação na educação especial que aplica-se a este grupo.

O reconhecimento da singularidade, não apenas pela falta, mas centrada na possibilidade e a construção de uma prática que incentive um caminho de desenvolvimento adaptativo, através da compensação social, são posturas que perpassam a educação inclusiva como um todo, incluindo os estudantes típicos, quando necessário.

Para além disso, a compreensão de que a entrada na cultura ocorre a partir do signo, transformando os processos básicos em superiores, orienta para uma prática que incentiva a internalização desse signo e favorece a atividade psicológica do sujeito. Este não resumido ao signo linguístico verbal-oral, mas abarcando as várias possibilidades de mediação. Assim, torna-se potente a utilização de estratégias que preencham de significado as ações dos sujeitos com TEA na escola e fora dela e os incentive a internalizar esses mecanismos, e por tal mergulharem na cultura.

Essas estratégias potencializam o desenvolvimento social, a linguagem e o processo de aprendizagem do estudante autista. Além disso, a inserção de recursos que possam favorecer a modulação sensorial e a autorregulação emocional dos indivíduos no espaço escolar torna-se fundamental, por proporcionar adaptação a este ambiente tão carregado de informações e estímulos sensoriais, de modo a ser possível e real uma verdadeira inclusão em nossas escolas.

## REFERÊNCIAS

- Associação Psiquiátrica Americana (APA) (2013). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. Porto Alegre: Artmed.
- Asperger, Hans. (1994). Autistic psychopathy in childhood. In: FRITH, U. (Org.). Autism and Asperger Syndrome. Cambridge: Cambridge University, 1991. (Originalmente publicado em 1944).
- Barroco, Sonyia Mari Shima (2007). A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdades de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara.
- Bisol, Cláudia A., Simioni, Janaína e Sperb, Tânia (2008). Contribuições da psicologia Brasileira para o estudo da surdez. *Psicologia: Reflexão e Crítica* [online]. 21(3) [Acessado 13 Setembro 2021], pp. 392-400. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000300007>>. Epub 28 Jan 2009. ISSN 1678-7153. [HTTPS://DOI.ORG/10.1590/S0102-79722008000300007](https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000300007).
- Bosa, Camargo. (2006). Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, Porto Alegre, v. 28, n.
- Braga, Iedes Soares, Rossi Tânia Maria F. (2016). Desenvolvimento da criança com o espectro de autismo na abordagem histórico-cultural de Vigotski. *Educação: Saberes e Prática*, 1(1), p. 32-52.

- Caminha, R. C. Autismo: Um transtorno de Natureza Sensorial? 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – PUC–Rio, Rio de Janeiro, 2008.
- Caminha, R. C. Investigação de Problemas Sensoriais em Crianças Autistas: Relações com o Grau de Severidade do Transtorno. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – PUC–Rio, Rio de Janeiro, 2013.
- Costa, Dóris Anita Freire. (2006). Superando limites: a contribuição de Vigotski para a educação especial. *Rev. psicopedag.*, São Paulo , 23(72), p. 232-240. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 10 set. 2021.
- Diniz, Debora (2007). O que é deficiência. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Fernandes, Alisson. L. M. (2016). O papel da música no currículo funcional do ensino de ciências para alunos com autismo: formação continuada. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2016.
- Goergen, M. S. (2013). Sobre o diagnóstico em Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): considerações introdutórias à temática. In: SCHMIDT, C. (Org.). *Autismo, Educação e Transdisciplinaridade*. São Paulo: Papyrus.
- Goldfeld, Marcia. (1997). A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, p. 24- 43.
- González, Osvaldo H., Contreras, Rosario S., & Leyva, Inalvis G. (2021). La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vigotski. *Conrado*, 17(78), 214-222. Epub 02 de febrero de 2021. Recuperado en 13 de septiembre de 2021, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442021000100214&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100214&lng=es&tlng=es).
- Kanner, Leo. (1943). Affective disturbances of affective contact. *The Nervous Child*, cap. 10, p.53-78.
- Lampreia, Carolina. et al. (2010). As falhas na emergência da autoconsciência na criança autista. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p.99-121, fev./jun.
- Martins, Alessandra Dilair Formagio e Góes, Maria Cecília Rafael de. (2013). Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2013, v. 17, n. 1 [Acessado 16 Setembro 2021] , pp. 25-34. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100003>>. Epub 26 Jul 2013. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100003>.
- Neves, Paulo. F. de A. C. (2018). Descortinando os propósitos da educação para as crianças com transtorno do espectro autista: em cena os serviços de apoio. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão.

Paulo, Pedro. A. C. de. (2018). A integração das tecnologias ao currículo inclusivo de crianças com TEA: um estudo de caso. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Santos, Vanessa N. F.; Gilvaneide Ferreira de Oliveira. (2015). Um olhar sobre o Transtorno do Espectro Autista a partir da Transdisciplinaridade, da Psicogênese da Pessoa Completa e da Perspectiva Histórico-Cultural. Anais do XII Congresso Nacional de Educação EDUCERE.

Santos, Vanessa N. F. (2017). Apego e Autismo: Uma análise sobre a relação de Apego de uma criança com TEA, seus pares e professoras no contexto inclusivo da educação infantil. 180 f. Departamento de Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.

Togashi, Cláudia M. A. (2014). Comunicação alternativa e ampliada e suas contribuições para o processo de inclusão de um aluno com transtorno do espectro do autismo com distúrbios na comunicação. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Valsiner, J., & van der Veer, R. (1993). The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development and its interpretations. In R. R. Cocking & K. A. Renninger (Eds.), The development and meaning of psychological distance (pp. 35-62). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Vigotski, Lev Semionovitch. (1995). Obras Completas . t. V. Fundamentos de Defectología. Pueblo y Educación

Vigotski, Lev Semionovitch (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Educação e Pesquisa [online]. 37(4), pp. 839-869. [Acessado 13 Setembro 2021]. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>>. Epub 15 Dez 2011. ISSN 1678-4634. [HTTPS://DOI.ORG/10.1590/S1517-97022011000400012](https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012).

Whitman, T. L. (2015). O desenvolvimento do autismo. São Paulo, M.Books do Brasil Editora Ltda.