

# A escolarização de crianças autistas: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural

The schooling of autistic children: Contributions from  
Historical-Cultural Theory

Maria Creusa Mota<sup>1</sup>; Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire<sup>2</sup>

DOI: 10.51207/2179-4057.20240016

## Resumo

O presente estudo teve por objetivo apresentar reflexões sobre a escolarização de crianças com o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, tendo como contribuições teóricas a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Para tanto, partiu-se da caracterização dos processos de desenvolvimento e condutas atípicas de pessoas com esse diagnóstico, discutindo como as perspectivas normalizadoras da aprendizagem podem interferir no desenvolvimento de pessoas com o referido transtorno, bem como expondo as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão da temática. A metodologia baseou-se em uma abordagem qualitativa, com caráter teórico bibliográfico e contextualizado das obras de Vigotski, bem como de textos de autores contemporâneos afins. Almejou-se, assim, contribuir para o adensamento teórico das questões que versam sobre o transtorno em comento, explorando as noções de desenvolvimento e linguagem, e como tais conceitos contribuem para uma práxis exitosa com os sujeitos autistas.

**Unitermos:** Transtorno do Espectro Autista. Teoria Histórico-Cultural. Desenvolvimento. Linguagem.

## Summary

The present study aimed to present reflections on the schooling of children diagnosed with autism spectrum disorder, having as theoretical contributions the perspective of the Historical-Cultural Theory. Therefore, it started with the characterization of the development processes and atypical behaviors of people with this diagnosis, discussing how the normalizing perspectives of learning can interfere in the development of people with the referred Disorder, as well as exposing the contributions of the Historical-Cultural Theory to the understanding of the theme. The methodological was based, with qualitative approach was carried out, with a bibliographical and contextualized theoretical character of Vigotsky's works, as well as texts by similar contemporary authors. Thus, the aim was to contribute to the theoretical consolidation of the issues that deal with the Disorder in question, exploring the notions of development and language, and how such concepts contribute to a successful praxis with autistic subjects.

**Keywords:** Autistic Spectrum Disorder. Historical-Cultural Theory. Development. Language.

Trabalho realizado na Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

**1.** Maria Creusa Mota - Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. **2.** Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire - Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

## Introdução

Desde a época das primeiras publicações de Leo Kanner, em 1943, o diagnóstico do autismo sofreu mudanças ao longo do tempo em função, principalmente, da ampliação dos elementos considerados para a caracterização do transtorno, bem como a evolução do próprio raciocínio clínico (Cohen & Volkmar, 1997). No âmbito da Psiquiatria, é possível acompanhar essa evolução nas diferentes versões dos Manuais Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais (DSMs), publicado pela *American Psychiatric Association* (APA, 2014) – referência no diagnóstico dos transtornos mentais. Na primeira edição do DSM, publicada em 1953, o autismo foi classificado como sintoma da “Reação Esquizofrênica tipo Infantil”. Na segunda edição, em 1968, o autismo também foi relacionado à esquizofrenia e à psicose infantil ou Síndrome de Kanner. Na terceira edição do DSM, em 1987, o autismo foi classificado por uma nomenclatura própria, intitulada Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs). Na quarta edição, de 1994, os TGDs incluíam cinco transtornos, quais sejam: 1) Transtorno Autista; 2) Transtorno de Rett; 3) Transtorno Desintegrativo da Infância; 4) Transtorno de Asperger; e, 5) TGD propriamente dito. Na quinta e última edição do DSM, o autismo passou a ser denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo considerado um transtorno do neurodesenvolvimento (APA, 2014).

Com a crescente demanda de sujeitos com autismo, não somente seu diagnóstico foi sendo atualizado, mas também houve o crescente interesse de ativistas (em geral, familiares de crianças autistas) que pressionaram a política e a mídia, reivindicando seus direitos. Isso repercutiu não somente no tratamento, mas na escolarização desses sujeitos, acarretando na implantação de ditames e garantia de direito ao ensino público regular, por exemplo.

No campo educacional, a orientação para a participação de alunos com TEA na escola regular tem início com o movimento pela Educação Inclusiva em 2007, que resulta na publicação do documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Ministério da Educação [MEC] & Secretaria de Educação Especial [SEESP],

2008) – documento que prevê respostas educacionais das escolas regulares aos sujeitos com TEA. No entanto, somente em 2012 é instituída a Lei nº. 12.764 (2012) – Lei Berenice Piana, que proclama a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, enfatizando a inclusão desses sujeitos na escola regular como um direito de fato.

Como resultado das novas diretrizes curriculares e o estabelecimento dessas leis para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) nas escolas, foi possível observar considerável aumento da demanda de alunos com TEA nas escolas regulares de ensino, acarretando, para as escolas, a adaptação: do espaço e tempo escolar; da merenda; dos recursos materiais apropriados; das atividades pedagógicas; e da formação docente para lidar, de forma exitosa, com essa demanda que, a cada dia, só tem aumentado (Pacheco & Freire, 2021).

Tem-se ainda, a partir de 2012, um aumento nas produções de trabalhos acadêmicos com ênfase na temática “autismo”, após a publicação da Lei Berenice Piana. Sobre a questão, Peixoto (2019) aponta que, após 2012, houve um crescimento nas pesquisas e trabalhos sobre autismo, atingindo seu pico em 2016. Sua pesquisa encontrou 37 trabalhos no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nove produções na Universidade de Brasília (UnB), incluindo teses, dissertações e artigos, além de 21 artigos na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), totalizando 67 produções enfocando a temática em comento, as quais têm, como principal base teórica, os trabalhos de Lev Semionovitch Vigotski e Paulo Freire. Uma hipótese para o aumento nas produções supracitadas é a maior visibilidade do tema “autismo” na mídia, gerando mais informações, acurácia nos diagnósticos e movimentos da sociedade, ao quais pressionaram os órgãos governamentais para a implementação de ditames que garantam os direitos dos sujeitos com autismo (Pacheco & Freire, 2021).

Atualmente, o TEA é um dos mais prevalentes e complexos transtornos do neurodesenvolvimento.

De acordo com o *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) dos Estados Unidos da América (EUA), o qual, atualmente, é a principal referência mundial a respeito da prevalência do autismo, houve um aumento de 22%, em 2023, em comparação ao estudo científico anterior, publicado em 2021 (Paiva, 2023). Hoje, a prevalência é de uma criança autista de 8 anos de idade, a cada 36 crianças consideradas neurotípicas. No Brasil, ainda não existem dados de prevalência de autismo. No entanto, é possível que o número seja semelhante, pois a prevalência é a mesma em qualquer outro país, visto que não há variabilidade genética em outras regiões do planeta; logo, fazendo uso da projeção do estudo americano, o Brasil teria em torno de 5.997.222 pessoas autistas (Paiva, 2023).

Outro estudo científico empreendido nos EUA, no período 2019-2020, para estimar a prevalência de autismo entre crianças e adolescentes com idades entre 3 e 17 anos, resultou na prevalência de 3,14% – achado maior do que o resultado anterior do período 2014-2016, que era de 2,47%, indicando claramente que a prevalência vem aumentando com o passar do tempo (Li et al., 2022).

Outro dado interessante é a questão de gênero na prevalência do autismo. Ainda segundo o estudo do CDC, continua a ter uma predominância do sexo masculino, de 3,8, para 1, do sexo feminino. Uma hipótese para tal fenômeno pode ser por causa dos critérios diagnósticos, os quais enfocam mais as características comuns do sexo masculinos e nas habilidades femininas, as quais acabam mascarando alguns sinais de autismo (Paiva, 2023).

O TEA é atualmente caracterizado pela inabilidade para interagir socialmente, pelo prejuízo persistente na comunicação e pela presença de padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, os quais afetam a vida funcional desses sujeitos. Tais sintomas devem, obrigatoriamente, se apresentar desde a primeira infância, desde sintomas leves a moderados e severos – graus que fazem com que o sujeito precise de mais ou menos apoio para desenvolver-se. O nível severo necessita de maior suporte, por apresentar um déficit grave nas habilidades verbais, pois os sujeitos acometidos não

conseguem comunicar-se sem contar com suporte, apresentando cognição reduzida. Já o nível moderado apresenta as mesmas condições do nível severo, mas com menor intensidade. Por fim, o nível leve necessita de pouco suporte, ou seja, pode ter dificuldade para se comunicar, mas não é um limitante para interagir socialmente (APA, 2014).

Além disso, frequentemente, o diagnóstico de autismo vem associado a outras comorbidades, fazendo com que sua identificação e tratamento sejam complexos e, muitas vezes, confundidos com outros transtornos do neurodesenvolvimento. A inserção do autismo na categoria neurofisiológica trouxe aumento nos laudos, “medicalização” e implicações nas formas terapêuticas, metodológicas e educacionais, as quais estão vinculadas a uma abordagem biologizante do transtorno (Kerche et al., 2020).

Diante do exposto, as linhas que se seguem primeiramente apresentam uma discussão sobre as implicações terapêuticas e educacionais tradicionalmente utilizadas no tratamento do autismo, como a Psicanálise e Psicologia Comportamental. Em seguida, trazemos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para reflexão e compreensão sobre o tema. Para tanto, fez-se um estudo conceitual do desenvolvimento específico de pessoas com deficiência, síndromes, transtornos etc., nas obras de Lev Semionovitch Vigotski e de autores contemporâneos (Marchiori & Cortês, 2021; Martins & Monteiro, 2018; Orrú, 2010) que discutem o TEA na Teoria Histórico-Cultural.

## **O Transtorno do Espectro Autista na visão da Psicanálise e da Psicologia Comportamental**

A Psicanálise e a Psicologia Comportamental são vertentes pioneiras no estudo do TEA. A dominância destas fundamentações teóricas incorreu no estabelecimento de objetivos e desdobramentos próprios coerentes a essas respectivas linhas epistemológicas.

A Psicanálise foi a primeira vertente a se debruçar sobre a questão do autismo. A introdução dessa abordagem psicológica na temática em questão teve início em 1911, com Eugène Bleuler – psiquiatra

suíço que, na época, influenciado pelas teorias de Sigmund Freud, introduziu o termo “autismo” como parte do quadro da esquizofrenia (Cohen & Volkmar, 1997). Leo Kanner, em 1943, enfocou o autismo infantil precoce, como na época o denominou, como nova categoria clínica distinta da esquizofrenia, introduzindo uma nova narrativa clínica sobre o autismo (Cohen & Volkmar, 1997).

A partir daí, o tema em questão despertou a atenção das correntes de inspiração psicogenética e, posteriormente, menos psicogenética e mais estrutural da linguagem, influenciados pelos analistas pós-freudianos. No entanto, estes não desconsideravam os fundamentos freudianos sobre pulsão e inconsciente preconizando um manejo clínico para apaziguamento da angústia e não educativo do autista. Tal especificidade não é objeto da ciência atual, que se interessa mais pela matéria cerebral. Com a evolução da genética e das neurociências, o interesse pela vida afetiva e pulsional do autismo foi deslocado para o funcionamento da consciência cognitiva – ação refletida nas edições dos manuais do DSM, o qual expressa uma visão deficitária do autismo, que considera o corpo da criança do ponto de vista genético, neurológico e bioquímico, mas não libidinal e pulsional (Barroso, 2019).

Atualmente, a Psicanálise, com base nos relatos dos autistas, acredita na hipótese da formulação de que o autismo pode fazer parte de uma nova estrutura psíquica, distinta da neurose, psicose e perversão, devido aos aspectos singulares dessa condição que não se enquadram totalmente naquelas. Isso traz uma importante reflexão à educação apoiada na inclusão dos autistas: no lugar de enquadrar o autista no programa escolar, o que constrange sua singularidade, não seria mais produtivo fazer o contrário, ou seja, a inclusão da escola nas iniciativas do autista? (Barroso, 2019).

A contribuição da Psicanálise, mais do que a oferta de uma estrutura autística ou uma técnica específica, se expressa na possibilidade de uma construção de um reencontro do autista com o outro, que flexibilize suas defesas e a construção de sua existência. Trata-se de priorizar uma ética que não se enquadra nos ideais adaptativos universais e

vai além do diagnóstico classificatório do autismo, distinta de uma visão deficitária. A prática orientada pela Psicanálise aposta na investigação do caso a caso, dando lugar à singularidade do sujeito, rumo à construção do que é para cada um o seu autismo (Barroso, 2019).

Dentro da perspectiva comportamental, a terapêutica e a pedagogia voltadas às crianças com TEA foram historicamente marcadas por intervenções associadas a um modelo clínico focado especificamente no aspecto biológico, que prioriza o treino de habilidades e a diminuição e possível exclusão de comportamentos considerados inadequados, ou normais de acordo com o que é convencionalizado socialmente. Como exemplo, tem-se o manual adotado pelo Ministério da Educação (MEC), que preconiza o método *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children* (TEACCH) (Monte & Santos, 2004). Com base comportamental, tal manual enfoca a aquisição de habilidades e a extinção de comportamentos considerados socialmente inadequados.

O método TEACCH apoia-se na teoria comportamental, compreendendo o autismo como uma desorganização neurobiológica, que faz com que o cérebro receba os estímulos de forma desestruturada. Tem por base a estruturação de estratégias comportamentais; o uso de *prompts* (cartões visuais); a comunicação alternativa; a integração sensorial; e os estímulos discriminativos, com o objetivo de ensinar o sujeito autista a se adequar ao ambiente (Fonseca & Ciola, 2014).

Na perspectiva educacional, o método TEACCH foca nas capacidades de comunicação, organização e memorização de uma rotina individualizada via cartões visuais. Nele, a “estruturação externa” permite ao sujeito desenvolver “estruturas internas” que serão transformadas em estratégias, as quais serão automatizadas, permitindo o uso destas em ambientes menos estruturados (Fonseca & Ciola, 2014; Rodrigues & Spencer, 2010). E, ainda, cada criança tem o seu acervo individual de cartões visuais e a sua própria rotina individualizada – o que acaba dificultando as interações e interlocuções entre os alunos comumente heterogêneos em uma classe regular de ensino (Martins & Monteiro, 2018).

Dentro dessa concepção de desenvolvimento, a ênfase está direcionada ao transtorno e, conseqüentemente, ao déficit, ou seja, no que falta ao sujeito, em detrimento do foco neste e nas suas possibilidades e potencialidades.

O método TEACCH ganhou visibilidade e notoriedade depois da sanção da Lei nº. 12.764 (2012), a qual indicou e reforçou o modelo. A partir daí, foi amplamente divulgado no meio educacional e, posteriormente, utilizado em sala de aula, especialmente no Brasil, como um meio adequado de prática educativa.

Outro trabalho terapêutico que ganhou força no tratamento dos sujeitos com TEA foi o método *Applied Behaviour Analysis* (ABA) – um dos mais conhecidos e procurados para tratamento do TEA, prioritariamente, no contexto clínico. É um método de alto custo e que exige uma certificação do profissional e um treinamento especializado – o que acaba por beneficiar apenas uma minoria da população que tem plano de saúde ou tem como arcar com os custos (Rodrigues & Spencer, 2010).

Os atendimentos são individualizados e a aprendizagem de novas habilidades é apresentada por meio de um modelo e uma instrução (estímulo), executada pelo mediador, ao passo que a criança tem que reproduzir conforme a instrução, perfazendo a simbiose instrução-repetição. É um método sequencial e gradual. Quando a criança logra reproduzir o modelo positivamente, o comportamento é recompensado por meio do reforço positivo, visando a reprodução deste. Além do estímulo-resposta, tem-se aí a aplicação do condicionamento operante, o qual consiste na aprendizagem de novos comportamentos, reforçando-as via processo de modelagem (Rodrigues & Spencer, 2010).

Os métodos TEACCH e ABA têm por base a Psicologia Comportamental, a qual tem como premissa que o comportamento humano é controlado pelo ambiente. As críticas destacam a abordagem determinista, reducionista e hegemônica do desenvolvimento humano, deixando, em segundo plano, a ação espontânea da criança (Rodrigues & Spencer, 2010). Outra questão a ser observada é o foco no ensino individualizado, o qual tende a privar a

criança de contato com seus pares, impossibilitando, assim, as possíveis e produtivas trocas advindas dessa relação social. No entanto, os diagnósticos, historicamente, vêm sublinhando a condição de dificuldades de socialização do sujeito com TEA como um sinal indicativo do transtorno. A seguir, vamos observar que a socialização é a base *sine qua non* para o desenvolvimento de qualquer sujeito.

### **As contribuições para o entendimento do Transtorno do Espectro Autista a partir das obras de Vigotski**

Na educação de sujeitos com TEA, um aspecto que deve ser investigado é a constituição destes enquanto sujeitos, a partir dos sentidos produzidos por suas ações e interações vivenciadas nas diversas situações sociais. As crianças com TEA, por vezes, apresentam comportamentos atípicos, que são interpretados como desinteresse e dificuldade de interação por outras pessoas, uma vez que estas maneiras de se expressar no mundo ainda não estão sinalizadas, significadas e normatizadas na cultura vigente. No entanto, estas crianças apresentam um modo peculiar de interagir com os objetos e seus pares, mas, porque este não está dentro da norma padrão de comportamento, ele não é incentivado e significado por seus educadores; ao contrário, com base nas teorias comportamentais, trabalha-se para extinguir estes modos peculiares de expressão, os quais são interpretados como anormais porque não são aceitos socialmente.

Vigotski (2019) defende que o desenvolvimento atípico é marcado por processos psicológicos que, alicerçados na cultura e na história social, possibilitam compreender a diversidade de formas humanas de desenvolvimento. Para aquele autor, nas tradicionais teorias do desenvolvimento os sujeitos são, em sua maioria, vistos a partir de um enfoque quantitativo, no qual privilegia-se o aspecto biológico em detrimento do aspecto histórico-cultural dos mesmos.

Vigotski (2012) não minimiza o aspecto biológico, ao contrário, sem este não haveria condição de desenvolvimento humano, pois este depende

da maturação biológica. No entanto, o desenvolvimento não ocorre como algo natural e previsível, ele constitui-se em um processo dialético entre o biológico e o cultural. Na medida em que a criança se insere na cultura, seus movimentos (como o ato de apontar) são reconhecidos, nomeados e significados culturalmente pelos outros e estes retornam para ela de forma modificada, significada (não é o mesmo ato de apontar de antes), transformando suas funções psíquicas elementares em superiores.

Nesse processo, a linguagem assume um papel primordial, pois a operação semiótica é o que permite a interação e o domínio dos meios sociais do pensamento, possibilitando a relação do sujeito com o meio externo. E, ainda, as formas de comunicação e funcionamento da linguagem, principalmente no caso de crianças autistas, nem sempre se dá oralmente. A criança, muitas vezes, se comunica por meio de gestos, olhares, escrita, sorriso e até mesmo na recusa em fazer o que lhe é solicitado. Portanto, é preciso observar a linguagem nas diferentes formas de expressão, acolhendo e dando significado a essas vias alternativas de comunicação (Coelho & Ribas, 2021; Marchiori & Cortês, 2021).

Vigotsky (1987) afirma que o desenvolvimento do pensamento verbal é determinado pela linguagem e pela experiência sociocultural da criança. O desenvolvimento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. Nesse viés, não se tem aí um comportamento inato e natural, mas determinado por um processo histórico-social, com propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso.

Enfatizando a relação pensamento-linguagem e a inter-relação entre ambas, Vigotsky (2000) aponta no significado o traço constitutivo da palavra; ou seja, é a palavra vista no seu aspecto interior. Desse modo, ela é considerada um fenômeno do discurso; é uma generalização que se transforma em conceito. A generalização e o conceito são um ato do pensar; portanto, um fenômeno do pensamento. No entanto, o significado da palavra somente é um fenômeno do pensamento na medida em que ela é significada, ou seja, presente no discurso e

na palavra consciente, sendo a unidade da palavra com o pensamento.

Outro ponto importante é que o pensamento linguístico passa, da forma primitiva de generalização, para formas superiores e complexas, expressando-se nos conceitos abstratos. A palavra representa o objeto da realidade na consciência – é um aspecto importante do desenvolvimento porque o significado, sendo inconstante, modifica-se no desenvolvimento da criança e nos modos de funcionamento do pensamento verbal. Logo, a relação entre o pensamento e a palavra é um processo do e em desenvolvimento, em que ambos se influenciam e complexificam ao longo do desenvolvimento da criança.

O pensamento da criança inicia-se como um todo e confuso, precisando encontrar na linguagem a sua expressão em uma palavra. No entanto, ao se transformar em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica, não sendo, pois, um reflexo simples da linguagem. O pensamento se realiza na palavra. Na medida em que se fala, o pensamento vai sendo modificado e reorganizado, adquirindo uma nova versão, cada vez mais complexa.

Vigotsky (2000) trata da linguagem egocêntrica – uma manifestação da transição da função interpsicológica para a função intrapsicológica – uma lei do desenvolvimento. Durante o processo de desenvolvimento da criança, ela é transformada em linguagem interior (endereçada a si mesmo), traduzindo-se em uma abstração que se desenvolve a partir da sonoridade da linguagem, constituindo-se como uma função autônoma que serve ao pensamento da criança como uma crescente capacidade de imaginar as palavras em vez de falar, operando com a imagem (abstrativamente) da palavra em vez de pronunciá-la. Portanto, a linguagem egocêntrica não deve ser compreendida como uma descarga motora da impossibilidade de socialização, mas sim, um aspecto fundante do desenvolvimento da criança.

Nessa direção epistemológica, o pensamento e a linguagem, embora tenham raízes distintas, em um determinado momento entrelaçam-se expressando-se na forma da palavra significada pela criança; neste momento, o pensamento torna-se verbal. Sendo assim, estar atento a toda manifestação de

comunicação da criança autista, verbal ou não verbal, é muito importante para os profissionais que lidam com o desenvolvimento humano.

Para tanto, é importante possibilitar espaços de interação social para a expressão espontânea da linguagem, pois o sujeito se constitui via relações sociais estabelecidas com seus pares e educadores por meio da comunicação, independentemente de sua forma de expressão. O primeiro passo é elas estarem juntas no mesmo espaço físico. Já o segundo passo é estarem realizando as mesmas atividades, mesmo que estas sejam adaptadas para cada caso. Não se pode ajudar uma criança se ela está isolada, descontextualizada da cultura e da concretude do mundo real. Ela precisa estar em relação com o mundo, por meio da ação mediadora. Sendo assim, a escola constitui-se em um espaço privilegiado por oferecer esse universo simbólico, reproduzindo as leis que regem as relações sociais e possibilitando que a criança se aproprie destas de forma contextualizada e socializada.

Vigotsky (2019) opõe-se às tentativas de biologizar as concepções de desenvolvimento das crianças com deficiência, pois, segundo ele, esta não é somente de caráter biológico, mas também social; seu insuficiente desenvolvimento se deve essencialmente à ausência de uma educação especial adequada, que permita um desenvolvimento semelhante àquele das crianças normais. Para esse autor, não deveria haver diferença entre o ensino de uma criança com deficiência e outra sem deficiência. Para tanto, ele lança mão do conceito de compensação social para orientar o trabalho educativo no qual a criança com deficiência é inserida em diversos espaços cotidianos, obtendo as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento que qualquer criança. Dessa forma, há uma mudança na concepção do trabalho educativo, pois a problemática da deficiência sai da ordem do orgânico e passa a ser focada nos processos sociais de desenvolvimento orientado para as potencialidades do sujeito (Dainez & Smolka, 2014).

A análise do caráter biológico e do social leva aquele autor a estabelecer um importante conceito para organizar o trabalho com as crianças

neurotípicas. Trata-se do conceito de defeito primário e secundário, sendo aquele o que resulta do caráter biológico (como a perda da visão ou audição) e, este, referente às consequências produzidas pelo defeito primário no desenvolvimento da criança advindas da falta de educação adequada; ou seja, uma coisa é a causa e, a outra coisa, é o que se faz com isso, que procedimento tomar no encaminhamento do caso a partir dos dados sobre o mesmo. “[...] está claro que a cegueira e a surdez, por si mesmas, são fatos biológicos e em nenhuma medida fatos sociais, mas o educador tem de enfrentar não tanto esses fatos por si mesmos, quanto suas consequências sociais” (Vigotsky, 2019, p. 23).

A deficiência, bem como a forma de lidar com a mesma, para Vigotsky (2000), é produzida e marcada pela história sociocultural de uma sociedade. Isso é passível de constatação nas reedições do DSM em relação à nomenclatura e os critérios de diagnóstico do autismo, os quais foram transformados ao longo do tempo.

De fato, é comum nomear aquilo que é desconhecido – o que gera angústia e incômodo. Ao dar um nome para o que não se compreende, diminui seu impacto negativo e ameaçador. No entanto, no que concerne às pessoas com deficiência e seu universo cultural, acredita-se que existe uma identificação e classificação imediata destes, configurada por estigmas. Estes são estipulados pela sociedade do que é normal e do que é patológico, tanto corporalmente quanto comportamentais. Isso é determinado historicamente pelo viés clínico e materializado pelo laudo. Sendo assim, é preciso sempre questionar quais serão os desdobramentos dessa visão para a prática terapêutica e educacional. Será que ela está otimizando e focando o sujeito de fato? Tem-se buscado outras concepções menos capacitistas ou se está colaborando para perpetuar aquelas? (Sarmiento & Aguiar, 2022).

O exposto traz duas importantes reflexões para o campo terapêutico e educacional. Primeiro, no impacto da adoção de determinada concepção de desenvolvimento e na teoria em que ela está embasada, pois esta influenciará procedimentos, técnicas e desdobramentos do fazer pedagógico

e, conseqüentemente, seu resultado. Segundo, é a aposta que se faz nesse sujeito, nas suas singularidades e potencialidades, pois isso traz um enfoque otimista e propulsor do desenvolvimento – algo muito importante no direcionamento do trabalho com crianças com deficiência.

### **As contribuições de práticas orientadas na Teoria Histórico-Cultural**

Marchiori e Cortês (2021), apoiados na Teoria Histórico-Cultural, apresentam, como exemplo, a aluna surda e autista Diamante, que foi acolhida em um Centro de Educação Infantil bilíngüe. Diamante não falava, era surda, tinha comportamentos de se jogar no chão, bater a cabeça e aparentava desinteresse. Apesar disso, as professoras falavam com ela da mesma forma que falavam com as outras crianças, respeitando sua forma de se expressar. Seus comportamentos inadequados não foram alvos de extinção, mas significados como formas de interação a seu alcance. Por parte daquelas profissionais, procedeu-se, em primeiro lugar, um acolhimento à sua forma de ser e esforços para estabelecer algum vínculo afetivo com Diamante.

Dessa forma, houve um investimento dos profissionais em sua potencialidade enquanto sujeito: legitimando, significando e, ao mesmo tempo, apresentando uma nova forma de interagir no mundo com os objetos e as pessoas. Aos poucos, os comportamentos singulares de Diamante foram substituídos por comportamentos mais aceitos socialmente, ao passo que os profissionais partiram de objetos de seu interesse para ampliar sua linguagem restrita. Assim, quando ela apontava querendo algo, seu gesto era significado, sua demanda era verbalizada pela professora e Diamante era convidada a expressá-la no seu tempo e com seus recursos, até que ela se apropriasse do conceito.

Dessa feita, o educador precisa estar atento a essas formas diversas de se relacionar e aprender da criança autista, possibilitando espaços onde as relações sociais estejam presentes – lugar fértil para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. É por meio da linguagem que a criança autista

sofrerá transformações na atenção, aprendendo a diferenciar um objeto de outro e construir ferramentas internas para integrar novas informações (Orrú, 2010).

Algo muito importante dessa intervenção reside no fato de que Diamante estava em uma classe com outras crianças – o que *de per si* já é considerado um poderoso potencializador do desenvolvimento porque, não somente a professora dava significado às suas ações, mas também seus pares, construindo um laço social que a incluía enquanto sujeito pertencente àquele grupo, oportunizando, assim, as relações sociais de forma contextualizada e construídas culturalmente.

Orrú (2010) corrobora a ideia de que a interação social favorece uma aprendizagem mais significativa, sendo o papel mediador do professor algo muito importante para que o sujeito autista transcenda as reações afetivas imediatas e reativas para outras mais funcionais e duradouras. Aquela autora desenvolveu uma pesquisa no período 2000-2006 com dez alunos autistas e cinco professoras, em uma escola no interior do estado de São Paulo. As professoras foram capacitadas e nortearam sua prática pedagógica utilizando a abordagem histórico-cultural como referencial teórico. A comunicação alternativa foi utilizada para auxiliar na construção da linguagem e desenvolver a relação com o outro, trazendo a possibilidade de produções de significações – o que só pode acontecer via relações sociais e em ambientes culturalmente contextualizados.

Como resultado, Orrú (2010) constatou que a abordagem histórico-cultural fez emergir novas possibilidades pedagógicas em relação à constituição da linguagem, por meio das relações sociais no contexto escolar, em uma concepção inclusiva e otimista em relação ao desenvolvimento destes alunos, proporcionando uma aprendizagem mais significativa para os alunos autistas.

Martins e Monteiro (2018) investigaram as interações sociais de crianças autistas de 6 a 10 anos de idade com seus pares em uma escola filantrópica de ensino especial, a fim de observar, pela lente da Teoria Histórico-Cultural, os processos de significação que surgiram neste contexto escolar. Foi observado,

em muitos momentos, que essas crianças tiveram sua tentativa de comunicação validada e significada pela professora, permitindo-lhes atribuir sentido às suas ações, mesmo que essas fossem um gesto, um olhar ou um sorriso. Houve um investimento por parte da professora e da pesquisadora nas relações sociais e nos processos de significação, revelando a importância da mediação semiótica na educação dessas crianças. Trata-se aqui de apresentar o mundo a essa criança, atribuindo sentido a tudo ao seu redor e prestar atenção em como ela recebe e sinaliza o que foi transmitido, auxiliando-a na elaboração de sentidos. Observou-se também que a direção das intervenções foi focada no sujeito e em suas potencialidades, e não em suas limitações.

Vigotsky (1987) critica a escola especial de sua época por impossibilitar o aluno da vida coletiva escolar, isolando-o em um espaço acomodado ao seu defeito, privando-o de vivenciar a vida real. Segundo aquele autor, o foco da escola especial era marcado por uma visão biomédica da deficiência, enfatizando o déficit e não as potencialidades do aluno. Dessa forma, fundamentou-se a partir do estudo clínico, passando a construir sua prática a partir deste, dando mais importância ao que falta, do que no sujeito e em suas potencialidades de desenvolvimento.

Martins e Monteiro (2018) destacam a importância dessa reflexão, pois, se a atuação profissional focar na patologia, serão priorizadas técnicas e esforços que atendam somente a essa limitação. No entanto, se o professor valorizar o sujeito holisticamente e suas respectivas experiências, privilegiando as relações sociais e significações advindas desse processo, muitas serão as possibilidades de êxito e desenvolvimento dessa intervenção.

## Considerações

As contribuições da Teoria Histórico-Cultural ainda estão muito atualizadas no tempo vigente, contribuindo para a adoção de uma concepção de educação que tenha como ponto central o sujeito, e não sua deficiência. Esta não determina o futuro dele; ao contrário, o que se vai fazer com ela é o que pode gerar ou não com que estes sujeitos se

desenvolvam de forma exitosa e possam ter uma vida não só funcional, mas, principalmente, autônoma e geradora de sentido para si, apesar de suas limitações e dificuldades.

O diagnóstico não define uma pessoa, porque ela é mais do que esse rótulo. O que acontece, muitas vezes, é a escola se apegar ao diagnóstico e esquecer o sujeito, preparando métodos e procedimentos que orbitam em volta daquele e esquecendo o sujeito que está diante dela. Isso está no fato de uma concepção de desenvolvimento determinista, pessimista e biologizante, que não privilegia suas potencialidades, mas suas dificuldades e inadequações.

É preciso entender que cada sujeito autista é um e que as formas de lidar com ele serão diversas, não porque é complicado, porque o autismo apresenta-se de formas diversas, mas porque cada sujeito é único, independentemente de suas dificuldades; é preciso enxergar o sujeito e dar voz a ele via acolhimento sensível, significando suas ações da forma como ele consegue expressar, não existindo um método padronizado para todos. Ao contrário, serão eles que darão as pistas necessárias para o avanço em direção ao seu desenvolvimento.

De fato, é preciso, antes de tudo, enxergar, acolher e compreender os modos peculiares de funcionamento simbólico da criança com TEA. Isso é imprescindível para a atuação dos profissionais que trabalham diretamente com ela, na adoção de metodologias singulares e criativas, promovendo vias distintas de oportunidades de aprendizagem, criação de estímulos e estratégias educacionais que promovam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – o que marca o caráter dinâmico e criador do desenvolvimento, viabilizando a apropriação do conhecimento acumulado historicamente pelo sujeito.

Em suma, o ensino deve estar para “além de vir a ser”, porque há uma aposta nesse sujeito – o que gera uma atitude otimista e propulsora do desenvolvimento.

## Referências

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5* (5ª ed.). Artmed. M. I. C. Nascimento, Trad., A. V. Cordioli, Rev. Tec.).

- Barroso, S. F. (2019). O autismo para a Psicanálise: Da concepção clássica à contemporânea. *Psicologia em Revista*, 25(3), 1231-1247. <http://seer.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/22700/17199>
- Brasil. Lei Nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (2012). *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação.
- Coelho, C. V., & Ribas, L. M. (2021). A comunicação e a linguagem da criança com autismo: Reflexões a partir do brincar e da amizade. In L. H. Magnani, & G. H. Rückert (Orgs.), *Linguagem e autismo: Conversas transdisciplinares* (pp. 81-99). Bordô-Grená.
- Cohen, D. J., & Volkmar, F. R. (1997). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2ª ed.). John Wiley & Sons.
- Dainez, D., & Smolka, A. L. B. (2014). O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 1093-1108. <https://www.scielo.br/ep/a/TDTBqYSsZbmcbwB3GBpnd9B>
- Fonseca, M. E. G., & Ciola, J. C. B. (2014). *Vejo e aprendo: Fundamentos do Programa TEACCH: O ensino estruturado para pessoas com autismo*. Book Toy.
- Kerche, L. E., Camparoto, M. L., & Rodrigues, F. V. (2020). As alterações genéticas e a neurofisiologia do autismo. *SaBios: Revista Saúde e Biologia*, 15(1), 40-56. <https://revista2.grupointegrado.br/revista/index.php/sabios/article/view/2932/1123>
- Li, Q., Li, Y., Liu, B., Chen, Q., Xing, X., Xu, G., & Yang, W. (2022). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children and Adolescents in the United States From 2019 to 2020. *JAMA Pediatrics*, 176(9), 943-945. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.1846>
- Marchiori, A. F., & Cortês, M. D. (2021). A importância do desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil: Experiência com uma criança surda e com autismo. In E. C. Santos, & M. A. C. L. Gonçalves (Orgs.), *Autismos: A constituição humana a partir da abordagem histórico-cultural* (pp. 53-74). Encontrografia.
- Martins, A. D. F., & Monteiro, M. I. B. (2018). Interações de alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola. *Comunicações*, 25(3), 271-291. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v25n3p271-291>
- Monte, F. R. F., & Santos, I. B. (2004). *Saberes e práticas da inclusão: Dificuldades acentuadas de aprendizagem: Autismo*. MEC: SEESP.
- Orrú, S. E. (2010). Contribuciones del abordaje histórico-cultural a la educación de alumnos autistas. *Humanidades Médicas*, 10(3), 1-18. <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v10n3/hmc020310.pdf>
- Pacheco, R., & Freire, S. F. C. D. (2021). Understanding autistic students' relationships at school: A dialogical perspective on the development of the self. *Pro-Posições*, 32, 1-31. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0078EN>
- Paiva, F., Jr. (2023). Prevalência de Autismo: 1 em 36 é o novo número do CDC nos EUA. *Canal Autismo*. [https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/#:~:text=O%20dado%20divulgado%20hoje%20\(23,2020%2C%20um%20retrato%20daquele%20ano](https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/#:~:text=O%20dado%20divulgado%20hoje%20(23,2020%2C%20um%20retrato%20daquele%20ano)
- Peixoto, R. P. (2019). *A constituição do self em estudantes autistas: Uma perspectiva dialógica entre as relações eu-outro na escola*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília].
- Rodrigues, J. M. C., & Spencer, E. (2010). *A criança autista: Um estudo psicopedagógico*. Wak.
- Sarmento, V. N., & Aguiar, W. M. J. (2022). Corpos de menor valor, sociedade de menos valia: uma discussão socio-histórica acerca do nascimento cultural da pessoa com deficiência. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 38(1), 1-17. <https://doi.org/10.1590/1678-460x202257182>
- Vigotski, L.S. (2012). *Obras Escogidas III - Problemas del desarrollo de la psique*. Machado Libros.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.
- Vigotsky, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem* (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes.
- Vigotsky, L. S. (2019). *Obras completas: Fundamentos de Defectologia* (Tomo cinco). (G. A. Beatón, Trad.). Edunioeste.

## Correspondência

Maria Creusa Mota  
Universidade de Brasília - Programa de Pós-graduação  
em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar.  
SQN 312 Bloco G, Apto 216 - Brasília, DF, Brasil -  
CEP: 70.765-070  
E-mail: creusamota@gmail.com



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.