

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

DAYENE PATRÍCIA GATTO

Teoria de L. S. Vigotski e o Atendimento Educacional aos Transtornos Globais  
do Desenvolvimento: da identificação da conduta desviante à formação do homem  
cultural

Maringá  
2010

DAYENE PATRÍCIA GATTO

Teoria de L. S. Vigotski e o Atendimento Educacional aos Transtornos Globais  
do Desenvolvimento: da identificação da conduta desviante à formação do homem  
cultural

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

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sonia Mari Shima Barroco

Maringá  
2010

### Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

G263t Gatto, Dayene Patrícia  
Teoria de L. S. Vigotski e o atendimento educacional aos transtornos globais do desenvolvimento: da identificação da conduta desviante à formação do homem cultural / Dayene Patrícia Gatto. - Maringá, 2010.  
175 f.

Orientadora : Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia Mari Shima Barroco.  
Dissertação (mestre) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Estadual de Maringá.

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Escola de Vigotski. 3. Transtornos Globais do Desenvolvimento. 4. Materialismo Histórico-Dialético. 5. Teoria Histórico-Cultural. 6. Defectologia. I. Título.

CDD 21. ed. 155.4

DAYENE PATRÍCIA GATTO

Teoria de L. S. Vigotski e o Atendimento Educacional aos Transtornos Globais  
do Desenvolvimento: da identificação da conduta desviante à formação do homem  
cultural

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

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sonia Mari Shima Barroco  
Universidade Estadual de Maringá (Orientadora)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvana Calvo Tuleski  
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Newton Duarte  
Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marines Saraiva  
Universidade Estadual de Maringá

Aprovada em:  
Local de defesa:

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, nesta oportunidade, às diversas pessoas que contribuíram, direta e indiretamente, mediante a realização deste trabalho, com a materialização de um objetivo de vida.

Aqui, manifesto meu afeto, meu respeito, minha gratidão:

- aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia por suas contribuições que me fizeram questionar e avançar;
- à professora Sonia Mari Shima Barroco, que com sua lucidez, inteligência e generosidade já há algum tempo tem me ensinado o valor da elegância intelectual e do cuidado e respeito com o que não concordo. Obrigada por ter me ajudado a ser uma pessoa melhor;
- aos pais e professores que, com suas histórias de vida e com seu trabalho, geraram em mim a necessidade de estudar e ir adiante;
- ao meu noivo e grande amigo Gilson Altoé Junior pela alegria que me proporciona ao caminhar junto a mim e por me proporcionar grandes momentos na vida, com seu carinho, sua compreensão, seu amor fervoroso, sua presença que me acalma e movimenta, e, de modo especial, por sua crença inabalável na minha potencialidade pessoal, acadêmica e profissional; Amo você com tudo o que tenho;
- aos meus pais, José Valdecir Gatto e Ednéia Aparecida Pereira Gatto, por todo amor dedicado e pelo sacrifício que fizeram ao longo de minha vida escolar para que eu chegasse até aqui. Muito obrigada por acreditarem incondicionalmente em mim. Amo muito vocês e minha gratidão não será traduzida em palavras;
- à minha irmã Danielli Fabrícia Gatto pelos momentos inesquecíveis e por tudo que me ensina com sua vivacidade, seu charme, sua beleza e sua luz;
- aos demais amigos e familiares por todo incentivo, pelo apoio do qual não poderia prescindir para continuar e pelos bons momentos compartilhados;
- à grande amiga Eliane Maria Vicentin, que sempre soube o que dizer quando eu não sabia sequer o que pensar. Sou grata por seu apoio, sua compreensão, por tudo que já compartilhamos e pelos incentivos sem os quais tudo teria sido mais difícil desde que nos conhecemos;
- à amiga Dulce Mara Gomes Arruda por me lembrar do valor do trabalho coletivo na busca por aquilo que acreditamos, por preencher espaços, iluminar os ambientes, por alegrar o coração e sustentar muitas das minhas convicções.

*Dir-se-á que aquilo que cada um pode mudar é bem pouco em relação às suas forças. O que é verdade até certo ponto.*

*Uma vez que o indivíduo pode se associar a todos os que querem a mesma coisa e se esta mudança é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um número imponente de vezes e obter uma mudança bem mais radical do que à primeira vista pode parecer possível.*

*(Gramsci)*

*A difícil passagem do Eu para o Nós. A capacidade de ver no outro sua própria angústia, de ver no outro algo além que a extensão do opressor, algo humano que nos torna humanos e descobrir as energias insuspeitáveis da ação coletiva. E o grito toma forma na ação (...). E o germe do futuro toma forma contra a barbárie.*

*(Mauro Iasi)*

GATTO, Dayene Patrícia. *Teoria de L. S. Vigotski e o Atendimento Educacional aos Transtornos Globais do Desenvolvimento: da identificação da conduta desviante à formação do homem cultural*. 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

## RESUMO

A presente dissertação é resultado de pesquisa bibliográfica sobre os chamados Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs). Objetiva investigar quais os pressupostos acerca do desenvolvimento e quais propostas educacionais são apresentadas do ponto de vista hegemônico e, em contraposição, sistematizar algumas das premissas da Escola de Vigotski para a compreensão do tema com base em outra referência teórico-metodológica. Essa dissertação se vincula ao Projeto de Pesquisa *Psicologia Histórico-Cultural e Defectologia: estudo das contribuições/implicações teórico-metodológicas soviéticas para a apropriação da linguagem verbal por alunos com deficiências e para a constituição das suas subjetividades* (DPI-UEM), coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sonia Mari Shima Barroco. As discussões aqui tecidas foram norteadas pelo método histórico-dialético e sistematizaram as contribuições vigotskianas para a educação das pessoas com comportamento diferenciado por peculiaridades orgânicas, por aquelas decorrentes de processos educacionais ou pela dinâmica entre ambas. Tal teoria foi assumida na tentativa de considerarmos a totalidade social para a adequada compreensão do psiquismo humano também nas formas desviantes. Inicialmente, discutimos alguns dos aspectos e pressupostos hegemônicos fundamentais abordados pela literatura especializada com relação, entre outros fatores, ao diagnóstico e aos processos educacionais voltados aos TGDs. Tecemos algumas reflexões acerca da prática social na atualidade, pressupondo que o conteúdo intrapsicológico esteve, *a priori*, posto extrapsicologicamente, procurando-se abordar aspectos da complexidade social e histórica e suas dimensões para a adequada compreensão dos casos de desenvolvimento humano específico. Voltamos ainda nossa atenção para algumas discussões metodológicas no âmbito das relações entre o materialismo histórico-dialético e a teoria histórico-cultural, sobre a crise da psicologia e sobre os pressupostos e proposições de Vigotski e seus colaboradores para a educação comum e especial. Trabalhamos também com a hipótese de que as elaborações vigotskianas se apresentam como fecundas para um maior entendimento da constituição do humano no homem, mesmo quando este se apresenta, em seu desenvolvimento, diferenciado

de seus pares. Voltamos nossos esforços, a seguir, para a compreensão de algumas questões relativas à metodologia defendida por Vigotski, interessando-nos encontrar recursos teóricos que afirmassem a possibilidade de uma compreensão historicizada do psiquismo também nos casos desviantes, que orientassem uma prática avaliativa e formas diferenciadas de intervenção educacional. Finalmente, tratamos das contribuições da escola de Vigotski para a humanização das pessoas com TGDs. Concluímos sobre as importantes contribuições da referida escola teórica com relação ao levantamento de recursos teórico-metodológicos que sinalizam a possibilidade de uma compreensão historicizada do psiquismo no caso dos TGDs, e indicam a necessidade de intervenções educacionais enriquecidas, ao se assumir como meta a humanização ao máximo possível, com vistas ao que podem se tornar esses alunos com o apoio necessário e do qual os educadores e a educação não podem prescindir. Por fim, fica o entendimento de que a Teoria Histórico-Cultural de modo geral, e no que se refere à *Defectologia*, pode subsidiar um corpo teórico-metodológico com vistas ao máximo desenvolvimento possível das pessoas sob a condição de TGDs.

**Palavras-chave:** Transtornos Globais do Desenvolvimento. Materialismo Histórico-Dialético. Teoria Histórico-Cultural. Defectologia. Vigotski.



GATTO, Dayene Patricia. *Theory L. S. Vygotsky and Educational Services for Pervasive Developmental Disorders: identification of deviant behaviour the cultural formation of man.* 2010. 175 f. Thesis (MA in Psychology)-University of Maringá, Maringá, 2010.

## ABSTRACT

This research is the result of bibliographical study about Pervasive Developmental Disorders (PDD), which aims to investigate the assumptions about development and educational proposals which are presented in hegemonic terms and, in contrast, describe some of the assumptions of the School of Vygotsky to understanding issue based on other theoretical and methodological reference. This thesis is linked to the Research Project *Historical-Cultural Psychology and Defectology: a study of the contributions / implications theoretical and methodological Soviet for the appropriation of verbal language for students with disabilities and the constitution of their subjectivities*, coordinated by Prof. Dr. Sonia Mari Shima Barroco. The discussions here were woven guided by historical-dialectical materialism and systematized the vigotskian contributions to the education of people with different behavior due to organic peculiarities, for those arising from educational processes or the dynamics between them. This theory was taken in an attempt to consider the social totality to an appropriate understanding of human psyche also in deviant ways. First, we discuss some of the fundamental aspects and hegemonic assumptions addressed by the literature with respect to, among other factors, diagnosis and education processes directed to the PDD. We made some reflections on the social practice today, assuming that the intrapsychological content was, at first, extrapsychologically based, seeking to address issues of social and historical complexity and its dimensions for the proper understanding of the specific cases of human development. We returned our attention to some further methodological discussions in relations between the historical and dialectical materialism and historical-cultural theory, about the crisis of psychology and on the assumptions and propositions of Vygotsky and his collaborators for the common and special education. We also work with the hypothesis that the vigotskian elaborations is fruitful for a better understanding of the constitution of the human in man, even when it presents itself, in its development, different from their peers. We turned our efforts, then, to understand some aspects of the methodology advocated by Vygotsky, interested in finding resources theorists who assert the possibility of a historicized understanding of the psyche also in the outliers, which will assist in an evaluation practice and

forms of educational intervention. Finally, we explore the contributions of Vygotsky's school for the humanization of people with PDD, highlighting the important contributions of this theoretical school in relation to fund raising theoretical-methodological that signaled the possibility of a historicized understanding of the psyche in the case of PDD, and enriched educational interventions, assuming as north the humanization as much as possible, with views to what these students can become with the necessary support and education and what educators can not do without. We complemented our discussion the understanding that the Historic-Cultural Theory in general and with regard to Defectology, can support a theoretical-methodological aiming for a maximum possible development of the people under the condition of PDD.

**Keywords:** Pervasive Developmental Disorders. Historic-dialectical Materialism. Historic-Cultural Theory. Disabilities. Vygotsky.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
1	<b>TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: DOS ENCAMINHAMENTOS HISTÓRICOS AO CONTRAPONTO HISTÓRICO-CULTURAL (OU DAS TESES EXISTENTES)</b> .....	18
1.1	OS CAMINHOS <i>DESVIANTES</i> DOS ESTUDOS HEGEMÔNICOS .....	18
1.1.1	<b>Publicações governamentais</b> .....	19
1.1.2	<b>Publicações no Ocidente</b> .....	26
1.1.3	<b>Abordagens e atendimentos educacionais hegemônicos</b> .....	38
2	<b>REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA SOCIAL: CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS FORMAS FETICHIZADAS DE COMPREENSÃO DO HOMEM (OU DAS ANTÍTESES)</b> .....	47
3	<b>A ESCOLA DE VIGOTSKI E A COMPREENSÃO HISTORICIZADA DO PSIQUISMO HUMANO (OU DA POSSIBILIDADE DE UMA NOVA SÍNTESE)</b> .....	76
3.1	O TEMPO E O LUGAR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A NECESSIDADE DA CONSTRUÇÃO DE UMA <i>NOVA</i> PSICOLOGIA .....	77
4	<b>A ESCOLA DE VIGOTSKI E A COMPREENSÃO HISTORICIZADA DO PSIQUISMO HUMANO NAS FORMAS <i>DESVIANTES</i> (POR UMA NOVA SÍNTESE)</b> .....	110
4.1	A CRÍTICA VIGOTSKIANA À <i>VELHA DEFECTOLOGIA</i> .....	111
4.1.1	<b>Os problemas fundamentais da defectologia</b> .....	111
4.1.2	<b>Os problemas especiais da defectologia</b> .....	114
4.1.3	<b>Os problemas limítrofes da defectologia</b> .....	125
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	
	<b>CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA DE VIGOTSKI PARA A HUMANIZAÇÃO DAS PESSOAS COM TGDs RUMO AOS NOVOS CAMINHOS DE SEU <i>VIR A SER</i></b> .....	141
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	165
	<b>ANEXOS</b> .....	173

## INTRODUÇÃO

Para podermos compreender os objetivos da presente dissertação e os caminhos percorridos para sua realização se torna necessário vincularmo-la ao Projeto de Pesquisa *Psicologia Histórico-Cultural e Defectologia: estudo das contribuições/implicações teórico-metodológicas soviéticas para a apropriação da linguagem verbal por alunos com deficiências e para a constituição das suas subjetividades* (DPI-UEM), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia Mari Shima Barroco<sup>1</sup>. Esta dissertação também parte das discussões iniciais sistematizadas na monografia intitulada *Considerações acerca dos Transtornos Globais do Desenvolvimento à luz da Teoria Histórico-Cultural*, realizada sob a orientação da mesma professora e apresentada para a conclusão do Curso de Especialização nessa perspectiva teórico-metodológica (Turma IV) oferecido pelo referido Departamento (2007-2009).

Nessa dissertação nosso propósito foi discutir alguns dos aspectos e pressupostos fundamentais abordados pela literatura especializada, do ponto de vista hegemônico na ciência psicológica acerca desse grupo de pessoas, considerando-se que as bases teóricas e filosóficas, nas formas tradicionais de atuação educacional, mantêm suas raízes nas relações sociais e históricas que condicionam a produção e a reprodução da vida de todos os homens, com e sem transtornos, e a constituição de seu psiquismo.

Nessa pesquisa inicial citada começou a tomar forma nossa busca por recursos teóricos que favorecessem uma compreensão mais apurada dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) segundo o referencial histórico-cultural. Naquela ocasião, nosso interesse se voltou para as condições específicas de desenvolvimento e foi motivado pela necessidade de nos aprimorarmos teórica e praticamente para que pudéssemos contribuir, em nossa atuação como psicóloga, para os encaminhamentos educacionais das crianças atendidas, ao longo de quase dez anos, em escolas de Educação Especial e no Serviço de Psicologia Clínica da Secretaria Municipal de Saúde de Jandaia do Sul – PR. Nesses locais de atuação entramos em contato com as angústias e inseguranças de pais que nos procuravam para orientações e acompanhamentos após receberem a notícia de que em sua criança havia sido diagnosticado um dos quadros do *spectrum* autista. Também foram instigantes alguns dos trabalhos desenvolvidos em cursos de formação de professores, pelas dúvidas teóricas e

---

<sup>1</sup> Nesse Projeto cada pesquisador direciona seus estudos para áreas específicas no campo de conhecimento da Educação Especial, ocupando-se da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento humanos de acordo com a teoria anunciada, em sua base materialista histórico-dialética.

questionamentos práticos que apresentavam, quando buscávamos contribuir no atendimento aos alunos.

Sintonizadas com nossas motivações e interesses pessoais, fomos levadas a perceber a significativa relevância social que possui a abordagem da temática da presente pesquisa, uma vez que o estudo dos TGDs/Autismo se mostra representativo dos problemas educacionais e de formação humana para os quais a Psicologia é chamada a dar respostas, a propor alternativas, a mostrar caminhos. Foi se estabelecendo, dessa forma, uma maior consciência sobre a importância e o cuidado de sistematizarmos algumas discussões que pudessem aprimorar nossa compreensão sobre o tema, para que, mesmo com nossos reconhecidos limites teóricos e metodológicos, pudséssemos, de alguma forma, contribuir com a família na educação oferecida às suas crianças e com inúmeros educadores envolvidos com o atendimento educacional de crianças e adolescentes inquietantemente diferentes.

Ao longo de nossa formação, em momentos cruciais de questionamento acerca de qual visão de mundo, de homem e de educação orienta nossos pressupostos teóricos e filosóficos, temos nos indagado com relação aos parâmetros para análise e intervenção em nossa atuação no campo psicológico. Com isso, muitas inquietações vivenciadas em nosso cotidiano de atuação e formação nos têm mostrado a necessidade de nos aprofundarmos na compreensão de algumas questões relativas à constituição social do homem para, dessa forma, contribuímos para um ato político consciente provocativo, como conclama Newton Duarte.

No âmbito das discussões aqui iniciadas com relação aos chamados TGDs/Autismo, pretensamente direcionadas pelo método histórico-dialético, nosso ponto de análise se ancora na premissa de que o desenvolvimento humano pode ser compreendido para além do fetichismo da individualidade, como escreve Duarte (2004), que tudo arrasta para a ideia de que cada ser humano é responsável por si e resulta de processos espontâneos, naturais, aos quais seríamos todos submetidos.

Tal fetichismo parece abrir caminhos para uma compreensão também alienada da constituição do psiquismo humano como fenômeno limitado a causas psicológicas puramente individuais e de cunho biológico. Em nosso pensar, isto precisa ser posto em embates e enfrentado com firmeza crítica, partindo-se para a defesa de que os fenômenos humanos são datados historicamente, sendo a individualidade resultante da atividade humana de produção, reprodução e transformação material e intelectual. De acordo com Duarte (2004, p. 11), os pressupostos de Marx nos permitem compreender que os seres humanos agem em seu cotidiano “... como se o valor de troca fosse uma propriedade natural das mercadorias” e, assim, “... um fetiche que contém uma naturalização de algo que é social”. Por esse processo,

“... um produto das ações humanas é visto pelos próprios seres humanos como se fosse comandado por forças da natureza, como se tivesse vida própria”. Podemos identificar, entre os muitos fetichismos produzidos pela sociedade capitalista, o da individualidade, considerado como “... fruto de um processo educativo e autoeducativo deliberado, intencional”, “... algo que comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade”.

Vale destacarmos, para posterior compreensão da Teoria Histórico-Cultural, que Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) propuseram uma análise do modo de produção capitalista e de sua estrutura econômica e social alternativa ao entendimento que até então se tinha da sociedade e de seus princípios econômicos, bem como se engajaram na estruturação de uma teoria revolucionária que contemplava a ação organizada de uma significativa parcela da humanidade - o proletariado, até então explorado, mas quase nunca considerado. Inúmeras também foram as contribuições marxistas à Filosofia e à História, através do Materialismo Histórico-Dialético. De tal modo aprofundaram a análise da produção e reprodução da vida humana em sociedade que ainda hoje podemos adotá-los como um referencial teórico consistente para o entendimento das questões humanas e para uma prática social na perspectiva crítica que não deixa de considerar a possibilidade de uma ação transformadora da realidade.

Com a filosofia de Marx e Engels passamos a ter um instrumento para a análise e interpretação da história, evidenciado o princípio de que “... a forma pela qual os homens ganham sua vida – o modo de produção e troca – é a base de toda a sociedade” (Huberman, 1981, p. 237), e a ideia de que a revolução social se daria pela modificação econômica nesse modo de produção e troca. O mérito desses pressupostos se evidencia quando

... examinando os acontecimentos históricos do ponto de vista das relações de classe provocadas pelas formas de ganhar a vida, o que era ininteligível torna-se pela primeira vez inteligível. Tendo como instrumento esse conceito da história podemos compreender a transição do feudalismo para o capitalismo e deste para o comunismo (Huberman, 1981, p. 238).

Cabe destacarmos que o comunismo foi fundo e figura para a psicologia vigotskiana, o que encaminhou pressupostos como o de que a constituição de um indivíduo se daria “... pelo modo como estabelece mediações com o mundo, pelo desenvolvimento das características objetivadas historicamente, e referendadas em diferentes épocas sob diferentes

crivos” (Barroco, 2002, p. 3) com vistas ao desenvolvimento humano, resultando de uma evolução biológica, histórico-cultural e ontogenética (Vygotski<sup>2</sup> & Luria, 1996).

A compreensão de que as características que o mundo imaterial (ideologia, filosofia) assume têm como base o mundo material - possibilidade que o referido método sustenta - direciona-nos para a consideração de que as situações candentes de nossa época conferem aos indivíduos certa gama de experiências, geram nele determinadas necessidades e os fazem assumir dadas características diante delas. Assim, pensamos que tais características não devem ser deixadas de lado em uma concepção historicizadora do psiquismo em suas diversas formas, sendo essa iniciativa o que inicialmente nos move no presente estudo.

Entendemos, diante disso, que iniciativas que busquem compreender os homens em suas dimensões sociais e biológicas na dialética entre esses aspectos têm se configurado como uma tarefa de nosso tempo para a qual Psicologia tem sido chamada e precisa direcionar seus esforços. Neste trabalho nossa busca se pautará em uma perspectiva que dê conta de abranger a complexidade que tal intento impõe para a compreensão dos TGDs/Autismo na busca por recursos que possibilitem ações educacionais para além do que tradicionalmente temos visto nos estudos na área. Para tanto, cabe considerarmos como a Teoria Histórico-Cultural pode contribuir também para a educação das pessoas com comportamento diferenciado por peculiaridades orgânicas, por aquelas decorrentes de processos educacionais ou pela dinâmica entre ambas as considerações, na tentativa de considerarmos a totalidade social para a adequada compreensão do psiquismo humano, sendo ela aquela que aborda sua constituição social.

A importância da teoria vigotskiana é encontrada em Tuleski (2002), que mostra, teórica e praticamente, quanto as funções psicológicas são resultantes das relações sociais concretas. A autora afirma a impossibilidade de um desenvolvimento igual sob relações desiguais. Neste sentido, estudar o atendimento educacional dado às pessoas com TGDs deve ser um desafio que encaminhe à análise da relação entre as condições sócio-históricas e as características de desenvolvimento individual também sob formas específicas.

Entendendo que nossas aprendizagens são pautadas por inúmeras variações de prioridades, valores, diferenças e semelhanças entre as pessoas, consideramos essencial a realização de uma análise psicológica pautada no estabelecimento da subjetividade humana nessas condições, ao percebermos como princípio básico da psicologia materialista a ideia de

---

<sup>2</sup> Diante da variedade das grafias do nome de Vygotski adotaremos, no âmbito do presente trabalho, a escrita *Vygotski* ao nos referirmos ao autor, bem como utilizaremos a grafia utilizada conforme as diversas publicações.

dependência que os processos mentais têm das formas ativas de vida. Essa psicologia admite que as ações do homem podem mudar o ambiente, de modo que a vida mental humana é vista como produto das atividades continuamente renovadas e manifestas na prática social (Luria citado por Barroco, 2001). Torna-se necessário, assim, termos clareza de que a constituição de um indivíduo é dada “... pelo modo como estabelece mediações com o mundo, pelo desenvolvimento das características objetivadas historicamente, e referendadas em diferentes épocas sob diferentes crivos” (Barroco, 2002, p. 3).

Cabe considerarmos que o atual momento histórico, em que encontramos “... elevado desenvolvimento técnico-científico e a transformação desse cabedal de conhecimentos em ciências aplicadas à produção” (Barroco, 2007a, p. 161), está embebido de forte apelo a um discurso democrático, que divulga igualdade de condições, mas encontra sua base em uma prática social excludente. Segundo a análise de Barroco (2007a), diante do processo de industrialização

... algumas parcelas da humanidade passaram a ser ‘destinadas’ à apropriação, fruição e ao usufruto dessas conquistas sob diferentes níveis, enquanto à maior parte restou a luta pela sobrevivência biológica e pela satisfação das necessidades primárias. Trata-se da condição de exclusão em sua forma mais dramática, a que gera a incerteza da reprodução da própria vida. O drama desta maioria, a quem o pão e o teto não são assegurados, encaminha para a precariedade de mediações significativas para que a aprendizagem escolar e não-escolar se efetive. Não é difícil imaginar as dificuldades que encontra para participar da vida escolar naquilo que deveria ser essencial: a aquisição do conhecimento científico (Barroco, 2007a, p. 162).

Justamente nesse momento histórico,

... em que 'tudo parece estar impregnado do seu contrário' que é preciso falar dos avanços conquistados, mas também da exclusão gerada; da necessidade de bom atendimento escolar para todos, incluindo aos indivíduos com deficiências; *da necessidade da igualdade ser tratada com igualdade e da desigualdade ser tratada como diferença*, e das dificuldades que isso engendra. É necessário falar da importância dos princípios democráticos, mas também das dificuldades deles serem vivenciados. Penso, assim, que a abordagem da exclusão por essa perspectiva pode apresentar alternativas para discutir e vivenciar as relações sociais nestes tempos difíceis (Barroco, 2007a, p. 164).

Uma das formas dessa contradição se encontra refletida na educação escolar, que permite que crianças sejam relegadas a uma escolarização pouco consistente e de qualidade insatisfatória, uma vez que não tem garantido aos educandos a apropriação do saber



socialmente construído e sistematizado que dê a eles recursos para o acesso ao usufruto dos bens materiais e culturais, para sua máxima humanização possível. No que diz respeito ao alunado da Educação Especial podemos pensar algo também nesse sentido, ao considerarmos o que nos diz Barroco (2007a, p. 162), com base na teorização de Vigotski:

... pode-se dizer que o desenvolvimento da grande parcela de indivíduos não se movimenta como poderia, posto que a aprendizagem lhes é dificultada ou negada. Considerando Leontiev [19---], o ‘vir-a-ser’ deles não se realiza na medida em que já é possível nesta época. A condição de exclusão se constrói e se corrobora na prática social, tal como a personalidade e a formação dos processos psicológicos superiores (Barroco, 2007a, p. 162).

A fim de que pudéssemos compreender a importância de uma busca de compreensão do tema que se distanciasse dos pressupostos da psicologia hegemônica, abordamos os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs): dos encaminhamentos históricos ao contraponto histórico-cultural (ou das teses existentes), sendo nosso propósito discutir alguns dos aspectos e pressupostos fundamentais abordados pela literatura especializada, além de apontarmos as motivações e interesses pessoais que nos levaram a perceber a significativa relevância social que assume a abordagem da temática a partir do referencial histórico-cultural, ainda que reconheçamos nossos limites teóricos e metodológicos e aqueles vinculados ao nosso tempo histórico.

A seguir, procuramos tecer algumas reflexões sobre a prática social: considerações às formas fetichizadas de compreensão do homem (ou das antíteses), para que, no percurso de entendermos melhor os TGDs e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, pressupondo que o conteúdo intrapsicológico primeiramente esteve posto extrapsicologicamente, pudéssemos tecer algumas reflexões sobre a prática social. Nossa premissa era que tal iniciativa nos daria uma noção da complexidade social e histórica e de todas as suas dimensões que devem ser contempladas nas tentativas de compreender qualquer fenômeno ou questão relativos ao homem, em qualquer tempo, em qualquer lugar, no âmbito de uma discussão materialista histórico-dialética.

Com o intuito de buscar elementos para a superação do criticado, acabamos por voltar nossa atenção, na seção seguinte, para algumas discussões metodológicas, no âmbito das relações entre o materialismo histórico-dialético e a Teoria Histórico-Cultural, sobre a crise da psicologia e sobre os pressupostos e proposições de Vigotski e seus colaboradores para a educação comum e especial. Ao tratarmos da Teoria Histórico-Cultural e a compreensão historicizada do psiquismo humano (ou de uma nova síntese), trabalhamos com

a hipótese de que as elaborações vigotskianas se apresentam como fecundas para um maior entendimento da constituição do humano no homem, mesmo quando este se apresenta, em seu desenvolvimento, diferenciado de seus pares.

Já ao abordarmos a Teoria Histórico-Cultural e a compreensão do psiquismo humano nas formas desviantes (por uma nova síntese nos estudos dos TGDs), voltamos nossa atenção para a questão metodológica postulada por Vigotski, interessando-nos encontrar recursos teóricos que afirmassem a possibilidade de uma compreensão historicizada do psiquismo também nos casos desviantes, e que orientassem uma prática avaliativa e formas diferenciadas de intervenção educacional. Isso porque, na perspectiva vigotskiana, a história do desenvolvimento cultural nos conduz à história do desenvolvimento da personalidade. Ao assumimos que especialmente as proposições contidas no Tomo V das *Obras Completas (Fundamentos de Defectologia)* poderiam ser utilizadas, pretendemos discorrer acerca das contribuições da perspectiva histórico-cultural para a compreensão historicizada do psiquismo humano nos casos desviantes, especialmente definidas nas teorizações sobre a chamada *defectologia*, área definida por Vigotski, apoiado na teoria dialético-materialista sobre o desenvolvimento (Vigotski, 1989).

Finalmente, trataremos das Contribuições da Escola de Vigotski para a humanização das pessoas com TGDs rumo aos novos caminhos de seu vir a ser, procurando destacar as importantes contribuições da referida escola teórica percebidas ao longo do desenvolvimento de nosso estudo, com relação ao levantamento de recursos teórico-metodológicos que sinalizassem a possibilidade de uma compreensão historicizada do psiquismo no caso dos TGDs, bem como de intervenções educacionais enriquecidas e enriquecedoras quando se assume como norte a humanização ao máximo possível, com vistas ao que podem se tornar esses alunos com o apoio necessário e do qual os educadores e a educação não podem prescindir.

De modo resumido, assumimos que a presente dissertação, resultante de pesquisa bibliográfica e de natureza conceitual, terá por objetivos:

- investigar como os TGDs têm sido compreendidos teoricamente e atendidos educacionalmente;
- identificar os pressupostos que sustentam os posicionamentos teórico-metodológicos hegemônicos a respeito dos TGDs no âmbito da Educação Especial;

- estudar como a prática social do homem contemporâneo - sob a ordem do capitalismo em sua forma hegemônica - encaminha os processos educativos que normatizam as condutas e os seus desvios;
- aprofundar a compreensão dos conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural para explicação da constituição do psiquismo humano, em contraposição à concepção hegemônica; e
- sistematizar as contribuições teórico-metodológicas da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão dos TGDs e a intervenção junto a eles.

Para tanto, assumimos como hipótese de trabalho a ideia de que no âmbito da Educação Especial têm prevalecido teorizações e práticas que se pautam numa concepção determinista e individualista da aprendizagem e do desenvolvimento das pessoas com deficiências ou que requeiram atendimento educacional especializado (AEE). Assim, norteiamos, na presente dissertação, a afirmação de que o materialismo histórico-dialético, como filosofia e método, permite uma compreensão mais articulada e dinâmica da relação entre homem e sociedade, permitindo a superação de concepções fatalistas, deterministas e biologizantes<sup>3</sup>, tão presentes em tal âmbito. Complementa essa hipótese o entendimento de que a Psicologia Histórico-Cultural de modo geral, inclusive no que se refere à defectologia, pode subsidiar um corpo teórico-metodológico com vistas ao máximo desenvolvimento possível das pessoas sob a condição de TGDs.

---

<sup>3</sup> “Biologizante: bi-o-lo-gi-zan-te. **Adj.**relacionado com aspectos biológicos; *uma compreensão naturalista e biologizante da medicina somática*” (Borba, Longo & Moura, 2004, p. 182).

## **1 TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: DOS ENCAMINHAMENTOS HISTÓRICOS AO CONTRAPONTO HISTÓRICO-CULTURAL (OU DAS TESES EXISTENTES)**

Na presente seção temos como objetivo aprofundar a compreensão dos conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural para explicação da constituição do psiquismo humano, em contraposição à concepção hegemônica, que pode ser reconhecida em diferentes textos publicados por órgãos governamentais e por estudiosos da Psicologia, da Educação e da área da saúde. Aqui faremos alusão às obras e aos autores que têm sido tomados por referência em cursos de formação, em documentos e leis governamentais norteadores dos estudiosos e profissionais que atuam junto aos TGDs, e em manuais da área da psiquiatria..

### **1.1 OS CAMINHOS *DESVIANTES* DOS ESTUDOS HEGEMÔNICOS**

Interessa-nos, no âmbito desta seção, o modo como, historicamente, as pessoas com TGDs/Autismo são diagnosticadas e atendidas, clínica e pedagogicamente, quais as propostas educacionais que subsidiam tais intervenções e a forma como a apropriação de conhecimentos é tradicionalmente organizada, antes de iniciarmos as análises dos conceitos vigotskianos que norteiam nossas discussões acerca das possíveis contribuições da Teoria Histórico-Cultural para uma compreensão historicizada do psiquismo humano nos casos de TGDs, e de pensar as repercussões práticas possíveis com base nesses pressupostos.

A partir dos estudos bibliográficos demandados na busca teórica para a compreensão do tema pudemos dimensionar a repercussão dos conceitos biologizantes observados com relação à constituição do psiquismo das pessoas que se encontram sob as limitações e possibilidades dos TGDs. Inicialmente abordamos os princípios levantados nesses estudos, nas publicações oficiais e nas de autores ocidentais sobre o tema e nos encaminhamentos da Educação e das educações Especial e Inclusiva na atualidade, pesando as contradições próprias de nosso momento histórico.

### 1.1.1 Publicações governamentais

Encontramo-nos em um momento em se adota a denominação TGDs no lugar de algumas das chamadas *Condutas Típicas*, quando a escolarização desse alunado é prevista e assegurada pelo aparato legislativo educacional brasileiro (Brasil, 2007) e estadual (Paraná, 2008), e quando o apelo e a pretensa busca por uma escola e sociedade inclusivas no Brasil encontram respaldo, em especial, na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB N.º 9.394/96* (Brasil, 1996), em seus princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, no pluralismo de ideias, no respeito à liberdade e apreço à tolerância e na gestão democrática do ensino público. Tais princípios se encontram em consonância com a Declaração de Salamanca (Corde, 1997, p. 17), que apresenta, entre outras ideias, a de que “... todas as Escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, internas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”.

Assim, com esse pano de fundo da busca pela construção de processos inclusivos, entram em cena os obstáculos relativos aos limites e às possibilidades de escolarização dos alunos com autismo, reconhecendo-se a peculiaridade de sua organização psicológica e de seus típicos “... comportamentos estereotipados, falas descontextualizadas, escritas e leituras presas na literalidade ou com sentido errante” (Vasques, 2008, p. 1), diferenças que, segundo a autora, constantemente são “... percebidas como impedimentos para a escolarização e justificam sua ausência ou o encaminhamento para espaços reeducativos, com vistas à adaptação comportamental” (p. 1).

Entre os fatores que sustentam as dúvidas e mesmo preconceitos com relação às possibilidades escolares desse alunado estão:

... a ausência de informações sobre estas crianças e adolescentes; os poucos e recentes estudos; as dificuldades de interlocução entre as diferentes áreas que se ocupam da temática; a ausência de uma sistematização do conhecimento por parte do campo pedagógico; e, finalmente, a tendência de perceber a diferença como falha ou déficit a ser corrigido (Vasques, 2008, p. 1).

Essa autora, diante desses aspectos e dos estudos que vem realizando, acaba por questionar “... a pretensão de haver um único caminho escolar, educacional e subjetivo para tais sujeitos, o que pode abrir espaço para a reinvenção dos modos de conhecer, acolher e valorar o outro” (p. 1).

Cumpra considerarmos, no que se refere à produção científica acadêmica, principalmente para as áreas da psicologia e da educação, o que Vasques (2008, p. 3) observou: um aumento do número de trabalhos a partir de 2001, o que, segundo ela, deve-se, possivelmente, “... aos influxos do movimento inclusivo e das políticas nacionais e recomendações internacionais de inclusão escolar, social, etc.”.

Encontramos no *Plano Nacional de Educação - Lei N.º 10172/ 2001* (Brasil, 2001, art. 8) - que a Educação Especial se destina “... às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades/superdotação ou talento”, e que se caracterizem por apresentar necessidades próprias e diferentes quanto ao domínio das aprendizagens curriculares decorrentes de seu quadro diagnóstico ou de outras patologias associadas e por isso requeiram recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicos.

Outro referencial importante e representativo do atual contexto educacional brasileiro é a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96* (Brasil, 1996), que dedicou todo o Capítulo V à Educação Especial, caracterizando-a como uma “... modalidade da Educação Escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educacionais especiais”, que perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, sendo entendida como estratégia de apoio que está à disposição de *todos* os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento.

No ano de 2001 o governo brasileiro baixou a Resolução N.º 02 (Brasil, 2001), instituindo as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, que definem como critério para a consideração de necessidades educacionais especiais o educando apresentar dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, estas compreendidas no grupo daquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica e no daquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; ou dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; ou ainda, altas habilidades/superdotação e grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Consolidando uma base importante para a oferta de atendimento educacional na Educação Especial, a referida Resolução estabelece que

... os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (Brasil, 2001, Art. 10º).

Essas premissas da chamada Educação Inclusiva, entendidas em seus encadeamentos históricos, atentam para as denominações, classificações, encaminhamentos educacionais e prognósticos dos alunos que se encontram sob uma condição de desenvolvimento humano específica, fazendo parte da população educacional a ser incluída no sistema educacional e no convívio em comunidade com alunos com TGDs.

Algumas alternativas ideológicas comprometidas com a sociedade como ela tem sido historicamente sustentada podem ser encontradas, por exemplo, na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2007), que considera o movimento mundial pela inclusão como uma ação política, cultural, social e pedagógica que

... desencadeou a defesa do direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (Brasil, 2007, p. 3).

Com relação ao caso brasileiro, a referida Política afirma que

**... a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.** À luz dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola comum para que receba todos os alunos, atenda suas especificidades e promova a melhoria da qualidade da educação, configurando-se em resposta às diferentes situações que levam à exclusão escolar e social (Brasil, 2007, p. 3, grifos nossos).

A própria publicação dessa *Política* se torna um marco no Brasil. Ao apresentá-la, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial procuram considerar a “... evolução dos marcos filosóficos, políticos, legais e da pedagogia, definindo diretrizes para os sistemas de ensino” que “... devem se traduzir em políticas educacionais que produzam o deslocamento de ações e incidam nos diferentes níveis de ensino, acompanhando os avanços

do conhecimento e das lutas sociais, constituindo políticas públicas promotoras do amplo acesso à escolarização” (Brasil, 2007, p. 3).

No âmbito das discussões a respeito da educação inclusiva<sup>4</sup> cabe considerarmos algumas das transformações históricas pelas quais vem passando a Educação Especial, cuja prática se vincula a um contínuo movimento de transformação, tanto no tocante às suas especificidades e sua importância no contexto educacional brasileiro quanto no que tange à oferta de serviços e apoios pedagógicos especializados. A partir das novas diretrizes provindas do *Plano Nacional de Educação* – Lei n.º 10.172/2001 (Brasil, 2001), algumas ações educacionais têm sido discutidas pelos profissionais atuantes na área.

Tais discussões se dão de forma a contemplarem os direitos humanos e o conceito de cidadania a partir da proposta de construção, com a participação de toda a comunidade, de elementos que possibilitem o desenvolvimento de um plano de trabalho capaz de melhorar suas respostas educativas, que favoreçam um posicionamento crítico dos envolvidos e busquem o compromisso da família e demais membros da comunidade, buscando a otimização de intervenções que oportunizem a autorrealização no exercício da cidadania e no acesso aos bens sociais e culturais construídos pelos homens (Apucarana, 2008).

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2007) coloca como objetivos o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino quanto à promoção de respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2007, p. 8)

---

<sup>4</sup> Uma das bandeiras levantadas pelos defensores da proposta inclusiva é a da importância atribuída às interações sociais, tidas como um de seus fundamentos básicos. No entanto, devemos atentar para o fato de que um aprofundamento na análise de tais questões se faz necessário quando entendemos que as contradições da Educação Inclusiva podem ser analisadas sob uma ótica de maior complexidade em suas relações políticas, econômicas e sociais, aspectos que se interligariam em seu movimento de constituição e manutenção (Gatto, 2004).



Nessa perspectiva, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo e orientando o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e atuando de forma articulada com o ensino comum. Suas ações se direcionam para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, “... no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta[m] a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas” (Brasil, 2007, p. 9).

Consta na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2007, p. 9) que estudos recentes no campo da Educação Especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, “... não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão”, considerando-se que as pessoas se modificam continuamente e transforma-se o contexto no qual elas se inserem. No referido documento tem-se que “... esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos”.

Ainda segundo esse documento, seriam considerados alunos com TGDs “... aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo”, incluindo-se nesse grupo alunos com Autismo, Síndromes do espectro do Autismo e Psicose Infantil (Brasil, 2007, p. 9).

Se tomarmos tais abordagens legais como representativas de questões para as quais a educação tem voltado sua atenção, poderemos concluir que já há vários anos a questão do TGDs/TGDs/Autismo tem sido pensada na realidade brasileira. A *Política Nacional de Atenção à Pessoa Portadora da Síndrome do Autismo* (Brasil, 1990), por exemplo, justificou sua elaboração em um momento em que se notava uma significativa evolução na abordagem de questões relacionadas às pessoas com deficiência, reconhecendo-se suas potencialidades<sup>5</sup>, respeitando-se suas limitações e atentando-se para propostas que visassem à garantia de direitos das pessoas com necessidades especiais. Especificamente quanto ao autismo, diante dos graves comprometimentos biopsicossociais identificados, propõe-se a busca por alternativas quanto aos cuidados e ao atendimento especializado demandado.

---

<sup>5</sup> Questionamo-nos: o uso deste termo não conteria a noção de possibilidade naturalizada e como algo intrínseco ou mesmo desvinculado das mediações educacionais?

A definição de Autismo adotada nesse documento se baseou nas diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS), colocando-o como uma síndrome que está presente desde o nascimento e se manifesta, invariavelmente, antes dos 30 meses de idade, caracterizando-se por respostas *anormais* a estímulos auditivos ou visuais e por problemas graves quanto à compreensão da linguagem falada. Descreveu-se nela, ainda, a demora no aparecimento da fala ou a ecolalia, o uso inadequado dos pronomes, a imaturidade da estrutura gramatical e a incapacidade no uso de termos abstratos, havendo também, em geral, uma incapacidade na utilização social tanto da linguagem verbal como da corpórea (Brasil, 1990).

Antes dos cinco anos de idade correriam também problemas de relacionamento social considerados muito graves, como incapacidade de desenvolver contato visual, ligação social e jogos em grupo, notando-se um comportamento usualmente ritualístico e agregado a rotinas anormais de vida, resistência a mudanças, ligação a objetos estranhos e melhor execução em tarefas que requerem memória simples ou habilidades visoespaciais, comparando-se com aquelas que requerem capacidade simbólica ou linguística, podendo-se observar uma variação da inteligência. De acordo com esse documento, o sintoma mais significativo é a dificuldade de estabelecer relações produtivas com o mundo e com os outros (Brasil, 1990).

Segundo essa *Política* (Brasil, 1990), deveríamos considerar a complexidade do autismo e a impossibilidade de estabelecermos o prognóstico quanto ao seu desenvolvimento, assumindo como mais eficientes os programas de habilitação que integravam modelos de serviços que ofereciam recursos educativos, terapêuticos e medicamentosos conforme a necessidade da pessoa e ao mesmo tempo possibilitavam o acesso a outros níveis de atendimento, acompanhando a evolução do seu desenvolvimento.

No Estado do Paraná, segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2008, cerca de 10% da população apresenta algum tipo de deficiência. O *Plano Estadual de Educação* (Paraná, 2004) aponta que aproximadamente 6,14% da população em idade escolar recebem atendimento pedagógico especializado na rede pública de ensino e nas escolas especiais conveniadas. Isso nos dá a ideia da importância de adotarmos medidas que ampliem a oferta dos serviços e garantam o acesso e bem-sucedida permanência desse alunado nas escolas, cabendo considerar a significativa expansão do atendimento em Educação Especial - de 129% do número de matrículas na rede pública entre 2002 e 2006 e de 12,5% nas escolas conveniadas. Essas mudanças demandaram a reorganização da rede de apoio e serviços especializados nas áreas de deficiência (mental, física, visual, auditiva), das condutas típicas

de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos e ainda em altas habilidades/superdotação (Apucarana, 2008). Segundo o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM – IV* (APA, 1995), estudos epidemiológicos sugeriam taxas de 2 a 5 casos de autismo por 10.000 indivíduos. Gilberg e Wing (citado por Braga & Ávila, 2004) utilizaram critérios diagnósticos que resultaram na estimativa de um caso para cada 1.000 nascimentos. Estudos sugerem que até 1 (uma) em cada 150 crianças com dez anos ou menos podem ser afetadas pelo autismo ou desordens relacionadas – o que representa um total de cerca de 300 mil crianças somente nos Estados Unidos. Embora tenhamos procurado os números específicos aos casos de TGDs no sistema educacional brasileiro, estes não estavam disponibilizados nas fontes governamentais consultadas.

Atualmente, encontra-se vigente nas publicações governamentais do Estado do Paraná, o emprego do termo *Transtornos Globais do Desenvolvimento*, a partir da emissão de novas instruções, as de n.º 010, 011 e 012 de 2008 da SUED/SEED<sup>6</sup>, que tratam da solicitação de professor de apoio em sala de aula para atuar com alunos em sala comum e do funcionamento da Sala de Recursos (programa da modalidade da Educação Especial) para séries iniciais e finais do Ensino Fundamental nessa área. Também foram indicados quais recursos humanos podem ser demandados, destacando-se o atendimento educacional com professor especializado, a ser complementado, caso necessário, por atendimento multiprofissional (Paraná, 2008).

Na Instrução n.º 010/08 (Paraná, 2008, p. 1) encontramos que o alunado com Autismo apresenta “... alterações qualitativas das interações sociais recíprocas, na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo”. Incluem-se alunos com Autismo, síndromes do espectro do Autismo e psicose infantil “... que apresentam dificuldades de adaptação escolar e de aprendizagem, associados ou não às limitações no processo do desenvolvimento biopsicossocial, que requeiram apoio e atendimento especializado intensos e contínuos, com acompanhamento nas atividades escolares em Classe Comum”.

Com relação aos aspectos pedagógicos, essas publicações enfatizam o trabalho em pequenos grupos e/ou individualizado, quando necessário, o qual deve **partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem específicos de cada aluno**, cabendo à escola oferecer subsídios pedagógicos e formas de contribuir para a aprendizagem dos conteúdos na

---

<sup>6</sup> Superintendência da Educação, Secretaria de Estado da Educação, considerando os preceitos legais que regem a Educação Especial: LDB n.º 9394/96, Parecer CNE n.º 17/01, Resolução CNE n.º 02/01 e Deliberação n.º 02/03 – CEE.

classe comum, com a adoção de metodologias e estratégias diferenciadas. O objetivo dessa forma de atendimento educacional às pessoas com TGDs é “... **oportunizar autonomia, independência e valorização das ideias dos alunos, desafiando-os a empreenderem o planejamento de suas atividades**” (Paraná, 2008, grifos nossos).

Ao atentarmos para as implicações práticas das políticas educacionais no cunho visto, parece-nos relevante pensarmos as bases teóricas e metodológicas que as influenciam ou mesmo determinam e que, ao mesmo tempo, nelas encontram respaldo.

### 1.1.2 Publicações no Ocidente

O estabelecimento de formas de compreensão do tema sob diversas perspectivas não é uma novidade, nem a tentativa de compreendê-lo e denominá-lo de forma clara, uma vez que encontramos “... na literatura, diferentes definições e diferentes tipos de classificação para esses comportamentos”. O uso do termo *Condutas Típicas*, por exemplo, anteriormente empregado nos meios educacionais e de saúde, dificultou o alcance de consenso em torno de uma só definição por se referir “... a uma **variedade muito grande de comportamentos**”, (Brasil, 2002, p. 8)

Em contrapartida, segundo as discussões do *Projeto Escola Viva* (Brasil, 2002), a proposição desse termo foi estabelecida

... na tentativa de se evitar outros rótulos, anteriormente utilizados, que carregavam, em seu significado, uma carga de julgamento e de desqualificação da pessoa a quem eles eram atribuídos. Pode-se citar, dentre estes: transtornos de conduta, distúrbios de comportamento, comportamentos disruptivos, desajuste social, distúrbios emocionais, etc... Os termos distúrbio, desajuste, parecem impor ao sujeito assim qualificado, uma característica de menor valia, de defeito, de inadequação humana (Brasil, 2002, p. 9).

Sob esse conceito eram denominados os quadros cujas classificações poderiam ser representadas por um contínuo em que se identificavam comportamentos voltados para o próprio sujeito e outros para o ambiente externo, dependendo o grau de severidade desses comportamentos de fatores como frequência, intensidade e duração, configurando-se um padrão de comportamento que se mantém por um extenso período de tempo (Silva, 2004).

Para Silva (2004, p. 3), o tema *Condutas Típicas* de quadros neurológicos, psiquiátricos e psicológicos complexos despertou muito interesse e fez com que as pessoas buscassem incessantemente conhecimentos para compreender os comportamentos apresentados por esses alunos e aprender a lidar com eles. A autora destaca as dificuldades que as pessoas com esses quadros têm enfrentado para encontrar o seu lugar na sociedade, uma vez que “... a escola encontra dificuldades para lidar com elas, pois parece estar sem condições de educar. Os profissionais são insuficientes e pouco habilitados. Colegas, vizinhos, professores e familiares acabam rejeitando essas pessoas”. Para a autora, “... olhar o problema mais de perto e com mais cuidado, traz ainda muitas dúvidas e também mais clareza sobre as preocupações que o tema em questão desperta”.

Uma vez que a compreensão dos encadeamentos teóricos e práticos hegemônicos acerca dos TGDs/Autismo será necessária para as discussões e o estabelecimento dos contrapontos teórico-metodológicos que serão tecidos com base nos pressupostos histórico-culturais, a abordagem de alguns se faz necessária neste ponto de nossa discussão.

Segundo Bosa e Callias (2000), com base em Gillbert e em Rutter, o autismo é uma síndrome comportamental que apresenta diferentes etiologias, nas quais se encontra profundamente distorcido o processo de desenvolvimento infantil. Essa síndrome foi nomeada por Leo Kanner como *Autismo Infantil Precoce* e teve sua primeira descrição apresentada no ano de 1943, após um acompanhamento feito por ele de onze casos de crianças que possuíam, em comum, características como a incapacidade de se relacionar com outras pessoas, severos distúrbios de linguagem e uma preocupação obsessiva pelo que é imutável.

Para essas autoras, o diagnóstico e as subclassificações do autismo estiveram, por muitas décadas, sob o amplo rótulo de *Esquizofrenia Infantil*; mas nos anos 70 já havia um reconhecimento de que seria necessária uma distinção entre as severas desordens mentais surgidas na infância e as psicoses, cujo aparecimento se daria mais tarde. A partir da década de 80 passou a ser adotado o termo *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento*, “... considerando que uma séria anormalidade no processo de desenvolvimento *per se* está presente desde cedo na vida da criança (evidência dessa desordem deve ser aparente nos primeiros 36 meses de vida de acordo com o DSM-IV/APA (1994))” (Bosa & Callias, 2000, p. 2).

Diante da complexidade dos quadros, o que encontramos são principalmente suas descrições, a *nomenclatura oficial*, como são chamadas pelos membros do Grupo de Trabalho responsável pela elaboração do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* -

*DSM – IV*, 1995, em sua Introdução - para que as finalidades clínicas, de pesquisa e educacionais se apoiem em uma “... ampla base empírica” (Associação Americana de Psiquiatria, 1995, p. XV).

No referido *Manual*, na seção *Transtornos geralmente diagnosticados pela primeira vez na Infância ou Adolescência*, encontramos a descrição dos *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento* como aqueles que “... caracterizam-se por prejuízo severo e invasivo em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de comportamento, interesses e atividades estereotipados” (APA, 1995, p. 65).

Em geral, esses transtornos<sup>7</sup> se manifestam nos primeiros anos de vida e frequentemente estão associados com algum grau de deficiência intelectual. Também podem ser observadas outras condições médicas gerais, como anormalidades cromossômicas, infecções congênitas e anormalidades estruturais do sistema nervoso central. Estão abarcados nessa seção o *Transtorno Autista*, *Transtorno de Rett*, *Transtorno Desintegrativo da Infância*, *Transtorno de Asperger* e *Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação* (APA, 1995)<sup>8</sup>.

Segundo relatam Bosa e Callias (2000, p. 2), diferentes sistemas diagnósticos, como o DSM-IV (APA, 1995) e o CID-10 (Organização Pan-Americana de Saúde & Organização Mundial de Saúde, 1993),

... têm baseado seus critérios em problemas apresentados em três domínios (tríade de prejuízos), tais quais observados por Kanner por volta de 1943, que são: a) prejuízo qualitativo na interação social; b) prejuízo qualitativo na comunicação verbal e não-verbal, e no brincar imaginativo; e, c) comportamento e interesses restritivos e repetitivos.

De acordo com Perissinoto (2003, p. 16), quase à mesma época, o pediatra alemão Hans Asperger expôs um conjunto de sinais que denominou de *Psicopatia Autista*, com semelhanças identificadas com o que havia descrito Kanner. Em função disso, alguns anos depois, Lorna Wing analisou as descrições e criou o termo *Síndrome de Asperger*,

---

<sup>7</sup> Transtorno: (*der regressiva de transtornar*) 1 Ação ou efeito de transtornar. 2 Contrariedade, contratempo, decepção. 3 Prejuízo. 4 Perturbação do juízo. 5 Desarranjo. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br>>.

<sup>8</sup> Não colocamos como foco, no presente trabalho, uma descrição detalhada de cada quadro, por isso trataremos de questões comuns entre eles. Maiores detalhes podem ser encontrados no DSM (APA, 1995; 2002) e no CID- 10 (OPAS/OMS, 1993). Como no presente estudo o foco de nossa atenção é o TGDs/TGDs/Autismo, utilizaremos a nomenclatura TGDs/TGDs/TGDs/Autismo para nos referirmos às nossas considerações mais específicas relativas a esse quadro, destacando a importância de estudos futuros que abordem os demais, na perspectiva teórico-metodológica que adotamos.

considerando a “... possibilidade de compreensão de ambas as descrições como um conjunto de elementos variáveis em grau e propôs a expressão *Spectrum ou Continuum* de Desordens Autísticas”.

Encontramos nos escritos dessa autora que as denominações *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento* (DSM – IV, 1995) e *Transtornos Globais do Desenvolvimento* (CID – 10, 1993) foram traduzidas de *Pervasive Developmental Disorders*; porém, desde 2002, com a publicação do DSM – IV TR, a terminologia utilizada é *Transtornos Globais do Desenvolvimento* (Perissinoto, 2003). No CID-10 (OPAS & OMS, 1993, p. 367), que segue a linha de um instrumento descritivo das características do comportamento humano, essa nomenclatura aparece também se referindo a um “... grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo”, que ocorrem em todas as ocasiões e constituem uma característica global do funcionamento do sujeito.

Encontramos no livro *Treatment of Childhood Disorders* [Tratamento das Desordens da Infância] (Mash & Barkley, ([19--], tradução nossa), no capítulo sobre *Autistic Disorders* [Desordens Autistas], que nelas encontraríamos uma constelação de problemas considerados severos, como: extremas dificuldades de socialização; pouco interesse em outros seres humanos, com satisfação em ficar sozinho por longos períodos; dificuldades de linguagem (atos comunicativos primitivos); repertório rígido e limitado, idiosincrasias, estereotípias; conduta disruptiva/autoagressão; habilidades em áreas específicas e rebaixamento mental.

Tal afirmação nos dá a dimensão dos significativos comprometimentos apresentados pelas pessoas que se desenvolvem sob essas condições, mas também da dificuldade em manter consistentes processos diagnósticos, com desdobramentos no processo de classificação, que “... durante a última metade do século 20 (...) foi o tema dominante no estudo da psicopatologia” (Blashfield & Livesley, 1999, p. 3, tradução nossa).

Segundo o referido autor, nesse período houve a publicação de cinco edições dos *Manuais Diagnósticos e Estatísticos* (DSM), de quatro edições de seções de Desordens Mentais da *Classificação Internacional de Doenças* (CID), assim como livros, capítulos de livros e artigos de jornais no âmbito da classificação; porém essa produtividade não resolveu alguns dos problemas fundamentais confrontados pela nosologia<sup>9</sup> psiquiátrica (Blashfield & Livesley, 1999).

---

<sup>9</sup> Nosologia. 1 Descrição, definição e estudo das doenças em todas as suas circunstâncias. 2 Tratado a respeito das doenças. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno>>.

No que diz respeito ao autismo, Erickson (1997, p. 168, tradução nossa) salienta que, ao longo das últimas décadas, apesar de haver um acordo nas discussões profissionais acerca do emprego de termos apropriados na descrição de crianças com complexas características comportamentais, “... infelizmente, inclusive as mesmas classificações (rótulos, marcas) não têm sempre o mesmo significado para diferentes investigadores”. Alerta-nos a autora, no momento em que escreveu o texto, para o fato de que alguns médicos e pesquisadores estariam usando termos como *psicose infantil*, *esquizofrenia infantil*, *criança atípica* e *Autismo* quando havia uma crescente convergência para o uso do termo *Desordem Pervasiva/Invasiva do Desenvolvimento*, que, segundo ela, refletiria o impacto que esse tipo de desordem teria em todos os aspectos do desenvolvimento infantil.

Para Bosa e Callias (2000, p. 2), são encontradas controvérsias quanto à etiologia “... desde as primeiras considerações feitas por Kanner (1943) até as mais recentes reformulações em termos de classificação e compreensão dessa síndrome (Rutter, 1996)”. “Historicamente, reivindicações a respeito da natureza do *deficit* considerado ‘primário’ (inato x ambiental) têm constituído os principais postulados das teorias psicológicas sobre o autismo”, afirmando elas a impossibilidade de uma interpretação única e final do conhecimento acumulado ao longo dos anos (Bosa & Callias, 2000, p. 14).

O termo *Transtorno Invasivo do Desenvolvimento* também foi utilizado por Kaplan e Sadock (1998, p. 234, grifos dos autores), reconhecidos autores da área psiquiátrica. Nosso foco na produção desses autores reside na concepção que eles têm acerca do desenvolvimento infantil, que, para eles, “... resulta do jogo entre **maturação** do sistema nervoso central (SNC), do aparato neuromuscular e do sistema endócrino e **influências ambientais** (por ex., as exercidas por pais, professores) que podem facilitar ou impedir a conquista do potencial de desenvolvimento da criança”.

Esse potencial, segundo eles, “... é específico às predisposições genéticas inatas de cada indivíduo para (1) nível intelectual e (2) transtorno mental, temperamento e, provavelmente, certos traços de personalidade”. Nessa perspectiva, um dos princípios da avaliação diagnóstica de crianças e adolescentes seria a compreensão do desenvolvimento normal, “... a fim de entender plenamente o que constitui a anormalidade em determinada idade” (Kaplan & Sadock, 1998, p. 234).

Ao discorrerem acerca do diagnóstico e classificação em Psiquiatria, Kaplan e Sadock (1998, p. 11) introduzem a noção de que transtorno mental “... é uma doença com manifestações psicológicas ou comportamentais associadas com comprometimentos funcionais devido a uma perturbação biológica, social, psicológica, genética, física ou



química (...) medido em termos do desvio em relação a algum conceito normativo”. Tal conceito não é posto em relação com as condições sócio-históricas, que, por serem diferenciadas, também encaminham às concepções de normatização e de normalidade próprias de dadas épocas e culturas.

Quando identificaram os *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento* com base no DSM – IV (1995) como uma condição de doença, Kaplan e Sadock (1998, p. 249) apresentaram propostas para tratamento: 1) farmacológico - que objetivava a redução do “... retraimento interpessoal pelo bloqueio dos opioides endógenos”; 2) psicológico, na forma de apoio e aconselhamento familiar; e 3) Educação Especial precoce e intensiva.

A compreensão de que o autismo, segundo Wing (citado por Assumpção Junior, 1997, p. 155), seria “... um específico sintomatológico dependente do comprometimento cognitivo” reforçaria uma abordagem do quadro como “... um grupo de doenças, embora traga implícita também a noção de autismo relacionada primariamente a déficits cognitivos” (p. 156). O autismo corresponderia a um “... complexo de síndromes das mais variadas etiologias e que tem um repertório comportamental característico” (Assumpção Junior, 1997, p. 155).

Encontramos em Kaplan, Sadock e Grebb (1997, p. 979) várias considerações acerca da epidemiologia, etiologia, características clínicas e diagnósticas, físicas, comportamentais, curso e prognóstico dos *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento*, considerados como um transtorno evolutivo-comportamental, “... acumulando-se muitas evidências a favor de um substrato biológico”, sendo os casos associados a lesões neurológicas, especialmente rubéola congênita, fenilcetonúria e esclerose tuberosa, à incompatibilidade imunológica entre a mãe e o embrião, aos achados neuroanatômicos e bioquímicos específicos, com uma taxa de ocorrência em irmãos 50 vezes superior à da população em geral. Esses argumentos deporiam, nessa perspectiva, a favor da influência biológica nos casos.

Um exemplo de premissas biologizantes pode ser encontrado em Ajuriaguerra ([19--], p. 145), que defende que a noção de imaturidade deverá ser abordada na patologia psiquiátrica infantil, quer ela se exprima no EEG (Eletroencefalograma), quer seja emocional e afetiva, intelectual ou psicomotora, uma vez que envolve um campo psicopatológico ainda mal-definido, cujo estudo seria essencial ao conhecimento da criança, visto que “... a patologia lesional, por si só, não explica todos os distúrbios que encontramos na criança”.

Em função da predominância dessa perspectiva biológica nas abordagens tradicionalmente feitas acerca das peculiaridades das condições de desenvolvimento relacionadas ao TGDs/Autismo, pareceu-nos bastante interessante uma análise feita por

Newsom ([19-- ou 20--?]) quando escreve a respeito da etiologia da *Desordem Autística*, segundo a qual “... a complexidade dos sistemas neuroanatômico e neuroquímico, e a sutileza dos processos envolvidos, fizeram da tarefa de mapear (enquadrar) o substrato biológico do autismo profundamente difícil”, estimando-se que uma causa definitiva pode ser identificada em somente 5% a 10% dos casos (Rutter, Bailey & Le Couteur citado por Newsom, [19-- ou 20--], p. 423, tradução nossa).

Destacamos que, se o referido autor inicia a discussão acerca da etiologia sinalizando a dificuldade em precisá-la, continua afirmando, com base em vários pesquisadores, que a evidência da hereditariedade vem de estudos de gêmeos e famílias; que evidências de déficits na função executiva, atenção concentrada, percepção da emoção e a teoria da mente apontam para um dano (prejuízo) na frente e no mesencéfalo (ver ANEXOS A e B); e “... que achados consistentes de autópsias e estudos de neuroimagem incluem um aumento no peso do cérebro, atraso maturacional do córtex pré-frontal, desenvolvimento dendrítico truncado dos neurônios do sistema límbico e uma diminuição do número das células de Purkinje no cerebelo” (Bauman & Kemper, Courchesne et al., Zilbovicius et al., citado por Newsom, [19--ou 20--], p. 423, tradução nossa).

Com relação às discussões acerca da etiologia dos quadros, Hardman et al. (citado por Brasil, 2002, p. 15) destacam que elas variam “... de acordo com o edifício teórico que lhes serve de referência”. Entre elas se destacam:

1. Como **causas biológicas**, a herança genética, as anormalidades bioquímicas, as anormalidade neurológicas, as lesões no sistema nervoso central” (p. 15).
2. Como **causas fenomenológicas**, o conhecimento equivocado sobre si mesmo, o uso inadequado de mecanismos de defesa, sentimentos, pensamentos e eventos subjetivos.
3. Como **causas psicológicas**, os processos psicológicos, o funcionamento da mente (id, ego e superego), as predisposições herdadas (processos instintivos) e experiências traumáticas na primeira infância.
4. Como **causas comportamentais**, eventos ambientais, tais como: falha na aprendizagem de comportamentos adaptativos, aprendizagem de comportamentos não adaptativos e o desenvolvimento de comportamentos não adaptativos por circunstâncias ambientais estressantes.
5. Como **causas sociológicas/ecológicas**, a rotulação, a transmissão cultural, a desorganização social, a comunicação distorcida, a associação diferencial, e interações negativas com outras pessoas (Hardman et al., citado por Brasil, 2002, p. 16).

A hegemonia de uma forma de compreensão que prima pelo aspecto biológico fica evidenciada mesmo quando encontramos uma proposição de análise do autismo como uma

*Desordem da Empatia* (Gillberg, 1995, p. 71). Tratando de uma “... corrente de eventos patogênica” no autismo, o autor cita inúmeras pesquisas para afirmar que os achados decorrentes “... sugerem que o autismo típico pode surgir na base de inespecífico dano cerebral”. O autor também aponta que “... há agora uma evidência crescente de que, ao menos em alguns casos, fatores genéticos estão em operação no autismo”.

Com relação aos aspectos clínicos, Gillberg (1995) descreve detalhadamente o aparecimento precoce, as anormalidades nas relações sociais e no desenvolvimento da comunicação, os interesses, atividades e comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados e os “... problemas que são quase universais, mas que não estão entre os critérios diagnósticos” (p. 66) como as respostas anormais à estimulação sensorial e outros problemas comuns, como hiperatividade, modismos alimentares como os *food fads* (maneirismos alimentares), comportamento autoagressivo, além do perfil cognitivo, aspecto no qual todos os indivíduos apresentariam problemas (Rutter citado por Gillberg, 1995, p. 68, tradução nossa).

Ao finalizar sua análise acerca da etiologia, Gillberg (1995, p. 72, tradução nossa) afirma que o autismo “... é melhor conceituado como uma desordem comportamental”; não sendo tão específico como se acreditou anteriormente, devendo-se a sua existência a múltiplas etiologias. Interessante ressaltar sua ideia de que “... obviamente, as síndromes autísticas não são condições ‘novas’ típicas das sociedades urbanas e industrializadas do século XX”, como havia sido pensado, segundo ele, por Tinbergen & Tinbergen (1983), não havendo indício forte de que o autismo fosse mais comum na área urbana que na rural, ou que, em sua forma “clássica”, seria mais comum atualmente que dez ou vinte anos atrás<sup>10</sup>.

Ao tratarem das *Desordens do Desenvolvimento Social-Emocional*, incluindo nelas o *Autismo, a Síndrome de Asperger, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e o Distúrbio de Conduta*, Blakemore e Frith (2005) relatam ter notado que é frequente certa relutância em se reconhecer a relevância da ciência do cérebro, “... especialmente quando estamos considerando problemas que se manifestam nas áreas de desenvolvimento social e emocional”, havendo, talvez, segundo expõem as autoras, “... uma suposição subjacente que essa espécie de problema deveria ter uma explicação nas relações sociais e emocionais da pessoa” (Blakemore & Frith, 2005, p. 94, tradução nossa).

---

<sup>10</sup> Esse posicionamento é a contraposição ao que buscamos salientar com o presente estudo, no que diz respeito à dialética entre os aspectos biológicos e sociais, históricos, com relação à constituição dos indivíduos que se encontram sob a condição de TGDs/Autismo.

Para as autoras, cuja forma de compreensão das condições de desenvolvimento citadas enfatiza a determinação do aspecto biológico, essas desordens seriam um desafio para a Educação, pois, segundo elas, a noção de que as “... desordens do desenvolvimento são causadas por uma sutil anormalidade cerebral ainda não é aceita de modo geral”. Defendem a ideia de que a “... compensação<sup>11</sup> pode ser possível, mesmo que a cura ainda não seja”, cabendo à Educação não curar, mas melhorar a qualidade de vida dos *indivíduos afetados* (Blakemore & Frith, 2005, p. 110, tradução nossa).

A noção do desafio que o tratamento do autismo representa para a comunidade científica e profissional é salientada por Windholz (1995, pp. 179-180). Segundo ela, nos últimos trinta anos “... uma variedade de tratamentos, pautados em orientações teóricas diversas e de diferentes níveis de abrangência (...) foi usada na tentativa de tirar a pessoa com autismo do seu isolamento, lidar com suas dificuldades e as distorções no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, de comunicação e socialização”.

Nesse sentido, a autora cita os tratamentos medicamentosos e as terapias psicanalítica, comportamental, de orientação cognitiva, de integração sensorial e de contenção com vistas à aquisição de um “... repertório mais funcional”. Em sua opinião, a terapia comportamental é, atualmente, “... a mais desenvolvida, confiável e eficaz, no atendimento da pessoa com autismo” (Windholz, 1995, p. 180).

No artigo *Autismo: breve revisão de diferentes abordagens*, Bosa e Callias (2000) examinam as diferentes abordagens no estudo do autismo como a abordagem psicanalítica, a teoria afetiva, a teoria da mente e teorias neuropsicológicas e de processamento da informação. Apontam suas principais contribuições e limitações e afirmam a necessidade de integração dos diferentes domínios e de investigações que incluam tanto as deficiências quanto as competências sociais dos indivíduos com autismo, o que, segundo elas, auxiliaria no reconhecimento das diferenças individuais ao longo do *continuum* autista. Pelo modo como expõem a questão, consideram possível a convergência de diferentes tipos de atendimento, decorrentes de bases teóricas também diferenciadas, em prol de uma resposta científica à condição do autismo.

Ao tratarem das teorias psicanalíticas, Bosa e Callias (2000) apontam, com base em Maratos (1996), que a preocupação da maioria dos psicanalistas, mais que em questões etiológicas, reside em descrever o funcionamento mental, os estados afetivos e o modo como

---

<sup>11</sup> Como as autoras não especificam a natureza dessa compensação, se biológica ou educacional, pesa a diferença conceitual entre elas e o que propõe os conceitos de Compensação e Supercompensação postulados por Vigotski ao escrever sobre a *Defectologia*, no Tomo V de suas *Obras Escogidas* (1989).

essas crianças se relacionam com as pessoas. As autoras apontam que especulações a respeito da gênese do autismo surgiram com a tese inicial de Kanner (1943) de que crianças autistas sofriam de uma falta de habilidade para se relacionar emocionalmente com outras pessoas.

Nas duas décadas seguintes, sob tal prisma teórico, o autismo foi atribuído a causas psicogênicas, formuladas a partir de observações clínicas e da abordagem psicanalítica. Melanie Klein, pioneira no reconhecimento e tratamento da psicose em crianças, explica o autismo em termos de inibição de origem constitucional do desenvolvimento, cuja angústia decorria do intenso conflito entre instinto de vida e de morte, em combinação com as defesas primitivas e excessivas do ego. Assim, seria central na síndrome o bloqueio da relação com a realidade e do desenvolvimento da fantasia, que culminaria com um déficit na capacidade de simbolizar (Bosa & Callias, 2000).

Segundo Bosa e Callias (2000), com base nesses e em outros conceitos psicanalíticos, tem-se a noção de que o bebê se retiraria para um mundo próprio, como consequência da falha na modulação de suas pulsões instintivas ao organizar suas reações formativas e defesas, o que impediria o desenvolvimento de uma verdadeira relação objetal. Nessa perspectiva, o autismo foi compreendido como uma reação autônoma à “rejeição materna” por parte da criança, cuja raiva a leva a interpretar o mundo à imagem da sua cólera e à reação de desesperança (Bettelheim citado por Bosa & Callias, 2000).

A criança autista, de acordo com esse referencial, é concebida como vivendo em um estado mental de diferenciação insuficiente entre estímulos vindos de dentro ou de fora do corpo, sendo incapaz de construir representações emocionais. O autismo, neste sentido, seria uma defesa contra o desmantelamento do ego, havendo, segundo alguns autores, a necessidade de mobilizar nessas crianças a atenção a fim de possibilitar uma relação coerente com os objetos e com o seu próprio *self* (Bosa & Callias, 2000).

No que diz respeito à abordagem terapêutica, para Maratos (citado por Bosa & Callias, 2000), mesmo que causas orgânicas sejam identificadas, um dos aspectos básicos da abordagem terapêutica será mantido: a análise dos processos mentais. Nessa perspectiva, o autismo resultaria da falta de experiências vitais na infância, que, por sua vez, poderia se originar de fatores intrínsecos, extrínsecos ou de ambos, e não da tese de Bettelheim (1967), por exemplo, de que ele seria um transtorno decorrente de problemas na qualidade da maternagem.

Em Bosa e Callias (2000) encontramos que, dentre as teorias afetivas, uma em especial sugere que a origem do autismo seria uma disfunção primária do sistema afetivo: uma inabilidade inata básica para interagir emocionalmente com os outros. Essa inabilidade,

por sua vez, conduziria a uma falha no reconhecimento de estados mentais, bem como a um prejuízo na habilidade para abstrair e simbolizar. Como consequência dessa disfunção afetiva básica se dariam os déficits no reconhecimento da emoção e na habilidade de utilizar a linguagem de acordo com o contexto social, o que seria impeditivo de uma experiência social intersubjetiva, que estaria associada à capacidade inata de perceber e responder à linguagem corporal (por exemplo, expressão facial, vocal e gestual) e de inferir emoções a partir dessa linguagem. Nessa abordagem, os bebês vêm ao mundo já equipados com a capacidade de extrair significado afetivo da fisionomia e das atitudes das pessoas, ou seja, de estabelecer relações afetivas recíprocas. Seria essa habilidade que os capacitaria, então, a diferenciar as pessoas das coisas e a compreender os estados mentais do *self* e dos outros.

Constata-se ainda o surgimento das explicações de danos, por exemplo, na habilidade de desenvolver uma teoria da mente, que significa a capacidade de atribuir estados mentais a outras pessoas e de prever o comportamento delas em função destas atribuições (Premack & Woodruff citado por Bosa & Callias, 2000), o que envolveria um sistema de inferências sobre estados que não são diretamente observáveis, constando que seria inato o impulso inicial para essa habilidade, mas que o processo em si seria aprendido mediante a interação com os cuidadores e com outras pessoas

Nesse processo, a criança incorporaria as informações da *psicologia popular* disponível na sua cultura. Sob o referencial da teoria da mente, uma criança teria a capacidade de atribuir a si própria ou a outrem estados mentais como desejos, crenças e intenções, o que estaria presente por volta dos três anos de idade (Bosa & Callias, 2000).

Com relação às teorias neuropsicológicas e de processamento da informação, Bosa e Callias (2000) ressaltam as conclusões de Hermelin e O'Connor (1970) de que as crianças autistas apresentariam déficits cognitivos específicos como, por exemplo, problemas na percepção de ordem e significado (não explicados por deficiência mental) e a tendência a armazenar informações visuais através de código visual (mas não verbais e/ou auditivas). Outros estudos teriam apontado, segundo as autoras, resultados semelhantes: a resposta atípica de crianças autistas a estímulos sociais e não sociais.

Ao abordarem a função executiva, Bosa e Callias (2000) sinalizaram a crença de que a capacidade de planejamento e desenvolvimento de estratégias para atingir metas estaria ligada ao funcionamento dos lobos cerebrais frontais (Duncan citado por Bosa & Callias, 2000), surgindo, em função da semelhança entre o comportamento de indivíduos com disfunção cortical pré-frontal e o daqueles com autismo (inflexibilidade, perseverança,

primazia do detalhe e dificuldade de inibição de respostas), a hipótese de comprometimento da função executiva como déficit subjacente ao autismo.

Bosa e Callias (2000) abordam, finalmente, a teoria da coerência central, cuja base seriam diferenças no sistema de processamento da informação em crianças com autismo (Frith, 1989). De acordo com isso, coerência central seria a tendência natural em juntar partes de informações para formar um “todo” provido de significado, cuja falta seria uma das características mais marcantes no autismo. Segundo as autoras, seria interessante nessa teoria a explicação de habilidades que podem estar preservadas ou mesmo mostrar-se superiores nesses indivíduos, e não somente seus déficits.

Concluindo, Bosa e Callias (2000) apontam que as contribuições e limitações das abordagens aqui apresentadas merecem destaque, ressaltando que estudos na área do autismo representariam uma importante contribuição à psicologia do desenvolvimento, pois lançariam luzes sobre o papel da interação dos processos constitucionais e ambientais no desenvolvimento humano. Algumas teorias, como a de processamento da informação, teriam um papel fundamental no que diz respeito à intervenção, pois o conhecimento das formas como crianças com autismo apreendem o mundo reverte em estratégias de ação, por exemplo, na prática psicopedagógica com essas crianças.

Não obstante, as autoras apontam que, apesar de haver uma expansão considerável de pesquisas sobre os aspectos sociais e cognitivos na área do autismo, uma única e final interpretação do conhecimento acumulado ao longo dos anos permaneceria impossível, segundo elas, por várias razões, como o fato de os diferentes achados ainda não cobrirem toda a extensão de diferenças individuais ao longo do espectro. As autoras sinalizam que são necessários mais estudos que investiguem as competências sociais destes indivíduos (e não somente suas deficiências) e suas implicações para a identificação precoce da síndrome.

Apontam elas, ainda, a controvérsia do diagnóstico diferencial, e encerram suas conclusões tratando da polêmica em torno dos fatores causais (afetivos, cognitivos, biológicos) na determinação da síndrome, e acentuam que, embora a interação desses processos tenha sido proposta e teoricamente reconhecida, sua operacionalização ainda seria um grande desafio para os futuros estudos.

Encontramos em um artigo produzido por um grupo de pesquisadores de renomadas universidades americanas a contemplação dos mecanismos cerebrais na compreensão do autismo. Para eles, “... um mau funcionamento precoce de cada sistema neural no cérebro foi proposto como central para a patobiologia do autismo”, e a ocorrência de problemas sociais, de linguagem e comportamentais sugere que a síndrome afete um arranjo de sistemas neurais

funcionalmente diverso e amplamente distribuído (Volkmar, Lord, Balley, Schultz & Klin, 2004, p. 145, tradução nossa). A partir desse pressuposto quanto ao tratamento e às intervenções recomendadas por eles, encontram-se as intervenções psicológicas e as educacionais na linha da Análise Aplicada do Comportamento (cumpre ressaltar que “... nenhuma abordagem sozinha é a melhor para todos os indivíduos ou mesmo ao longo do tempo para o mesmo indivíduo”), e a intervenção farmacológica. Mesmo reconhecendo os progressos no campo, com avanços nos estudos sobre diagnóstico, genética, psicofarmacologia, tratamento e neuroimagem, os autores sinalizam que ainda há muito a fazer como diretrizes futuras (Volkmar et al., 2004, p. 150).

Inúmeros exemplos de propostas teóricas e de intervenção que priorizam ou atentam mais para o aspecto biológico na explicação do desenvolvimento e aprendizagem do homem constituem importante influência na compreensão que os educadores têm acerca dos autismo, especialmente dentro das práticas em instituições de Educação Especial. Podem-se citar, entre eles, o Método Estruturado (*tratamento e educação de crianças autistas e com dificuldades de comunicação relacionadas* - TEACCH), os programas Lovaas (*análise aplicada do comportamento*) e o Programa Son-Rise (inspirados pelo Autismo), *os sistemas de comunicação por trocas de figuras* (PECS) e de *comunicação alternativa* (PCS) e outros (Mcelroy, 1996; Mash & Barkley, [19--]; Erickson, 1997; Farrell, 2008). Esses exemplos são de inegável importância para a compreensão que os educadores têm acerca dos autismos e orientam os atendimentos educacionais para esse alunado.

O pressuposto fundamental dessa abordagem reside na primazia do aparato biológico e nas predisposições inatas, já que a ênfase é posta nos processos maturacionais, o que subsidia muitas das concepções de desenvolvimento, *normal e anormal*, nas áreas médica e psicológica, a exemplo da Psicanálise, da Epistemologia Genética de Jean Piaget, do Comportamentalismo, entre outras, considerando-se a frequência com que são observados na população como critério de inclusão em determinada classificação e diagnóstico.

### 1.1.3 Abordagens e atendimentos educacionais hegemônicos

No desenvolvimento das primeiras pesquisas a respeito das crianças com autismo, sob o enfoque da teoria behaviorista, forte tendência na área, destacaram-se aquelas empreendidas por Ferster (1961) e Ferster e DeMyer (1961, 1962), realizadas em laboratório,



“... cuja contribuição foi explicitar, de forma concreta, a aplicabilidade dos princípios de aprendizagem ao estudo de crianças com distúrbios de desenvolvimento a partir de adequações ambientais que provocavam alterações no comportamento dessas crianças” (Orrú, 2008, p. 2). Como fundamento, Ferster (1961) assumiu os pressupostos operantes de que o comportamento é controlado por suas consequências, sinalizando que, em função de variáveis históricas e ambientais, o comportamento da criança com autismo não seria funcional.

De acordo com Orrú (2008), a abordagem behaviorista para o trabalho com autistas compreende procedimentos de avaliação comportamental, de treino de repertórios de apoio (verbais e perceptivo-motores), treino em interação social, comportamento verbal e comportamentos acadêmicos, objetivando a redução de comportamentos excessivos (estereotípias e fala ecológica acompanhadas de falta de atenção) e a ampliação da atenção do sujeito. Entre os procedimentos de treinamento de comportamentos (repertórios) se utilizam: ações de imitar e de observar instruções apresentadas (repertórios de apoio); nomeação; posse de objetos e descrição de ações diversas (verbais); reconhecimento das partes do corpo e discriminações perceptivo-motoras (Orrú, 2008).

Nessa perspectiva, o tratamento e as intervenções recomendadas se encontram especialmente na linha da Análise Aplicada do Comportamento<sup>12</sup>, com avanços reconhecidos nos estudos sobre diagnóstico, genética, psicofarmacologia, tratamento e neuroimagem, conquanto se saiba que ainda há muito a fazer como diretrizes futuras (Volkmar et al., 2004, p. 150), conforme já pontuamos anteriormente. Essas propostas, embora reconheçam a importância dos processos educacionais, não deixam de se pautar no aspecto orgânico como determinante, ou no meio social imediato.

Quanto à proposição de uma teoria comportamental sobre crianças com autismo encontramos frequentes e elogiosas referências ao trabalho de Lovaas e Smith (citado por Windholz, 1995), que se apoia em quatro princípios:

- (1) as leis de aprendizagem respondem adequadamente pelo comportamento da criança com autismo e provêm a base para seu tratamento ;
- (2) crianças autistas apresentam muitos déficits comportamentais distintos, que podem melhor ser descritos como retardos de desenvolvimento e não como um déficit central;

---

<sup>12</sup> Esta abordagem tem como maior representante Skinner (1904-1990), psicólogo norte-americano que “... é um dos proponentes do behaviorismo com relação ao comportamento (observável) determinado pela sua relação com o meio químico, físico e social na forma de estímulos antecedentes como discriminativos de uma contingência e consequentes como reforço ou punição que fortalece ou enfraquece a frequência de emissão do comportamento com a instituição do conceito de condicionamento operante, em que todo o comportamento fica sujeito a mecanismos de controle através de situações de reforço ou punições” (Orrú, 2008, p. 1).

- (3) crianças autistas aprendem, desde que colocadas em ambientes especiais; e
- (4) o fracasso de crianças autistas em ambientes normais e seu sucesso em ambientes especiais indica que seus problemas podem ser vistos como um desajuste entre seu sistema nervoso e o ambiente, que pode ser resolvido através da manipulação do ambiente (Windholz, 1995, pp. 184-185).

Para se implantar a terapia comportamental da criança com autismo, segundo Lovaas e Smith (citado por Windholz, 1995, p. 201), é necessário ter uma filosofia da ação e obedecer a quatro fases: (1) avaliação comportamental; (2) seleção de metas e objetivos; (3) elaboração de programas de tratamento; e (4) a intervenção propriamente dita, uma vez que “... empenho e criatividade podem muito”.

Outras intervenções em alunos com transtornos do espectro autista são sugeridas por Farrell (2008, p. 87):

... o ensino estruturado, o programa Lovaas, interação intensiva, terapia de interação musical, sistemas de sinais para comunicação, o PECS, o manejo de comportamentos desafiadores, trabalho em pares e grupos, como lidar com transições, histórias pessoais, adultos aprendendo a utilizar a fala e cognição afetiva.

Para os behavioristas, é a relação com o meio ambiente o fator que determina o desenvolvimento e a aprendizagem como dois processos sobrepostos, sendo a aprendizagem concebida como uma mudança observável nos comportamentos do indivíduo, circunstância que envolveria “... recompensa e controle, planejamento criterioso das contingências de aprendizagem, das sequências de atividades e modelagem do comportamento do homem, por meio de manipulações de reforços” (Orrú, 2008, p. 1). Nessa perspectiva, a aprendizagem pode ser diretamente observável pelas respostas emitidas pelo aluno, que assume o papel de receptor do conhecimento (Orrú, 2008).

Ao professor, então, cabe a função de manipular as condições do ambiente e avaliar as metas de ensino a partir da média das respostas do aluno; já o desenvolvimento seria concebido como uma reação do sujeito aos estímulos do meio ambiente. Na abordagem comportamental, a aprendizagem e o desenvolvimento resultariam do condicionamento do meio, sendo a Educação um programa de formação de hábitos em alunos “... com a finalidade de tratar os comportamentos inadaptados por meio de conteúdos, hábitos, comportamentos e ações desejáveis que são treinadas” (Orrú, 2008, p. 2).

No âmbito do desenvolvimento da linguagem, o diálogo seria considerado como uma complexa cadeia de comportamentos verbais e relações de reciprocidade aluno/professor e

aluno/colegas, “... sendo todas as ações reduzidas ao condicionamento do sujeito através de conteúdos selecionados pelo professor para a memorização reprodutiva de comportamentos vazios de sentido e de significado” (Orrú, 2008, p. 2).

Nessa perspectiva, ao professor cabe fornecer modelo, seguindo uma determinada sequência, além de induzir o aluno a emitir as respostas desejadas por meio de pistas verbais (que aos poucos são retiradas) conforme as respostas do aluno estiverem sob o controle das instruções dadas. O tratamento do autismo envolve, assim, “... um procedimento abrangente e estruturado de ensino-aprendizagem em conjunto com terapias médicas, seguindo os critérios funcionais e sociais, a fim de superar rótulos, diagnósticos ou resultados psicométricos que podem evidenciar imprecisão” (p. 3). Assim, todas as ações do professor seriam repletas de treino e repetições, a fim de que o aluno aprenda a realizar o comportamento desejado e adequado (Orrú, 2008).

Uma denúncia de quanto, no Brasil, estudos sobre crianças com autismo e psicose infantil ainda são escassos e recentes, é feita por Vasques e Baptista (2003, p. 1). Segundo alerta dos autores, no campo da Saúde e da Educação faltam “... dados sistematizados sobre quem são e onde estão estas crianças, sobre os serviços oferecidos, o percurso escolar e as possibilidades de escolarização”, o que poderia se dever à profunda discordância entre os profissionais sobre o que sejam o autismo e as psicoses infantis, suas causas e as alternativas de intervenção, segundo os autores.

Relevante é a constatação feita por esses autores de que a maioria dessa população não conta com assistência em serviços e possibilidades de atendimento, pesando o fato de que uma significativa parcela dos profissionais desconhece o que sejam estes transtornos. Assim, “... a desinformação e o preconceito acabam contribuindo para uma situação de desamparo e exclusão social, sobretudo daqueles menos favorecidos economicamente” (Vasques & Baptista, 2003, p. 1).

Para Vasques e Baptista (2003), é inegável a potencialização das dificuldades quando a falta de recursos financeiros restringe ainda mais o acesso ao atendimento. Cruzando as informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 1997) acerca da situação de pobreza em que vivem 25% dos sujeitos de zero a 17 anos (rendimento familiar *per capita* de até meio salário mínimo) com a faixa de incidência dos TGDs, os autores estimam que, hoje, no Brasil, entre 14.500 e 21.700 crianças e adolescentes apresentam esse quadro clínico associado à condição de pobreza.

Levar em consideração a educação das crianças e adolescentes com TGDs, segundo Vasques e Baptista (2003), tornou-se necessário a partir do movimento da educação

integradora, que defendia o ensino comum como local prioritário para o atendimento educativo de todos os alunos, ainda que existisse forte tendência a que esses alunos estivessem separados do ambiente socioeducacional. Diante da complexidade dessa problemática, os autores apontam a necessidade de que ela seja compreendida mediante a contemplação de múltiplas determinações: desde crença de que tais crianças não seriam capazes de aprender até a de que a escola não teria como contribuir com crianças que apresentam comportamentos tão diferenciados (Vasques & Baptista, 2003).

Abordando o atendimento educacional oferecido a crianças com autismo investigado por Oliveira (2002), Vasques e Baptista (2003) apontam dados importantes, como a tendência a associar o autismo com incurabilidade e estagnação, a ênfase na correção da defasagem apresentada pelo sujeito e a impossibilidade de inclusão, esta última, justificada pela gravidade do quadro aliada à falta de preparo da escola, dos professores e de toda a comunidade escolar, evidenciando-se certa imobilidade, mesmo diante dos avanços da educação, conforme opinião dos autores. Eles também apontam as discussões de Tezzari e Baptista (2002), que sinalizam uma grande valorização do atendimento psicoterápico aos alunos psicóticos, possivelmente desvalorizando outros tipos de intervenção.

Vasques e Baptista (2003, p. 8) constataam a preconização da importância da escola para o desenvolvimento de crianças com TGDs em diversos autores, com a afirmação de que a “... educação poderia se transformar em uma ‘ferramenta’ a favor do desenvolvimento global destas crianças”. Tal abordagem redimensionaria a importância e a função da escola, considerada fundamental no oferecimento de uma ordenação, de “... leis que regem as relações entre os humanos, que regem o simbólico”, podendo a criança tomar o que puder (Kupfer citado por Vasques & Baptista, 2003, p. 8).

Para Vasques e Baptista (2003, p. 9), a escola é o lugar de criança, é o espaço destinado ao infantil, onde são veiculados, em todo ato educativo, a aprendizagem de conhecimentos específicos e os conhecimentos existenciais, submetendo “... os aprendentes às marcas comuns ao humano - na medida em que transmitem a história e filiam à cultura”, estabelecendo-se assim, através da educação, “... os vínculos de filiação e pertença entre sujeitos”, considerados essenciais para as crianças com graves problemas.

Desse ponto de vista, os autores preconizam a legitimidade da inserção de crianças com psicose infantil e autismo nas escolas em seu valor constitutivo, já que, com a inserção escolar, torna-se possível “... uma retomada e reordenação da estruturação psíquica do sujeito”, desde que haja uma aposta permanente na educabilidade do outro, o reinventar

incessante dos modos de agir e das possibilidades de escutar e de educar o outro, de se aproximar dele (Meirieu citado por Vasques & Baptista, 2003, p. 9).

A ideia defendida pelos autores é a da articulação entre diferentes campos do conhecimento, apontando que profissionais e pesquisadores da educação e saúde vêm conjugando esforços nesse sentido, a partir “... do pressuposto de que a escola é fundamental para a constituição de um sujeito psíquico e social - independente dos limites que o sujeito apresente” (Vasques & Baptista, 2003, p. 9).

Considerando a escola e o professor, Vasques (2008, p. 4) aponta para o oferecimento ao aluno de outras interpretações, “... interrogando sentidos que, muitas vezes, cristalizaram-se em função dos diagnósticos, classificações, avaliações, etc.”, e propõe que o foco se desloque do sujeito com autismo ou psicótico para o professor ou para o terapeuta, considerados “... o outro que lê, interpreta e constrói possibilidades, implicando-o na construção de uma perspectiva” (p. 5). Interessante atentarmos para o que destaca a autora quanto aos percursos educacionais e aprendizagens, compreendidos como não residentes, única e exclusivamente, no aluno e em suas condições inerentes, considerando que os “... processos escolares são construídos no encontro entre sujeitos e instituições”.

Para Vasques (2008, p. 5), a existência de múltiplas interpretações, mesmo impedindo um consenso acerca dos sujeitos com autismo, de suas possibilidades de aprendizagem e escolarização e sobre a função da escola e da educação, não constitui um limite teórico-prático. Para ela, ao contrário, essa dissonância representaria “... um primeiro passo no sentido de admitir soluções diferentes para as questões suscitadas no atendimento destas crianças e adolescentes”.

Importante destacar o que revela Vasques (2008), com base em seus estudos sobre a educação dessas crianças, acerca do uso indiscriminado de termos como avaliação e diagnóstico, tidos como expressões que “... congregam práticas, conceitos e objetos bastante heterogêneos, não submetidos à discussão” (p. 11). Com base em Lemos (1986), a autora pensa ser necessário “... suspender a familiaridade das palavras e expressões” e problematizar os diagnósticos, desnaturalizando-os.

Ao se interrogar acerca da historicidade dos modelos diagnósticos e de sua utilização nas pesquisas, Vasques (2008, p. 12) relata perceber quão frequentemente “... o diagnóstico é tomado como normalizador, suspendendo os enigmas e possíveis surpresas advindas do encontro entre sujeitos e instituições”. O diagnóstico se equipararia com o classificar ou desvelar, trilhando um “... caminho já naturalizado, traçado, percorrido e definido pelas características internas ou externas do sujeito, da criança”. Isso remete “... à ideia de uma

natureza própria do autista, do psicótico”, buscando-se “... nos catálogos, seções e subseções, não só a descrição como a própria essência do ser”.

Assim, o apelo de Vasques (2008, p. 12) para os campos da educação e educação especial é que se problematize o diagnóstico, que “... circula sem maiores questionamentos, esvaziado de seu valor de conceito”, reduzindo o aluno ao seu comportamento. Para ela,

... como uma espécie de moldura, o diagnóstico, neste sentido, enquadra, e no interior desse quadro instalamos a criança, acreditando que ela pode ser modificada, adaptada, corrigida. A realidade do autista lhe é natural, sendo explicada pela ciência e explicitada através do diagnóstico, das classificações e avaliações (Vasques, 2008, p. 13).

Como essencial é tomada pela autora a experiência da escolarização, que envolve

... uma construção compartilhada a partir dos nossos pressupostos a respeito de escola, aluno, educação, infância etc. Tais antecipações ganham significados a partir do contexto, da historicidade e da interpretação dos sujeitos e instituições envolvidas. Termos como Autismo, psicoses infantis e Transtornos Globais do Desenvolvimento, referem-se a conceitos, construções linguísticas, oriundas de diferentes racionalidades e epistemologias. Sistemas mais ou menos fechados que armam determinadas perspectivas. Há sempre o risco de essencializar ou naturalizar nossas lentes e concepções, sobretudo, se generalizamos ou desconsideramos os limites do conhecimento. O diagnóstico dá-se nessa zona tensa e de risco, e sua legalidade não pode mais ser justificada pela demanda de uma orientação ou caminho prévio. Daí a importância do contínuo movimento de auto-esclarecimento acerca dos nossos juízos. O processo reflexivo sobre as bases do proceder é fundamental, pois o não esclarecimento leva a desresponsabilização” (Hermann citado por Vasques, 2008, p. 13).

Para Vasques (2008, p. 14), diversos são os esforços “... para delimitar, definir, medir e classificar os comportamentos, os déficits, os genes; para ler e interpretar os silêncios, sons, olhares e ausências; bem como para estabelecer procedimentos educacionais e terapêuticos”. O atendimento educacional com vistas à adaptação e aprendizagem funcional desses alunos é amplamente recomendado, e, com base em ideais de normalidade, os educadores, psicólogos, psicanalistas, psiquiatras e instituições se organizam em torno de uma racionalidade técnica e instrumental, subsidiados pela crença de que “... há apenas uma única verdade, uma única descrição do ser autista, reduzida aos seus sintomas e comportamentos (a)típicos”, o que justifica “... interpretações empobrecedoras, objetivadoras” (VASQUES, 2008, p. 14).

Há uma convocação pertinente feita por Vasques (2008, p. 14) para que seja interrogada e transformada a “... racionalidade restrita que acompanha as classificações

médicas e psicopatológicas e a conseqüente limitação dos processos interventivos”. Suspendendo-se respostas preconcebidas, para a autora, abre-se um espaço para percursos alternativos à impossibilidade e ineducabilidade.

Finalizando esta seção, pensamos serem pertinentes algumas considerações críticas iniciais antes de pensarmos quais *desvios* percebemos nos encaminhamentos contemplados, de destacarmos os conceitos vigotskianos relativos à defectologia de modo geral e à *criança difícil*, que mais especificamente constituirão a base de nossas reflexões, e de tecermos algumas considerações acerca das contribuições teórico-metodológicas colhidas da frutífera e admirável obra vigotskiana, fonte inesgotável de inspiração, como também dos demais pensadores da Teoria Histórico-Cultural, no intuito de encaminharmos nossos passos para uma compreensão historicizada do psiquismo humano nos casos de TGDs/Autismo e de pensarmos em repercussões práticas possíveis com base nesse pressupostos.

Embora ressaltem a importância da escola para as crianças com autismo, Vasques e Baptista (2003) o fazem dentro de uma perspectiva teórica diferente da proposta pela Teoria Histórico-Cultural. Se em alguns momentos contribuem com reflexões interessantes e imprescindíveis para uma apropriada compreensão da importância do atendimento educacional desse alunado, em outros Vasques e Baptista (2003) não apresentam um referencial teórico-metodológico claro.

Um dos fatores de diferenciação, por exemplo, está na defesa que fazem da ideia de ser a escola fundamental “... para o desenvolvimento ou a conservação das ilhas de inteligência que as crianças já possuem”. Tais ilhas, possibilidades pontuais de aprendizagem, são consideradas “... qualidades intactas que se não reconhecidas e estimuladas podem desaparecer, levando a uma deficiência mental” (Kupfer citado por Vasques & Baptista, 2003, p. 8), uma perspectiva naturalizante, que não encontra respaldo ou sustentação na agenda de discussões e pressupostos da psicologia vigotskiana.

Outro autor adotado por Vasques e Baptista (2003) que não trabalha na perspectiva histórico-cultural é Jerusalinsky (citado por Vasques & Baptista, 2003), para quem a escola, do ponto de vista da representação social, seria uma instituição normal da sociedade por onde circularia a normalidade social, permitindo ao aluno sentir-se socialmente reconhecido, o que, para ele, teria um efeito terapêutico. Tudo se apoia numa concepção de atendimento clínico, sem que o conteúdo escolar propriamente dito possa ser visto como contribuição para o enfrentamento à condição diferenciada que os TGDs/Autismo impõem.

Mesmo reconhecendo que a escolarização desse alunado é um processo em construção, não podemos deixar de considerar quanto um trabalho escolar que imprima aos

processos de ensino-aprendizagem um cunho unicamente adaptativo precisa ser repensado/superado, rumo a uma prática educacional que priorize a transmissão de conhecimentos escolares com vistas ao máximo desenvolvimento possível desses alunos, compreendidos na unidade intelectual e emocional, pela apropriação das formas culturais de comportamento.

Para avançarmos nas discussões comumente travadas quanto à compreensão e abordagem educacional dos TGDs/Autismo, teceremos, a seguir, algumas considerações pensadas como antíteses ao que vimos. Assim, para podermos compreender as bases teórico-metodológicas que sustentam o contraponto histórico-cultural ao que tradicionalmente figura nas demais escolas psicológicas acerca dos TGDs/Autismo, recorreremos às considerações sobre a prática social, as características de sua materialidade e suas impressões nas subjetividades, tomadas como características pessoais de sua manifestação. Lembremos ainda que as discussões aqui iniciadas, especialmente aquelas referentes ao TGDs/Autismo, não esgotam a necessidade de aprofundamento a respeito do tema, ao contrário, lançam o desafio de realizar estudos que tratem dos limites e das possibilidades teórico-metodológicas referenciadas pela Teoria Histórico-Cultural com relação aos TGDs/Autismo e aos demais quadros aqui somente apontados.

Cabe ainda destacarmos que, diante da imensidão das forças estranguladoras, que são históricas e nos submetem à alienação em todas as suas formas e alcances, não podemos prescindir das dúvidas que nos mobilizam e das críticas que nos posicionam diante da vida rumo à máxima humanização possível, incluindo a nossa.



## **2 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA SOCIAL: CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS FORMAS FETICHIZADAS DE COMPREENSÃO DO HOMEM (OU DAS ANTÍTESES)**

Nesta seção temos por propósito tecer algumas considerações acerca da complexidade da prática social e de suas implicações no processo de constituição do psiquismo, por considerarmos que o enfoque histórico-cultural buscado neste estudo deve atentar para a complexidade humana em suas dimensões materiais e ideológicas.

Contrapondo-nos ao que tradicionalmente temos visto nas formas de compreensão e abordagem educacional pensadas para os casos de TGDs/Autismo, cabe esclarecermos que uma discussão com base nas premissas da Teoria Histórico-Cultural procura estabelecer, mesmo nos casos de TGDs/Autismo, que “... o desenvolvimento do psiquismo é sócio-histórico, já que é estruturado no seio da atividade social dos indivíduos e se dá pelos processos de objetivação e apropriação da cultura humana”. A referência tomada seria a de que “... formação da consciência e das capacidades humanas só é possível no processo de trabalho na relação com outros homens e com a utilização de instrumentos materiais e psicológicos”; o pensamento é compreendido como “... culturalmente mediado”; e a linguagem, como “... o principal meio desta mediação”. E de especial importância no âmbito de nossas discussões: “... os processos intelectuais e os afetivos são inseparáveis” (Meira, 2007, p. 41).

A busca pela compreensão do tema de acordo com a escola vigotskiana, com vistas a contribuir com os atendimentos educacionais voltados ao alunado com TGDs/Autismo e à formação dos profissionais envolvidos nesse processo implicaria, necessariamente, a compreensão da função social do educador, o que pressupõe “... o domínio de uma série de mediações teóricas mais diretamente relacionadas ao ensino, mas também a compreensão de aspectos psicológicos que lhe permitam entender como os alunos aprendem”. Justamente nesse espaço podemos compreender as contribuições da psicologia da educação: “... trabalhando junto com os educadores uma compreensão crítica do processo de formação dos indivíduos e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais (Meira, 2007, p. 57).

Neste sentido, ao atentar especificamente para a Educação Especial com base nessa perspectiva teórica, Barroco (2007b, p. 194) afirma que “... a compreensão do desenvolvimento diferenciado pela deficiência ou por outra necessidade especial e a defesa do

atendimento educacional às pessoas sob esta condição feitas por Vigotski constituem-se em um dos mais importantes capítulos da história da Educação Especial”.

Tendo como referência essas discussões, partimos para uma abordagem inicial acerca da temática a partir do que comumente vemos veiculado no meio acadêmico e educacional. Mediante a leitura do texto *A Transformação Socialista do Homem* (2004), que Vigotski elaborou em 1930, perguntamo-nos: não se faz urgente a consideração das possibilidades sociais adotadas para a superação das limitações biológicas constatadas?

Neste momento, o que nos convém salientar é que os homens, pelas diferenças em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento e nas suas formas de comportamento, são alvo de rotulações, marcações, classificações, mesmo que não tenham sido estabelecidos, consensualmente e de forma consistente, critérios *neutros*<sup>13</sup> (nos moldes da tradição positivista), isentos de quaisquer subjetividades e limitações teóricas e práticas por parte dos profissionais responsáveis pelo diagnóstico e acompanhamento. Conquanto reconheçamos que medidas como essas, de diferenciação, sinalização das diferenças, acabam por garantir alguns direitos e cuidados, na tentativa de resguardar essas pessoas, não podemos deixar de assinalar que nos encontramos

... em uma sociedade que considera normal um determinado padrão de aprendizagem com base em uma amostra populacional que não considera as diferenças culturais, de classes e de acesso ao conhecimento, instrumentos e signos de nossa cultura; ou, dito de outra forma, que ignora que a possibilidade de acesso aos bens culturais possa ser determinante das condições de aprendizagem do indivíduo (Eidt & Tuleski, 2007, p. 231).

Uma análise pertinente nos é oferecida por Eidt e Tuleski (2007, p. 232), para quem “... o surgimento e a intensificação de certas patologias não se explicam apenas pelo fator biológico, mas estão em consonância com as transformações das relações sociais vigentes em nossa sociedade”. Diante disso, “... a ênfase do tratamento é centrada quase exclusivamente na medicação”. Continuam as autoras afirmando que

Essas práticas evidenciam um processo de alienação vigente na própria ciência, na medida em que alguns pesquisadores e profissionais desconsideram os múltiplos fatores que têm determinado o surgimento de novas doenças – ou o aumento vertiginoso de patologias já conhecidas –, deslocando o foco de análise de questões sociais, econômicas e

---

<sup>13</sup> Tomanik (citado por Cambaúva & Da Silva, 2009, p. 17) nos lembra que “... a ciência é um conjunto de ações humanas capaz, sem dúvida, de influenciar a estrutura social, e assim é também uma atividade política. Não há sentido, portanto, em se falar na ciência como uma atividade politicamente neutra”.

educacionais, unicamente para o plano individual e orgânico (Eidt & Tuleski, 2007, p. 232).

Mesmo que consideremos, conforme sugerem Eidt e Tuleski (2007, p. 233) que “... o interesse crescente pelo estudo do cérebro na atualidade e os avanços da genética acabam por reforçar ainda mais a tendência já descrita de naturalizar problemas de ordem social e reduzir as diferenças às competências inatas”, salientamos que tais possibilidades de explicação são fruto dos encaminhamentos históricos não só da ciência psicológica, mas também da econômica e social, refletindo seus limites, suas contradições, mas, ao mesmo tempo, apontando para possibilidades de uma superação nessas formas de apreensão do homem. Sabemos, assim, com base em Barroco (2007b, p. 196), que “... pôr na devida relação o biológico e o social é o que se apresentava e se apresenta como necessidade urgente não só à psicologia, mas à educação regular ou especial, à medicina, etc.”.

Para romper com formas lineares e cristalizadas de compreender o homem e, no caso de nosso estudo, a criança com uma conduta acentuada e inquietantemente diferente, pensamos ser necessário adotarmos a perspectiva de que as bases teóricas e filosóficas nas formas tradicionais de atuação educacional mantêm suas raízes nas relações sociais e históricas que condicionam a produção e a reprodução da vida de todos os homens, com e sem transtornos, e a constituição de seus psiquismos.

Sabemos das inúmeras dificuldades encontradas no estudo das crianças na perspectiva que aqui temos tentado delinear, especialmente diante do que sinalizou Vasques (2008) quanto a utilizar de maneira incauta e muitas vezes como sinônimas nomenclaturas como transtornos de conduta, distúrbios de comportamento, comportamentos disruptivos, desajuste social, distúrbios emocionais, etc. (Brasil, 2002). Isso parece ser verdadeiro mesmo ao tomarmos como base a tríade de prejuízos observada por Kanner e apontada por Bosa e Callias (2000): “... a) prejuízo qualitativo na interação social; b) prejuízo qualitativo na comunicação verbal e não-verbal, e no brincar imaginativo; e, c) comportamento e interesses restritivos e repetitivos” (Bosa & Callias, 2000, p. 2).

Não havendo consenso em torno de uma definição sobre o que seria, então, um transtorno, variando ela de acordo com a cultura, não haveria também, “... como medir de forma objetiva a presença e a severidade de um transtorno comportamental”, o que traria “... dificuldades na detecção precoce dessas condições” (Grillo & Silva, 2004, p. 1).

Ao nos depararmos com o que apontam Mash e Barkley ([19--]) sobre as *desordens autistas* no que diz respeito à constelação de problemas severos - como extremas dificuldades

de socialização, pouco interesse por outros seres humanos, satisfação em ficar sozinho por longos períodos, dificuldades de linguagem (atos comunicativos primitivos), repertório rígido e limitado, idiossincrasias, estereotípias, conduta disruptiva/auto-agressão, habilidades em áreas específicas e rebaixamento mental – vemos quão difícil se torna o trabalho de investigação que se pretende rigoroso e legítimo.

Convém salientarmos que mudanças na nomenclatura (de *Condutas Típicas* para *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento* e *Transtornos Globais do Desenvolvimento*), no intuito de cobrir a referida “ampla base empírica” (APA, 1995, p. XV), e o reconhecimento da dificuldade de operacionalização de um termo que encerre as diversas formas de conduta adotadas por inúmeras crianças e adolescentes, não resolvem os problemas encontrados no âmbito dos trabalhos acadêmicos e também de ordem prático-metodológica, especialmente quando a profunda distorção no comportamento assume um caráter *per se*.

Mesmo a adoção do termo *spectrum* ou *continuum*, ao considerarmos a variação dos elementos constituintes dos quadros, ao invés de facilitar o trabalho de investigação, acabou por referendar uma corrida no sentido de rotular, nomear, enquadrar e classificar as crianças de acordo com o ponto de vista de cada investigador, tendência de atuação profissional bem aceita e mesmo estimulada pelo relativismo de valores e de opiniões da sociedade em nosso momento histórico. Um alerta sobre as dificuldades relativas ao uso uniforme de dada nomenclatura já foi dado por Erickson (1997). Falando “de dentro” da perspectiva hegemônica, denuncia como era recorrente o uso dos termos *psicose infantil*, *esquizofrenia infantil*, *criança atípica* e *Autismo* mesmo quando havia uma convergência crescente para a adoção do termo *desordem invasiva do desenvolvimento*.

Por mais que a nomenclatura oficial proposta pelas fontes oficiais e pela literatura psicológica hegemônica – de cunho biológico e individualizante – devesse ser entendida na linha de um instrumento descritivo das características do comportamento humano diferenciado por alguma desordem, essa tentativa acabou por nublar as possibilidades de se estabelecerem processos diagnósticos consistentes, do ponto de vista desse mesmo referencial. Assim, a adoção das nomenclaturas oficiais acaba por dar margem a interpretações aligeiradas e a um infrutífero e simplista trabalho de encontrar correspondências entre a aparência das formas de conduta apresentadas pela criança e os quadros nomeados e descritos nos mais diversos manuais de psiquiatria, quando se tomam como critério os sintomas e características descritos, e não a forma de vida da criança, a dinâmica de seu comportamento compreendido em sua gênese e desenvolvimento como

inserido nas relações sociais que lhe dão forma ao mesmo tempo em que arranjam as situações para sua manifestação.

Não queremos com isso negar a importância nem do processo diagnóstico, nem da utilização de um termo que englobe as características apresentadas pela criança. O que gostaríamos de destacar é a estagnação a que conduz a prática psicológica e educacional nesse molde, a qual parte de uma visão naturalizada da criança que apresenta uma conduta acentuadamente diferente e assume como pressuposto a primazia do aspecto biológico sobre o social, tomado como o ambiente de vida imediato da criança. Além disso, enfatizarmos a necessidade de adotar uma perspectiva teórica que fuja ao ecletismo, que perceba a complexidade da realidade social e suas relações com aprendizagem e desenvolvimento humanos e não imprima à escola e ao trabalho do professor um caráter automatizado e demasiadamente simplista, com vista à adaptação e à implantação de um repertório mais funcional, enfatizando o treino comportamental com base nos pressupostos da psicologia animal.

Há ainda outros critérios que nos encaminharam para a busca da apreensão do tema dos comportamentos *desviantes* a partir da escola de Vigotski<sup>14</sup>. Um é a ideia de que o acúmulo de evidências depõe a favor de um substrato biológico como causa dos problemas, mesmo quando se priorizam estudos com gêmeos, por exemplo, ou quando estamos diante da estimativa de que uma causa definitiva pode ser identificada em somente 5% a 10% dos casos (Rutter, Bailey, Le Couteur citado por Newsom, [19-- ou 20--], p. 423, tradução nossa).

Outro critério é a controvérsia acerca da etiologia dos quadros, transitando da dualidade inatismo *versus* ambientalismo, em concepções de desenvolvimento infantil que igualmente se encontram no debate/embate pendular da maturação do sistema nervoso central *versus* ambiente. Lembremos que Kaplan e Saddock (1998) chegam a anunciar que a potencialidade de desenvolvimento de uma criança seria inata, decorrente de predisposições genéticas relativas ao intelecto e aos transtornos mentais, ao temperamento e à personalidade. Outro aspecto pontuado pelos autores (este será contraposto ao abordarmos as proposições vigotskianas para a defectologia) é sua noção de que a compreensão do desenvolvimento *normal* é a base da compreensão da constituição da *anormalidade*, como desvio de algum conceito normativo. A noção de imaturidade de qualquer espécie (emocional, afetiva,

---

<sup>14</sup> Na apresentação do livro *Escola de Vigotski. Contribuições para a Psicologia e a Educação*, as organizadoras Facci, Tuleski e Barroco (2009, p. 8) justificam a utilização desse termo "... pelo fato de se possibilitar a incorporação dos trabalhos desenvolvidos pelos diversos colaboradores de L.S. Vigotski e dos continuadores dos estudos, após sua morte em 1934".

psicomotora, intelectual ou outra) como referência ao aspecto biológico do desenvolvimento também é apontada por Ajuriaguerra [19--], como vimos anteriormente.

Aqui também não queremos negar a influência de fatores biológicos, herdados ou adquiridos, que possam interferir positiva ou negativamente no desenvolvimento humano; porém, para avançarmos nas discussões e gerarmos maiores possibilidades educacionais de ordem prático-metodológica com uma base teórica que se dirija para o máximo desenvolvimento humano possível, temos sempre que nos lembrar da importância da seguinte constatação, como já dito anteriormente: "... pôr na devida relação o biológico e o social é o que se apresentava (à época de Vigotski) e se apresenta como necessidade urgente não só à psicologia, mas à educação regular ou especial, à medicina, etc." (Barroco, 2007b, p. 196).

Em um estudo que se pretenda crítico, busque apontamentos que contribuam para o atendimento de crianças psicopatologicamente adjetivadas, visando ao seu máximo desenvolvimento possível, baseie-se no referencial histórico-cultural, objetiva-se a instrumentalização dos profissionais no sentido de que avancem na compreensão dessas crianças na perspectiva historicizadora do psiquismo humano, especialmente nos casos desviantes. Nesse contexto, cumpre denunciar as possíveis limitações de determinados estudos, muitos dos quais se voltam quase exclusivamente para o indivíduo, seu cérebro, seus neurônios ou, ainda, para partes deles. Mesmo reconhecendo o valor dos esforços empregados pela perspectiva hegemônica no sentido de buscar formas de entendimento e de intervenções educacionais capazes de contribuir com a adequação social dos indivíduos sob condições peculiares de desenvolvimento, bem como oferecer recursos para familiares e educadores, não podemos deixar de nos questionar: como poderão esses pesquisadores atentar, observar e compreender as complexas relações sociais histórica e materialmente delineadas se partem de um pressuposto individual e biologizante?

Os diversos edifícios teóricos que dão sustentação às discussões acerca da etiologia, classificação, tratamento e prognóstico, embora atentem ora para as bases biológicas, ora para as fenomenológicas, psicológicas, comportamentais ou ecológico-sociológicas, acabam tendo em comum a localização dos problemas no indivíduo apartado de sua rede social e dos encaminhamentos históricos que lhe deram forma e características, encerrando nesse indivíduo e no modo como reage aos estímulos e tratamentos os limites de seu desenvolvimento. Com uma crítica tão necessária quanto ácida à tendência de individualização dos processos psicopatológicos, Eidt e Tuleski (2007) apontam o caráter a-histórico da psicologia burguesa, que

Estabelece ou generaliza, por um lado, ao conjunto da sociedade as características psicológicas de uma determinada classe (a burguesa), estabelecendo estágios de desenvolvimento (motores, afetivos, cognitivos) que independem da origem social ou cultural dos indivíduos e, por outro lado, psicologiza as diferenças originárias das diferenças de classes por meio da ideologia dos talentos e inclinações naturais que justificam, entre outras coisas, a própria divisão do trabalho e as possibilidades de ascensão dos indivíduos na hierarquia social. Não é difícil aqui identificar diferentes correntes que, embora acenem com diferenças marcantes entre elas, não fogem deste núcleo comum (Tuleski citado por Eidt & Tuleski, 2007, p. 231).

Essas autoras entendem que “... os transtornos mentais ou de comportamentos precisam ser datados, - analisados a partir das condições sociais e econômicas de uma determinada época histórica – e compreendidos no interior da sociedade em que se desenvolvem, isto é, em sua totalidade concreta” (Eidt & Tuleski, 2007, p. 225). O preço pago pela adoção de eixos teóricos que não se coadunam com essa perspectiva historicizada do psiquismo, especialmente com relação aos casos desviantes, é a patologização do que anteriormente era considerado uma característica de personalidade, fenômeno tão expressivo que tem sido chamado de “... *medicalização da vida cotidiana*” (p. 230, grifo do autor).

Com base em Rodrigues (2003), as autoras apontam para a necessidade de uma prática psiquiátrica vinculada à realidade material vivida pelos homens na atualidade. Os apontamentos desses autores acabam por nos levar a considerar que tais práticas no sentido do descolamento de ambas podem estar associadas à difusão da utilização de medicamentos, sendo sustentadas pelo modo de produção da subjetividade na pós-modernidade, em que se pretende obter prazer mediante a simplificação e o menor esforço. Buscando atingir tal objetivo, as medicações muitas vezes são utilizadas “... como mais um instrumento de modelação subjetiva, de formatação de padrões de normalidade; são tentativas de utilização das medicações para constituir um sujeito sem conflitos, sem angústias, sem limitações” (Rodrigues citado por Eidt & Tuleski, 2007, p. 230).

Assim como a questão da medicalização foi destacada com maestria e total pertinência pelas autoras, também devem ser priorizadas

... discussões acerca do que seja normal ou patológico em uma sociedade que considera normal um determinado padrão de aprendizagem com base em uma amostra populacional que não considera as diferenças culturais, de classes e de acesso ao conhecimento, instrumentos e signos de nossa cultura (Eidt & Tuleski, 2007, p. 231).

Com base no que dizem as autoras, não cabe ignorar que a “... possibilidade de acesso aos bens culturais possa ser determinante das condições de aprendizagem do indivíduo” (p. 231).

Mesmo a busca por uma melhor qualidade de vida, na perspectiva dominante, acaba por limitá-la, quando o que pretende uma proposição crítica é uma visão histórica, totalizante do problema, com vistas a uma educação que dê vida à qualidade educacional, que enriqueça suas formas, que dê cores aos seus conteúdos, que eduque pessoas vivas no horizonte da humanização de educadores e alunos.

Diante da defesa do ecletismo na necessidade apontada de integração de diferentes domínios teóricos, como a psicanálise, teorias afetivas, teoria da mente, teoria neuropsicológica, função executiva e teoria da coerência central (Bosa & Callias, 2000), o Comportamentalismo desponta como a “menina dos olhos” de grande parte dos pesquisadores. Seu enfoque diante de um repertório disfuncional é a aquisição de habilidades comportamentais mediante treino e condicionamento, perante o qual a educação objetivaria a formação de hábitos, e o professor, o fornecimento de modelo para imitação (aproximações sucessivas através de treinos e repetições) (Orrú, 2008), com vistas à adaptação e aprendizagem funcional (Vasques, 2008).

Esse aspecto se tornará, podemos dizer, o ponto de rompimento fundamental entre o que tradicionalmente encontramos nas diversas abordagens teóricas sobre o tema e os pressupostos defendidos e adotados na perspectiva histórico-cultural, como veremos posteriormente. Cabe, por enquanto, salientarmos e reconhecermos que a Psicologia vem buscando encontrar formas de apreender os homens, em seus processos de *normalidade* e *anormalidade*, como fruto das necessidades históricas ante as quais deve se posicionar, conquanto não possamos deixar de citar as críticas de Vigotski às várias escolas psicológicas de sua época (Vygotski, 1995) ao afirmar a necessidade de uma *nova* psicologia para um *novo* homem.

Cabe agora considerarmos o contexto em que todas as perspectivas apontadas ganharam terreno. Estas não são compreendidas, no âmbito de nossas discussões, como escolhas meramente individuais, ao contrário, são analisadas como representativas de nosso momento e dos encaminhamentos da ciência como produção humana atrelada à produção e reprodução da vida, já que as práticas de medicalização, foco mais enfatizado nas formas de tratamento e intervenção educacional, e outras de tendência à individualização dos processos psicopatológicos acabam por evidenciar um processo de alienação vigente na própria ciência, como vimos anteriormente com base em Eidt e Tuleski (2007). Assim, estão dadas as



condições para a naturalização dos comportamentos *desviantes*, tomando-se o indivíduo e o que ele é pela forma como reage às exigências sociais.

Sabemos que uma visão naturalizante dos problemas de comportamento, forma hegemônica de compreensão na psicologia e na educação, assume como verdade que o indivíduo possui uma natureza eterna e uma dinâmica própria, de cunho subjetivo, que independe do movimento das relações humanas (datadas historicamente) e do surgimento das necessidades produzidas na vida dos homens, entendendo-se o desenvolvimento do sujeito como algo que se autoexplica e cujo curso é entregue a si mesmo, de forma espontânea. Assim, tal concepção parte somente das relações e condições imediatas de vida do indivíduo, e não daquelas histórica e socialmente produzidas. Um contraponto ao modo naturalizado de compreender o desenvolvimento infantil, por exemplo, pode ser encontrado nas seguintes passagens: “... uma criança pequena não consegue resolver problemas complexos da vida real por meio de adaptação natural direta; só começa a utilizar caminhos indiretos para resolver esses problemas depois que a escola e a experiência tiverem refinado o processo de adaptação, depois que a criança tiver adquirido técnicas culturais”; “... o comportamento natural torna-se comportamento cultural; técnicas externas e signos culturais aprendidos na vida social tornam-se processos internos” (Vygotski & Luria, 1996, p. 219).

Em um momento histórico de crescente interesse pelo estudo do cérebro e em que os avanços da ciência e da genética são esperados, obtidos e aplicados cada vez mais, tais conquistas “... acabam por reforçar ainda mais a tendência já descrita de naturalizar problemas de ordem social e reduzir as diferenças às competências inatas” (Eidt & Tuleski, 2007, p. 233), ganhando relevância estudos que caminhem em outra direção: que considerem, por exemplo, “... que as modificações em curso na sociedade pós-moderna se refletem na instituição familiar, alterando o padrão comportamental das novas gerações” e que “... procure datar as manifestações comportamentais como produto de uma determinada época histórica” (p. 235).

Nessa direção, quando tomamos como base a psicologia histórico-cultural, novas e emergenciais possibilidades são inauguradas. Nessa perspectiva, assumimos que “... o fator biológico determina a base das reações inatas dos indivíduos, chamadas de funções psicológicas elementares ou involuntárias, de caráter imediato, mas não as voluntárias ou culturais” (Eidt & Tuleski, 2007, p. 237).

Para Vygotski e Luria (1996), em face da atividade da criança recém-nascida e da mediação instrumental realizada inicialmente pelos adultos mais desenvolvidos culturalmente, a inserção dessa criança no ambiente cultural acarreta mudanças rápidas e profundas em seu

comportamento. Sobre a base biológica, portanto, é constituído todo o sistema de reações adquiridas e mediadas, a exemplo das funções psicológicas superiores (voluntárias), produto do desenvolvimento histórico humano.

Em nossa busca por entender de maneira mais apurada os TGDs/Autismo e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, pressupondo que aquilo que está na mente do indivíduo esteve primeiro fora dele, nesta seção pretendemos desenvolver algumas reflexões sobre a prática social em *nosso canto do mundo* em tempos de um capitalismo em que são prementes o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível (Antunes, 2005, grifos nossos). Entre as características da sociedade capitalista que podem ser assinaladas com base na perspectiva teórica que adotamos estão “... a crescente concentração da riqueza nas mãos de uns poucos, o esmagamento de muitos pequenos produtores pelos grandes produtores, o uso crescente da máquina, substituindo um número cada vez maior de trabalhadores e criando uma força industrial de reserva, a crescente miséria das massas, a ocorrência de colapsos periódicos no sistema – crises – cada qual mais devastadora do que a outra e o mais importante – a contradição fundamental da sociedade capitalista – o fato de que enquanto a *produção* em si é cada vez mais *socializada*, o resultado do trabalho coletivo, a *apropriação*, é *privado*, individual. O trabalho cria, o capital se apropria” (Huberman, 1981, p. 239, grifos do autor).

Consideramos que o enfoque aqui buscado nos dará uma noção da complexidade social e histórica e de todas as suas dimensões que devem ser contempladas na tentativa de compreender qualquer fenômeno ou questão relativos ao homem, em qualquer tempo, em qualquer lugar, no âmbito de uma discussão materialista histórico-dialética. Concordamos com Eidt e Tuleski quando afirmam (2007, p. 225), “... que os transtornos mentais ou de comportamentos precisam ser datados, – analisados a partir das condições sociais e econômicas de uma determinada época histórica – e compreendidos no interior da sociedade em que se desenvolvem, isto é, em sua totalidade concreta”.

Sabemos que o conhecimento da organização social vigente e das implicações desta no comportamento dos indivíduos e na consciência social, como aponta Tuleski (2002, p. 43), permite a compreensão dos fenômenos psicológicos em uma sociedade que se transforma pela ação consciente de seus homens, de acordo com o materialismo histórico-dialético, bem como permite pensar soluções para os problemas da atualidade, considerando o psiquismo humano individual como produto das relações sociais mais amplas.

Nosso momento é de exacerbação do individualismo, da competitividade e da desregulamentação no convívio entre os homens e no modo como estes produzem e

reproduzem suas vidas, com consequências em todos os campos da vida social, uma vez que cada indivíduo “... vive subjetivamente a trama de relações que compõe a base material de sua concepção de mundo” (Iasi, 1999, p. 14). Partimos, então, da premissa inicial de que qualquer análise da constituição do psiquismo humano, em indivíduos que apresentem ou não transtornos em seu desenvolvimento, deverá se dar com base na materialidade da vida e das produções humanas, a fim de que possamos apreender esse homem e sua realidade de forma totalizante.

Em um mundo que *explode em contradições*, “... nunca estivemos mais perto daquilo que Marx<sup>15</sup> chamou de ‘modo de produção especificamente capitalista’”, em que “... o triunfo do mundo das mercadorias levou a pontos nunca antes vistos a desumanização, a miséria das massas, a prepotência dos monopólios e a concentração de capitais” (Iasi, 1999, p. 7).

A era de prosperidade prometida no final da década de 80 se transformou num pesadelo. Os ideólogos apressados em enterrar o marxismo como um cadáver insepulto, logo se espantaram com a manifestação inquestionável das velhas crises cíclicas e da lógica inquebrantável do capital. A guerra com seu cortejo de misérias e sofrimentos se espalha e a tecnologia de uma suposta “guerra limpa” não consegue esconder o velho drama humano da dor e da insensatez (Iasi, 1999, pp. 7-8).

Ao longo de sua história, Marx amadureceu teoricamente e constituiu, com a colaboração de Engels, um sistema complexo e articulado de análise. Entre os principais elementos contemplados em sua análise estão a *luta de classes* (com interesses opostos, atuando como um agente transformador da sociedade) resultando da estrutura produtiva, o conceito de *mais-valia* (caracterizando a exploração do trabalhador e fator de capitalização da burguesia) e a estruturação de uma *teoria socialista revolucionária* contra a ordem capitalista e a sociedade burguesa, almejando o fim da sociedade de classes e a socialização dos meios

---

<sup>15</sup> Ao longo de sua história, Marx amadureceu teoricamente, constituindo um sistema complexo e articulado de análise, contando com a colaboração de Engels. Dentre os principais elementos contemplados em sua análise estão a *luta de classes* (com interesses opostos atuando como um agente transformador da sociedade) resultando da estrutura produtiva; o conceito de *mais valia* (caracterizando a exploração do trabalhador e fator de capitalização da burguesia); e a estruturação de uma *teoria socialista revolucionária* contra a ordem capitalista e a sociedade burguesa, almejando o fim da sociedade de classes e a socialização dos meios de produção (Burns, 1955; Vicentino, 1999). O ponto fundamental da teoria marxista é a exploração do trabalho no capitalismo, mesmo que seja o trabalhador um homem livre na sociedade capitalista. O fato é que “... os que não são donos dos meios de produção só podem ganhar a vida empregando-se - por salários - aos que são donos. É evidente que o trabalhador não se vende ao capitalista (isso faria dele um escravo), mas vende a única mercadoria que possui - sua capacidade de trabalhar, sua força de trabalho”, cujo valor, como o de qualquer outra mercadoria, é determinado pelo total de trabalho socialmente necessário para produzi-la, contando o custo da manutenção de uma família e de sua própria capacidade de trabalho. Sua peculiaridade está em criar um valor superior ao que encerra (Huberman, 1981, p. 231). Para tal autor, a teoria da mais valia de Marx, que se refere à diferença entre o que o trabalhador recebe de salário e o valor da mercadoria que produz, esclareceu o modo como o trabalho é explorado na sociedade capitalista.

de produção (Burns, 1955; Vicentino, 1999). O ponto fundamental da teoria marxista é a exploração do trabalho no capitalismo, mesmo que seja o trabalhador um homem livre na sociedade capitalista.

O fato é que

Os que não são donos dos meios de produção só podem ganhar a vida empregando-se - por salários - aos que são donos. É evidente que o trabalhador não se vende ao capitalista (isso faria dele um escravo), mas vende a única mercadoria que possui - sua capacidade de trabalhar, sua força de trabalho (Huberman, 1981, p. 231).

Cujo valor, como o de qualquer outra mercadoria, é determinado pelo total de trabalho socialmente necessário para produzi-la, contando-se o custo da manutenção de uma família e de sua própria capacidade de trabalho. Sua peculiaridade está em criar um valor superior ao que encerra (Huberman, 1981). Para o autor, a teoria da mais-valia de Marx, que se refere à diferença entre o que o trabalhador recebe de salário e o valor da mercadoria que produz, esclareceu o modo como o trabalho é explorado na sociedade capitalista (1981).

Diante dos desafios que nossa busca impõe e para os quais pretende oferecer recursos de análise, julgamos necessário um entendimento da educação a partir da crise do mundo atual, em que se destaca o acirramento das contradições do sistema capitalista, caracterizado pela supressão da vida, por um lado, e pela acumulação de riquezas, por outro. Caminhamos, portanto, para o entendimento da possibilidade da luta pela emancipação humana em relação à ordem social do capital através da tendência de delineamento das determinações econômicas, sociais e educacionais fundadas na sociedade capitalista, considerando a lógica incorrigível do capital, que conta com a naturalização ideológica de maneira objetiva e subjetiva.

Entendendo-se como indissociáveis as relações entre trabalho e as produções humanas, entre elas a Educação, tem-se que as práticas educacionais são estruturadas em profunda interligação com a organização social do trabalho no capitalismo. Diante da defesa do fim da centralidade do trabalho no mundo capitalista contemporâneo - conforme teses de que a teoria do valor teria perdido seu sentido ou de que o valor trabalho possa ser substituído pela ciência, ou ainda a de que estaria vigente uma lógica societal intersubjetiva e interativa, de modo coerente com a fragmentação pós-moderna, no “... culto fetichizado do ideário dominante” (Antunes, 2005, p. 9), há o reconhecimento do “... o sentido ativo e transformador do trabalho e da classe trabalhadora”.

Para Antunes (2005, p. 10), o modo contemporâneo do trabalho “... enquanto expressão do *trabalho social* (...) é mais *complexificado*, *socialmente combinado* e ainda mais

*intensificado* nos seus ritmos e processos”. Defende o autor a tese de que “... a sociedade do capital e sua *lei do valor* necessitam cada vez *menos* do trabalho *estável* e cada vez mais das diversificadas formas de trabalho parcial ou *part-time*, terceirizado, que são, em escala crescente, parte constitutiva do processo de produção capitalista”, intensificando-se no processo de criação de valores as formas de extração da mais-valia em tempo progressivamente mais reduzido. Segundo ele, na era da empresa flexível são fortes exemplos da vigência da lei do valor a redução do proletariado estável, a ampliação do trabalho “mais intelectualizado” e a ampliação de trabalho precarizado (terceirizado).

Uma “... *concepção ampliada de trabalho* nos possibilita entender o papel que ele exerce na sociabilidade contemporânea, neste limiar do século que se inicia” (Antunes, 2005, p. 14). Assim, ao considerarmos a lógica desumanizadora que envolve a sociedade capitalista, marcada fundamentalmente pelo individualismo, pelo lucro e pela competição, no intuito de resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, julgamos importantes as contribuições de Tonet (2003), especialmente no que se refere à discussão do caráter de exploração e dominação do capitalista sobre o trabalhador na produção da desigualdade social como “... algo que faz parte da natureza mais essencial desta matriz geradora do capitalismo. O que, por sua vez, significa que é impossível construir, a partir dela, uma autêntica comunidade humana, vale dizer, humanizar o capital” (Tonet, 2003, p. 35).

Com relação às consequências desse processo, Tonet (2003) aponta sua “... forma avassaladora e irreversível”, com a precarização do trabalho, a corrosão dos direitos trabalhistas e sociais, a ampliação do trabalho informal, o processo de mercantilização das empresas e serviços públicos, a produção destrutiva, a competição violenta entre as empresas e os Estados Nacionais, a submissão direta dos Estados aos interesses do capital e, sobretudo, o agravamento dos problemas sociais.

Com relação às duas últimas décadas, particularmente, Antunes (2005) nos dá uma dimensão das fortes transformações presenciadas pela sociedade contemporânea, quando

O neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotados de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada (Antunes, 2005, p. 165).

A sociedade contemporânea tem presenciado um cenário crítico, uma vez que “... paralelamente à globalização produtiva, a lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade num processo *destrutivo*, o que tem gerado uma imensa *sociedade dos excluídos e dos precarizados*”<sup>16</sup> (Antunes, 2005, p. 165). Suas repercussões na sociabilidade podem ser imaginadas mediante o panorama descrito pelo autor:

Quanto mais se avança na competitividade intercapitalista, quanto mais se desenvolve a tecnologia concorrencial, maior é a desmontagem de inúmeros parques industriais que não conseguem acompanhar sua velocidade intensa. Da Rússia à Argentina, da Inglaterra ao México, da Itália a Portugal, passando pelo Brasil, os exemplos são crescentes e acarretam repercussões profundas no enorme contingente de força humana de trabalho presente nesses países. O que dizer de uma forma de sociabilidade que desemprega ou precariza cerca de 1 bilhão de pessoas, *algo em torno de um terço da força humana mundial que trabalha*, conforme dados recentes da OIT? (Antunes, 2005, p. 166, grifo do autor).

Pelo exposto, vivenciamos e reproduzimos, sob a ordem do capitalismo, um sistema progressivo de destruição nas mais variadas formas e lugares. Desse modo, se uma das teses centrais da teoria vigotskiana é a de que a direção do desenvolvimento humano é de fora para dentro, ou seja, aquilo que compõe a mente humana está antes fora dela, objetivado na prática social, não podemos deixar de demandar da Psicologia que contemple esses fatores na explicação de qualquer fenômeno/fato humano. Isso ganha especial importância quando se trata de comportamentos socialmente inaceitáveis ou aceitos com muita relutância, já que é em meio a essa prática perversa que reproduzimos que se formam os crivos da normalidade e do que é consensual. Assim, ao discutir as políticas e práticas em saúde mental ou na educação inclusiva, ao sustentar os atendimentos à população precarizada nas unidades básicas de saúde ou acompanhar alunos da rede pública de ensino com e sem necessidades

---

<sup>16</sup> Essa precarização, segundo Antunes (2005), atinge também os países do Norte. Até o Japão e o seu modelo toyotista, que introduziu o emprego vitalício para cerca de 25% de sua classe trabalhadora, hoje já ameaça extingui-lo para se adequar à competitividade que reemerge do Ocidente *toyotizado*. Segundo reportagem no *site Folha.com*, “... a taxa de desemprego no Japão subiu quatro décimos em março em relação ao mês anterior e foi a 4,8%, um aumento mensal recorde do número de pessoas sem trabalho no país”, de acordo com informações do governo. “... Em comparação com março de 2008, o número de desempregados subiu pelo quinto mês consecutivo, com 670 mil pessoas, um recorde, até alcançar 3,35 milhões, segundo os dados preliminares do Ministério do Interior e Comunicações japonês, citados pela agência local de notícias Kyodo. Desse total, 1,06 milhão de empregados foram demitidos (...) Durante o ano fiscal de 2008, que terminou em março, a taxa de desemprego do Japão subiu três décimos com relação ao ano fiscal anterior e foi a 4,1%, devido ao aumento das rescisões de contratos pela crise econômica global, que se intensificou a partir do fim do ano passado. Outro relatório governamental destacou que o número de ofertas de trabalho frente às pessoas que buscavam emprego em março ficou em 0,52, abaixo do 0,59 registrado no mês anterior. O percentual indica que no mês passado houve 52 ofertas para cada 100 indivíduos que buscavam trabalho, o menor desde abril de 2002” (*Taxa de desemprego...*).

educacionais especiais, a Psicologia não pode fazer vistas grossas à objetividade da vida, ou ao modo objetivo como a reprodução da vida vem se dando.

Isto se deve a que essa destruição diz respeito às forças produtivas da natureza e do meio ambiente, mas também, em escala mundial, posiciona-se contra a força humana de trabalho, que hoje se encontra, como salienta Antunes (2005), na condição de *precarizada* ou *excluída*. Segundo ele,

Em verdade, estamos presenciado a acentuação daquela tendência que István Mészáros sintetizou corretamente, ao afirmar que o capital, desprovido de orientação humanamente significativa, assume, em seu *sistema metabólico de controle social*, uma lógica que é essencialmente destrutiva, onde o *valor de uso* das coisas é totalmente subordinado ao seu *valor de troca* (Antunes, 2005, p. 167).

Um consistente respaldo à Psicologia e à Educação que se pretendam transformadoras é oferecido pela discussão relativa ao mundo do trabalho tecida pelo autor diante do quadro crítico que se revela com a entrada no século XXI e assume semelhantes direções nas diversas partes do mundo onde a lógica capitalista é vigorosa e determinante: “... a crítica às formas concretas da dessociabilização humana é a condição para que se possa empreender também a crítica e a desfetichização das *formas de representação* hoje dominantes, do *ideário* que domina nossa sociedade contemporânea” (Antunes, 2005, p. 167).

Com base em Antunes (2005), também nos parece fundamental termos clareza, ao longo de nossa empreitada, quanto a chamada *crise estrutural do capital* afetou a classe trabalhadora, desde o início dos anos 70, em sua *materialidade* (sua forma de ser) e em sua *subjetividade* (o universo de seus valores, seu ideário), que orientam suas ações e sua prática concreta. Segundo o autor, tal crise fez com que o capital, como consequência da concorrência intercapitalista, implementasse um vasto processo de reestruturação a fim de recuperar seu ciclo de reprodução, o que atingiu o mundo do trabalho com as transformações no processo produtivo: avanço tecnológico, constituição das formas de acumulação flexível, *downsizing*<sup>17</sup>, modelos alternativos ao *taylorismo/fordismo*.

---

<sup>17</sup> *Downsizing* (em português: achatamento) é uma das técnicas da Administração contemporânea cujo objetivo, segundo Leonardo e Souza Carvalho, seria “... a eliminação da burocracia corporativa desnecessária, pois ela é focada no centro da pirâmide hierárquica, isto é, na área de recursos humanos (RH)”, tratando-se de “... um projeto de racionalização planejado em todas as suas etapas, que deve estar consistente com o Planejamento estratégico do negócio e cuja meta global é construir uma organização o mais eficiente e capaz possível, privilegiando práticas que mantenham a organização mais enxuta possível”. Assim, a curto prazo envolveria demissões, achatamento da estrutura organizacional, reestruturação, redução de custos, e racionalização e, a longo prazo, revitalizaria a empresa com a expansão do seu mercado, desenvolvendo melhores produtos e serviços, melhorando a “moral” dos funcionários, modernizando a empresa e principalmente, mantendo-a enxuta, “... de forma que a burocracia não venha a se instalar novamente, uma vez amenizadas as pressões”. de <http://www.administradores.com.br>.

Tais transformações afetam fortemente a classe trabalhadora, tendo, em decorrência, a crescente redução do proletariado fabril, enorme aumento do trabalho precarizado (terceirizados, subcontratados), o aumento do trabalho feminino precarizado em desregulamentado, exclusão de jovens e velhos no mercado de trabalho nos países centrais, e inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho (especialmente em países de industrialização intermediária e subordinada), entre outras. A classe trabalhadora se mostra, então, segundo ele, mais heterogênea, mais fragmentada e mais complexificada, dividindo-se entre “... trabalhadores qualificados e desqualificados, do mercado formal e informal, jovens e velhos, homens e mulheres, estáveis e precários, imigrantes e nacionais, etc.” (Antunes, 2005, p. 170).

Neste sentido, torna-se possível compreendermos que as categorias de trabalhadores sucumbiram e que as lutas contra a situação vigente devem ser revistas e reposicionadas. No campo da Psicologia, o embate teórico deve deixar, pois, de ser orientado por meros preciosismos e elucubrações, para, de fato, fortalecer o posicionamento de crítica e de superação do instituído. Desse modo, embora se busquem respostas aos TGDs/Autismo, a questão transcende essa condição diferenciada do desenvolvimento e alcança a condição de igualdade pela precariedade à qual a maior parte dos homens se encontra atrelada.

De um lado, em decorrência desse processo, foi criada “... em escala minoritária, o trabalhador ‘polivalente e multifuncional’ da era informacional, capaz de operar máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais intelectual. E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de *part-time*, emprego temporário, parcial, ou então vivenciando o desemprego estrutural” (Antunes, 2005, p. 170).

Diante dessa realidade, o autor aponta o maior desafio da “*classe-que-vive-do-trabalho*” na virada para o século XXI:

Soldar os laços de *pertencimento de classe* existentes entre os diversos segmentos que compreendem o mundo do trabalho, procurando articular desde aqueles segmentos que exercem um papel central no processo de criação de valores de troca, até aqueles segmentos que estão mais à margem do processo produtivo, mas que, pelas condições precárias em que se encontram, se constituem em contingentes sociais potencialmente rebeldes diante do capital e suas formas de (des)sociabilização (Antunes, 2005, p. 171).

Diante desses apontamentos podemos concluir que em seus traços dominantes a lógica societal é dotada



De uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise que assola a (des)sociabilização contemporânea: destrói-se força humana que trabalha, brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental ‘sociedade do descartável’, condição para a manutenção do *sistema de metabolismo social do capital*, conforme expressão de Mészáros (1995) e seu circuito reprodutivo (Antunes, 2005, p. 171, grifos do autor).

Com o capitalismo e sua lógica societal, segundo Antunes (2005, p. 172), intensificou-se e interiorizou-se o estranhamento no espaço da produção e no do consumo, já que foi atingida a esfera da vida fora do trabalho (tempo livre, utilizado para o consumo de mercadorias), submetendo-se ambos aos valores do sistema produtor de mercadorias e suas necessidades de consumo materiais e imateriais. Para o autor, o estranhamento diz respeito à “... existência de barreiras sociais que se opõem ao desenvolvimento da individualidade em direção à omnilateralidade humana, à individualidade emancipada”, sendo exemplos dessas barreiras a brutal exclusão social, as explosivas taxas de desemprego estrutural, a eliminação de inúmeras profissões, as formas intensificadas de precarização do trabalho, entre outros. O avanço tecnológico e informacional “... não produziu necessariamente o desenvolvimento de uma subjetividade cheia de sentido”, uma vida emancipada para o ser social que trabalha; ao contrário, acabou por aviltar e desfigurar a personalidade humana no sacrifício de indivíduos e mesmo classes inteiras, como alerta o autor, com base em Luckács (Antunes, 2005).

As alternativas apontadas pelo autor diante desse quadro são: alterar a lógica da produção societal de *valores de troca* para *valores de uso*, eliminando-se em escala mundial a produção destrutiva e produzindo-se *coisas socialmente úteis*, com a redução das horas trabalhadas; e assumir como critério na produção proposta o *tempo disponível* e não o *tempo excedente*. Para o autor,

Com isso, o trabalho social, dotado de maior dimensão humana e societal, perderia seu caráter fetichizado e estranhado, tal como se manifesta hoje e, além de ganhar um sentido de auto-atividade, abriria possibilidades efetivas para um tempo livre cheio de sentido além da esfera do trabalho, o que é uma impossibilidade na sociedade regida pela lógica do capital (Antunes, 2005, p. 173), em que o trabalho é *estranhado e coisificado*.

Para Antunes (2005), “... o ponto de partida para instaurar uma nova lógica societal é desenvolver uma crítica contemporânea e profunda à (des)sociabilização da humanidade, tanto nas suas manifestações concretas, quanto das representações fetichizadas hoje

existentes” (p. 173), pesando o fato de que o saber científico é um saber “... ontologicamente prisioneiro do solo material” (p. 161).

Delineando-se a dependência ontológica do ser social em relação ao mundo do trabalho, com base na sua divisão no processo de produção, sinalizamos a possibilidade de uma autonomia relativa margeada pela não reprodução daquilo que continuamente temos visto na sociedade capitalista, em cada momento histórico, especificamente quando consideramos a crise estrutural que afeta a Educação. Essa crise não é meramente localizada, encontrando-se na forma de produzir e reproduzir a vida dentro dessa sociedade. Essa crise tem seu epicentro na economia - entendida como uma estrutura que contém a produção social da vida, as relações sociais de produção e o grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais, como a força de trabalho, a natureza e o “saber fazer”, que acaba por determinar o funcionamento político, jurídico e da consciência social dos homens.

Dentro de um contexto de desarticulação entre o aspecto social e a economia, o que nos soa especialmente grave quando falamos da educação de crianças com necessidades educativas especiais, qualquer interferência no desejo do outro seria um equívoco. A exigência do mercado de não interferir nos negócios do capital se transforma em discurso a favor da Pedagogia que “... incita o indivíduo, ou a entidade, a realizar-se por si só como condição de crescimento individual ou de evolução institucional” (Nagel, 2001, p. 4).

Ao analisarmos os aspectos da redução das dimensões do Estado e as consequências sociais das medidas neoliberais adotadas ao pensarmos as propostas de desregulamentação e competitividade como intimamente interligadas à dinâmica escolar inclusiva estabelecermos relações entre a Política e a condição de ensino, entre os princípios doutrinários da sociedade atual e o modelo de Educação adotado, percebemos a pertinência da denúncia realizada por Nagel (2001) da existência do desaparecimento da consciência do homem como um ser social e da compreensão da vida como resultante de várias e complexas mediações e ações coletivas, sem que se reconheça também a retomada capitalista da acumulação, sem o sentimento de comprometimento com o social.

Não se analisando o risco proposto pela nova dinâmica econômica, descola-se o pensamento da desregulamentação de sua materialidade e ela (a desregulamentação) se torna então um requisito cultural “moderno” indispensável, que encerra a ideia da ação humana como atividade individual. Está pronto um terreno fértil para que se criem dificuldades quase generalizadas em estabelecer vínculos, seguindo-se o caminho da valorização exacerbada do domínio individual. Quando não assumem a responsabilidade pelo bem-estar e pelo

desenvolvimento do outro, as pessoas são capazes apenas de forjar um clima de afetividade superficial (Nagel, 2001).

Parece clara a influência de um processo de “... naturalização dos fenômenos humanos (que) leva qualquer teoria à eternização e à universalização de fenômenos que são históricos e, muitas vezes, decorrentes de determinadas relações sociais alienadas” (Duarte, 2004, p. 265).

Nessas condições os princípios do neoliberalismo têm sido adotados também no âmbito da Educação. Na chamada pós-modernidade, com sua ideologia específica, ele “... põe-se como uma alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa à crise do Capitalismo” (Frigotto citado por Gentili, 1997, pp. 79-80). Consequentemente, o discurso recorrente é o de defesa dos interesses particulares como força motriz do desenvolvimento social com base na autonomia, flexibilidade e liberdade, “... essa forma fragmentada, capilar, dualista de apreender a realidade, (que) acaba instaurando um profundo pessimismo”, construindo a crença “... de que é impossível qualquer mudança mais global ou sistêmica da sociedade”.

Na sociedade atual, os princípios da liberdade e do individualismo são apresentados nos discursos acadêmicos e não acadêmicos como sendo o ideal “... que se opõe a toda forma de controle educacional, (que) condena toda forma de ensino baseado em princípios religiosos e políticos” (Neto, 1988, p. 74), devendo-se estimular nos indivíduos seus talentos e aptidões para desempenharem seus papéis na estrutura social; mas a estrutura social que temos atualmente evidencia que o neoliberalismo formou sociedades marcadamente desiguais e criou na Política a ideia de que não existem alternativas aos seus princípios e ditames (Anderson citado por Gentili, 1995).

No texto *Política, planejamento educacional e didática: sua modernização*, Nagel (2001) faz alguns apontamentos que nos remetem à atitude de entender a transposição feita ao nosso mundo psíquico da materialidade das transformações e dos problemas sociais e de cunho econômico analisados em suas contradições e consequências, posicionamento que influencia de modo revolucionário nossa visão de homem e de mundo e nosso direcionamento filosófico e prático. Neste texto, a autora fala das mudanças nas instituições que consagram o desenvolvimento do capitalismo diante de exigências internacionais de reorganização dos padrões de acumulação a partir dos anos 70, as quais são analisadas de modo desistoricizado e com a indústria cultural “abençoando” seu discurso de novos paradigmas de rapidez, imediatismo, pragmatismo, sem a análise das contradições que encerram.

Segundo Nagel (2001), parece não estarem sendo estabelecidos os elos entre os critérios adotados pela Educação e a reestruturação do trabalho determinado pelas relações de troca, que incluem os bens materiais e simbólicos, em um esquema de produção enxuta, que prima pela qualidade total e pelas concepções capitalistas de produtividade, desenvolvimento tecnológico e agilidade (e a Educação Inclusiva não escapa a esses ditames). Atualmente, o que se tem é um entendimento apenas superficial dos educadores sobre as transformações educacionais, sem que se perceba que é a apologia da absoluta liberdade de agir para ganhos individuais o que sustenta as mudanças na esfera educacional; e assim como a Política passa a ser vista como uma “vontade democrática”, que busca cidadania e modernização e é divulgada para oferecer maior eficiência à prática escolar, também alguns defensores da Educação Inclusiva acabam incorrendo em uma alarmante apologia ao discurso da igualdade, a qual na realidade não existe.

Entendemos um aspecto desse panorama como particularmente importante a autora denunciar o uso de termos tidos como “modernos”, tais como desregulamentação, autonomia, criatividade, flexibilidade e solidariedade, descolados de suas relações sociais de produção, numa incorporação irrefletida do “... discurso conservador na plena defesa da modernidade” (Nagel, 2001, p. 3). Tais termos se tornam esvaziados de seu significado social e acabam por facilitar seu uso consensual desvinculado de sua base material e de um caráter revolucionário, e mesmo de cunho crítico, anulando as possibilidades de seu uso referente à defesa da emancipação humana pela superação do capitalismo.

A fragmentação ou desagregação social encontrada na atualidade causa impactos negativos sobre a consciência individual, que é historicamente condicionada à produção da vida material, no conflito entre as forças produtivas e nas relações sociais de produção. O que aparece identificável com o caos é apenas a expressão da mesma sociedade, que se originou das relações de troca e que, por isso, está condenada a favorecer o interesse privado como valor supremo e a cooptar a opinião pública para esse mesmo fim (Tuleski, 2002).

Isso acarreta toda a diferença socioeconômica e as desigualdades instaladas pela exacerbação de comportamentos que buscam a qualidade total e pela exaltação da moderna concepção de homem liberal, continuamente renovada pela burguesia e seus interesses econômicos, em um discurso que tenta propagar ideais de um bem coletivo, com consequências que esvaziam o homem e desumanizam suas relações e produções, em uma sociedade que só faz reproduzir a atual precariedade humana.

Fica evidente, pelo modo como os pensamentos têm sido configurados ao longo da história do capitalismo e pela adoção dos preceitos de sua filosofia neoliberal, que o que

encontramos é a quase completa desconsideração pelo outro e pelas condições de produção de sua existência, e “... desconsiderar o papel da mediação no desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais nos soa perigosamente alarmante, seja na esfera da aprendizagem escolar, seja na aquisição do saber espontâneo” (Gatto, 2004, p. 2).

Tal afirmação se mostra apropriada quando buscamos entender essa educação atrelada a uma sociedade de classes, organizada de forma a preponderarem comportamentos de impulsividade, agressividade, competitividade e de desrespeito às regras, em que são disseminados e mesmo incentivados valores individuais, construídos a partir de um prisma particular, característicos das relações capitalistas de produção. Assim, não podemos deixar de subsidiar nossa apreensão teórica acerca de qualquer fenômeno humano por meio de suas *múltiplas determinações*, como nos ensinou Marx, o que nos permite compreender melhor o homem e seu comportamento nas relações interpessoais (Barroco, 2001), com ou sem deficiência, com ou sem especificidades significativas em seu desenvolvimento.

Parece-nos muito convincente justamente que esse modelo de Educação seja o responsável pela consolidação de uma conduta humana típica do capitalismo, com características imediatistas e individualistas, em que a valorização dos interesses pessoais subjuga, ou mesmo impossibilita, a construção de um projeto coletivo de bem-estar ou de igualdade de condições entre os homens, quando, de modo geral,

As pessoas deixam de pensar no abismo construído entre a classe trabalhadora e a dominante. Quando muito, o que se tem é uma reflexão fragmentada e repleta de princípios do pensamento pragmático de que as coisas não podem mudar, a não ser quando se adotam as regras ditadas pela meritocracia e outros princípios de competitividade, competência, individualismo, imediatismo e independência (Gatto, 2004, p. 2).

Com base no que temos visto, a abordagem dos aspectos relativos ao nosso momento histórico não pode deixar de ser feita ao propormos uma forma diferenciada de compreensão dos chamados TGDs/Autismo, pois, diante do caráter irreformável do capital como “... totalidade reguladora sistêmica” há a necessidade de rompermos “... com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (Mészáros, 2005, p. 27). Neste contexto, para podermos recorrer a uma análise historicizada da constituição da subjetividade humana para além dos pressupostos idealistas e positivistas hegemônicos na Psicologia tradicional, pesa a consideração deste momento de desenvolvimento da humanidade.

Atualmente, percebemos um adensamento ideológico pró-sistêmico e a adoção de estratégias que visam à construção de “... um ambiente de diluição dos antagonismos filosóficos, políticos, ideológicos, criando uma atitude pragmatista na qual o confronto entre teorias e autores é desvalorizado”, o que facilitaria “... a aceitação consensual e acrítica de propostas educacionais adequadas aos interesses do capitalismo contemporâneo (...) traduzidos pelos ideários neoliberal e pós-moderno” (Duarte, 2004, p. 113).

Afirmando a importância de um recuo histórico para compreendermos os fenômenos humanos de acordo com os pressupostos marxistas, como base para o estabelecimento de relações entre o mundo material, as formas de pensamento a ele correspondentes e a constituição do psiquismo, e chegarmos aos elementos que nos permitam pensar de outro modo os TGDs/Autismo, questionamo-nos: as características fundamentais do capitalismo – supressão da vida, por um lado, e acúmulo de riquezas, por outro, dentre outras – e as implicações daí decorrentes para a subjetividade, não nos têm afastado a tal ponto de outras pessoas, do conhecimento produzido socialmente, das experiências que nos são transmitidas culturalmente, que acabamos por nos impor um processo que chamaremos de *autistização*?

Este termo não consta em dicionários da língua portuguesa. Ele decorre do termo autismo e significa, neste trabalho, a forma pela qual os indivíduos são levados a não se perceberem vinculados ao aspecto social e histórico na constituição de seu psiquismo, o que acaba por provocar um alheamento, um ensimesmamento significativo. É empregado para nos referirmos ao processo de individualização exacerbada, apartada de um senso de coletividade, ao qual somos submetidos no modo de produção capitalista e que faz referência direta à sintomatologia ou à manifestação de comportamentos identificados como TGDs/Autismo. Vejamos um pouco a esse respeito.

Uma descrição dessa realidade, nos termos da filosofia marcada pela ideologia pós-moderna, acaba por revelar, a exemplo do que diz Lipovetsky em seu livro *A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo* ([19-- ou 20--?], p. 7), que os homens se encontram diante de um “... mesmo problema geral: a desagregação da sociedade dos costumes, do individualismo contemporâneo da época do consumo de massa, (d)a emergência de um modo de socialização e de individualização inédito, em ruptura com o instituído desde os séculos XVII e XVIII”. O autor constata, assim, “... uma nova forma de controle dos comportamentos, uma diversificação incomparável dos modos de vida, uma flutuação sistemática da esfera privada, das crenças e dos papéis, por outras palavras, uma nova fase na história do individualismo ocidental”.

Segundo Lipovetsky ([19-- ou 20--?], p. 7), este tempo tem levado a cabo “... uma revolução permanente do cotidiano e do próprio indivíduo: privatização alargada, erosão das identidades sociais, desafeção ideológica e política, desestabilização acelerada das personalidades”. Para ele, na cultura pós-moderna se completaria “... o desmoronar da era moderna rígida em direção a uma maior flexibilidade, diversidade, escolhas privadas, com vista à reprodução alargada do princípio das singularidades individuais” (p. 12).

Teríamos ainda, segundo Lipovetsky ([19-- ou 20--?], pp. 14-15), que “... a figura última do individualismo não reside numa independência associal, mas nas ligações e conexões com coletivos de interesses miniaturizados, hiperespecializados”. Trata-se do que o autor chamou de *narcisismo coletivo*, constituído por indivíduos que se reúnem por serem semelhantes e se encontrarem diretamente sensibilizados por objetivos existenciais comuns. Reconhece ele que seria o narcisismo a *psicologização* do social, do político, da cena pública em geral, cujo modelo seria também o da subjetivização de todas as atividades antes tidas como impessoais ou objetivas, em uma era de “... informação e expressão”, que recorre ao paradoxo de que “... quanto mais os indivíduos se exprimem menos há o que dizer, quanto mais se solicita a subjetividade, mais anônimo e vazio o efeito se revela” (p. 16).

Outro autor que apresenta preocupações importantes para a compreensão do homem e da sociedade contemporâneos, mas que expressa as marcas da ideologia pós-moderna nos encaminhamentos de suas explicações, é Bauman. Em seu livro *Amor Líquido. Sobre a fragilidade dos laços humanos* (2004, p. 8), o autor procurou esclarecer “... a misteriosa fragilidade dos vínculos humanos, o sentimento de insegurança que ela inspira e os desejos conflitantes (estimulados por tal sentimento) de apertar os laços e ao mesmo tempo mantê-los frouxos”. Para o referido autor, esses laços “... só precisam ser frouxamente atados, para que possam ser outra vez desfeitos, sem grandes delongas, quando os cenários mudarem – o que na modernidade líquida, decerto ocorrerá repetidas vezes”. Bauman (2004, p. 8) trata do relacionamento humano de

... homens e mulheres, nossos contemporâneos, **desesperados por terem sido abandonados aos seus próprios sentidos e sentimentos facilmente descartáveis**, ansiando pela segurança do convívio e pela mão amiga com que possam contar num momento de aflição, desesperados por 'relacionar-se'. E no entanto, desconfiados da condição de “estar ligado”, em particular de estar ligado 'permanentemente', para não dizer eternamente, **pois temem que tal condição possa trazer encargos e tensões que eles não se consideram aptos nem dispostos a suportar**, e que podem limitar severamente a liberdade de que necessitam para (...) relacionar-se... (Bauman, 2004, p. 8, grifos nossos).

Questiona o autor, nesse livro, se as pessoas que garantem que seu “... desejo, paixão, objetivo ou sonho” de se relacionar não estariam, na verdade, preocupadas principalmente em evitar que suas relações acabem congeladas e coaguladas, buscando relacionamentos “leves e frouxos” (Bauman, 2004, p. 11), em um momento em que é possível buscar o que chamou de relacionamentos de bolso, “... do tipo que se ‘pode dispor quando necessário’ e ‘depois tornar a guardar’” (p. 10).

Em outra obra, intitulada *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*, Bauman (1998, p. 9) pontua nossa hora como sendo a da desregulamentação e a do reinado soberano da liberdade individual, que se tornou “... o valor pelo qual todos os outros valores vieram a ser avaliados e a referência pela qual a sabedoria acerca de todas as normas e resoluções supra-individuais devem ser medidas”, sem que sejam abandonados, no entanto, os ideais de beleza, pureza e ordem – que, segundo ele, “... conduziram homens e mulheres em sua viagem de descoberta moderna” – ideais que agora devem ser perseguidos e realizados “... através da espontaneidade, do desejo e do esforço individuais”. Nesse prisma, “... a liberdade individual, outrora uma responsabilidade e um (talvez o) problema para todos os edificadores da ordem, tornou-se o maior dos predicados e recursos na perpétua autocriação do universo humano”.

Segundo ele, “... os mal-estares da modernidade provinham de uma espécie de segurança que tolerava uma liberdade pequena demais na busca da felicidade individual. Os mal-estares da pós-modernidade provêm de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais” (Bauman, 1998, p. 10).

No âmbito de nosso questionamento acerca do processo de *autistização* parece bastante pertinente termos clareza acerca do discurso de liberdade individual absoluta, de vinculação e compromisso social flácidos e da noção de riscos, pano de fundo (senão o enredo principal) em que muitos se perdem em solidão, ensimesmamento, inseguranças, incertezas, angústias, tristezas e em um profundo pessimismo, que pode até mesmo levar muitos a desistir de sua própria vida como uma escolha pessoal (Gatto, 2007).

Encontramos em Anderson (citado por Sader & Gentili, 2000) que, em 1973, com a chegada da grande crise do modelo econômico do Pós-Guerra, o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinada com altas taxas de inflação. Segundo ele, a partir de então, as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno; mas foram a crescente força privada e a crise do Estado intervencionista que deram impulso às pregações neoliberais defendidas por Hayek, Friedman e Lucas, efetivadas na política por governos conservadores como o de Margareth Thatcher (Reino Unido), Ronald Reagan (Estados Unidos) e Helmut Kohl (Alemanha), irradiando-se pelo mundo (Vicentino, 1999).



Nesse contexto, a característica básica dos princípios e resultados do neoliberalismo tem sido o incentivo ao individualismo, em que os direitos são permeados por ideias como autonomia, flexibilidade e tolerância, com repercussões na forma como cada um deveria se comportar em sociedade (Paiva, 2001).

Com relação às consequências das características dinâmicas da produção atual no comportamento geral das pessoas, com base no sociólogo contemporâneo Richard Sennett, Paiva (2001) sinaliza que a flexibilidade produtiva atinge aspectos sociais, abala rotinas, princípios e valores que foram produzidos ao longo de muito tempo e tinham o caráter de longo prazo. A autora faz colocações que nos permitem identificar quais questões sociais estariam embasando os problemas individuais de comportamento em um momento histórico em que o significado da palavra *trabalho* e de outras ligadas ou associadas a ela está se modificando.

Nesse momento histórico,

... o capitalismo modernizado, flexível, próprio à produção enxuta ou ao toyotismo, obriga os empregados a mudarem de emprego constantemente. As mudanças constantes de emprego, por seu lado, levam os indivíduos a perderem muitos amigos em suas mudanças e a buscarem na comunicação eletrônica o senso de comunidade, a retomada da sensação de pertencerem a um grupo, de terem amigos, apesar dessa comunicação ser breve e apressada e dessas pessoas dificilmente se tornarem testemunhas, a longo prazo, da vida das outras (Paiva, 2001, p. 71).

A partir disso, o que podemos perceber na chamada democracia é que a intimidade entre as pessoas diminui e se torna mais rara, imperando nos relacionamentos humanos a superficialidade, encontrando-se corroídas a confiança, a lealdade e o compromisso mútuo em uma sociedade em que não há longo prazo, como analisou Sennett em sua obra *A corrosão do caráter* (2003). Com base nesse autor, Paiva (2001) sinaliza que a dimensão do novo capitalismo que mais diretamente afeta a vida emocional das pessoas fora do local de trabalho é a de que não há longo prazo, e com isso têm-se as mudanças, o não comprometimento e o não sacrificar-se. Pesa o fato de que

... a sociedade atual valoriza comportamentos que, contraditoriamente, impedem que os valores e os preceitos universais e as regras fixas sejam preservadas. Ou seja, **os limites, as regras éticas, os valores morais, todos os pressupostos já conhecidos são renegados em uma sociedade que afirma as vantagens da incerteza, que convive com o risco de forma “natural”, que nega a dependência e igualiza todos, inclusive pais e filhos** (Paiva, 2001, p. 74, grifos da autora).

Com base na autora, pensamos que se torna importante também a questão de que

... os laços, as relações vão sendo desfeitas no interior do trabalho. **A superficialidade nas relações de trabalho estendem-se para as relações afetivas**, tendendo a desaparecer os laços afetivos e os compromissos éticos dentro de uma comunidade (...) pois o flexível e o fluido repercutem no âmbito familiar. Nessa fluidez, as pessoas sentem dificuldades em se reconhecerem, em saberem quem de fato são; confundem-se com o grupo ao qual pertencem, revelando que as identidades modernas estão cada vez mais indefinidas (Paiva, 2001, p. 75, grifos nossos).

Diante do que foi dito, o problema estaria no fato de sempre se ter que recomeçar, de

... ser testado constantemente, sem nunca saber exatamente em que posição se encontra, a falta de medidas objetivas que digam se o indivíduo está realizando um bom serviço faz com que este se sinta desorientado, com a sensação de que não sai do mesmo lugar, não chega a lugar nenhum (Paiva, 2001, p. 77).

O que temos a partir disso é que “... a indeterminação passa a regular a concepção de homem, de vida, de trabalho e de relações. Com ela a irresponsabilidade e a garantia da solidão do indivíduo” (Paiva, 2001, p. 78, grifos da autora).

Torna-se fácil entendermos que um processo de ensimesmamento ansioso se instala com base na prática social estabelecida pelos homens no modo de produção capitalista, que os leva a adotar formas de se proteger dos riscos, das dificuldades de vinculação social e afetiva, da insegurança do futuro, da busca por novos referenciais. Também fica evidente o estabelecimento de interesses restritos, comportamentos repetitivos impostos pela rotina de trabalho, inquietação e demais respostas de ansiedade diante do desconhecido e o individualismo exacerbado, entre tantas outras formas de conduta predominantes em nossa sociedade - comuns, mas mesmo assim, tidas como fora dos padrões.

Segundo Vicentino (1999, p. 465), na nova lógica do capitalismo globalizado se destacam a venda de empresas estatais e as privatizações, ampliando os espaços econômicos empresariais e a subordinação dos Estados minimizados à lógica do mercado internacional. O Estado Mínimo, nessa configuração, envolve a redução dos gastos públicos com saúde, educação, previdência social e outras políticas sociais. Se para os países desenvolvidos isso representa o desmonte do estado de bem-estar social<sup>18</sup>, para os chamados países em desenvolvimento parece refletir o agravamento geral do quadro social, com a ampliação da

---

<sup>18</sup> Organização política e econômica em que o Estado procura é um agente de promoção social e organizador da economia.

criminalidade, marginalização, desemprego e exclusão social. Por sua vez, “... esse fato acentuaria as fraturas sociais de desigualdades entre extremos de pobreza para a maioria e riqueza para um reduzido número de pessoas”. Então, “... o agravamento da desigualdade e exclusão social certamente completará a substituição da tradicional distinção entre países de Primeiro e Terceiro Mundo pela existência, em cada país, de bolsões de riqueza absoluta e de miséria absoluta” (pp. 471-472).

Em meio à globalização econômica e à política neoliberal, a nova ordem internacional passou a ser marcada pela dinamização produtiva e, cada vez mais, por uma profunda desigualdade socioeconômica. Assim, “... a disparidade entre aumento populacional e distribuição de riqueza entre os países ricos e os pobres tem sido acelerada, constituindo mais um agravante da globalização capitalista”. O quadro colocado para o homem neste início de século XXI é a manutenção do “... velho quadro de misérias, guerras e sofrimentos em quase todos os pontos da Terra, e o que é pior, em crescente agravamento, sob a feição de um capitalismo vitorioso e globalizado” (Vicentino, 1999, pp. 471-472); porém desde o século XX pudemos observar

... a desintegração de velhos padrões de relacionamento social humano, e com ela, aliás, a quebra dos elos entre as gerações, quer dizer, entre o passado e o presente. Isso ficou muito evidente nos países mais desenvolvidos da versão ocidental de capitalismo, onde predominaram os valores de um individualismo associal absoluto, tanto nas ideologias oficiais como nas não oficiais, embora muitas vezes aqueles que defendem esses valores deplorem suas consequências sociais (Hobsbawn, 1995, p. 24).

Pelo que podemos perceber, a fragmentação da vida social e do mundo do trabalho produzida na atualidade denuncia que

... no influxo da terceira revolução industrial, a ofensiva selvagem do capital recriou o ideal do livre mercado, desenvolveu novas formas de exploração do trabalho humano e pôs em movimento um **processo de dessolidarização da vida social**, um autêntico salve-se quem puder, **expresso no culto do individualismo** e naquelas formas relativistas de pensar, que cultivam a fragmentação e a descrença nas possibilidades emancipatórias da razão. Essa nova etapa do capitalismo, marcando a transição do fordismo-keynesianismo para o pós-fordismo e o neoliberalismo exigiu uma reestruturação da produção e conseqüente precarização das relações de trabalho. Com isso assistiu-se a uma fragmentação do tecido social (Frederico citado por Duarte, 2004, p. 75, grifos nossos).

Através dessas discussões caminha nossa inquietação: como compreender um homem de conduta desviante com vistas à sua humanização, quando nos encontramos em um

momento histórico de profundas contradições e de inúmeros embates teóricos e práticos colocados pelos problemas existentes no espaço escolar, o quais, de fato, refletem os problemas de nossa atual sociedade?

Na busca por uma compreensão mais apurada acerca do tema, cabe considerarmos o fato de que a vida humana, datada historicamente, tem se constituído com o acirramento das contradições impostas pelo modo de produção capitalista e com a propagação dos ideários neoliberais de vida material e psíquica. Diante disso, interessa-nos uma forma crítica de entendimento sobre as consequências desse processo na forma como os homens têm se relacionado e na forma como têm estruturado o trabalho educacional também com relação aos comportamentos desviantes.

Enfatizamos que a busca por subsídios para a denúncia de práticas sociais excludentes - evidenciadas pelas crescentes dificuldades e incertezas pelas quais vêm passando a maioria esmagadora da população brasileira, em um contexto de miséria e precariedade econômica, educacional e social - deve se consubstanciar com a busca por um atendimento educacional contrário à ideologia dominante, mas não se pode perder a defesa, pela prática, de uma educação que seja de mais qualidade e atenda, de maneira mais pronunciada, às necessidades desse alunado.

No texto *A Rendição Pós-Moderna à Individualidade Alienada e a Perspectiva Marxista da Individualidade Livre e Universal*, Duarte (2004), para se referir a uma ampla gama de correntes de pensamentos que possuem em comum "... a atitude cética em relação à razão, à ciência, ao marxismo e à possibilidade de o capitalismo ser superado por uma sociedade que lhe seja superior", adota o termo pós-modernismo, incluindo aí o pós-estruturalismo, o neopragmatismo, o multiculturalismo, o pós-colonialismo e outros. Tal concepção é o contraponto necessário ao que foi postulado, do ponto de vista de autores pós-modernos, acerca do sofrimento humano na pós-modernidade.

Segundo os autores pós-modernos, conforme Duarte (2004), o típico indivíduo da modernidade seria, além de ativo, empreendedor, explorador, um indivíduo que tenta submeter as forças da natureza (inclusive as que a espécie humana carrega em si) ao seu domínio racional. A afirmação do pós-modernismo é que não existiria esse indivíduo com um núcleo essencial de identidade, uma vez que "[...] todas as pessoas são fragmentadas e aquilo que nos habituamos a chamar de individualidade estaria em contínuo processo de dissolução" (Duarte, 2004, p. 220).

Partindo disso, não poderíamos pensar o afastamento da intimidade e da responsabilidade pela coletividade que o modo de produção capitalista imprime em nossa

subjetividade e a dissolução contínua das individualidades como responsáveis pelo que já denominamos de um processo de *autistização* dos homens na sociedade capitalista? Pensemos no que diz Duarte (2004, p. 220), quando sinaliza que “... todo indivíduo se divide em papéis múltiplos e efêmeros, em máscaras descartáveis, estando a personalidade em contínua dissolução no fluxo caótico de uma realidade sociocultural também ela sem centro, sem unidade, sem racionalidade”. Isso parece destacar nossa afirmação anterior como possível de ser verdadeira ao pensarmos a radicalização do fetichismo da individualidade, considerado pelo autor como uma forma de alienação. Encontramos em Duarte (2004) que o fetichismo é um fenômeno que tem origem religiosa, uma vez que envolve o culto de alguma entidade, algum deus, a quem se atribui poder sobrenatural, tratando-se de algo próprio do mundo da “[...] cotidianidade alienada”.

O modo de relação entre homem e natureza e sua (des)sociabilização, como aponta Antunes (2005, p. 165), pode ser percebido nas muitas formas de fetichização,

... desde o culto da *sociedade democrática*, que teria realizado a *utopia do preenchimento*, até a crença na desmercantilização da vida societal, o fim das ideologias. Ou ainda, aqueles que visualizam uma sociedade comunicacional capaz de possibilitar uma interação subjetiva, para não falar daqueles que visualizam o fim do trabalho como a realização concreta do *reino da liberdade*, nos marcos da sociedade atual, desde que um pouco mais regulamentada e regida por relações mais contratualistas (Antunes, 2005, p. 165)

Para Hobsbawn (1995, p. 25), um dos maiores historiadores de nossa época, o qual se propõe a analisar as formas do capitalismo e seus impactos nas civilizações, “... Marx e os outros profetas da desintegração dos velhos valores e relações sociais tinham razão. O capitalismo era uma força revolucionadora permanente e contínua”, pois, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que vem impondo aos homens um modelo, trazendo consigo avanços no desvendamento das leis do mundo e da natureza, ele também anula as possibilidades de desenvolvimento humano pela forma como o forja, explica e determina.

Dessas breves reflexões fica a consideração de que os casos de TGDs/Autismo ou outros em que a conduta se diferencia ou não por uma condição orgânica, mas é por ela muitas vezes exclusivamente justificada, compreendida e direcionada, precisam ser datados e analisados a partir das condições sociais e econômicas que os delineiam e nas quais figuram suas possibilidades educacionais.

### 3 A ESCOLA DE VIGOTSKI E A COMPREENSÃO HISTORICIZADA DO PSIQUISMO HUMANO (OU DA POSSIBILIDADE DE UMA NOVA SÍNTESE)

Anteriormente tecemos algumas críticas a certos pontos destacados no levantamento bibliográfico acerca dos TGDs/Autismo na perspectiva teórico-metodológica dominante, a qual agrega autores que discorrem sobre o tema com base em critérios biológicos e individualizantes. Diante disso anunciamos nossa compreensão de que seriam aqueles caminhos teórico-metodológicos identificados tão desviantes como os próprios quadros para os quais propõem explicitações e encaminhamentos educacionais.

Com o intuito de buscar elementos para avançar nas discussões a respeito dos TGDs/Autismo, nesta seção nos voltaremos para algumas discussões metodológicas no âmbito das relações entre o materialismo histórico-dialético e a teoria histórico-cultural, sobre a crise da psicologia apontada por Vigotski e sobre seus pressupostos e proposições para a educação comum e especial, pois trabalhamos com a hipótese de que as elaborações vigotskianas, especialmente as relativas à *defectologia*, apresentam-se como fecundas para um maior entendimento da constituição do humano no homem, mesmo quando este, em seu desenvolvimento, apresenta-se diferenciado dos seus pares. Lembremos que tal termo era utilizado pelos autores soviéticos e pelo próprio Vigotski, no início e decorrer do século XX, para referir-se aos estudos teóricos e metodológicos relativos ao que, hoje, chamamos de Educação Especial. Após a Revolução de Outubro de 1917, para abordar a defectologia e a psicologia soviéticas é preciso considerar o contexto econômico-social e político em que os autores elaboraram suas obras, a filosofia e o método de análise assumidos: os do Materialismo Histórico-Dialético (Barroco, 2007).

Desse modo, em nossa opinião, o que esse autor apresenta como crítica à defectologia burguesa de sua época, assim como as suas elaborações propositivas, ainda se mostra fecundo para explicar os homens, as suas relações sociais, o desenvolvimento comum ou por vias colaterais de seus psiquismos, mesmo nesse começo do século XXI. Esse vigor que a sua teoria ainda mantém se deve, justamente, à contraposição que fazia ao capitalismo e à sua forma de impedir o pleno desenvolvimento de todos.

### 3.1 O TEMPO E O LUGAR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A NECESSIDADE DA CONSTRUÇÃO DE UMA *NOVA* PSICOLOGIA

Para entendermos o que autores como Vigotski escrevem e a quem se dirigem, temos que colocá-los em relação aos contextos históricos devidos. Vale destacarmos que esse modo de apreensão dos autores e das suas obras já nos permite identificar que a psicologia pode contribuir com o enfrentamento às questões candentes não somente quando descreve o que se passa com os homens e com a sociedade, mas também quando explica como eles se encontram imbricados entre si e o que os leva a assumir determinados rumos em suas trajetórias de desenvolvimento. A psicologia, assim, assume papel relevante quando apresenta elementos que permitem análises, sínteses e generalizações, quando exercita o pensamento e eleva a outro patamar a consciência daqueles que com ela se relacionam, direta ou indiretamente.

Assim, nesta oportunidade pretendemos destacar a bandeira sustentada por Vigotski acerca da necessidade da construção de uma psicologia geral, antes de apresentarmos suas proposições para a construção, em meio aos embates próprios de sua época, de uma *nova defectologia*, no sentido de lançar luzes sobre nossa prática com relação ao comportamento *anormal* na atualidade. Nosso ponto de partida será o contexto revolucionário do autor e seu reflexo na elaboração teórico-metodológica com relação, entre outras coisas, ao processo de desenvolvimento, de aprendizagem, das funções psicológicas superiores e da personalidade.

Não podemos deixar de mencionar os problemas enfrentados por Vigotski e sua obra com relação à censura burguesa, em função de sua formação marxista e seu compromisso com a sociedade comunista, e com relação à censura comunista, a partir da década de 30, no regime stalinista, período em se observou uma “... acentuação e endurecimento dos debates”, “... o começo do submetimento das forças intelectuais aos interesses do poder político e os primeiros sintomas de um dirigismo na ciência” (Tuleski, 2002, p. 17).

Essa abordagem nos parece necessária, pois, se fazemos considerações críticas a respeito de uma dada prática que nós, desta sociedade do XXI, vimos desenvolvendo, precisamos de subsídios para pensarmos pistas para a sua superação. Salientamos que o autor não produz suas criações à parte das necessidades postas para o seu tempo, nem mesmo a sua criação reflete meramente o seu talento individual. Antes, os autores clássicos, como Marx e Vigotski, capturaram as grandes questões que movem os homens das respectivas épocas, traduzem-nas de um modo único e sobre elas elaboram suas conjecturas.

No âmbito da psicologia é ponto pacífico o reconhecimento da existência de um mundo psíquico. A despeito da hegemonia das ideias apresentadas pelas linhas teóricas que se propõem a explicar o homem em termos de determinantes inconscientes ou na forma de comportamentos diretamente observáveis, assumimos, no presente estudo, que este homem, em todas as suas faces e nuances, no que é mais específico de cada indivíduo ou comum à sociedade de cada época, não pode ser explicado unicamente por vivências pessoais compreendidas de forma descontextualizada e atemporal. Pensamos existirem vários outros aspectos a serem analisados para que possamos dar conta do entendimento do homem e de suas condições de vida no âmbito da escola de Vigotski. Um desses aspectos seria a consciência de que há uma relação dialética entre o homem e sua produção, seja tal consciência identificada materialmente ou pelas habilidades psicológicas (Gatto, 2004).

A perspectiva do homem apriorístico nas teorias psicológicas que aos poucos foram construídas esboçava uma explicação de um funcionamento regular e fragmentado do ser humano, com base em uma leitura positivista, naturalizada, do comportamento humano (Bock, 2001). Essa psicologia se traduzia em práticas de avaliação comparativa entre os indivíduos, em seus aspectos emocionais, cognitivos e das interações sociais, partindo de uma perspectiva também apriorística de normalidade. Desse modo, a explicação do comportamento humano em seus aspectos de desenvolvimento, aprendizagem, afetividade e relações interpessoais passou a ser mediada por teorias que tomam os indivíduos a partir deles próprios (Barroco, 2001).

Entendemos que uma das grandes contribuições de Vigotski é sua ideia de que a psicologia deveria ser atada à realidade objetiva, para que pudesse analisar as relações existentes entre os fenômenos e a realidade, sinalizando que o aspecto subjetivo reflete uma realidade objetiva existente fora dele, de maneira independente da consciência humana, com base nas relações que os homens estabelecem, através da “... ação humana nesta realidade concreta”. Assim, “... as relações reais entre os homens, a forma como se organizam para produzir e reproduzir suas vidas permitem a incorporação desta realidade na subjetividade humana” (Tuleski, 2002, p. 84).

Tuleski (2002), com base em Davydov e Zinchenko, explicita que

... a visão de mundo de Vygotski desenvolveu-se nos anos da revolução e refletiu as mais avançadas e fundamentais influências sócio-ideológicas relacionadas à compreensão das forças essenciais do homem, das leis de seu desenvolvimento histórico e de sua formação plena, nas condições da nova sociedade socialista, pensamento que se manifestou plenamente na filosofia



materialista dialética que conhecia a fundo e na qual baseou toda a sua teoria (Tuleski, 2002, pp. 15-16).

Diante de um movimento de desvinculação da teoria vigotskiana de seus pressupostos marxistas e de sua adoção associada a outros edifícios teóricos na atualidade, fenômeno denunciado e criticado de modo contundente por Duarte (2004), tornam-se relevantes os apontamentos de Ratner (citado por Tuleski, 2002, pp. 16-17), segundo o qual “... o próprio Vygotsky estava preocupado com as influências societárias sobre a psicologia. Ele criticava a estratificação em classes na sociedade soviética por ter efeitos deletérios sobre a motivação, a cognição e a educação dos jovens de classe inferior”.

Atentar para tal característica no pensamento de Vigotski se torna fundamental para compreendermos a totalidade de sua obra vinculada à dinâmica da sociedade em sua época, pois “... seus conceitos, tornados abstratos, não possuem compromisso com nenhum período ou acontecimento, não respondem a determinadas problemáticas existentes em sua sociedade e podem, abstratamente, ser combinados, comparados, complementados por quaisquer autores de quaisquer períodos” (Tuleski, 2002, p. 17).

Destarte, não podemos desconsiderar, para a adequada compreensão dos postulados vigotskianos, as necessidades russas e a busca de seus homens por respostas para os problemas colocados diante deles naquele momento de sua história, em que estavam evidentes o anacronismo de suas instituições e as classes sociais, as consequências devastadoras da guerra e a luta pelo abandono de práticas feudais na União Soviética desde a Revolução Russa<sup>19</sup> (1917) até a década de 30, incluindo o projeto coletivo pós-revolucionário. Nesse cenário de forças contrárias, a Rússia desponta como catalisadora do ideal revolucionário do operariado mundial, coadunando interesses contraditórios do proletariado (classe politicamente organizada que visava à socialização dos meios de produção e da propriedade privada) e do campesinato expropriado (visando à propriedade privada ou pequena propriedade), uma combinação de descontentamentos contra o governo czarista e o imperialismo capitalista que imprimiu um caráter agressivo à implantação do comunismo (Tuleski, 2002).

De acordo com a escola de Vigotski, para explicarmos o conteúdo intrapsíquico é necessário lançarmos um olhar para as relações sociais estabelecidas, já que o homem concreto e sua forma de subjetividade só se realizam a partir das condições objetivas, ou seja,

---

<sup>19</sup> Por não ser esse a temática central da dissertação, para aprofundamento a respeito do contexto da Revolução Russa sugere-se a leitura, também, de autores como Deutscher (1967), Elleinstein (1976), Hegedus (1986), Lukács (1967), entre outros.

da materialidade da vida humana. O *tornar-se humano* seria fruto da atividade, do trabalho, com repercussões nas transformações na forma de viver e de ser. Importante salientar que essa forma de compreender a constituição do homem adotada por Vigotski e seus colaboradores, encontra seus fundamentos no Materialismo Histórico-Dialético, campo de conhecimento em que, segundo estudos desenvolvidos por Max, fica evidente que a diferença entre homens e animais se dá na realização da atividade vital, pelo modo como se estabelecem as relações entre os processos de objetivação e de apropriação da natureza (Barroco, 2001).

Para Vigotski, ante a necessidade histórica, percebida na União Soviética, de se construir uma ciência não burguesa, a psicologia marxista deveria ser elaborada a partir do método, já que ela não se encontrava pronta nos escritos de Marx e Engels. De acordo com o pensamento vigotskiano, o que se deveria providenciar era a apreensão, pela globalidade da filosofia e do método do materialismo histórico-dialético, do processo de construção da ciência e do enfoque a ser dado à análise da psique. O proposto por Marx e Engels no século XIX e assumido por Vigotski e continuadores no século XX nos permite, assim, identificar e pensar soluções para os problemas da atualidade, no século XXI, pois a tese central defendida pelos psicólogos soviéticos com tal filosofia e método está na consideração de que o psiquismo humano individual é produto das relações sociais mais amplas, ou seja, há uma formação social da mente humana em cada indivíduo.

A Teoria Histórico-Cultural, reafirmamos, compreende que o desenvolvimento humano e a formação de sua subjetividade são pautados na dependência deste para com as formas ativas de vida, considerando-se que a vida mental humana e as ações dela decorrentes são tanto um produto das atividades continuamente renovadas e manifestas na prática social (Luria citado por Barroco, 2001), quanto transformadoras da realidade social.

Com base, então, nesse referencial, buscamos estabelecer o que pode haver de inusitado em nossa abordagem dos comportamentos desviantes no presente estudo, no qual defendemos que a complexidade da constituição do homem, em todas as suas formas, possibilidades e limitações, não pode ser deixada à mercê de uma análise aligeirada como um fenômeno individual, isolado, biologicamente determinado, apartado de questões mais amplas relativas à história dos homens e do desenvolvimento da sociedade capitalista.

Diante das discussões hegemônicas nas publicações ocidentais relativas ao TGDs/Autismo, por exemplo, em que os esforços estão direcionados para a identificação de suas possíveis causas biológicas, como as encontradas em Newson [19—, ou 20--], convém salientarmos que quanto mais são buscadas orgânica e internamente (*psicologia do homem*), nas mínimas estruturas cerebrais, as causas de certas formas de conduta (sendo esse os

pressupostos que regem as propostas de intervenção e tratamento), menos teremos condições de apreender os fenômenos humanos em sua totalidade, em sua complexidade, menos estaremos em condições de estabelecer análises que primem pelas relações entre a prática social e o desenvolvimento individual (*psicologia humana*) e mais difíceis se tornarão os caminhos educacionais que visem ao máximo desenvolvimento humano possível nos casos desviantes. Assim, entendemos que as formas de análise cujo foco é a determinação unilateral (biológica) do comportamento humano e que a tomam como ponto de chegada e como norte para as propostas educacionais que defendem (com base especialmente no modelo *estímulo-resposta*), na realidade, por tornarem simples e superficial a apreensão do desenvolvimento humano específico, acabam por retirar da educação suas reais possibilidades, legando aos indivíduos os limites que não são deles somente, mas dos investigadores, dos educadores e, em primeira instância, dos recursos teórico-metodológicos que utilizam.

Com base nessas considerações, pensamos serem necessárias algumas discussões acerca das contribuições da teoria histórico-cultural para compreendermos os casos em que o desenvolvimento do psiquismo assume características acentuadamente diferentes, pensarmos quais possibilidades de intervenções educacionais são assumidas a partir de seus pressupostos teóricos, em contraposição às abordagens predominantes no campo psicológico, e verificarmos suas interlocuções com a educação escolar no caso da temática que aqui abordamos.

Respaldados nessa teoria, entendemos que os problemas sobre os quais os psicólogos e educadores são chamados a refletir e para os quais se espera que tenham propostas não estão circunscritos ao pequeno território de uma prática individual. Mais que isso, eles têm se mostrado representativos de nosso momento histórico e das relações sociais delineadas pelas formas de produção e reprodução da vida nos moldes do capitalismo da atualidade. Essas condições propiciam o surgimento e o adensamento das dificuldades que os pais e educadores têm enfrentado no processo educacional de todas as crianças.

Em função disso, fica evidente o equívoco de análises que medem os indivíduos por eles mesmos, “... somente pelo que apresentam de imediato”, e que os compreendem como seres isolados do meio social mais amplo. Vigotski (1996, p. 368) salienta que “... cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais”. Com essa premissa, o “... profissional que explica o psiquismo humano não deve furtar-se a identificar características que vêm se repetindo e que, antes de serem entendidas apenas como manifestações individuais, devem ser tomadas como manifestações sócio-históricas” (Barroco, 2007b, p.

179). Dessa forma, as soluções propostas seriam possíveis mediante o “... conhecimento da organização social vigente e das implicações dessa no comportamento dos indivíduos e na consciência social” (Tuleski, 2002, p. 43).

Para Vigotski, na sociedade burguesa, a dicotomia existente entre teorias materialistas e idealistas representaria a divisão entre duas classes que se opõem; por outro lado, essas teorias “... expressam a divisão, no processo do trabalho, entre o pensar e o fazer, entre o interesse individual e a realização social. A superação de tal cisão no mundo das ideias está condicionada à superação dessa dicotomia na realidade objetiva” (Tuleski, 2002, p. 57). A superação dessa psicologia “... significaria abandonar as relações mecânicas, empíricas e simples, entre os fenômenos, para compreender o homem como um ser complexo e dinâmico, cujas relações estabelecidas com o meio determinam sua forma de ser e de agir” (p. 65).

A base para uma explicação única dos fenômenos humanos seria a utilização de “... um método que orientasse e fundamentasse a análise da realidade em toda a sua complexidade, que buscasse as explicações nas relações, nos elementos de ligação e não nas partes ou particularidades isoladas” (Tuleski, 2002, p. 65), um método que fundamentalmente se ocupasse do que é comum a todos os homens e pudesse abranger as questões sociais, as relações entre os homens e a capacidade de transformação destas relações, como já apontamos anteriormente. Segundo a mesma autora,

Para Vygotski, a única maneira possível de se construir a nova psicologia seria atá-la à realidade objetiva, não de forma descritiva, como fazia a psicologia empírica através da análise das relações existentes entre os fenômenos e a realidade (...). Isto quer dizer que o subjetivo reflete uma realidade objetiva que existe fora, independentemente da consciência humana; todavia, embora tenha existência independente, é refletida e incorporada pela consciência, tendo como base as relações estabelecidas pelo homem, isto é, a ação humana nesta realidade concreta. As relações reais entre os homens, a forma como se organizam para produzir e reproduzir suas vidas permitem a incorporação desta realidade na subjetividade humana (Tuleski, 2002, p. 84).

A adequação metodológica seria fundamental para uma psicologia elaborada em função da forma como os homens produzem socialmente, visto que ela espelha como o homem se compreende no interior destas relações sociais, que delimitam a forma e o conteúdo das concepções psicológicas. Na objetividade dada pelas necessidades que a realidade impõe e pelo modo como os homens se organizam, torna-se possível o entendimento de suas ideias, em todas as suas limitações e contradições (Tuleski, 2002).

Para compreendermos tais pressupostos, não obstante, é necessário lançarmos um olhar para a história dessa teoria, ainda que em linhas gerais, para destacarmos como as transformações sociais e políticas vigentes à época de Vigotski acabaram por imprimir à sua teoria uma essência tão peculiar que a tornou impossível de ser desarticulada da proposta de superação dos moldes burgueses de vida, de ciência, de educação, de compreensão e direcionamento do homem, de sua sociedade e de suas produções. Sua obra deve ser historicamente compreendida ao assumirmos que “... o pensamento e o produto deste (ações, textos, pesquisas, obras de arte, etc.), embora possam ser apreciados muitos anos ou séculos após sua criação, são datados e devem ser entendidos como produto de uma determinada forma de organização social” (Tuleski, 2002, p. 42).

Ante o que vimos expondo, vale destacar que nos dias atuais, no âmbito da Educação Especial, não é raro descambar para uma atenção quase única à metodologia de atendimento, entendendo-se como tal os procedimentos assumidos pelos educadores junto aos alunos com necessidades educacionais especiais. Esse interesse generalizado pelo saber-fazer, sem compreender por quê e para quê se faz, que pode ser identificado no interior das escolas regulares e especiais, em cursos de formação inicial (graduação) e continuada (em serviço), em cursos *lato sensu*, permite que procedimentos técnicos sejam confundidos com a metodologia.

Tal expediente ganha força quando a filosofia, que deveria ser orientadora do trabalho educacional, é renegada. É preciso, pois, que pensemos em outra intervenção educacional no âmbito do atendimento educacional especializado, com base em outra concepção de homem e de sociedade, de aprendizagem e de desenvolvimento humano. É preciso esclarecer quanto o método assumido é fundamental naquilo que se pretende desvendar. Aliás, para Vigotski, não basta termos várias respostas, antes é necessário termos uma boa pergunta. A boa pergunta depende do método que adotemos para compreender o homem (Barroco, 2007).

Criticando a análise de elementos isolados que conduzem a uma compreensão apenas superficial de um fenômeno psicológico, Vigotski propõe como tarefa principal do estudo do comportamento humano a descoberta da conexão entre as partes e o todo, entendendo a relação entre o processo psíquico e o orgânico de modo integral e complexo. Tuleski (2002, p. 92) aponta que “... apenas com a análise das contradições e da dinâmica das relações sociais, ou seja, através do método Marxista, seria possível enxergar além das aparências”. De acordo com a mesma autora, a psicologia burguesa entendia o desenvolvimento humano como a emergência do que já estava em estado embrionário desde o nascimento, sendo uma

transformação mais quantitativa do que qualitativa, que ocorreria de forma regular, linear e se repetiria em todos os indivíduos. Assim, com a sociedade burguesa, nascia e se desenvolvia a ideia de que o comportamento humano seria biologicamente determinado.

O determinismo dessa concepção foi anunciado por Tuleski (2002) como algo a ser superado, uma vez que não mostraria a possibilidade de transformação da natureza humana, que estaria dada *a priori*, desde o nascimento do indivíduo. Tal concepção, portanto, eliminaria a possibilidade de revolução. O rompimento com esse determinismo biológico significava “... criar a consciência da transformação da qual o homem é sujeito e objeto” (Tuleski, 2002, p. 94).

Diante disso cogitamos que talvez um dos mais importantes sustentáculos da psicologia burguesa, como vimos, o qual deveria ser superado para a/com a *nova* psicologia, seja a ideia de que o comportamento humano seria biologicamente determinado. Tal premissa figura como ponto principal das discussões que vimos propondo a respeito dos comportamentos desviantes quando descrevemos quais são os pressupostos adotados e divulgados pela psicologia hegemônica que primam pelos aspectos biológicos e pela sintomatologia de ordem fisiológica ou elementar, especialmente com relação à psicologia *estímulo-resposta*, quando apresentamos quais propostas educacionais e terapêuticas são adotadas com base naquela psicologia, quando sinalizamos os limites dessa abordagem e quando anunciamos possibilidades de sua superação mediante as indiscutíveis contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do comportamento fora dos padrões, como veremos posteriormente, lançando as bases para outras formas de atendimento educacional nessa área.

Pela afirmação de uma visão determinista, cujo destaque era dado para as leis da evolução biológica, a ciência psicológica deixava de considerar que o desenvolvimento do comportamento do homem é condicionado primeiramente pelas leis do desenvolvimento histórico da sociedade, passando depois a ser determinado culturalmente. Essa determinação, conforme nos mostram Vygotski e Luria (1996), decorre de que o aperfeiçoamento dos *meios de trabalho* e dos *meios de comportamento*, sob a forma de linguagem e de outros sistemas de signos (instrumentos auxiliares no processo de domínio do comportamento), ocuparia o primeiro lugar.

Uma das tônicas fundamentais nas argumentações histórico-culturais é a compreensão de que

... o desenvolvimento do comportamento do homem é sempre desenvolvimento condicionado primordialmente não pelas leis da evolução biológicas, mas pelas leis do desenvolvimento histórico da sociedade. Aperfeiçoar os ‘meios de trabalho’ e os ‘meios de comportamento’ sob a forma de linguagem e de outros sistemas de signos, ou seja de instrumentos auxiliares no processo de dominar o comportamento, ocupa o primeiro lugar, superando o desenvolvimento ‘[d]a mão nua e [d]o intelecto entregues a si mesmos (Vygotski & Luria, 1996, p. 91).

Com base nesses autores, podemos atentar para “... a gênese cultural de toda uma série de processos comportamentais e sua influência sobre as metamorfoses da atividade neuropsicológica” (Vygotski & Luria, 1996, p. 201). Por exemplo, para que “... uma criança passe do estágio de percepções primitivas para o estágio seguinte – o estágio das formas competentes de adaptação ao mundo exterior” (p. 160), uma reconstrução cultural significativa deverá ser proporcionada. Também para ser possível o estabelecimento do aparelho harmonioso do pensamento do adulto cultural, que finalmente substitui o pensamento primitivo, “... é necessário um prolongado desenvolvimento cultural” (p. 177), para que “... a conexão inicialmente fraca com o mundo se torne sólida, uma vez que a criança inicia a jornada de sua vida como uma ‘criatura orgânica’, que conserva sua introversão e egocentrismo durante muito tempo”.

Diante disso, temos justamente que “... essa inibição das funções primitivas e o desenvolvimento de formas complexas de adaptação é que constituem a transição das formas primitivas de comportamento da criança para formas adultas” (Vygotski & Luria, 1996, p. 180), como, por exemplo, o desenvolvimento da fala e da linguagem, da memória mediada, da atenção voluntária, do pensamento e de outras funções psicológicas superiores. Uma referência direta ao marxismo é feita pelos autores nessa obra. Para eles, “... se, segundo a clássica analogia de Marx, o arquiteto, diferentemente da abelha, constrói sua estrutura primeiro pensando-a e produzindo projeto e cálculos para ela, então em grande medida devemos essa enorme superioridade do intelecto sobre o instinto ao mecanismo da fala interior” (Vygotski & Luria, 1996, p. 213).

A tarefa específica da ciência psicológica, de acordo com esses autores, é o estudo “consciente” das características do homem enquanto “uma criatura social”, profundamente modificado (e modificável) pelas condições socioculturais, que possibilitam o desenvolvimento de “... toda uma série de novas formas e técnicas em seu comportamento” (Vygotski & Luria, 1996, p. 220), com repercussões no próprio homem.

Justamente o conceito histórico de *natureza humana* e a visão do desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo humano é o que se encontra de inovador na teoria postulada

por Vigotski e torna esse homem um pensador cujas contribuições ultrapassam os limites de seus curtos anos de vida, quando vistas sob os olhos não só da admiração e do encantamento, mas do rigor científico com que se posiciona crítica e ideologicamente quanto à transformação social e humana que elas possibilitam e que, dialeticamente, decorre delas. Sabemos que enquanto existirem práticas burguesas existirão a competição, a diferenciação entre os homens e a hierarquia, sendo estas algumas das contradições com as quais os homens contemporâneos têm que se defrontar. Sabemos também que quanto mais se reforçam características de competitividade, individualismo e egoísmo de natureza capitalista, mais será necessário comprovar que a natureza humana pode ser transformada por meios revolucionários (Tuleski, 2002). O estudo de tal *natureza* se ilumina ao pensarmos nas grandes contribuições deixadas por Vigotski:

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

Segundo Tuleski (2002), a *nova psicologia*, a *nova* concepção de homem, já oferece em si mesma a solução para os problemas educacionais. A escola desempenharia importante papel na eliminação de comportamentos ligados aos modos burgueses, como a impulsividade, a agressividade, a competitividade, o egoísmo, substituindo-os pelo autocontrole, pelo pensamento lógico e racional. O conhecimento de relações mais amplas do que as imediatas e visíveis favoreceria a consciência histórica de devir social. Segundo Tuleski (2002, p. 142),

... nesse contexto o pensamento lógico e racional não está correlacionado à lógica formal, mas sim à racionalidade necessária para o conhecimento das relações sociais, à compreensão da necessidade de um esforço coletivo em prol do comunismo, capaz de conter atos impulsivos, individualistas e imediatistas desconectados de um projeto mais amplo a ser construído coletivamente. Está relacionada ao adiantamento das satisfações momentâneas pelo controle racional em busca de um objetivo maior, coletivo (Tuleski, 2002, p. 142).

Para essa autora, o único mecanismo capaz de eliminar a existência das relações burguesas, permitindo aos homens conter seus impulsos egoístas - voltados à satisfação



individual e imediata - em prol da execução de um projeto coletivo de distribuição igualitária da produção, seria o autocontrole individual (o autodomínio para a gestão coletiva), tão frisado por Vigotski. Segundo ela, “... ao mesmo tempo, através da autodisciplina, seria possível suprir as necessidades práticas de desenvolvimento da sociedade, as quais exigiriam dos homens grandes sacrifícios, cujo retorno e benefício só seriam alcançados a longo prazo”. Ainda, “... o homem deveria ser capaz de controlar suas funções psicológicas tanto quanto fora capaz de controlar a natureza desenvolvendo a ciência e a tecnologia” (Tuleski, 2002, p. 161).

A importância da teoria vigotskiana, uma vez mais, é pontuada por Tuleski (2002):

... sua teoria é importante por mostrar teórica e praticamente quanto as funções psicológicas são resultado das relações sociais concretas. Teoricamente, porque resgata as etapas históricas que o homem passou até o momento presente, e praticamente porque demonstrou ser impossível que se efetivassem as perspectivas de desenvolvimentos igualitários em todos os indivíduos, de autocontrole das funções psicológicas, sem que se transformem radicalmente as relações entre os homens. Não é possível um desenvolvimento igual sob relações desiguais (Tuleski, 2002, p. 162).

A saída para a socialização da riqueza se encontraria no “... conhecimento técnico que conduzisse ao aperfeiçoamento da produção e ao desenvolvimento de instrumentos psicológicos (signos), que permitissem ao homem controlar seu próprio comportamento, visando ao coletivo”. Naquela sociedade, “... eliminar a escassez, produzir em quantidade suficiente para todos e desenvolver o autocontrole seriam as maneiras possíveis para eliminar comportamentos egoístas, próprios da sociedade capitalista” (Tuleski, 2002, p. 112).

Em seu livro *Teoria e Método em psicologia*, Vigotski (1996, p. 204) aborda o problema da psicologia geral e a necessidade de demarcar o caminho da psicologia geral. Entre suas ideias gerais estava a de que “... é preciso ir da patologia à normalidade, explicar e compreender o homem normal a partir da patologia e não o inverso”, estando a *chave* da psicologia na patologia. O autor também discute a Reflexologia, teoria em que o conceito de reflexo condicionado é tomado como princípio central e o papel de protagonista é destinado à psicologia animal, com seu importante representante, Pavlov (1849-1936), propondo Vigotski (1996) uma inversão em relação à psicologia tradicional ao ver no homem a chave da psicologia dos animais. Com base na ideia de Marx e Engels o autor postula que somente a psicologia geral resolveria a controvérsia entre o homem e o animal.

Frisemos, com base em Barroco (2007b, p. 200), que Vigotski dominava a teoria de Pavlov, que permitiria “... uma explicação materialista para o psiquismo humano”, mas

afirmava que, na *nova* psicologia a ser construída, “... todos os conceitos, classificações, terminologia, todo aparato científico da psicologia empírica serão revisados, reconstruídos e criados de novo” Vigotski (citado por Barroco, 2007b, p. 201) afirma que, como não tinha sido criado o novo sistema, não restaria

... outra saída que aceitar temporariamente, mesmo que de forma crítica, na ciência e no ensino, o antigo aparato da ciência, recordando que este é o único procedimento para poder incorporar à nova ciência o indubitável valor das observações objetivas, os experimentos exatos acumulados ao longo do secular labor da psicologia empírica. Somente há que recordar em cada momento a convencionalidade desta terminologia, o novo ângulo que tem adotado cada conceito e palavra, o novo conteúdo que inclui (Vigotski citado por Barroco, 2007b, p. 201)

Nesse mesmo livro, ao tratar da necessidade de construir uma psicologia geral, o autor trata dos limites entre a psicologia geral e a psicologia teórica do homem normal (psicologia do adulto, psicologia da criança, psicologia animal, psicopatologia), alertando para o fato de que “... a psicologia teórica não pode ser identificada com a psicologia geral, já que o que esta coloca precisamente como problema fundamental não é o problema da criação de teorias em psicologia” (Vigotski, 1996, p. 211). Ele ainda refletiu, no momento em que pesquisava, sobre o significado, para a ciência da psicologia, das buscas sobre o conceito que procurava como objeto da psicologia e sobre qual era a resposta que procurava para a pergunta a respeito do que a psicologia estudava. Questiona o autor:

O que é que têm em comum todos os fenômenos que a psicologia estuda, o que é que transforma em fatos psíquicos os mais diversos fenômenos – desde a secreção da saliva nos cachorros até o prazer da tragédia -, o que têm em comum os desvarios de um louco e os rigorosíssimos cálculos de um matemático? A psicologia tradicional responde: o que têm em comum é que todos eles são fenômenos psíquicos, que não se desenvolvem no espaço e só são acessíveis à percepção do sujeito que os vive. A reflexologia responde: o que têm em comum é que todos esses fenômenos são fatos do comportamento, processos correlativos de atividade, reflexo, atos de resposta do organismo. Os psicanalistas dizem: o que há de comum a todos esses fatos, o mais primário, o que une e constitui sua base é o inconsciente. Portanto, essas três respostas estabelecem três significados distintos da psicologia geral, a qual definem como ciência 1) do psíquico e de suas propriedades, ou 2) do comportamento, ou 3) do inconsciente (Vigotski, 1996, p. 213).

Para unificar esses fatos, as análises, seria necessário que cada área particular da psicologia se subordinasse ao domínio de uma psicologia geral, de modo que a unidade estabelecesse o papel, o sentido e o significado de cada domínio isolado, determinando não só

o conteúdo da ciência, mas também a forma explicativa a ser adotada e o princípio de generalização que, com a evolução da ciência, transformar-se-ia em seu princípio explicativo (Vigotski, 1996).

Sobre a base histórica como necessidade da elaboração de uma nova ciência, Vigotski (1996) aponta que

... a regularidade na mudança e no desenvolvimento das ideias, o aparecimento e a morte dos conceitos, inclusive a mudança de categorizações etc., tudo isso pode ser explicado cientificamente se relacionarmos a ciência em questão: 1) com o substrato sócio-cultural da época; 2) com as leis e condições gerais do conhecimento científico; 3) com as exigências objetivas que a natureza dos fenômenos objetos de estudo coloca para o conhecimento científico no estágio atual da investigação. Ou seja, em última instância, com as exigências da realidade objetiva que a ciência em questão estuda. Porque o conhecimento deverá se adaptar, se acomodar às particularidades dos fatos que são estudados, deverá se estruturar de acordo com suas exigências. E por isso, na variação do fato científico cabe descobrir sempre a participação dos dados objetivos que essa ciência estuda (Vigotski, 1996, p. 219).

Sobre as diversas escolas psicológicas de sua época, como a Psicanálise, a Reflexologia, a Gestalt e o Personalismo, Vigotski (1996, p. 227) aponta como cada uma delas, no lugar que lhe corresponde, é “... extraordinariamente rica quanto a seu conteúdo, está cheia de significado e sentido, está plena de valor e é frutífera. Mas quando as ideias se elevam á categoria de leis universais passam a valer o mesmo, tanto umas quanto as outras são absolutamente iguais entre si, isto é, simples e redondos zeros; a individualidade de Stern é para Békhterev um complexo de reflexos, para Wetheimer uma Gestalt e para Freud, sexualidade”.

Diante de todas estas questões, segundo o autor, a psicologia “... deu-se conta de que para ela é uma questão de vida ou morte encontrar um princípio explicativo geral e se agarra a qualquer ideia, mesmo que seja falsa” (Vigotski, 1996, p. 228), sendo seu problema pretender universalizar cada forma de compreender os fenômenos psicológicos. Apontando a questão da conceituação de ciência geral, o autor sinaliza que “... para qualquer ciência chega, mais cedo ou mais tarde, o momento em que deve ter consciência de si mesma como um conjunto, compreender seus métodos e trasladar a atenção dos atos e fenômenos aos conceitos que utiliza” (p. 229).

Diante da possibilidade de a ciência conhecer os fatos ou seus próprios conceitos, Vigotski (1996) explicita que, na ciência empírica, recorreremos aos conceitos para conhecer os fatos:

... os conceitos são instrumentos da ciência, meios, procedimentos auxiliares, mas o fim desta, seu objeto, são os fatos; como resultado do conhecimento aumenta o número de fatos que conhecemos e não de conceitos; estes, em contrapartida, como todos os instrumentos de trabalho, se desgastam com o uso, se deterioram, necessitam ser revisados e, com frequência, substituídos (Vigotski, 1996, p. 237).

Já na ciência geral, utilizamos os fatos para conhecer os próprios conceitos:

... estudamos os próprios conceitos como tal, sua relação com os fatos é apenas um meio, um procedimento, um método, a comprovação de sua utilidade. Como resultado disso não conhecemos novos fatos, mas adquirimos ou novos conceitos ou novos conhecimentos sobre os conceitos (Vigotski, 1996, p. 237).

Esclarecendo que “... muitas questões formuladas equivocadamente pela psicologia só adquirem aparência científica graças aos empréstimos procedentes das ciências naturais”, Vigotski (1996, p. 277) tece uma crítica à Reflexologia. Para ele,

... constitui um grave erro pensar que a ciência só pode estudar o que nos mostra a experiência direta. Como o psicólogo estuda o inconsciente, como o historiador e o geólogo estudam o passado, o físico-óptico os raios invisíveis, o filósofo as línguas clássicas? Os estudos baseados na análise de vestígios de influências, em métodos de interpretação e reconstrução, na crítica e na indagação do significado foram tão úteis quanto os baseados no método da observação ‘empírica’ direta (Vigotski, 1996, p. 277).

Vigotski (1996, p. 393) deixa claro o que considera *psicologia geral*: “... a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral”. Afirma que “... a psicologia precisa de seu *O Capital* – seus conceitos de classe, base, valor etc. -, com os quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto”. Criticando o método de recortes, de *colcha de retalhos*, utilizado em sua época por muitos pensadores (Tuleski, 2002), o autor afirma que não queria receber “... de lambuja, pescando aqui e ali algumas citações, o que é a psique, o que desejo é aprender *na globalidade* do método de Marx como se constrói a ciência, como enfocar a análise da psique” (p. 395). Para Vigotski,

*O capital* está escrito seguindo este método: Marx analisa a “célula” da sociedade burguesa – a forma do valor da mercadoria – e mostra que é mais fácil estudar o organismo desenvolvido do que a célula. Nesta lê a estrutura de toda a construção e de todas as formas econômicas. Para o leigo, diz ele, pode parecer que sua análise se perde num labirinto de sutilezas. E, com efeito, são sutilezas; do mesmo tipo que nos apresenta, por exemplo, a

anatomia microbiológica (K. Marx e F. Engels, *Obras*, t. 23, p. 6). Se alguém conseguisse descobrir essa célula em psicologia – o mecanismo de uma reação -, teria encontrado a chave de toda a psicologia (Vigotski, 1996, p. 374).

Com relação à adequada terminologia a ser utilizada para se referir à psicologia que vinha propondo, Vigotski (1996, p. 401) supõe que “... é precisamente o ramo materialista que deverá se denominar psicologia”, por guardar “... a lembrança história de todo seu caminho, de seu ponto de partida”. Essa psicologia, segundo ele, seria dialética e não pensaria, de modo algum, que o caminho de desenvolvimento das ciências andaria em linha reta, já que

... nele há ziguezagues, retrocessos ou mudanças de direção compreendemos seu significado *histórico* e os consideramos (assim como o capitalismo é uma etapa inevitável em direção ao socialismo) como elos *necessários* de nossa corrente, etapas inevitáveis de nosso trajeto. Valorizamos até aqui *cada um dos passos rumo à verdade* que nossa ciência tenha podido dar, pois não pensamos que esta tenha começado conosco (Vigotski, 1996, p. 404).

No que tange à dificuldade em aplicar o marxismo a novas áreas, Vigotski (1996, p. 412) afirma que, precisamente pela situação especial que essa teoria atravessava em seus dias, “... pela enorme responsabilidade que representa o emprego desse termo; pela especulação política e ideológica de que é objeto; por tudo isso não pareceria a ele em seus dias muito oportuno falar de *psicologia marxista*”, sendo

... mais conveniente que outros digam de nossa psicologia que é marxista do que nós a denominemos assim; apliquemo-la aos fatos e esperemos que no que se refere às palavras. No fim das contas, a psicologia marxista *ainda não existe*, é preciso compreendê-la como uma tarefa histórica, mas não como algo dado (Vigotski, 1996, p. 412).

Sobre a psicologia marxista o autor afirma que ela não seria

... uma escola entre outras, mas a única psicologia verdadeira como ciência; outra psicologia, afora ela, não pode existir. E, pelo contrário: *tudo* que já existiu e existe de verdadeiramente científico na psicologia faz parte da psicologia marxista: esse conceito é mais amplo que o de escola e inclusive o de corrente. Coincide com o conceito de psicologia *científica* em geral, onde quer que se estude e seja quem for que o faça (Vigotski, 1996, p. 415).

Essas elaborações filosóficas e epistemológicas feitas por Vigotski incidiram na própria concepção da psicologia voltada à educação e, também, nas próprias contribuições da

psicologia à defectologia da época. Como se poderia apreender cientificamente, e de modo dialético, o desenvolvimento humano, e como isso atingiria as explicações que a psicologia poderia dar aos casos que fugissem à normalidade, ou ao que hoje chamamos de autismo?

Com relação às discussões metodológicas, para continuarmos nossas reflexões e busca por subsídios para enfrentar o que está instituído na área dos TGDs/Autismo é necessário respondermos a mais algumas questões referentes à denúncia de Vigotski: a psicologia, naquele início de século, estava em crise; então, como poderia ajudar a defectologia a superar o seu caráter burguês?; num paralelo, que psicologia pode inspirar e subsidiar a atual Educação Especial no tocante a uma concepção de homem, de aprendizagem e de desenvolvimento?; que escolarização ela poderia pleitear ou subsidiar?.

Ao tratar especificamente da *crise da psicologia*, em seu livro *Teoria e Método em Psicologia*, Vigotski (1996) atenta para o fato de que

Quando se conhece um pouco a metodologia (e a história) das ciências, a ciência começa a ser vista por nós não como um conjunto morto, acabado, imóvel, integrado por princípios preparados de antemão, mas como um sistema vivo, em constante evolução e avanço, de fatos demonstrados, leis, suposições, estruturas e conclusões, que se completam ininterruptamente, são criticados, comprovados, rejeitados parcialmente, interpretados e organizados de novo etc. A ciência começa a ser compreendida *dialeticamente* em seu movimento, pela perspectiva de sua dinâmica, de seu crescimento, desenvolvimento, evolução. É desse ponto de vista que se deve avaliar e compreender cada etapa de desenvolvimento (Vigotski, 1996, p. 318).

Em relação à crise da psicologia, Vigotski (1996) assinala a ausência de um sistema de ciência universalmente reconhecido, apontando-a como destruidora, mas também benéfica, já que nela se ocultaria o auge da ciência, seu enriquecimento, sua força, e não a impotência e a falência. Ele também afirma não ser possível realizar um trabalho psicológico sem estabelecer os princípios fundamentais dessa ciência, já que antes de iniciar a construção seria preciso providenciar seus alicerces, sinalizando como tarefa geral a criação de uma nova teoria, um sistema de ciência renovado.

Para o autor, ainda, a crise representa uma luta entre ciências distintas, diferentes tipos reais de ciência que mutuamente se excluíam, propiciando ocasião para que a psicologia pudesse tender para o acordo ou para uma ruptura, diante do quê, o surgimento da psicologia geral como resultante da união ou desunião das disciplinas psicológicas dependeria da compreensão de quais princípios seriam adotados e se estes se excluíam mutuamente,

além de “... qual é a natureza da *confrontação* entre as disciplinas, ou seja, se são resolvíveis ou inconciliáveis as contradições que minam a psicologia” (Vigotski, 1996, p. 329).

Para Vigotski (1996, p. 344), ao tratar das causas da crise, “... o desenvolvimento da psicologia aplicada, em toda sua amplitude, é a principal força motora da crise em sua última fase”. Entre essas causas estaria a *prática*, através da psicotecnia, da psiquiatria, da psicologia infantil, da psicologia criminal. “... *pela primeira vez* a psicologia se defrontou com a práxis altamente organizada: industrial, educativa, política, militar”); a *metodologia* (“... é precisamente a prática, como princípio construtivo da ciência, que exige uma filosofia, ou seja, uma metodologia da ciência” (p. 345)); e a *redefinição da psicotecnia* (psicologia orientada para a prática: “... a psicotecnia está orientada para a ação, para a prática, e nesse caso, o está por princípio e não por outras causas, como ocorre com as interpretações e explicações puramente teóricas. Por isso, a psicotecnia *não pode* vacilar na escolha da psicologia de que necessita” (p. 348)). De modo resumido, o autor considera que

... a causa da crise é ao mesmo tempo sua força motora, que por isso apresenta não só interesse histórico, mas também desempenha um papel capital – metodológico -, já que não só deu lugar à crise, mas que continua determinando seu curso e destino posteriores. E essa causa situa-se no desenvolvimento da psicologia aplicada, que deu lugar à reestruturação de toda a metodologia da ciência sobre a base do princípio da prática, ou seja, de sua transformação em ciência natural. Esse princípio exerce sua pressão na psicologia e a empurra no sentido de se decompor em duas ciências, o que assegurará no futuro o desenvolvimento correto da psicologia materialista. A prática e a filosofia passam a ocupar o lugar mais importante (Vigotski, 1996, p. 353).

A possibilidade de superar a crise, segundo o autor, seria dada somente com a ruptura em duas psicologias e a escolha de uma só entre elas, já que a unidade dialética da metodologia e da prática com a psicologia constituiria o destino e a sorte de uma dessas psicologias. Tal ruptura já teria sido iniciada à época da vida e da obra de Vigotski, sendo então produzida, e culminaria no limite imposto pela prática. A superação, portanto, seria dada com a construção de uma psicologia de base marxista (Vigotski, 1996).

Salientando a importância da metodologia para a viabilização da psicologia como ciência, Vigotski (1996, p. 389) afirma que “... a possibilidade da psicologia como ciência é, antes de mais nada, um problema metodológico”. Em função disso, o autor propõe a seguinte tese:

A análise da crise e da estrutura da psicologia testemunha indiscutivelmente que nenhum sistema filosófico pode dominar diretamente a psicologia como ciência sem a ajuda da metodologia, ou seja, sem criar uma ciência geral; que a única aplicação legítima do marxismo em psicologia seria a criação de uma psicologia geral cujos conceitos se formulem em dependência direta da dialética geral, porque essa psicologia nada seria além da dialética da psicologia; toda aplicação do marxismo à psicologia por outras vias, ou a partir de outros pressupostos, fora dessa formulação, conduzirá, inevitavelmente a construções escolásticas ou verbalistas e a dissolver a dialética em pesquisas e testes; a raciocinar sobre as coisas baseando-se em seus traços externos, casuais e secundários; à perda total de todo critério objetivo e a tentar negar todas as tendências históricas no desenvolvimento da psicologia; a uma revolução simplesmente terminológica. Em resumo, a uma tosca deformação do marxismo e da psicologia (Vigotski, 1996, p. 392).

Ao tratar do problema do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, no Tomo III<sup>20</sup> de suas *Obras escolhidas*, Vigotski (2000, p. 11) problematiza a sistematização dos estudos na área. Para ele,

... apesar da enorme importância que tem o estudo dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores para compreender e explicar corretamente a totalidade das facetas da personalidade da criança, não se elaborou, até esta data, nenhuma delimitação clara desse âmbito, e tampouco se tomou consciência do ponto de vista metodológico dos problemas fundamentais ou tarefas que se deparam os investigadores (Vigotski, 2000, p. 11).

Diante dessa crítica, no entanto, o autor passa a direcionar o caminho para o estudo, sendo que “... o primeiro que se deve fazer é colocar de manifesto os conceitos fundamentais, levantar os problemas básicos e elucidar as tarefas de investigação” (p. 11).

Quanto à concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções, Vigotski (2000) diz ser ela

... errônea e unilateral porque é incapaz de considerar esses feitos como feitos pelo desenvolvimento histórico, porque os processa unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança (Vigotski, 2000, p. 12).

Mais uma vez percebemos a importância de discutirmos quaisquer aspectos relativos ao desenvolvimento humano, especificamente na idade infantil, momento em que o mundo

---

<sup>20</sup> Obra não disponível na língua portuguesa, diante do quê traduzimos os trechos aqui utilizados diretamente do exemplar em espanhol, assim como aqueles relativos ao Tomo V (*Fundamentos de Defectologia*) de Vigotski, frutos de nossa atenção na seção posterior.



deveria ser ricamente apresentado ao humano em formação a partir do alto valor teórico de uma perspectiva tão contestadora quanto revolucionária, que prioriza a influência dos fatores sociais para que os processos educacionais ao máximo possível sejam alcançados, com vistas à máxima humanização possível também nos casos específicos e acentuadamente diferentes. Enfatizamos que, quanto mais atentamos para os aspectos sociais culturalmente formados, mais possível se tornará a Educação obter tal êxito.

Metodologicamente, para o autor, devemos buscar a gênese do desenvolvimento das funções, e não simplesmente descrevê-las, “... dando assim a ideia de que o que se desenvolve não é a forma em sua unidade, senão seus elementos isolados que em suma formam em cada etapa outra fase de desenvolvimento daquela forma de conduta” (Vigotski, 2000, p. 13). A psicologia infantil anterior à época de Vigotski, tanto quanto a contemporânea a ele, entendia que o desenvolvimento orgânico e o cultural seriam regidos pelas mesmas leis, em uma forma de compreensão reduzida às leis naturais. Assim, essa psicologia acabaria por desconsiderar o desenvolvimento cultural, uma vez que “... a psicologia tradicional analisa o desenvolvimento da conduta por analogia com o desenvolvimento embrionário do corpo” (p. 17), processo que seria considerado, segundo o autor, como totalmente natural e biológico.

O desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança trata, em primeiro lugar,

... de processos de domínios dos meio externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais (...) atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. (Vigotski, 2000, p. 29).

Ao recordarmos a importante sintomatologia com a qual os educadores e profissionais da saúde devem lidar nos processos educacionais nos casos de TGDs/Autismo, por exemplo, vemos como premente a necessidade de divulgar o valor das contribuições teórico-metodológicas da Teoria Histórico-Cultural e das possibilidades práticas delas decorrentes. Nesse exercício de pensar a intensidade, e frequência e a duração de dados comportamentos com base na Teoria Histórico-Cultural, sempre mediados pela compreensão de sua condicionalidade histórica e educacional, é inevitável reconhecermos a absoluta relevância de processos educacionais planejados, diretivos, consistentes e teoricamente referenciados, especialmente aqueles desenvolvidos na educação escolar, quando o indivíduo é compreendido em sua unidade psicológica (cognitiva, emocional e comportamental).

Para a devida compreensão do desenvolvimento histórico e cultural da conduta deve ser considerada toda a história da humanidade, pela alteração não de sua biologia, mas de seus órgãos artificiais, suas ferramentas: “... no homem, cuja adaptação ao meio de modifica por completo, destaca em primeiro lugar o desenvolvimento de seus órgãos artificiais – as ferramentas – e não a mudança de seus próprios órgãos nem a estrutura de seu corpo” (Vigotski, 2000, p. 31), já que a biologia do homem primitivo e do homem cultural não evidencia a complexidade do desenvolvimento.

Tal premissa contradiz, por exemplo, a psicologia associacionista, segundo a qual “... a estrutura e as funções dos processos psíquicos são idênticos no homem primitivo e no homem culto” (Vigotski, 2000, p. 33). A inviabilidade dessa premissa, no âmbito das referências histórico-culturais, fica evidente ao constatarmos que “... a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano no desenvolvimento” ( p. 34).

A questão metodológica colocada pelo autor que nos interessa, especialmente com relação à possibilidade de uma compreensão historicizada do psiquismo também nos casos desviantes, é: como diferenciar, durante a investigação, o desenvolvimento cultural e biológico da conduta, destacando o primeiro, que não se encontra mais em estado puro, isolado?

Um aspecto essencial para nossa compreensão é enfatizado pelo autor: a cultura é feita, é destinada à apropriação do psiquismo normal, já que o *defeito* físico muitas vezes não produz uma grande diferença entre a criança com e sem deficiência, residindo a maior diferença na falta de possibilidade de acesso à cultura (Vigotski, 2000). Para o autor, tanto na *patologia* quanto na *norma*, o biológico e o cultural “... resultaram ser formas heterogêneas, especiais, específicas, não coexistentes ou sobrepostas em si, independentes mecanicamente uma da outra, mas fundidas em síntese superior, complexa, e única” (p. 45). Nessa perspectiva, a história do desenvolvimento cultural nos conduz, segundo o autor, à história do desenvolvimento da personalidade.

Ao tratar especificamente do método de investigação, no Tomo III de suas *Obras escolhidas*, o autor afirma que a psicologia infantil de sua época “... não sabia focar adequadamente o problema dos processos superiores” (Vigotski, 2000, p. 47), porquanto carecia de método para sua investigação. Um método e modos de investigação peculiares são exigidos pela particularidade do processo de *desenvolvimento cultural* - processo de modificação da conduta. O conhecimento de tal particularidade e a tomada dela como ponto de partida da investigação são colocados pelo autor como uma condição indispensável para

que o método e o problema se correspondam, o que coloca o problema do método como “... o princípio e a base, o alfa e o ômega de toda a história do desenvolvimento cultural da criança”.

Para Vigotski (2000, p. 48),

... contar com o apoio de um método autêntico, entender sua relação com outros métodos, precisar seus pontos fortes e fracos, entender seu fundamento principal e saber utilizá-lo adequadamente significa elaborar, em certa medida, um enfoque correto e científico de toda a exposição futura dos problemas mais importantes da psicologia infantil desde seu aspecto histórico do desenvolvimento cultural.

É preciso considerar, segundo o autor, que determinada técnica adota formas diferentes de acordo com o conteúdo do problema estudado (ex: memória, pensamento), com a personalidade do sujeito (idade e tipo), com as tarefas específicas da investigação no concreto (análise, gênese de algum processo) e com seu caráter (técnica experimental, clínica). Diante da infinidade de procedimentos básicos e técnicas o autor anuncia descrever sua forma essencial, suas variações mais importantes e os princípios que embasam sua estrutura.

Já a essa altura de nosso estudo podemos perceber que as discussões acerca da defesa de uma teoria de referência para o investigador/educador, especialmente aquelas relativas à metodologia que tal teoria sustenta, não são algo secundário ou negligenciável para a adequada compreensão dos TGDs/Autismo ou outro fenômeno psicológico diferenciado, quer decorra de possíveis diferenças biológicas quer seja explicável por processos prioritariamente educacionais (os mais amplos e os mais imediatos).

Isto de seve a que, no caminho que temos seguido para a construção da presente dissertação, a defesa da perspectiva materialista histórico-dialética adotada e assumida por Vigotski, como já vimos, e os recursos metodológicos que esta origina, tanto sustenta as premissas por ele apresentadas como lhes dão forma e conteúdo. Como já referimos, uma leitura que abranja o lugar e o tempo da teoria vigotskiana, contextualizando-a e compreendendo-a como fruto de dado momento histórico e como explicativa do homem que este momento produz e que nele atua, dá a essa perspectiva cores e movimento, possibilitando lhe ser, também nos dias de hoje, referência para uma atuação educacional teórica e praticamente diferenciada e qualitativamente transformadora da educação de homens vivos.

Vigotski (2000) pontua como os métodos psicológicos à sua época, de tendências tão objetivas como as do behaviorismo e da reflexologia, mesmo diante de diferentes temas e

procedimentos utilizados pelos psicólogos, estavam estruturados sobre uma base universal, um princípio, um esquema, um tipo, um fundamento invariável: estímulo-resposta – tomado nessa perspectiva como o único que possibilitaria o estudo da conduta. Segundo Barroco (2007b), conforme Leontiev:

Vigotski encontrou-se em situação especial em relação aos demais psicólogos, visto que se deu conta da necessidade de se criar uma nova psicologia desde quando trabalhava com a Psicologia da Arte. O seu interesse pelas elevadas emoções humanas, produzidas pelas obras de arte, levaram-no a identificar os intoleráveis “defeitos” das correntes objetivas reais que havia nos anos de 1920: o behaviorismo, que fazia o fracionamento do comportamento humano em atos elementares isolados da conduta; a reatologia, que estudava as reações motoras; e reflexologia, que investigava os reflexos como base explicativa para a conduta humana. Mas o maior defeito era o modo simplista com que eram tratados os fenômenos psicológicos, tomados pelo reducionismo fisiológico, incapaz de descrever, adequadamente, a manifestação superior da psique, a consciência do homem, que seria a pedra angular da psicologia revolucionária (Barroco, 2007b, p. 201).

Segundo ele,

... se trata sempre de influir de alguma forma sobre o homem, de apresentá-lo umas ou outras excitações, de estimular sua conduta ou sua vivência de um modo ou outro com o fim de estudar, investigar, analisar, descrever, comparar a resposta ao estímulo dado, à reação que este estímulo provoca (Vigotski, 2000, p. 48).

Dessa forma, “... o próprio sentido do experimento consiste em provocar artificialmente o fenômeno estudado, variar as condições no meio das quais transcorre, modificá-lo de acordo com os fins que perseguem”, tornando-se a análise correlativa estímulo-resposta o meio mais importante do experimento psicológico.

Mas, se em relação às correntes psicológicas objetivas esta tese resulta evidente e não precisa de raciocínios posteriores, nem de demonstrações, aplicado à psicologia subjetiva empírica exige esclarecimentos suplementares. O princípio estímulo-resposta como base inicial do método psicológico é considerado frequentemente como uma realização especial da psicologia objetiva, como um traço específico diferencial do método objetivo e habitualmente se contrapõe ao método subjetivo da psicologia empírica. Cria-se, dessa forma, a impressão de que na psicologia empírica as coisas acontecem de outro modo e que são conhecidas outras formas de experimento radicalmente diferentes. ... Entretanto, examinando-se atentamente a questão se compreende facilmente que não é assim (Vigotski, 2000, p. 49).

Como na *nova psicologia* a concepção sobre as relações e a natureza do estímulo-resposta mudou radicalmente, incluindo a mudança de sentido, de conteúdo e de conceito, juntamente com a novidade de sua formulação verbal, acreditou-se que a base formal do método experimental havia mudado; porém, “... de fato, a velha psicologia, do ponto de vista formal, edificava seus experimentos sobre a mesma base que a nova”; mas o autor observa que existem, sim, diferenças entre a velha e a nova psicologia em suas tendências e métodos. Isso significa tão somente “... que a própria introdução do método experimental na psicologia incentivou desde dentro a revolução na psicologia empírica, aproximando o método da psicologia do método e do espírito das ciências naturais, preparando historicamente o surgimento da psicologia objetiva” (Vigotski, 2000, p. 49-50).

Segundo o autor, os partidários da velha psicologia, adentrando espontaneamente no firme terreno das ciências naturais, compreenderam o caráter reativo da vida psíquica na prática experimental, e seu método se formalizou na esfera da psicofísica e da psicofisiologia, relativas aos campos psíquicos mais simples (Vigotski, 2000, p. 50). Toda a ideia do método experimental, segundo o autor, encontra sua forma plenamente desenvolvida em Wundt, para quem “... a própria essência do experimento psicológico radica na modificação do estímulo material que provoca mudanças no processo psíquico diretamente relacionado com ele; e no registro objetivo, dentro do possível, das manifestações exteriores do processo psíquico provocado”.

Fica evidente aqui também, segundo Vigotski (2000), o dualismo subjacente à psicologia empírica, pela interpretação que dá à reação, considerando-a como um processo puramente psíquico, e pela relação que estabelece entre o processo psíquico e suas manifestações externas, captadas no experimento. Em dada parte do texto, diante de sua análise, Vigotski (2000) conclui que “... a velha psicologia experimental elaborava seus experimentos de acordo com o princípio de estímulo-resposta” (Vigotski, 2000, p. 51), colocando as diferenças entre a velha e a nova psicologia “... na compreensão desse princípio, no conteúdo que encerram tais palavras, no papel que desempenham os estímulos e as reações no experimento”.

Salienta o autor que, apesar de a *nova psicologia*, considerando-se as mudanças na concepção das relações entre estímulo e resposta e nas tarefas da investigação, ter preparado o caminho para o posterior desenvolvimento do esquema básico do experimento psicológico e ter criado para ele as premissas metodológicas imprescindíveis, “... não deu por si mesma nem um só passo decisivo nessa direção e segue sendo a data fiel à sua prática experimental,

conformando-se no plano metodológico à velha fórmula do estímulo-resposta” (Vigotski, 2000, p. 53). Para ele,

... no experimento não intervém só um estímulo e sim toda uma série deles e inclusive, às vezes, a vários grupos de estímulos de estrutura completa. Em concordância, não intervém tampouco uma só reação, mas sim uma larga cadeia de reações ou suas complexas combinações (Vigotski, 2000, p. 53).

Citando o exemplo de um experimento em que se pede ao sujeito que compare, memorize, compreenda algo, o autor destaca o método de investigação que se apoia na tese fundamental, na lei psicológica básica, segundo a qual os processos psíquicos são reações a estímulos – esquema que é tomado como lei fundamental do comportamento e sobre ao qual Vigotski (2000) tece suas considerações críticas. Com esse esclarecimento, o autor indica que não era conhecida nenhuma investigação situada essencialmente fora dos limites dessa lei básica e elementar da conduta, nem mesmo o método dos reflexos condicionados. Neste sentido, “... a psicologia ignora a diferença essencial que pode se dar a respeito do método na investigação dos processos e funções inferiores elementares frente aos processos e funções complexas e superiores” (Vygotski, 2000, p. 53), organizando-se a investigação segundo o mesmo método.

Com relação a processos psíquicos como reconhecimento, diferenciação, eleição, associação e inclusive juízos, o autor afirma que eles seriam

... introduzidos entre o estímulo e a reação e nessa forma se apresentavam diante do experimentador. Mas a investigação dos processos psíquicos superiores é justamente o calcanhar de Aquiles da psicologia experimental. Precisamente nessa linha transcorre a mais aguda das crises da qual ela padece (Vigotski, 2000, p. 53).

Com isso Vigotski (2000, p. 55) confirma a tese de que “... a psicologia geral e experimental ignoravam os problemas de desenvolvimento cultural e admitiam essencialmente que o estudo da psique e da conduta só poderia ser abordado do ponto de vista natural, como um processo da natureza”. Diante disso, o autor destaca a inexistência de um método adequado de investigação do desenvolvimento cultural, conhecendo a investigação nessa área somente o enfoque naturalista. Afirma o autor que “... na psicologia infantil impera totalmente um enfoque naturalista puro no estudo a criança, a quem se investiga como a um ser sobretudo natural, mas não social” (p. 56), sendo seu princípio o do estímulo-resposta.

Ainda segundo o autor,

... devido precisamente a que o método do E-R é aplicável igualmente a todas as formas de conduta, inferiores e superiores, [tal método] resulta insuficiente para o estudo das funções superiores e inadequado à sua natureza, já que capta nelas o que têm de comum com os processos inferiores e não suas qualidades específicas (Vigotski, 2000, pp. 59-60).

Torna-se importante, segundo o autor, que a investigação fisiológica admita e reconheça a “... peculiaridade quantitativa e qualitativa da palavra e a impossibilidade de estabelecer nesse plano uma comparação com os estímulos condicionados dos animais” (p. 60), afirmação tecida com respaldo na obra do próprio Pavlov, segundo a qual, apesar de reconhecer a peculiaridade da linguagem, a psicologia a situava no mesmo plano dos estímulos sensoriais.

Lembremos, não obstante, que Vigotski concorda com Pavlov somente no que tange às funções menos complexas e, a partir daí, discorda completamente daquele autor. Segundo Vigotski (citado por Barroco, 2007b, pp. 200-201), “... é indubitável que muito do que ali ocupa o primeiro lugar ocupará aqui o último” e que não temos que esquecer “... nem um minuto que cada vocábulo da psicologia empírica é um odre velho que tem de encher-se com vinho novo”.

Provocativo, Vigotski (2000) afirma que somente pela superação do enfoque naturalista da psicologia humana seria possível encontrar um método adequado para a investigação do desenvolvimento cultural da conduta, levando-se em consideração “... a diferença qualitativa entre a história humana e a história dos animais” (p. 61). O autor traça uma contraposição entre a passividade do comportamento humano como característica fundamental do esquema E-R (que incapacita a captação de qualidades novas do comportamento humano) e as transformações e as modalidades de adaptação que se refletem no comportamento humano, citando o emprego de ferramentas e o trabalho que permite o governo da natureza.

Aqui desponta a tese principal do autor: a de que no centro do desenvolvimento há “... um salto dialético que modifica qualitativamente a própria relação entre o estímulo e a resposta” (Vigotski, 2000, p. 62), sendo o processo de desenvolvimento psíquico do homem uma parte do desenvolvimento histórico da humanidade, fato diante do qual o autor vê “... a necessidade de buscar e encontrar uma fórmula metodológica nova para o experimento psicológico”, que seja reveladora da ideia central de toda a investigação.

No tocante à investigação realizada pelo autor, ele a descreve como iniciada com a análise psicológica de algumas formas de conduta encontradas na vida cotidiana que são, ao mesmo tempo, “... formações históricas, sumamente complexas, de épocas muito remotas no

desenvolvimento psíquico do homem” (Vigotski, 2000, p. 63). Seriam modos ou formas de conduta “... que surgem de maneira estereotipada em determinadas circunstâncias” e que vêm a ser “... formas psicológicas petrificadas, fossilizadas, originadas em tempos remotíssimos, nas etapas mais primitivas do desenvolvimento cultural do homem”, surpreendentemente conservadas “... como vestígios históricos em estado pétreo e, ao mesmo tempo, vivo na conduta do homem contemporâneo”.

O material eleito pelo autor para análise pode ser chamado de funções psicológicas rudimentares – aquelas conservadas até hoje e “... que não realizam nenhuma missão especial na conduta do indivíduo e são vestígios de sistemas de comportamento mais antigos” (Vigotski, 2000, p. 65). Elas funcionam, segundo o autor, como um “... documento do desenvolvimento”, “... provas de sua origem”, “... importantíssimos sintomas históricos” e, ainda, “... resíduos vivos do desenvolvimento histórico da conduta e não da evolução biológica”. Com isso, segundo o autor, unindo indissolivelmente o passado e o presente, o estudo das funções rudimentares se torna o ponto de partida da investigação da perspectiva histórica, mediante o experimento psicológico.

O objetivo que encontramos no autor é o de conhecer como eram antes as funções psíquicas superiores, em que coexistiam em um mesmo sistema de conduta funções rudimentares e ativas, o que nos brinda com um ponto de apoio para o enfoque histórico das funções superiores na relação da psicologia do homem primitivo com a psicologia humana superior. Vigotski (2000) considera tal objetivo o ponto de partida do método, atentando para os indícios desse processo e reconhecendo as diferenças. Aponta também para a necessidade do estudo do sistema cultural superior, pesando as diferenças entre o homem primitivo e o cultural. Tal sistema permitiria uma escala de transferência dos dados da psicologia étnica para uma investigação psicológica experimental, tornando-se esse entrelaçamento o foco que cruza todas as linhas de desenvolvimento cultural.

Vigotski (2000, p. 67) acredita que “... as funções rudimentares e as superiores são os polos extremos de um mesmo sistema de conduta, seu ponto inferior e superior que marcam os limites dentro do quais se localizam todos os graus e formas das funções superiores”. Ambos os pontos, tomados em conjunto, determinam a secção do eixo histórico de todo o sistema de condutas do indivíduo. Alertando para o equívoco de se identificar história com passado, o autor aponta que o estudo histórico “... significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação os fenômenos” e que estudar algo historicamente “... significa estudá-lo em movimento”, “... exigência fundamental do método dialético”.

Para o autor,



... quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde seu surgimento até seu desaparecimento, isso implica colocar de manifesto sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento o corpo demonstra que existe. Assim, pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas sim o que constitui seu fundamento (Vigotski, 2000, p. 67-68).

Sendo assim, a compreensão da conduta como a história da conduta, segundo referência feita pelo autor a Blonski, “[...] é a verdadeira concepção dialética em psicologia” (p. 68). Não podemos deixar de apontar a relevância desta passagem, por nos oferecer a possibilidade de pensarmos um trabalho psicológico analítico e investigativo que vá além do processo diagnóstico nos moldes tradicionais, já que quanto melhor nossa apreensão do caso, mais amadurecidas se tornam as escolhas interventivas, ou seja, mais importantes e transformadoras se tornam as possibilidades educacionais humanizadoras.

A perspectiva criticada por Vigotski (2000, p. 76) analisa uma situação exclusivamente em sua composição, não em seu movimento. Tampouco analisa a operação em seu conjunto, por isso erra ao se esquecer do homem e deixar de perceber que “... é certo que em toda a história a conduta, totalmente até o fim e completamente, está determinada pelo agrupamento dos estímulos, mas o próprio agrupamento, a própria estimulação são obras do homem”. A nova relação entre conduta e estimulação, o novo princípio a que o autor se refere, é a intervenção ativa do ser humano, sua conduta que consiste na introdução de novos estímulos; e a parte mais importante da operação, para ele, é “... a atividade peculiar do homem orientada para o domínio de sua própria conduta”.

Voltando ao significado metodológico de sua análise, Vigotski (2000, p. 82) coloca que “... a tarefa das futuras investigações consiste em mostrar a estrutura e o desenvolvimento da imensa multiplicidade de formas concretas e isoladas da conduta superior, com toda a complexidade real que esses processos têm e seguir o movimento histórico real do princípio encontrado por nós”, contemplando-se a “... nova e modificada situação psicológica criada pelo próprio homem”. Em suas palavras,

... a criação e o emprego de estímulos artificiais na qualidade de meios auxiliares para dominar as próprias reações é precisamente a base daquela nova forma de determinar o comportamento que diferencia a conduta superior da elementar e acreditamos que a existência simultânea dos estímulos *dados* e os *criados* é o traço distintivo da psicologia humana (Vigotski, 2000, p. 82, grifos do autor).

Esses estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de autoestimulação, são chamados pelo autor de *signos* e “... servem para o domínio da conduta (própria e alheia), sendo dois os momentos essenciais para o conceito de signo: sua origem e sua função” (Vigotski, 2000, p. 82).

A primeira das duas diferentes vias metodológicas da peculiaridade específica da conduta superior do homem é a do estudo fisiológico, diante do que sinaliza Pavlov - que os “... fundamentos mais gerais da atividade nervosa superior dependente dos hemisférios são os mesmos tanto entre os animais superiores como no homem” (Pavlov citado por Vigotski, 2000, p. 83). A outra via metodológica de que trata o autor é a da investigação psicológica, cuja peculiaridade consiste em sua complicação e desenvolvimento, no aperfeiçoamento quanti e qualitativo dos grandes hemisférios, mas, antes de tudo, na natureza social do homem e em seu novo modo de adaptação.

O fundamento mais abrangente da conduta, tanto dos homens quanto animais, é a *sinalização*, “... formulação mais geral da ideia dos reflexos condicionados em que se baseia a fisiologia da atividade nervosa superior” (Vigotski, 2000, p. 84); no entanto, o que precisamente distingue a conduta humana é que “... é o homem quem cria os estímulos artificiais de sinais e, principalmente, o grande sistema de sinais da linguagem, dominando assim a atividade de sinais dos grandes hemisférios”. Diante disso, o autor aponta que,

... se a atividade fundamental e mais geral dos grandes hemisférios nos animais e no homem é a sinalização, a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico é a *significação*, quer dizer, a criação e o emprego dos signos (Vigotski, 2000, p. 84, grifo do autor).

A diferença essencial entre a conduta do homem e a conduta do animal, segundo o autor,

... não só consiste em que o cérebro humano está muito acima do cérebro do cachorro e que a atividade superior ‘distingue tão assombrosamente o homem dos animais’, mas, principalmente, no fato de que é o cérebro de um ser social, e que as leis da atividade nervosa superior do homem se manifestam e atuam na personalidade humana (Vigotski, 2000, p. 84).

A “... sinalização variável que leva à formação de vínculos provisórios, condicionados e especiais entre o organismo e o meio é a premissa biológica imprescindível daquela atividade superior que chamamos convencionalmente significação e que constitui sua base” (Vigotski, 2000, p. 84).

Também a *transformação ativa da natureza do homem*, “... que constitui a base de toda a história humana e pressupõe também uma imprescindível mudança ativa da conduta do homem” (Vigotski, 2000, p. 85), é fundamental para a adaptação do homem, já que

A cada etapa determinada no domínio das forças da natureza corresponde sempre uma determinada etapa no domínio da conduta, na subordinação dos processos psíquicos ao poder do homem. A adaptação ativa do homem ao meio, a transformação da natureza pelo ser humano não pode estar embasada na sinalização, que reflete passivamente os vínculos naturais de toda sorte de agentes. A adaptação ativa exige o encerramento ativo daquele tipo de vínculos que são impossíveis quando a conduta é puramente natural – quer dizer, com base na combinação natural dos agentes. O homem introduz estímulos artificiais, confere significado a sua conduta e cria com ajuda dos signos, atuando de fora, novas conexões no cérebro (Vigotski, 2000, p. 85).

Justamente a significação se torna o novo princípio regulador da conduta, “... segundo o qual é o homem que forma de fora conexões no cérebro, dirige-o e através dele governa seu próprio corpo” (Vigotski, 2000, p. 85). A possibilidade de formar conexões do exterior e regular a conduta se dá mediante a coincidência de dois momentos: um contém, na estrutura do reflexo condicionado, um mecanismo criado de fora pela coincidência de dois estímulos, e o outro é a vida social e a interação dos seres humanos. Para o autor,

... no processo da vida social o homem criou e desenvolveu sistemas muito complexos de relação psicológica, sem os quais seriam impossíveis a atividade laboral e toda a vida social. Os meios da conexão psicológica são, por sua própria natureza, função, signos, quer dizer, estímulos artificialmente criados destinados a influir na conduta e a formar novas conexões condicionadas no cérebro humano (Vigotski, 2000, p. 85).

Isso nos faz pensar a diferença entre os processos de *significação* (habilidade tipicamente humana) e de *sinalização* (determinante, por exemplo, nos condicionamentos operantes que também regem o comportamento animal). Com relação aos casos de TGDs/Autismo, neste sentido, tornam-se fundamentais formas de intervenção que ensinem e aprimorem a habilidade de *significação* e demais funções psicológicas superiores (especialmente a linguagem e sua função reguladora da conduta, incentivando o comportamento voluntário socialmente respaldado). Coloca-se aqui como finalidade da intervenção psicológica (ou qualquer outra de cunho educacional) a possibilidade de desenvolver estágios mais elevados da formação da consciência, em uma ação clara de embate com a alienação em suas formas e seus alcances nas pessoas com as quais trabalhamos e convivemos, mesmo levando-se em conta os limites de nossa condicionalidade histórica.

Para tanto, é importante termos clareza a respeito das possibilidades que se abrem em nossos dias para o estudo e aplicação da Teoria Histórico-Cultural.

Torna-se, destarte, essencial compreendermos que

... a vida social cria a necessidade de subordinar a conduta do indivíduo às exigências sociais e forma, ao mesmo tempo, complexos sistemas de sinalização, meios de conexão que orientam e regulam a formação de conexões condicionadas no cérebro de cada indivíduo. A organização da atividade nervosa superior cria a premissa indispensável, cria a possibilidade de regular a conduta de fora (Vigotski, 2000, p. 86).

Não obstante,

... por si só o princípio do reflexo condicionado resulta ineficiente para explicar a conduta do homem do ponto de vista psicológico, porque como já foi dito, esse mecanismo tão somente ajuda a compreender como as conexões naturais regulam a formação de conexões no cérebro e na conduta, quer dizer, ajudam-nos a compreender a conduta em um plano puramente natural, não histórico (Vigotski, 2000, p. 86).

Para o autor, com base no que Pavlov afirma acerca do princípio regulador do reflexo condicionado, fica clara a ideia de que “... as conexões condicionadas estão determinadas pelos nexos naturais: a natureza condiciona o comportamento” (Vigotski, 2000, p. 86). Tal princípio, conforme enfatiza o autor, corresponde ao tipo de adaptação passiva do animal. Referindo-se à adaptação ativa do homem à natureza e pontuando enfaticamente que nenhum nexo natural pode explicá-la, expressa ele claramente que “... somente a natureza social do homem a faz compreensível”. Diante disso o autor afirma que “... a um novo tipo de conduta deve corresponder forçosamente um novo princípio regulador da mesma”, princípio que o autor encontra “... na determinação social do comportamento que se realiza com a ajuda dos signos”, afirmando ser a linguagem o mais importante de todos os sistemas de relação social, a chave que “... domina de fora a atividade do córtex e dirige o comportamento” (p. 87).

Diz o autor que

... o desenvolvimento psíquico do ser humano teve lugar na filogênese e prossegue na ontogênese não só no sentido do aperfeiçoamento e complicação do mais grandioso quadro de sinais, quer dizer, da estrutura e das funções do aparato nervoso, mas também no sentido de elaborar e adquirir o correspondente grandioso sistema de sinais da linguagem – que é a chave desse quadro (Vigotski, 2000, p. 87).

Afirma ainda que nexos psicológicos de um novo tipo surgem dentro de um mesmo sistema de conduta, pela união em um só pessoa dos papéis ativo e passivo – aparato e chave nas mesmas mãos – ao se introduzirem os conceitos de autoestima e autodomínio.

A colocar como ponto central de sua investigação o estudo da passagem da influência social exterior ao indivíduo à interior a ele, duas ideias passam a interessá-lo. A primeira é que não é simples a questão da influência social sobre o outro mediante signos, quando abordada de forma diferente da proposta pelo esquema do reflexo condicionado; a segunda consiste em estabelecer a existência de uma forma de conduta que implica na união, em uma só pessoa, dos papéis ativo e passivo. O autor destaca o que já havia analisado com relação às funções rudimentares (Vigotski, 2000).

Tal questão tropeça, segundo o autor, na personalidade e em sua relação com o comportamento, caracterizando-se as funções superiores “... por uma relação especial com a personalidade” (Vigotski, 2000, p. 88). Essas funções “... representam a forma ativa das manifestações da personalidade” (pp. 88-89). A forma ativa, de acordo com as considerações tecidas pelo autor, consiste em uma reação da personalidade integral, superior, que nessa condição participa, de modo consciente e intensivo, de uma forma cultural de conduta diferente das reações primitivas manifestas dentro do esquema E-R que ocorrem nas etapas precoces de desenvolvimento humano, nas crianças e nos animais.

Tais reações primitivas “... na conduta do adulto passam ao primeiro plano quando sua personalidade não está formada, é imatura, pouco desenvolvida ou está paralisada por um estímulo de excessiva força” (Vigotski, 2000, p. 89). É justamente

... o estudo do desenvolvimento cultural das funções psíquicas [o que] (nos) permite traçar o caminho do desenvolvimento da personalidade da criança. Nisso se manifesta o intento de criar a psicologia do homem, que é a meta de toda a nossa investigação. A psicologia está se humanizando (Vigotski, 2000, p. 89)..

Constatando que “... a psicologia busca aquelas formas especificamente humanas do determinismo, de regulação da conduta, que não podem ser simplesmente identificadas em modo algum com a determinação do comportamento animal ou reduzidas a ela”, o autor afirma que “... é a sociedade e não a natureza a que deve figurar em primeiro plano como o fator determinante da conduta do homem. Nisso consiste toda a ideia do desenvolvimento cultural da criança” (Vigotski, 2000, p. 89). A peculiaridade da conduta humana, segundo o autor, “... em primeiro lugar, deve-se a que o homem intervém ativamente em suas relações

com o meio e que através do meio ele mesmo modifica seu próprio comportamento, subordinando-o a seu poder” (p. 90).

Neste ponto o autor encerra a explicação do conceito de significação como novo princípio regulador da conduta humana, que “... nos introduz no terreno das adaptações artificiais” (Vigotski, 2000, p. 91), e levanta “... o problema de sua relação com outras formas de adaptações e de seu lugar no sistema geral da adaptação do homem”. Para o autor, a invenção e o emprego de signos-meios auxiliares para a solução de alguma tarefa psicológica colocada ao homem (memorizar, recordar, comparar, informar, escolher, etc.) supõem uma analogia com a invenção e emprego das ferramentas, cabendo a ambos o papel de adaptação da conduta. O signo assume, assim, sua função instrumental, análoga à da ferramenta em uma operação laboral, termo convencionalmente associado à função mediadora de algum objeto ou o meio de alguma atividade.

Alerta-nos o autor, não obstante, para a existência de traços distintivos fundamentais entre signos e ferramentas, considerando-se a relação real, e não figurada, entre a conduta e seus meios auxiliares. As ferramentas devem ser tomadas como meios de trabalho que servem para dominar os processos da natureza, enquanto a linguagem é tida como meio social de comunicação e interação. Já a similaridade entre signo e ferramenta tem por base sua função mediadora, podendo o emprego de signos ser incluído como uma atividade mediadora, já que o homem influi sobre a conduta através deles (Vigotski, 2000).

Encerrando algumas de suas discussões acerca da questão metodológica, o autor afirma que

... o primeiro emprego do signo significa que se saiu dos limites do sistema orgânico de atividade existente para cada função psíquica. A aplicação de meios auxiliares e o passo à atividade mediadora reconstrói pela raiz toda a operação psíquica a semelhança de como a aplicação das ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto a um, como a outro denominamos, em seu conjunto, com o termo de *função psíquica superior* ou conduta superior (Vigotski, 2000, p. 95).

Discussões metodológicas acerca do tema aqui estudado se tornam necessárias quando atentamos para o fato de que as perspectivas dominantes acabam por lançar, como vimos em seções anteriores, suas próprias bases e metodologias sem que sejam consideradas as mediações históricas, sociais, políticas e ideológicas que a sustentam. Sabemos, entretanto, que o encaminhamento de análises que contemplem tais fatores não é buscado nessas teorias

nem isso seria possível, em decorrência dos pontos de partida que adotam e dos pressupostos que assumem seus estudiosos.

A partir dessas limitações, só poderemos vislumbrar caminhos educacionais que sejam mais humanizadores e não partam de uma perspectiva simplista e biologizante (que tende a explicar e direcionar o comportamento humano com base nos mesmos princípios que os da psicologia animal - estímulo-resposta), se tomarmos os processos superiores, os quais são tipicamente humanos e não são regidos pelos mesmos princípios explicativos dos processos inferiores encontrados também nos animais. Tal questão metodológica, à luz da Teoria Histórico-Cultural, figura entre os principais temas a serem abordados na agenda de uma psicologia que se pretenda crítica e revolucionária em um momento histórico que suscita a necessidade de discussões acerca dos comportamentos diferenciados e em que urge a adoção e a construção continuada de formas apropriadas de compreender e direcionar a vida social e escolar desses indivíduos.

Até aqui, na presente seção, discorreremos acerca das contribuições oferecidas por Vigotski para uma compreensão historicizada do psiquismo humano compreendidas a partir de seu tempo histórico, momento em que se sinalizava a necessidade de construir uma *nova* psicologia. A seguir, veremos como os conceitos revolucionários do autor inauguram, também no âmbito da defectologia, novas possibilidades de apreensão do psiquismo nos casos *desviantes* e igualmente novas proposições educacionais.

Vale destacar que nos dias atuais, no âmbito da Educação Especial, não é raro descambar para uma atenção quase única à metodologia de atendimento, entendendo-se como tal os procedimentos assumidos pelos educadores. Procedimentos técnicos são confundidos com a metodologia quando a filosofia que deveria ser orientadora do trabalho educacional é renegada. Com o que apresentamos, esperamos ter demonstrado que as elaborações teóricas diretamente incidentes sobre o serviço educacional prestado não se encontram separadas do próprio método que permite a eleição de um problema ou a proposição de uma boa pergunta.

#### 4 A ESCOLA DE VIGOTSKI E A COMPREENSÃO HISTORICIZADA DO PSIQUISMO HUMANO NAS FORMAS *DESVIANTES* (POR UMA NOVA SÍNTESE)

Como já afirmamos, ao voltarmos nossa atenção para a questão metodológica postulada por Vigotski, interessa-nos encontrar recursos teóricos que afirmem a possibilidade de uma compreensão historicizada do psiquismo também nos casos *desviantes* e que orientem uma prática avaliativa e formas diferenciadas de intervenção educacional, já que na perspectiva vigotskiana, direcionadora da pesquisa teórica que resultou nesta dissertação, a história do desenvolvimento cultural nos conduz à história do desenvolvimento da personalidade.

Na seção anterior assumimos que as proposições contidas especialmente no Tomo V<sup>21</sup> das *Obras Completas (Fundamentos de Defectologia)* podem ser utilizadas, conforme assinalou Barroco (2007b, p. 21), como “... *recurso* para compreender os caminhos tomados na defesa do atendimento educacional aos indivíduos que se desenvolvem, porém com percursos diferentes da grande maioria”. Nesta pretendemos discorrer acerca das contribuições da perspectiva histórico-cultural para a compreensão historicizada do psiquismo humano nos casos *desviantes*, especialmente definidas nas teorizações sobre a chamada *defectologia*. Essa área é definida por Vigotski, apoiado na teoria dialético-materialista sobre o desenvolvimento, “... como uma esfera de conhecimento sobre a variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, a variedade dos tipos desse desenvolvimento e, sobre essa base, (que) traça as tarefas teóricas e práticas fundamentais colocadas à defectologia soviética e à escola especial” (Vigotski, 1989, p. 309).

Com vista a um melhor dimensionamento das contribuições de Vigotski para a compreensão dos casos de curso de desenvolvimento diferenciado pela deficiência ou outra necessidade especial e à defesa do atendimento educacional nessas condições, cabe aqui

---

<sup>21</sup> Tal obra é “... uma coletânea de artigos, resumos, falas do autor, elaborada de 1924 a 1932 [um dos textos foi recopilado e publicado em 1935, pós-morte]. Divide-se em três partes. A primeira agrega textos referentes aos problemas gerais da Defectologia [o estado desta área naquela época e os princípios fundantes]; a segunda parte discute questões especiais da Defectologia [como: surdo-mudez, cegueira, atraso mental, anormalidade]; a terceira reúne textos resultantes de experimentos e informes científicos acerca dos problemas colaterais da Defectologia referentes à metodologia e a outros aspectos. Todos esses materiais contêm a crítica tanto aos fundamentos filosóficos da educação de indivíduos com deficiências ou com alguma outra necessidade educacional especial, em termos atuais, quanto às formas de avaliação e de encaminhamento ao atendimento em escolas auxiliares, e aos métodos e conteúdos do ensino especial. Por outro lado, ao apresentar a crítica, vai lançando os fundamentos para uma defectologia revolucionária em seus princípios e fins, e, segundo Lubovsky (1996), para uma *Psicologia Especial*” (Barroco, 2007b, p. 22).



assinalarmos o que afirma Barroco (2007b, p. 194) em sua tese *A Educação Especial do Novo Homem Soviético e a Psicologia de L.S. Vigotski: implicações e contribuições para a Psicologia e a educação Atuais*: que tais feitos se constituem “... em um dos mais importantes capítulos da história da Educação Especial”.

#### 4.1 A CRÍTICA VIGOTSKIANA À VELHA DEFECTOLOGIA

##### 4.1.1 Os problemas fundamentais da defectologia

Ao tratar dos *Problemas Fundamentais de Defectologia*, no livro *Fundamentos de Defectologia*, em um artigo elaborado com base em uma palestra proferida na Seção de Defectologia do Instituto de Psicologia Científica da Universidade Estatal de Moscou e publicado em 1929, Vigotski (1929/1989, p. 2) pontua que a defectologia praticada em sua época era uma esfera em que “... todos os problemas foram postos e solucionados como problemas quantitativos”, recorrendo-se aos métodos fundamentados “... em uma concepção puramente quantitativa de desenvolvimento infantil complicado pelo defeito”. Vigotski se refere aqui, especificamente, à escala métrica, elaborada por Alfred Binet (1857-1912) e Théodore Simon (1872-1961). Tal escala se apresentava como “... um sistema de metodologias de teste para medir o nível de desenvolvimento mental e crianças e o estudo das diferenças individuais” (Vigotski, 1929/1989, p. 309).

Ele se refere também a Grigori Ivanovich Rossolino (1860-1926), que “... elaborou uma metodologia dos chamados perfis psicológicos”, na esfera da psicologia infantil e da defectologia. Esses métodos, segundo ele, determinavam “... o grau de redução do intelecto”, mas não caracterizavam “... o próprio defeito e a estrutura interna da personalidade originada por ele”. Para ele, “... na defectologia, começou-se a medir e a contar antes de experimentar, observar, analisar, dividir e generalizar; a descrever e a determinar de forma qualitativa” (Vigotski, 1929/1989, p. 2).

No referido trabalho Vigotski (1929/1989, p. 3) tece uma crítica à ideia da soma de defeitos “... como a limitação puramente quantitativa do desenvolvimento”, em consonância com a teoria segundo a qual “... o desenvolvimento extrauterino da criança se reduz

exclusivamente ao crescimento quantitativo e ao aumento das funções orgânicas e psicológicas” (Vigotski, 1929/1989, p. 3). Para o autor,

... o fator fundamental com o qual nos encontramos no desenvolvimento complicado pelo defeito, é o duplo papel da insuficiência orgânica no processo de desenvolvimento e da formação da personalidade da criança. Por um lado, o defeito é a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; por outro, precisamente porque origina dificuldades, estimula o movimento elevado e intensificado para o desenvolvimento. O postulado central da defectologia contemporânea é o seguinte: qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação (Vigotski, 1929/1989, p. 5).

Uma vez que compreende a personalidade em sua unidade orgânica, Vigotski (1929/1989, p. 5) postula que, “... quando alguma propriedade está desenvolvida de forma anormal, a tarefa realizada por ela se afeta indispensavelmente e sob todas as circunstâncias”. Entendida a compensação “... como uma reação da personalidade frente à deficiência” ela “... dá início a novos processos de voltas, de desenvolvimento, de onde substitui, superestrutura e equilibra as funções psíquicas”, criando um tipo novo, peculiar, de desenvolvimento (p. 8). Desse modo, para ele, “... a lei da compensação se aplica da mesma maneira ao desenvolvimento normal e complicado” (p. 5).

De forma resumida, o autor aponta que “... o defeito por si só não soluciona o destino da personalidade, e sim suas consequências sociais, sua realização sócio-psicológica” (Vigotski, 1929/1989, p. 9), já que “... a *criança* com defeito não é necessariamente *uma criança deficiente*. O grau de sua anormalidade ou normalidade depende do resultado da compensação social, quer dizer, da formação final de sua personalidade em geral”. Assim, a ideia apresentada por ele é a das complicações sociais secundárias do desenvolvimento da criança com defeito, especialmente importante para se compreender a compensação da deficiência moral (moral *insanity*), considerada como um tipo especial de defeito orgânico ou enfermidade. Essa questão, segundo Vigotski (1929/1989, p. 11), deveria ser revista, já que “... o esclarecimento da falsidade e da inconsistência científica do próprio conceito de deficiência moral, feitas nos trabalhos de P.P. Blonski<sup>22</sup>, A.B. Zalkind<sup>23</sup> e outros, tem tido grande importância teórica e prática”.

<sup>22</sup> Pavel Petrovich Blonski (1884-1941) “... foi um dos primeiros autores soviéticos a começar a elaborar a teoria da escola de trabalho e muitos dos problemas da psicologia infantil, desde as posições do materialismo dialético” (Vigotski, 1989, p. 11).

<sup>23</sup> Aron Borisovich Zalkind (1888-1936) tecia corretamente sua crítica à maioria das teorias pelo “... estatismo biológico absoluto no enfoque do caráter” (Vigotski, 1989, p. 11).

Diante disso, no âmbito da busca de recursos teórico-metodológicos que tornem possível compreendermos a história do desenvolvimento da personalidade, também nos casos desviantes, como materialmente delineada pela história do desenvolvimento cultural da humanidade em dado momento histórico. Destarte, parece especialmente importante a afirmação de Vigotski (1929/1989, p. 11) de que “... aquilo que se tomou por um defeito orgânico ou uma enfermidade é um complexo sintomatológico da disposição psicológica, peculiar das crianças socialmente desorientadas, é um fenômeno de ordem sociogênica e psicogênica e não biogênica” (Vigotski, 1929/1989, p. 11).

Vigotski (1929/1989), citando uma fala de Lindvorski (1923) no I Congresso de Pedagogia Terapêutica na Alemanha, assinala que

... sempre que se fala do reconhecimento incorreto de uns ou outros *valores* (...) a causa disso se deve buscar não nas anomalias congênitas da vontade, nem em determinadas deformações de algumas funções, e sim em que nem o meio circundante, nem o próprio indivíduo educou em si o reconhecimento desses valores. Provavelmente nunca se teria tido a ideia de fazer passar a deficiência moral (moral *insanity*) por uma enfermidade mental se, anteriormente, se tivesse a intenção de se apresentar um informe de todos os desaparecimentos dos valores e motivos que se encontram nos indivíduos normais. Então, poderia se descobrir que cada indivíduo tem sua deficiência (*insanity*). A esta mesma conclusão chega M. Wertheimer. Se analisa-se a personalidade em geral, em sua interação com o meio, o caráter psicopático congênito das crianças desaparece, afirma Wertheimer ao se remeter à F. Kramer e K. Harris, fundador da psicologia da Gestalt nos Estados Unidos da América; Ele destaca que certo tipo de psicopatia infantil manifesta os seguintes sintomas: uma grande despreocupação, o egoísmo, a tendência dos interesses à satisfação das necessidades elementares; estas crianças não são inteligentes (*unintelligent*), têm pouca mobilidade; por exemplo, apresentam a sensibilidade corporal, com respeito às excitações dolorosas, entre outras, muito reduzida. Nisso também vêem o tipo especial que, desde o nascimento, está destinado para manter uma conduta social, para apresentar defeitos desde o ponto de vista ético quanto às atitudes, etc (a utilização do termo moral *insanity* nos primeiros tempos em que foi criado, significa propriedades incuráveis). Entretanto, a mudança das crianças para outros meio com frequência demonstra que nos encontramos com uma sensibilidade essencialmente elevada e a enervação da sensibilidade é a autodefesa, o fechamento em si, a volta à si mesmo com uma couraça biológica para se proteger das condições do meio. No novo meio, as crianças manifestam outras propriedades totalmente distintas. Esse resultado se obtém se são analisadas as propriedades e as condutas das crianças, não de forma isolada, mas em sua relação com respeito ao todo, na dinâmica de seu desenvolvimento (Vigotski, 1929/1989, p. 11).

Para o autor, tal exemplo seria demonstrativo desse ponto de vista teórico, por explicar o

... surgimento da psicopatia ilusória, do defeito ilusório (moral *insanity*), a qual tem sido criada na imaginação dos investigadores porque eles não puderam explicar a profunda inadaptabilidade social do desenvolvimento infantil em casos semelhantes. A importância dos fatores sociogênicos e psicogênicos no desenvolvimento da criança é tão grande que pôde conduzir à ilusão do defeito, ao simulacro da enfermidade, à psicopatia ilusória ou aparente (Vigotski, 1929/1989, p. 12).

Vigotski lança, assim, as bases para a defesa da importância de trabalhos educacionais intencionalmente dirigidos e teórico-metodologicamente consistentes, para que pensemos quais possibilidades educacionais se abrem a esse alunado mediante o conceito de compensação, que inaugura a ideia de tendência para o futuro e de unidade de todo o processo, que segundo Vigotski (1929/1989, p. 10), “... tende para o adiante com uma necessidade objetiva, dirigida ao ponto final, posta com anterioridade pelas exigências do ser social”. Assim o autor apresenta o conceito da unidade e da integridade da personalidade da criança em desenvolvimento compreendo-a como “... um todo único que tem leis especiais e não como uma soma ou um feixe de diferentes funções cada uma das quais tenha se desenvolvido em face de uma tendência peculiar”.

#### 4.1.2 Os problemas especiais da defectologia

No âmbito de suas discussões acerca dos problemas especiais postos diante da defectologia à época de Vigotski, mas vigorosos ainda em nossos dias e de especial interesse no presente estudo, estão: *o Problema dos Processos Compensatórios no Desenvolvimento da Criança Atrasada Mental, a Infância Difícil, a Loucura/Insanidade/Anormalidade Moral, a Dinâmica do Caráter Infantil e a Defectologia e o Estudo sobre o desenvolvimento e a Educação da Criança Anormal*.

Ao tratar do *Problema dos Processos Compensatórios no Desenvolvimento da Criança Atrasada Mental* – título da palestra que aborda a deficiência e os defeitos na *Conferência dos trabalhadores das escolas auxiliares, em 1931, e publicado* naquela ocasião pela primeira vez - Vigotski (1931/1989, p. 104) alerta para a importância de sabermos “... não só que enfermidade tem a pessoa, mas também que pessoa tem uma enfermidade”. Segundo ele,

... é importante conhecer não somente que defeito tem sido medido com exatidão em uma criança dada, o quê tem afetado, mas também que criança tem um defeito dado, quer dizer, que lugar ocupa a deficiência no sistema da personalidade, que tipo de reorganização tem lugar, como a criança domina sua deficiência. Os processos da enfermidade não puderam ser descobertos enquanto não se entendeu que o próprio organismo luta contra a enfermidade e que se tem sintomas de índole dupla: por um lado, os sintomas da alteração das funções e, por outro, os sintomas da luta do organismo contra os transtornos (Vigotski, 1931/1989, p. 104).

Com relação ao que chamou de *Infância Difícil* – texto que foi publicado com base no estenograma de uma conferência em 1928 e consta no arquivo pessoal do autor - Vigotski (1928/1989, p. 121) expõe que a psicologia da criança difícil era um problema dos mais atuais em sua época, uma vez que os conceitos de criança difícil e criança difícil de educar, colocados devido à conveniência prática, seriam muito amplos. Para o autor, trata-se de “... categorias de crianças que se diferenciam profundamente umas das outras e estão unidas somente por uma particularidade negativa: todas elas representam dificuldades no aspecto educativo”. O estudo científico dessas formas de desenvolvimento infantil, segundo ele, não avançou muito. Assinala o autor que o problema da educação difícil não deve ser limitado à idade infantil, pois há pessoas difíceis também na vida adulta familiar ou no trabalho, considerando-se as “... formas do caráter ou do grau das capacidades da pessoa que, em sua adaptação social, atividade e conduta, levaram a uma série de dificuldades e defeitos”.

Os dois pontos fundamentais apontados por Vigotski (1928/1989, p. 121), tendo-se em conta “... a singular complexidade e a amplitude desse tema”, são o problema da formação do caráter da criança e o problema das capacidades infantis. Para ele, tem-se uma criança difícil de ensinar “... como consequência das capacidades diminuídas, ou a uma criança difícil de educar como consequência de algumas orientações em sua conduta e traços do caráter que fazem à criança difícil no contato social”. Como exemplo, o autor cita as crianças que não se subordinam à disciplina escolar.

Entre os estudos sobre o caráter infantil de sua época, Vigotski (1928/1989, p. 122) cita investigações do fundamento biológico do chamado caráter humano e do desenvolvimento do caráter em diferentes condições do meio social, salientando que elas levam em conta “... as orientações formadas sobre a base das capacidades hereditárias no processo de educação, de desenvolvimento e de adaptação da criança a um ou outro meio”. Afirma o autor que “... o desenvolvimento do caráter da criança se fundamenta no mecanismo de reação de compensação, quer dizer, da reação que trata de vencer as dificuldades que se

apresentam diante da criança”, e ressalta que assim “... entramos na esfera da psicologia da criança difícil de educar” (p. 124).

Nesse momento, Vigotski (1928/1989, p. 126) fala, brevemente, sobre os métodos de influência que recomenda, incluindo o princípio pedagógico da *dialética metodológica* (princípio utilizado, segundo o autor, pelo pedagogo alemão A. Fridman), “... enfoque mediante o qual há que se fazer algo inverso ao objetivo direto, com o fim de obter o resultado necessário”. Tal princípio é aplicável “... em todas as partes onde nos negamos a conter, mediante a opressão direta, uma ou outra reação da criança”. Para ele,

... se começamos a compreender as causas que provocam uma ou outras dificuldades, se começamos a buscar a raiz e não o fenômeno e as dificuldades que conduziram aos traços negativos do caráter e utilizamos os defeitos para convertê-los em traços positivos do caráter, esse conjunto de ações se denominará princípio da dialética metodológica (Vigotski, 1928/1989, p. 126).

Para Vigotski (1928/1989, p. 126), “... se o desenvolvimento teve lugar por via incorreta, então toda uma série de forças orgânicas e externas e de circunstâncias, incluindo as causais, contribuem para que o desenvolvimento tenha um lugar precisamente nessa direção”. Dirigir o desenvolvimento para um objetivo de maior alcance é algo complexo e difícil. Para isso é necessária uma influência profundamente abrangente, tarefa que, para o autor, requer muito tempo.

Outro problema apresentado por Vigotski (1928/1989, p. 127) com relação às crianças difíceis é o das capacidades, entendidas por ele como uma série de funções e fatores diferentes, unidos a um todo. Elas seriam relacionadas às dificuldades apresentadas na aprendizagem devido “... à insuficiência do fundo geral de desenvolvimento psicológico, o que impede a criança de aprender na escola e de adquirir os conhecimentos que as demais crianças adquirem”. Para ele, “... a questão da unidade ou da pluralidade das capacidades tem relação direta com o problema da educação e do desenvolvimento da criança que aprende com dificuldade”, decorrendo desse princípio que “... tanto o desenvolvimento cultural, como o intelecto prático estão relacionados com a utilização dos procedimentos culturais do pensamento, em particular, do pensamento verbal” (p. 129).

Vigotski (1928/1989, p. 130) resume assim o que vinha sinalizando e o que ressalta a importância dos preceitos que estudava e defendia, segundo os quais,

... na esfera da compreensão das capacidades infantis e dos aspectos negativos, como são a capacidade de aprendizagem difícil da criança e a anormalidade, agora tem lugar uma revisão profunda das velhas ideias. A antiga ideia sobre as capacidades como uma função única se elimina e em seu lugar aparece uma nova afirmação da complexidade relativamente funcional de suas formas (Vigotski, 1928/1989, p. 130).

Para ele, “... estudar na criança anormal um só defeito não demonstra nada ao psicólogo”. Aponta ser necessário “... indicar o grau de compensação desse defeito, mostrar que linhas segue a criação das formas de conduta que se opõem ao defeito e que intenção tem a criança para compensar as dificuldades com as se depara” (Vigotski, 1928/1989, p. 131).

Apesar de ele se referir aos casos de deficiência intelectual, pensamos ser pertinente a adoção da seguinte consideração:

... conhecemos muito bem que as crianças com atraso mental débil se diferenciam pelo desenvolvimento insuficiente do pensamento abstrato e, por isso, seu ensino se apoia nos meios visuais. Entretanto, o ensino com meios visuais desenvolve nessa mesma criança somente o pensamento visual e cultiva sua debilidade mental (Vigotski, 1928/1989, p. 131. Tradução nossa).

Questionamo-nos, com base no que vem postulando o autor com relação aos casos de TGDs/Autismo, se não seriam limitados a forma de abordagem dos alunos e a apresentação dos conteúdos escolares por se julgar, *a priori* que suas dificuldades, sua sintomatologia, não ocasionariam um desenvolvimento e uma aprendizagem (social e acadêmica) satisfatórios?

Como não se acredita que esses alunos possam superar muitas de suas dificuldades, por destacarem os defeitos e assumirem uma perspectiva negativa acerca do futuro educacional desse alunado, posicionamento muitas vezes respaldado em uma perspectiva dominante, os teóricos e mesmo os educadores responsáveis pelo planejamento e pelo encaminhamento educacional parecem limitar o desenvolvimento desses alunos talvez ainda mais que, ocasionalmente, suas diferenças ou limitações biológicas.

Lembremos o que Vigotski (1928/1989, p. 132) destaca com relação à escola auxiliar, quando aponta a necessidade “... de se desenvolver o pensamento das crianças, formar neles os conceitos sociais”. Para ele,

... se antes se entendia a dificuldade infantil somente como um sistema de defeitos, a psicologia atual trata de indicar o que se oculta atrás desses defeitos, e se a velha educação tendia a ceder ao defeito e a seguir atrás dele, a educação atual cede com o fim de prevalecer e de vencer o defeito que

converteu a criança em uma pessoa difícil de educar ou de ensinar (Vigotski, 1928/1989, p. 132).

Vigotski (1989, p. 133) também trata da loucura/insanidade/anormalidade moral, nomenclatura que “... expressa, na forma mais extrema, o ponto de vista sobre um estado dado como uma enfermidade orgânica (literalmente quer dizer loucura moral ou demência)”. Nesse conceito estariam incluídas “... todas as crianças que, na conduta, manifestavam amoralidade e violavam as normas morais gerais; aqui se incluíram as prostitutas menores de idade, as crianças difíceis de educar, sem vigilância, desamparados, etc.”. Para o autor, “... a falta de fundamentos da concepção da demência moral e da deficiência ética (de seu grau débil) foi, ao seu tempo, bem relevada desde todos os pontos de vista sociológico, psicológico, psicopatológico e pedagógico”.

Em sua participação no Congresso Alemão de Pedagogia Terapêutica (1922), proferindo a palestra *A psicopatia e a falta de vigilância* (no grupo se incluem os infratores da lei, os difíceis de educar e os desamparados), Vigotski (1989) expôs as seguintes conclusões de sua investigação:

... o caráter psicopático desempenha uma papel insignificante entre os fatores e as causas do desamparo infantil, das infrações da lei, etc. Entre as crianças investigadas não se encontrou um grupo de caracteres que, por si só, estivera predestinado e condenado ao desamparo (Vigotski, 1989, p. 133).

No mesmo congresso, na palestra *Sobre as deficiências da vontade do ponto de vista da psicologia normal*, Vigotski (1989) afirma ter sido firmemente rechaçada a concepção de loucura moral como uma enfermidade mental. O palestrante afirmou, com relação à deficiência da vontade, que a causa deveria ser buscada no meio e na educação, que não teriam estabelecido os valores exigidos, e não em um defeito congênito da vontade ou na deformação de algumas funções. Assinalou ainda, segundo Vigotski (1989), que a loucura moral deve ser compreendida como uma deficiência da educação moral do indivíduo, opinando que cada um teria sua própria loucura moral, uma vez que uns podem não ser receptivos aos valores estéticos, outros aos sociais, etc.

Para ele,

nos trabalhos de P.P. Blonski, A.B. Zalkind e outros foi demonstrado que a criança moralmente deficiente é uma criança não com uma deficiência orgânica inata, mas sim descarrilhada no aspecto social; as causas da deficiência moral devem ser buscadas não na criança, e sim fora dela, nas condições socioeconômicas e cultural-pedagógicas nas quais cresceu e se



desenvolveu. Em outras condições favoráveis para o desenvolvimento infantil e em outro meio, a criança difícil perde, com bastante rapidez, os traços da deficiência moral e toma um novo caminho. O problema da loucura moral tem sido colocado e solucionado em nosso país como um problema do meio; o saneamento do meio se converteu na base da prática educativa nessa esfera (Vigotski, 1989, p. 133).

Para o encaminhamento de suas análises Vigotski (1989, p. 133) recorre a Wertheimer, um dos fundadores da psicologia estrutural, que parte da compreensão de que o fenômeno psicológico “... não é uma simples soma das diferentes partes ou dos elementos componentes, mas sim o todo único que tem suas regularidades e propriedades dedutíveis das leis e propriedades dos elementos. Esse todo determina suas partes e vice-versa”, devendo-se partir do todo e não de suas partes, na defesa de uma compreensão íntegra da vida psíquica e do desenvolvimento psíquico com relação à deficiência ética. Neste sentido, o autor nos recorda que a “... exigência de estudar a criança sem separá-la do meio no qual cresce e se desenvolve tem sido motivada pelo princípio do enfoque integral”.

Vigotski (1989, p. 134) destaca o trabalho de S.S. Molozshavi (psicólogo e pedagogo soviético que elaborou um esquema de estudo da conduta da criança e do coletivo infantil, do jogo e do trabalho em idade escolar), que relata pertencerem ao tipo psicopático os traços da deficiência ética ou da loucura moral de uma criança que é “... grosseira, negligente, egoísta” e cujos “... interesses tendem à satisfação das necessidades elementares”; de uma criança que “... não é inteligente, tem pouca vivacidade e uma sensibilidade reduzida para as irritações dolorosas, etc.”. Essas condições, que condenam a criança a determinada conduta social desde o nascimento, segundo o autor, parecem verossímeis quando são analisados os atos da criança isolada, considerando-se umas ou outras propriedades que formariam o caráter; porém os experimentos que deslocam as crianças para a um meio melhor demonstram que, “... no novo, todas as propriedades adquirem com frequência outro aspecto totalmente distinto e as crianças se tornam ternos, amáveis, vivos e sociáveis”.

Vigotski (1989, p. 134) observa que uma sensibilidade elevada ou reduzida não seria outra coisa senão “... uma reação de defesa, de autodefesa, a couraça biológica contra as influências patogênicas do meio”. Tais cogitações, pelo que parece, lançam alicerces sem precedentes para a possibilidade de compreendermos e educarmos especialmente os indivíduos que se encontram sob a condição de TGDs/Autismo com bases em um referencial novo e inovador.

Mais contribuições para forma de compreensão acerca do tema que aqui buscamos tecer podem ser colhidas ao abordarmos a chamada *dinâmica do caráter infantil*, texto

publicado em uma coleção de pedagogia em 1928 no qual Vigotski (1928/1989, p. 136) fala do *estatismo biológico* absoluto no estudo do caráter infantil - termo usado por A.B. Zalkind em 1926, que diz respeito a algo considerado não como um processo de formação, mas como algo inato, com uma “... magnitude estável e constante, sempre igual a si mesma, efetiva e dada”, um *status* que seria determinado, conforme postulava Kretschmer, pelo sistema endócrino congênito. O caráter seria, então, formado por um condicionamento fatalista, teoria que naquela época exercia forte influência na psicologia. A ciência da criança ofereceu um complemento que transferiu o problema do caráter para a criança segundo a compreensão estática de Blonski, que afirmava serem os temperamentos as diferenças não só dos indivíduos, mas também das idades, desconsiderando a constituição formada.

Diante disso, Vigotski (1928/1989, p. 137) assinala a possibilidade de entendermos que cada etapa do desenvolvimento tem seu conteúdo, mas que este varia extraordinariamente sob a influência do meio. Tal ideia alerta para o perigo de pensarmos em características estritas, com base em um ponto de vista estático, que não pode solucionar o problema da origem, desenvolvimento e curso do desenvolvimento, limitando-se a constatar, generalizar e classificar os dados empíricos “... sem conhecer a natureza verdadeira dos fenômenos estudados”. Nesse ponto o autor remete-se à conhecida e importante máxima de Marx e Engels: “... se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem diretamente, então, qualquer ciência seria desnecessária”, afirmando a necessidade de uma fundamentação científica na abordagem do fenômeno, a qual é possibilitada pelo estudo de sua gênese e desenvolvimento.

Para Vigotski (1928/1989 p. 137), o estudo do caráter, historicamente e em sua época, remete às ciências biológicas. Afirma o autor que, “... da mesma forma que a biologia começou pela *origem das espécies*, a psicologia deve começar pela *origem dos indivíduos*”. A chave para isso seria a biologia da personalidade, ou o reflexo condicionado - como postula Pavlov - que surge sobre a base do organismo, “... como uma superestrutura complexa criada pelas *condições* externas da vida individual”, teoria que “... supera a antiga discussão entre o inatismo e o empirismo” (p. 138). Segundo ele, o mérito dessa teoria estaria no fato de demonstrar “... que *tudo* na personalidade está feito sobre uma base genérica inata e, ao mesmo tempo, nela tudo é supraorgânico, condicionado, quer dizer, social”. Para ele, o estudo dos reflexos condicionados demonstra que “... o momento motor, dinâmico, que impulsiona o desenvolvimento e que provoca mudanças se encontra precisamente nas condições que organizam a experiência herdada”; que “... na base inata podem ser criadas, de um modo

infinito, muitas coisas e diferentes coisas”, o que prova “... a reeducabilidade quase absoluta da natureza humana”.

Cabe ressaltar que, para o autor,

... o caráter é a alcunha social da personalidade. É a conduta típica que cristalizou e solidificou a personalidade na luta pela posição social. É o sedimento da linha fundamental (...) da vida, do plano inconsciente da vida, da direção vital única de todos os atos psicológicos e das funções (Vigotski, 1928/1989, p. 13).

Por isso, para ele, torna-se necessário o psicólogo compreender cada ato psicológico e o caráter do homem em geral em relação ao passado e ao futuro da personalidade, a que está dirigido e para onde aponta cada ato e cada traço do caráter, mesmo com relação às formas mais elementares de conduta.

Para Vigotski (1928/1989, p. 138), desse modo, “... o aspecto biológico, através de fatores sociais, funde-se ao social; o biológico e o orgânico, ao pessoal; o ‘natural’, o ‘absoluto’ e o ‘incondicionado’, ao condicionado. Esse é o material próprio da psicologia”. Ao refletir acerca do caráter do ponto de vista dinâmico, Vigotski (1928/1989 p. 138) propôs que o traduzamos para a “... língua das orientações objetivas fundamentais no meio social”, que o compreendamos “... na luta pela superação dos obstáculos, na *necessidade de seu surgimento e desenvolvimento* e na lógica interna de seu desenvolvimento”.

Essa lógica, para Vigotski (1928/1989 p. 139), como em qualquer outro desenvolvimento, é a da necessidade, que pressiona, forma e impulsiona o desenvolvimento do caráter, sendo fundamental e determinante de toda a vida humana “... a necessidade de viver no meio social histórico e reorganizar todas as funções orgânicas de acordo com as exigências colocadas por esse meio”. Só pode existir e funcionar o organismo humano “... como uma unidade social determinada”.

Isso nos leva a compreender, segundo os apontamentos de Vigotski (1928/1989), que *o surgimento e a existência do objetivo e seu sucesso* se devem à existência de obstáculos, e como esse objetivo cria o estímulo para a tendência à compensação e introduz no desenvolvimento da psique a perspectiva de futuro, considerando-se a condicionalidade social dos processos de desenvolvimento, a partir da necessidade. Para o autor,

... as condições sociais nas quais a criança deve se desenvolver também constituem, por um lado, toda a esfera da inadaptação da criança, da qual partem as forças criadoras de seu desenvolvimento; a existência de obstáculos que impulsionam a criança ao desenvolvimento radica nas

condições do meio social no qual ela *deve* entrar; por outro lado, todo o desenvolvimento da criança está dirigido ao alcance do nível social necessário. Aqui está o princípio e o fim (Vigotski, 1928/1989, p. 141).

Esse processo foi cronologicamente representado por Vigotski (1928/1989, p. 141) da seguinte forma:

1) a inadaptação da criança ao meio sociocultural cria poderosos obstáculos na via de desenvolvimento de sua psique (o princípio da condicionalidade social do desenvolvimento); 2) esses obstáculos servem de estímulos para o desenvolvimento compensador; 3) a presença de obstáculos aumenta e faz aperfeiçoarem-se as funções e conduz à superação desses obstáculos, que dizer, à adaptação (o princípio de compensação) (Vigotski, 1928/1989, p. 141).

Diz ele ainda que, “... se sabemos que da debilidade surge a força e das deficiências as capacidades, temos em nossas mãos a chave do problema das capacidades da criança”. Na chamada “... teoria dinâmica do caráter infantil estão dadas as premissas para a criação de uma nova teoria dialética sobre o maior ou maior nível das capacidades, quer dizer, sobre o talento infantil e da deficiência” (p. 142).

O motivo disso é que “... o ponto de vista dinâmico permite considerar as capacidades e a deficiência como duas saídas diferentes de um mesmo processo de compensação”, que não é um processo mágico, mas sim, dependente das condições intraorgânicas e externas em que tem lugar. Considerando-se que a compensação é uma luta que torna possíveis duas saídas polares: “... o triunfo e a derrota”, a genialidade e a neurose dependem das forças de reserva do organismo, havendo ainda os graus de compensação intermediários (Vigotski, 1928/1989, p. 142). Segundo aponta o autor, “... a compensação que não obteve sucesso se converte em uma luta defensiva com ajuda da enfermidade; o vencido se protege com a debilidade”; porém devemos considerar, como aponta o autor, que “... o defeito por si mesmo não nos diz nada sobre o desenvolvimento em geral”, visto que “... junto com o defeito estão dados os estímulos para seu vencimento”.

Após as considerações que vimos fazendo, com base na Teoria Histórico-Cultural, e a defesa de uma educação que desenvolva os indivíduos com TGDs/Autismo ao máximo possível, destaca-se como relevante a seguinte passagem, tomada de empréstimo, por sintetizar de forma clara e incontestável as contribuições da referida teoria para o presente trabalho:

A perspectiva psicológica de futuro é a possibilidade teórica da educação. A criança, por sua própria natureza, sempre resulta ser deficiente na sociedade dos adultos; sua posição desde o mesmo início dá motivo para o desenvolvimento, nela, dos sentimentos de debilidade, de insegurança, de dificuldade. Durante longos anos a criança segue estando inadaptada à existência independente, e nessa inadaptação e falta de comodidade da infância se encontra a raiz de seu desenvolvimento. A infância é principalmente o período da deficiência e da compensação, quer dizer, da conquista de uma posição com relação ao todo social. No processo dessa conquista, o homem como um biotipo determinado se transforma em um homem como um sociotipo e o organismo humano se converte em uma personalidade humana. *O domínio social desse processo natural se denomina educação.* (...) Em essência, isso significa só uma questão: *o desenvolvimento e a formação da criança é um processo socialmente dirigido* (Vigotski, 1928/1989, p. 144, grifo do autor).

Para Vigotski (1928/1989, p. 145), “... não desenvolvimento, mas *formação* é o nome correto do processo de surgimento do caráter”, considerando-se que “... cada pessoa é não somente uma unidade biológica, mas também histórica e seu caráter tem traços históricos”, sendo ele “... a forma histórica de sua personalidade” e “... a nova e segunda natureza do homem”.

Algumas contribuições igualmente relevantes são encontradas quando Vigotski (1989) discorre sobre *A defectologia e o estudo sobre o desenvolvimento e a educação da criança anormal*. Ao falar da entrada da psicologia na esfera humana, histórica, Vigotski (1989) esclarece o termo *social*, que significa todo o cultural. Por sua vez, para ele, a cultura é produto da vida social e da atividade social humana. O signo encontrado fora do organismo (instrumento) é um órgão/meio social separado da personalidade e a sociogênese das formas superiores da conduta é o resultado fundamental ao qual nos leva a história do desenvolvimento cultural da criança.

Quando a operação da criança, em função de algum obstáculo, se mostra impossível pelas vias diretas, tornam-se essenciais as estruturas das vias indiretas adquiridas pela humanidade no desenvolvimento histórico, como as operações aritméticas, por exemplo.. Para ele,

... a estrutura das vias indiretas surge quando a operação na via direta é cortada. Com outras palavras, a função fundamental, o destino fundamental da forma superior da adaptação consiste em realizá-la ali onde a adaptação pela via direta resulta difícil para a criança (Vigotski, 1989, p. 149).

Outro postulado importante anunciado por Vigotski (1989, p. 149) é o de que “... o desenvolvimento das formas superiores da conduta se dá sob a pressão da necessidade: se a

criança não tem necessidade de pensar, nunca pensará” (Vigotski, 1928/1989, p. 149, tradução nossa). Vigotski (1989, p. 149) ainda relata que nos estudos unilaterais do processo de desenvolvimento cultural da criança e de sua educação os psicólogos atentavam para as funções naturais e para o crescimento natural da criança. A ele, porém, interessava o processo inverso:

... como a assimilação da linguagem ou da aritmética transforma as funções naturais do escolar e como ela reorganiza todo o curso de seu pensamento natural, rompe e acentua as linhas e velhas tendências de seu desenvolvimento; (...) agora o educador começa a compreender que, ao penetrar na cultura, não só a criança toma algo desta, assimila algo, inculca algo de fora, mas também a própria cultura reelabora toda a conduta natural da criança e refaz, de uma forma nova, todo o curso de desenvolvimento (Vigotski, 1989, p. 149).

Diante disso, Vigotski (1989) sublinha o ponto de partida para a nova teoria da educação: a diferenciação entre os planos de desenvolvimento natural e cultural, em um enfoque dialético que ensina a lutar, a saltar, o que constitui uma abordagem revolucionária dos princípios da educação da criança anormal. Importante atentarmos para o fato de que o aparato da cultura humana (seus instrumentos, seus signos e suas técnicas) está organizado e calculado para a pessoa que possui os órgãos e certas funções cerebrais.

De acordo com o caminho sinalizado por Vigotski (1989, p. 151), cabe à educação criar “... uma técnica cultural, artificial, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adequados às particularidades da organização psicológica da criança anormal”, pesando a constatação vigotskiana de que “... o desenvolvimento cultural da conduta não está relacionado indispensavelmente com uma ou outra função orgânica”. A única via na educação da criança anormal seriam as formas culturais de conduta (a via indireta de desenvolvimento cultural) com sua condicionalidade e mobilidade.

Com relação ao desenvolvimento espontâneo das formas culturais de conduta, Vigotski aponta que

... a criança abandonada à sua própria sorte e ainda privada de qualquer classe de ensino se encontra no meio do caminho do desenvolvimento cultural. Em outras palavras, no desenvolvimento psicológico natural da criança e em seu meio circundante, na necessidade de se relacionar com esse meio repousam todos os acontecimentos necessários com o fim de que se realize o desenvolvimento cultural, o passo espontâneo da criança do desenvolvimento natural ao cultural (Vigotski, 1989, p. 152).

A compreensão dinâmica do desenvolvimento da criança com defeito parte do postulado de sua dupla influência no processo de adaptação: por um lado, cria obstáculos, prejuízos e dificuldades; por outro, justamente por isso “... altera o equilíbrio normal e serve de estímulo para o desenvolvimento das vias indiretas de adaptação, das funções indiretas (...) que tendem a compensar o defeito e a levar todo o sistema do equilíbrio alterado a uma nova ordem” (Vigotski, 1989, p. 153). O quadro das vias indiretas complexas do desenvolvimento da criança que se apresenta em condições peculiares é representado, na perspectiva vista, pela “... fotografia positiva de sua personalidade”, e não somente por sua caracterização negativa, por seu defeito.

Para ele,

... o desenvolvimento das funções psíquicas superiores só é possível nas vias de seu desenvolvimento cultural, não importa que ele tenha lugar pela linha do domínio dos meios externos da cultura (a linguagem, a escrita, a aritmética) ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (a formação de atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, dos conceitos, da liberdade da vontade, etc.) (Vigotski, 1989, p. 153).

A tese colocada pelo autor é que “... o desenvolvimento cultural é a esfera principal onde é possível a compensação da deficiência. Onde é impossível o desenvolvimento orgânico sucessivo, ali está aberta de um modo ilimitado a via do desenvolvimento cultural” .) (Vigotski, 1989, p. 153).

Importante atentarmos para outro aspecto significativo apontado pelo autor: o de que “... a dinâmica da deficiência (a compensação, o exercício das funções, a capacidade de variação) está determinada, precisamente, por suas complicações sócio-psicológicas”, uma vez que “... qualquer defeito orgânico se projeta na conduta da criança como um rebaixamento social de sua posição” (Vigotski, 1928/1989, p. 157).

#### 4.1.3 Os problemas limítrofes da defectologia

Ao tratar do *Desenvolvimento da criança difícil e seu estudo*, em uma tese publicada em Moscou, em 1928, Vigotski (1928/1989, p. 155) considera como crianças difíceis de educar aquelas “... cuja conduta e desenvolvimento se desviam da norma”, as quais são

separadas quanto à educação, diferenciando-as em dois tipos fundamentais: aquelas cuja causa do desvio é algum defeito orgânico (defeitos físicos, cegueira, surdez, retardamento ou debilidade mental, por exemplo) e aquelas cuja causa é uma alteração funcional (as delinquentes, com deficiências de caráter, psicopatas e outras).

No caso das crianças difíceis que requeiram estudo especial, a *seleção* deve ser realizada, de modo geral, no mesmo processo de educação e ensino (com relação a isso, o autor alerta para o perigo de se fazer um diagnóstico sobre as bases metodológicas tradicionais, como a escala de Binet-Simon, por exemplo); e a *distribuição* das crianças selecionadas se daria com base na diferenciação entre as formas orgânicas e funcionais, “... segundo os tipos de desenvolvimento e conduta, segundo as características gerais e integras da personalidade infantil, e não conforme os diferentes sintomas e defeitos” (Vigotski, 1928/1989 p. 155). Assim, uma vez mais o autor nos leva a questionar os processos avaliativos que focalizam as dificuldades, inabilidades e deficiências, isto é, o que falta à criança, e não o que está em vias de acontecer, não considerando, de forma geral, os recursos aos quais as crianças possam recorrer ou o nível e intensidade de auxílio e direcionamento educacional que possam demandar, nos aspectos cognitivos e comportamentais. Isso, mais uma vez, remete-nos à importância da educação escolar planejada e do trabalho do professor.

Tomando como forma de trabalho um estudo prolongado da criança em seu processo de educação, Vigotski (1928/1989, p. 157) afirma que “... devemos estudar não a deficiência, mas à criança com umas ou outras deficiências”, constituindo-se a base das investigações “... o estudo íntegro da personalidade infantil em sua interação com o meio circundante”. Para uma abordagem correta da deficiência mental, por exemplo, devemos conhecer a criança em seus “... aspectos emocional, volitivo (...) e o tipo geral da [sua] conduta social”. Tal princípio, pelo que temos visto com relação às crianças com TGDs/Autismo ou que se desenvolvem sob outras condições peculiares, pode e deve ser assumido como referência norteadora.

Ao tratar das *crianças difíceis de educar*, Vigotski (1928/1989, p. 157) indica a natureza dos casos funcionais, a qual, em grande parte, “... consiste no *conflito psicológico* entre a criança e o meio, ou entre os diferentes aspectos e etapas da personalidade”, tomando como condicionantes as influências traumatizantes do meio, os fatores psicológicos internos e os casos mistos.

Para Vigotski (1928/1989, p. 158), a garantia do estudo correto das formas combinadas e transitórias verificadas em crianças com atraso mental e problemas de conduta, é dada pelo método do enfoque integral da criança. Esse método leva em consideração



... não só as diferentes alterações e deficiências na conduta, mas também toda a linha principal de desenvolvimento infantil, a compensação dos defeitos orgânicos, as complicações psicológicas secundárias, os conflitos sociopsicológicos que surgem em consequência do defeito e a dinâmica do desenvolvimento (a capacidade de variação) (Vigotski, 1928/1989, p. 158).

Ante a complexidade dos casos em que propõe suas teorizações na obra a que temos dedicado especial atenção neste estudo, Vigotski (1989) trata dos *problemas de organização*, que demandariam um especialista competente nas áreas da psicopatologia, da defectologia e da pedagogia terapêutica; da organização dos gabinetes (centros de estudo da criança); e, ainda, da *elaboração científico-investigativa* vinculada à *prática de investigação*.

Ainda, em seu entendimento, “... a tarefa fundamental do trabalho de investigação científica é o estabelecimento dos princípios e dos métodos de padronização e de diagnóstico da criança com atraso mental e difícil de educar” (Vigotski, 1928/1989, p. 159).

Tratando dos *postulados fundamentais do trabalho de investigação pedológico na esfera da criança difícil*, que foram impressos na revista *Pedologia*<sup>24</sup> (n.º 3, 1929), Vigotski (1929/1989) procura esclarecer as linhas fundamentais do Plano de Trabalho Investigativo Pedológico, proposto e analisado na Conferência de Planificação dos Institutos de Investigação Científica, e mostra que o estudo das formas desviantes em geral, do mecanismo deteriorado e do processo de curso alterado evidencia as leis fundamentais do desenvolvimento infantil e da educação, campo de conhecimento que recorre a uma metodologia que oferece a ela a possibilidade de ser uma esfera de conhecimentos científicos exequíveis. Pesa o fato de que a esfera da criança difícil de educar implica em dificuldades de planejamento, pois abarca todas as idades e a enorme diversidade de tipos de crianças difíceis.

São quatro, segundo Vigotski (1929/1989), os critérios fundamentais que formam as diretrizes de um plano educacional nesse sentido: 1) apresentação teórica da criança difícil e da defectologia (pedagogia terapêutica) sobre uma base marxista; 2) estudo da condicionalidade social do desenvolvimento da criança difícil (casos sociais e biogenéticos); 3) revelação da dinâmica do desenvolvimento da criança difícil (conflito, defeito, anomalia do caráter, mecanismos de formação e eliminação dos problemas de conduta); e 4) elaboração da

---

<sup>24</sup> Formada no Ocidente ao final do século XIX e início do século XX. É uma das direções da pedagogia e que tem por base a condicionalidade fatalista do destino das crianças em função de fatores biológicos, da herança e do meio como invariável. Recorre à utilização de testagem do Coeficiente de Desenvolvimento Intelectual na determinação das possibilidades da criança. Na concepção vigotskiana se trataria de uma ciência “sintética” sobre as crianças, denunciando o caráter não científico da prática existente de medições puramente quantitativas do intelecto (Vigotski, 1989, p. 321-322). Dentre seus diferentes aspectos e problemas particulares estão o desenvolvimento intelectual e das capacidades, a formação do caráter, o desenvolvimento da linguagem, etc. (p. 167).

fundamentação da prática pedagógica em relação ao plano concreto da construção da escola soviética e das instituições educativas para as crianças difíceis.

No sentido da constituição de uma teoria de base marxista, fruto do trabalho coletivo de muitos anos, Vigotski (1929/1989, p. 169) pontua a revisão do problema, a identificação de sua base teórica e metodológica, e seu desenvolvimento e continuação quando somente sua criação era possível, assim como a pedagogia terapêutica. O princípio que rege esse intento é o de que “... as leis gerais do desenvolvimento do organismo da criança e de sua educação são, ao mesmo tempo, as leis de desenvolvimento e da educação da criança difícil”; porém neste caso se recorre a meios especiais e vias peculiares, tarefa fundamental da investigação.

Neste intuito, de acordo com a teoria vigotskiana, é preciso esclarecer a influência do meio e os fatores sociais no desenvolvimento da criança difícil, compreendendo-se cada fenômeno como sendo condicionado pela sociedade. Posteriormente, buscar a revelação da dinâmica do desenvolvimento infantil e das complexas vias da formação dos problemas de conduta infantis. O ponto seguinte seria a prática, que exige a introdução de uma série de temas (Vigotski, 1929/1989).

As classes e tipos de criança difícil estudados e descritos por Vigotski (1929/1989, p. 170) são os seguintes:

... crianças difíceis na escola geral, as crianças com problemas de conduta no próprio sentido da palavra (os vagabundos, os delinquentes e os abandonados no aspecto pedagógico), as crianças psiconeuropatas, os atrasados mentais, os cegos, os surdos-mudos, os logopatas [supõe-se que esse termo se refira às pessoas com problemas na linguagem] e os enfermos psíquicos e mentais (Vigotski, 1929/1989, p. 170).

O autor assinala, ainda, a conveniência de introduzir o estudo da condicionalidade social do desenvolvimento e da reeducação de semelhantes crianças em um meio social diferente, sendo o estudo da criança enferma no aspecto neuropsíquico um trabalho a ser desenvolvido pela clínica infantil.

Em outro trabalho, publicado em 1931, o autor traz contribuições especialmente significativas com relação ao coletivo como fator para o desenvolvimento da criança com defeito, levando em conta sua união em um grupo geral, segundo alguma particularidade única (a idade, o pertencimento a uma mesma categoria de anomalia, o grau de desenvolvimento ou de insuficiência no desenvolvimento). Vigotski (1989) propõe ainda, com relação ao estudo do problema da coletividade como fator de desenvolvimento, que sejam consideradas as regularidades básicas das leis que dirigem o desenvolvimento das

crianças normais e anormais. Além disso, essa união tem um programa geral de educação e ensino cuja característica é que as atividades docente, laboral e lúdica, de forma conjunta, a princípio, partem do pedagogo (do mestre e do educador). Para ele, “... na medida em que se desenvolve, esse objetivo se converte também em um objetivo da atividade das crianças e a organização se transforma, gradualmente, na auto-organização das crianças” (Vigotski, 1931/1989, p. 322).

Ao tratar do primeiro problema central de seu texto *O diagnóstico do desenvolvimento e a clínica pedológica da infância difícil*, Vigotski (1931/1989, p. 228) destaca a situação peculiar em que se encontrava a investigação pedológica e sua metodologia geral em sua época, como ela enfrentou sem dificuldades os obstáculos mais fáceis em seu caminho e quão rapidamente ela perdeu todas as suas possibilidades, manifestando o estreito círculo de sua aplicação. Com isso, o autor explicita a “profunda crise” cuja solução determinaria “... todas as etapas mais próximas no desenvolvimento da investigação pedológica da infância difícil”. Isso faria dessa investigação “... uma tarefa muito grandiosa, de importância histórica”, tornado-se necessária uma correta análise da crise a fim de que fossem esclarecidos “... todos os problemas da existência ulterior e do desenvolvimento da pedologia da criança difícil”.

Diante disso, Vigotski (1931/1989, p. 228) aponta que na própria crise estaria contida a “... possibilidade de sua solução”, de sua “... elevação a um novo grau” e “... de sua transformação em um meio de obtenção do conhecimento verdadeiramente científico sobre a natureza e o desenvolvimento da criança difícil”. Segundo ele, a essência dessa crise residiria na passagem “... da simples observação com caráter científico ao modo verdadeiramente científico de pensar e conhecer”.

Com relação à complexidade dos fatos com os quais se deparava, Vigotski (1931/1989, pp. 230-231) destaca a questão de não ser claro o próprio conceito de diagnóstico pedológico, afirmando que, “... em nenhuma parte, provavelmente, a separação da teoria e da prática dentro da mesma esfera científica resulta tão grande”, que segue “... o caminho da cópia direta de outras ciências, ao substituir o diagnóstico pedológico pelo diagnóstico médico, ou pela via da simples observação no meio natural” (p. 230).

As dificuldades em se fornecer algo além da descrição das queixas inicialmente levantadas residem, segundo ele, na carência de elaboração de uma pedologia geral, sendo ela uma miscelânea de diferentes informações e conhecimentos. Retomando o primeiro ponto das duas esferas da aludida crise, Vigotski (1931/1989) destaca “... o não esclarecimento dos conceitos fundamentais relacionados à investigação pedológica (o *diagnóstico*, o *prognóstico*,

a *prescrição*, etc.)”. Para ele, esclarecer esses problemas gerais possibilitaria a saída “... dos marcos desse empirismo pobre e desinteressante, no qual está atada atualmente nossa metodologia prática” (Vigotski, 1931/1989, p. 232).

Já a segunda dificuldade é localizada por Vigotski (1931/1989, p. 232) na pedologia da infância difícil. Nesse momento que compara essa pedologia à psiquiatria anterior com Kraepelin<sup>25</sup> e à criação do sistema científico da clínica, citando esse exemplo como ilustrativo de como outras ciências indicam, diretamente, a saída para a análoga situação de crise. Antes de Kraepelin, “... a psiquiatria se fundamentava na descrição externa das diferentes manifestações das enfermidades mentais”, incluindo-se a psicose, e o diagnóstico psiquiátrico baseava-se em um sintoma isolado, distribuindo o psiquiatra as enfermidades mentais com base em delírios e alucinações. Desse modo, ficava claro que “... não se pode descobrir a natureza e a relação interna dos diferentes transtornos mentais, do mesmo modo que por essa via foi inconcebível encontrar nem o tratamento, nem a prevenção dessas enfermidades” (Vigotski, 1931/1989, p. 232). Para ele,

Kraepelin foi o primeiro que detectou a sistematização das enfermidades psíquicas, que determinou a manifestação da enfermidade e seus sintomas não somente pelas características por trás das quais ocultava o verdadeiro processo patológico que pode ser determinado unicamente pela aparição da enfermidade em um dado momento, mas também por sua origem pelo curso, a saída clínica, os achados anatômicos e outros momentos que, ao serem tomados em conjunto, compõem um quadro clínico completo da verdadeira forma da enfermidade (Vigotski, 1931/1989, p. 232).

Ao destacar a marcha triunfal de Kraepelin em todo o mundo, Vigotski (1931/1989, pp. 232-233) aponta que, “... junto com o passar das manifestações das enfermidades à sua essência, haviam sido colocadas as próprias bases da psiquiatria científica”.

Com base em Lewin, Vigotski (1931/1989, p. 234) afirma que

... ao solucionar os problemas do surgimento e do desaparecimento das causas e das condições e das demais relações reais resulta que os complexos psíquicos e os acontecimentos também estão determinados de um modo insuficiente por suas próprias particularidades fenomênicas. Aqui também são possíveis os casos de parentescos muito estreitos entre as formações que se desenvolvem sobre uma base totalmente diferente e de acordo com regularidades totalmente distintas.

---

<sup>25</sup> Emil Kraepelin (1856-1926), psiquiatra e psicólogo alemão que elaborou a classificação, com base no princípio nosológico, das enfermidades psíquicas (Vigotski, 1989).

Dessa forma, Vigotski (1931/1989) conclui que enquanto a ciência não tomar esse caminho e estiver “... enfrascada exclusivamente na investigação da manifestação externa dos fenômenos permanecerá no nível do conhecimento empírico e não poderá ser uma ciência no verdadeiro sentido dessa palavra”, como ocorreu com a medicina.

Para Vigotski (1931/1989, p. 235), o pior disso consiste em que o conhecimento deixa de se elevar ao nível da verdadeira ciência, além de conduzir a conclusões e deduções errôneas. Pontua o autor que “... a essência dos feitos não coincide diretamente com sua manifestação” e que “... toda a questão reside em que a ciência estuda as relações, as dependências e os vínculos que constituem a base da realidade existente entre as coisas”. Ao se referir à pedologia como a ciência dos sintomas, que estuda “... os conjuntos de sintomas das diferentes etapas, fases e períodos da idade infantil em sua sucessão temporal e em sua dependência das diferentes condições” (Blonski citado por Vigotski, 1931/1989, pp. 235-236), o autor a contrapõe à psicologia que reconhece que a essência dos feitos, suas manifestações externas e seu aspecto fenomênico não são idênticos entre si.

Para Vigotski (1931/1989, p. 236), “... esse ponto de vista fenomenológico, em princípio, como se mostra anteriormente, deve nos conduzir de um modo inevitável ao estabelecimento das relações falsas, à deformação da realidade e à orientação incorreta para a ação”, identificando a realidade e as relações que constituem sua base com seus sintomas. Assim, para ele, à ciência caberia responder, teórica e fundamentalmente, “... à questão sobre a essência e a natureza real” do objeto de investigação.

Ainda que, conforme aponta Vigotski (1931/1989, p. 236) não tenha expressado nada sobre a essência das enfermidades psíquicas e as tenha convertido em uma incógnita, Kraepelin “... brindou-nos com a possibilidade de operarmos cientificamente com essa incógnita e, através dos meios científicos, aproximarmo-nos de seu conhecimento”, convertendo o pensamento e o conhecimento psiquiátricos de *fenotípicos* em *condicional-genéticos*, ao estudar a essência dos fenômenos. Segundo afirma o autor, estudar o caminho de Kraepelin na psiquiatria, tornada uma clínica biológica das enfermidades psíquicas de caráter científico, permite-nos traçar um programa “... real de ações necessárias para transformar a investigação pedológica do registro empírico dos sintomas em um método de conhecimento da realidade”.

Segundo Vigotski (1931/1989, p. 236),

Do estudo dos sintomas, das particularidades externas dos fenômenos, a psiquiatria passou ao estudo da essência das enfermidades mentais e, com

isso, criou um sistema sólido e harmônico das enfermidades psíquicas, que deixou para trás, para sempre, a classificação sintomática e o estabelecimento do diagnóstico (Vigotski, 1931/1989, p. 236).

Essa ciência, segundo ele, embora tenha distinguido as formas clínicas da esquizofrenia, da psicose maníaco-depressiva (chamada, atualmente, de Transtorno Bipolar no DSM – IV e CID – 10), “... sem conhecer a essência dos processos que constituem a base dessas enfermidades”, acabou por investigar aquilo que se encontrava por trás dos sintomas, sua essência interna.

Ao logo desse artigo, Vigotski (1931/1989, p. 236) teceu amarrações a favor de uma mudança na pedologia análoga ao campo da psiquiatria, de forma que ela passasse do estudo dos sintomas ao dos processos de desenvolvimento que se manifestam nesses sintomas. Argumenta que “... os processos de desenvolvimento da criança normal e da criança anormal e os mecanismos da formação do transtorno de conduta” podem ser distintos pela via de avanço da clínica, ao diferenciar as enfermidades psíquicas. Supõe o autor que

... há um número mais ou menos limitado de tipos principais e fundamentais de mecanismos e formas de desenvolvimento infantil e de transtorno de conduta. Criar a clínica pedológica da infância difícil significa distinguir e descrever, empírica e teoricamente, as riquezas de suas relações causal-dinâmicas em toda a plenitude de sua índole condicional-genética, os tipos, mecanismos e formas fundamentais de desenvolvimento da criança normal e da criança anormal (Vigotski, 1931/1989, p. 236).

A tarefa de Kraepelin na pedologia infantil, para Vigotski (1931/1989, p. 237), exige a revisão do problema tipológico, geralmente selecionado através de dedução: “... tomam-se todas as formas de anormalidade e de transtorno de conduta e, logo, com a ajuda de um esquema simples, dividem-se em diferentes classes e tipos”. Assim, com a tipologia da infância difícil conhecemos “... crianças normais, socialmente abandonados e com defeito”, que se subdividem “... em crianças com instabilidade reativa geral, crianças cerebropáticas, crianças com defeitos dos órgãos dos sentidos e crianças inválidas”. Assim se tornaria possível uma combinação para se estabelecerem os tipos de criança anormal. A racionalidade desse esquema é simples, com um vazio formal e caráter abstrato, segundo Vigotski (1931/1989), considerando-se as possibilidades de combinações entre o meio e as atitudes boas e más na existência de tantos tipos de crianças com transtornos de conduta. Para ele,

... é necessário tomar a via de estudo da atividade real, a via da diferenciação e descrição das distintas formas, mecanismo e tipos de insuficiências no

desenvolvimento infantil, de transtornos da conduta infantil, da acumulação desses feitos, de sua comprovação, de sua generalização teórica, e se acostumar à ideia de que a expressão *criança atrasada* disse pouco à pedologia atual, como a expressão *enfermo* disse pouco à medicina atual. Um e outro têm um conteúdo puramente negativo, e a indicação de que, diante de nós, temos um homem que se desenvolve mal, em um caso, e que não possuiu uma saúde verdadeira, em outro (Vigotski, 1931/1989, p. 238).

Uma vez que a pedologia de sua época teria a “... tarefa de criar no lugar da tipologia estática, elaborada de um modo abstrato, a tipologia dinâmica de crianças com transtornos de conduta, a tipologia fundamentada no estudo das formas e dos mecanismos reais do desenvolvimento infantil que se manifestam em umas ou outras síndromes” (Vigotski, 1931/1989, p. 238), segundo Vigotski (1931/1989, p. 239), ao pedólogo caberia, assim, “... estabelecer a peculiaridade do desenvolvimento infantil em um dado momento”, interessando a ele os sintomas em sua “... inter-relação e condicionalidade no mecanismo de todo o desenvolvimento infantil e as condições que o determinam”.

O que a teoria coloca em termos de qualidade de exigência fundamental ao diagnóstico pedológico é o desenvolvimento, cujo diagnóstico Vigotski (1931/1989, p. 240), a partir de uma referência a A. Gesell (1880-1961), afirma dever abarcar todos seus fenômenos, de ordem psíquica e social, ligados aos dados que se complementam e se fortalecem com relação aos sintomas anatômicos e fisiológicos. Assim, o termo *desenvolvimento* “... conduz à concordância científica e prática de todos os critérios dados do desenvolvimento”. Vigotski (1989), no entanto, aponta a contradição de Gesell quando este compreende que as tarefas do diagnóstico do desenvolvimento seriam mais amplas que as dos pediatras, partindo do falso postulado de que o diagnóstico do desenvolvimento deveria ser incluído em uma esfera já existente, sem interiorizar a necessidade da criação de uma nova disciplina científica: a pedologia .

Quando avança para o segundo problema central de seu artigo, o de descobrir a lógica interna do desenvolvimento infantil e a articulação de todas as suas etapas, Vigotski (1931/1989, p. 241) aborda a “... intenção de passar do ponto de vista do fenótipo ao causal-dinâmico na metodologia do estudo e no diagnóstico do desenvolvimento”, cogitando “... as regularidades internas que determinam o processo de desenvolvimento infantil em sua estrutura e curso”. Inicialmente, o autor lança um olhar crítico à limitação das metodologias da *escala* de Binet e ao *perfil* de Rossolino, que se fundamentam “... em concepções puramente quantitativas do desenvolvimento infantil” e caracterizam a criança de forma

negativa. Do ponto de vista vigotskiano, esse métodos contradiziam os prismas científicos de sua época e as exigências da educação especial da criança anormal.

A tarefa de caracterização positiva da criança, que pode ser a base de seu plano educativo, é observada nos postulados apresentados por Vigotski (1931/1989, p. 243) que apontam para a direção da união das funções de capacidade motriz, do intelecto prático, etc., “... da revelação da integridade da personalidade da criança e do esclarecimento das complexas relações estruturais e funcionais entre o desenvolvimento dos diferentes aspectos da personalidade”. Nesse sentido, o desenvolvimento é considerado “... um processo único, íntegro, mas não homogêneo”. Os três princípios fundamentais dos sistemas de investigação que se baseiam nesses postulados são: “... a divisão da obtenção dos feitos e sua interpretação, a máxima especialização dos métodos de investigação das diferentes funções (...) e no princípio da interpretação tipológica dinâmica dos dados obtidos na investigação com o fim de realizar o diagnóstico”.

Afirma o autor:

A constatação do feito de que no estudo da criança anormal e com transtorno de conduta devem ser estritamente diferenciados os desvios primários e secundários e os retardos em seu desenvolvimento (intelectual e de caráter) constitui o postulado fundamental que nos interessa do ponto de vista metodológico (Vigotski, 1931/1989, p. 244).

Concluindo que esses se relacionam “... às complicações secundárias de cada um desses aspectos da personalidade” (Vigotski, 1931/1989, p. 244).

Vigotski (1931/1989, p. 244) destaca que é incomensuravelmente complexa a relação do sintoma com sua causa produtora, fato do qual decorre que “... os sintomas não podem ser deduzidos diretamente do defeito, como se fossem moedas tiradas de uma bolsa que as contém”.

Com relação à psicopatologia infantil, Vigotski (1931/1989, p. 253) observou “... a tendência em se passar de uma classificação clínica, da constituição imóvel (que chamou de método *clínico-investigativo*), à dinâmica e à análise das formações do caráter patológico no processo de desenvolvimento”, tendência chamada de *estrutural-analítica*, que objetivava analisar “... as profundas relações e correlações dos diferentes componentes da psique”, com influência também das teorias sobre as psicopatias.

Para ilustrar essa mudança conceitual, a abordagem das psicopatias por uma via distinta, Vigotski (1931/1989, p. 254) recorre a Grunia Efimovna Sujareva (1891-1981), uma psiquiatra soviética importante na elaboração da clínica da debilidade mental, que em



trabalhos anteriores se ocupara da diferenciação das formas nosológicas limitadas ao descrever as síndromes somatopsíquicas que as caracterizavam, e da abordagem da questão em sua base biológica, mas passara a analisar a dinâmica das formas das psicopatias constitucionais infantis e, com isso, a “... seguir o desenvolvimento do quadro psicopatológico na dependência do crescimento da criança e dos momentos sociais e situações de vida que a rodeiam”.

Chamou a atenção de Sujareva a complexidade da estrutura da psicopatia que, em cada caso, apresentou diferentes sintomas do ponto de vista da patogênese. Junto a esses sintomas, e com a expressão direta da insuficiência biológica, surgiram sintomas complementares das formações reativas secundárias. Esses sintomas são considerados pela autora como adaptações de toda a personalidade restante à menos-valia dada e resultariam da ação de diferentes mecanismos de compensação para a adaptação de uma personalidade insuficiente à uma situação de vida. Para ela, a direção geral desses mecanismos e a via pela qual a reação avança dependeriam da predisposição pessoal do sujeito, mas “... o conteúdo e a forma das reações estão condicionados, em considerável grau, por fatores externos: o meio, a educação, o nível de desenvolvimento, uma situação de vida, etc.”. De acordo com essa psiquiatra soviética, a complexa estrutura do quadro psicopatológico, em cada caso, é obtida pela combinação constante da constituição (endógena) e do meio (exógena), sendo fundamental para a análise estrutural separar os sintomas primários das formações secundárias (Vigotski, 1931/1989, p. 254).

Segundo Vigotski (1931/1989, p. 259), o objetivo de diferenciar os sintomas, de encontrar as leis de seu encadeamento e de revelar os mecanismo da formação dos sintomas tem uma implicação prática, especialmente quando se consideram os pontos de vista fatalistas de que a oligofrenia não seria eliminável e de que o defeito e os sintomas dele decorrentes seriam menos suscetíveis à influência educativa e terapêutica, diante dos quais se tornaria essencial “... a indicação da possibilidade de tratamento constitucional-causal das insuficiências no desenvolvimento infantil”. Paradoxalmente, aponta o autor,

... o desenvolvimento insuficiente das funções psicológicas e das formações caracteriológicas superiores, que são uma complicação secundária no caso da oligofrenia e da psicopatia, na realidade são menos firmes, mais suscetíveis às influências e mais elimináveis que o desenvolvimento insuficiente dos processos inferiores ou elementares, condicionado diretamente pelo próprio defeito (Vigotski, 1931/1989, p. 259).

Do que resulta ser o processo superior “... mais educável”, aquele em que mais atuariam os procedimentos psicoterapêuticos e os terapêutico-pedagógicos, dependendo da educação o grau de domínio da mobilidade, “... mesmo que certas propriedades fundamentais da mobilidade sejam herdadas” (p. 260).

Para ele, “... a educação do inferior foi o dogma fundamental da velha pedagogia na educação da criança anormal: o treinamento dos olhos, do ouvido, do nariz e de suas funções, a diferenciação dos odores, dos sons, o desenvolvimento da cultura sensório-motora”, não sendo “... assombroso que os resultados desse treinamento sempre foram deploráveis” (p. 260), do que decorre que “... o centro de gravidade deve ser trasladado da educação das funções psicológicas inferiores às superiores” (Vigotski, 1931/1989, p. 261). Em outro momento Vigotski (1931/1989, p. 245), com base em investigações, afirmou que a colaboração é “... um dos fatores centrais do desenvolvimento cultural infantil”, considerando o coletivo “... como promotor de desenvolvimento das funções psicológicas superiores”.

Um importante suporte para o trabalho educacional que vise ao máximo desenvolvimento de indivíduos cujo curso de desenvolvimento foi e é alterado por alguma condição patológica é encontrado em uma passagem em que Vigotski (1931/1989, p. 265) sugere que

... o investigador deve penetrar não só na estrutura morta das diferentes síndromes, mas, antes de tudo, compreender as leis de seu encadeamento dinâmico, seu vínculo e interdependência, assim como suas relações. Somente quem domina isso domina a dinâmica interna desse processo e a chave para a solução prática do problema da educação da criança anormal (Vigotski, 1931/1989, p. 265).

Referindo-se elogiosamente a Lashley, Vigotski (1931/1989, p. 266) aponta que a consciência, a coerência, o caráter estrutural da personalidade, inclusive nos casos de transtornos patológicos, são “... a prova fundamental do caráter não mecânico e não atomístico da atividade de nosso sistema nervoso”, destacando a importância da educação do pensamento e da habilidade para encontrar os vínculos.

Considerando que “... o centímetro não vê nada” e que por si só não nos leva a compreender os tipos biológicos que a ele interessavam, Vigotski (1931/1989, p. 267) salienta que

... a tarefa da metodologia consiste não só em ensinar a medir, mas também a ensinar a ver, a pensar, a relacionar, e isso significa que o medo excessivo dos chamados momentos subjetivos na interpretação e a intenção de obter os

resultados de nossas investigações mediante uma via puramente mecânica e aritmética, como tem lugar no sistema de Binet, são errôneos (Vigotski, 1931/1989, p. 267).

Para ele, não há investigação científica “... sem o aperfeiçoamento subjetivo, quer dizer, sem o pensamento, sem a interpretação, sem o deciframento dos resultados e sem a análise dos dados”.

Em suas considerações teórico-metodológicas, Vigotski (1931/1989, p. 267) tece uma crítica à pedologia quando diz que “... ela tem que meditar sobre o que sabe fazer e aprender a aplicar na prática o capital morto de seus conhecimentos”. Também em função delas expõe um esquema de trabalho que começaria com a atenção às queixas dos pais, da criança e da instituição educativa, na qual adquiririam importância metodológica os princípios da investigação do caráter. Segundo esses princípios, as opiniões iniciais deveriam ser comprovadas no transcurso da investigação, seria necessário um bom conhecimento da vida da criança e as perguntas deveriam ser dirigidas à sua vida na escola, na igreja, na vida cotidiana, etc. Nesse momento, ainda, seriam considerados os testemunhos subjetivos da criança, que deveriam ser confrontados, comparados com os acontecimentos e interpretados, criticados antes de se inferir determinada conclusão. No processo investigativo, para Vigotski (1931/1989, p. 269), devemos partir “... dos sintomas para o que se encontra atrás deles, da constatação dos sintomas para o diagnóstico do desenvolvimento”.

Para Vigotski (1931/1989), o investigador, ao estudar os processos conscientes e ao estabelecer os vínculos verdadeiros, seus motivos verdadeiros e seu transcurso real, deve ir das particularidades, das manifestações dos sintomas, à essência que se encontra por trás dessas coisas, pois

... a personalidade constitui uma hierarquia de atividades das quais nem todas estão vinculadas à consciência e, por isso, a esfera do psíquico é mais ampla que a esfera da consciência (no sentido da consciência imediata) (...) e na autoconsciência nem sempre tudo se reflete de um modo cabalmente exato, que corresponda à realidade (Vigotski, 1931/1989, p. 269).

Na sequência do trabalho investigativo que propõe, Vigotski (1931/1989) sinaliza a importância de o processo de conclusão e diagnóstico ser feito com base nas particularidades, nos dados, nos sintomas e no processo de desenvolvimento, para que se possam estabelecer os sintomas e sua sistematização; é mais: é preciso utilizar o processamento mental dos dados externos para se penetrar na essência interna dos processos de desenvolvimento. Para ele, “... a exigência de que toda essa história de desenvolvimento e da educação seja uma biografia

causal é uma exigência geral e essencial para a elaboração da história científica do desenvolvimento da criança” (p. 269).

Outro ponto importante analisado pelo autor que nos fornece ricos e indispensáveis recursos para pensarmos não somente o trabalho de investigação relativo aos supostos casos de TGDs/Autismo, mas também as intervenções educacionais que demanda a complexidade do desenvolvimento de determinados indivíduos, é que devemos considerar a história do desenvolvimento da criança como base das informações e da investigação posteriores, pois essa história indica as particularidades hereditárias, do meio social e do desenvolvimento intrauterino em seus termos principais. Para Vigotski, uma descrição causal requer que os acontecimentos sejam relacionados, colocados em na relação causa-efeito, considerando-se um determinado período da história como um todo único, para que se possam descobrir suas leis, suas relações e os movimentos nos quais ele foi construído.

Para Vigotski (1931/1989, p. 262), seriam vítimas de um “... otimismo terapêutico não crítico” aqueles que desconsiderassem as disposições hereditárias como uma das causas essenciais de enfermidades como, por exemplo, a esquizofrenia, quadro em que as mudanças corporais ocorridas perduram por longo tempo e não reagem nem mesmo à psicoterapia. O autor afirma que “... só a terapia constitucional corporal pode eliminar as raízes muito profundas da esquizofrenia”, através do conhecimento da dinâmica interna do jogo biológico de forças. Não sendo a constituição uma fatalidade, Vigotski (1931/1989, p. 262) postula que, em vez de nos compadecermos dos esquizofrênicos, devemos “... formar algo novo”, interessando “... não o que está danificado do ponto de vista endógeno, mas como isso se manifesta socialmente”.

Neste ponto, pensamos ser possível estabelecermos uma generalização teórica com relação aos casos de TGDs/Autismo nos quais se suponha serem determinantes etiologias orgânicas, como vimos no início de nossas discussões no presente trabalho. Sendo isso possível, poderíamos destacar a necessidade de adotarmos as premissas avaliativas nos moldes sugeridos por Vigotski (1931/1989) ao longo do texto; também com relação às medidas interventivas, diante do que aponta que o trabalho do psicoterapeuta consistiria “... não na eliminação das causas, mas na luta contra as consequências”.

Vigotski (1931/1989, p. 264) sugere que,

... ao lado da ortopedia da psicomobilidade, da regulação das vivências, com a organização da personalidade, a ‘colocação em cápsulas’ das diferentes formações fantásticas e a divisão das tendências autistas e realistas, devemos nos ocupar – como indica Kretschmer – da transformação dos restos das

vivências patológicas e das formações fantásticas, assim como da educação da conduta verbal e social (Vigotski, 1931/1989, p. 264).

A base de toda a psicoterapia e de toda a pedagogia terapêutica, para Vigotski (1931/1989, p. 264) reside em encontrar os elos débeis que se submetem à influência, podendo-se lutar contra a decomposição da personalidade “... mediante a formação ativa da personalidade, a formação de sua unidade, (...) a estimulação de seu desenvolvimento, etc.”.

Com relação aos objetivos desse trabalho e “... ao positivo que se pode criar dessas ruínas”, Vigotski (1931/1989, p. 264) cita novamente as palavras de Kretschmer, para quem um objetivo fundamental da psicoterapia estava claro: “... formar de todo esse caos e fragmentos do negativismo, dos automatismos e das ideias raras, uma máquina de trabalho útil”. Neste sentido, com a ajuda da psicoterapia, poderiam ser utilizadas as tendências contidas na esquizofrenia para a automatização psicomotora e, com a ajuda de uma educação bem-pensada, “... no lugar de estereótipos inúteis, estereótipos úteis, estereótipos de trabalho”. Nos casos mais leves observados em hospitais isso seria particularmente importante, uma vez que “... sem a força coercitiva do trabalho com uma finalidade, sua personalidade perde a base firme” (p. 265). Além das aptidões de uma máquina estereotipada de trabalho, Vigotski (1931/1989, p. 265) aponta, com base em Kretschmer, que a “... linha do autismo soberanamente compreendido, para o qual não existem os prejuízos de outras pessoas, a linha da contemplação do sábio índio, afastada da agitação e do trabalho”. Assim, “... se da massa de esquizofrênicos médios formamos máquinas úteis de trabalho, de alguns dos melhores entre eles criaríamos sábios originais e verdadeiros”.

Lembremos que, “... ainda que a esquizofrenia seja provocada por causas orgânicas (...), devido ao fato de que nela se observa uma decomposição da personalidade e da psique”, essa decomposição deve ser estudada segundo as leis psicológicas, reconhecendo-se que “... o processo orgânico constitui as possibilidades de desenvolvimento ou de funcionamento dos processos psicológicos”. Não obstante, cabe considerar que esses processos “se submetem à influência e à direção psicoterapêutica e terapêutico-pedagógica” (Vigotski, 1931/1989, p. 264).

De acordo com os pressupostos vigotskianos, na história do desenvolvimento cada acontecimento deve servir aos fins do todo, com a regularidade lógica de um teorema geométrico, sendo seu *centro de gravidade* os acontecimentos externos ao estudo e o estabelecimento de nexos internos nos quais se descubra o processo de desenvolvimento. Para Vigotski (1931/1989, p. 272), a análise unilateral do caráter hereditário na construção dessa

história se transforma em uma via “... inútil, infrutífera e incorreta”. O autor reconhece a influência no desenvolvimento, na criança, de todos os elos mediatizadores. Destarte cumpre proceder a um estudo das influências hereditárias em unidade com o meio, enfoque científico que se diferencia do empírico-habitual na descoberta das dependências internas profundas e dos mecanismos do surgimento das influências do meio.

Após tais considerações, Vigotski (1931/1989, p. 276) destaca que “... a educação, compreendida no sentido mais amplo da palavra, em essência, deve ser o centro fundamental ao redor do qual se estrutura todo o desenvolvimento da personalidade da criança”, A educação deve ser compreendida em todo o seu alcance e importância, e não “... somente como ensino, como medidas educativas criadas intencionalmente pelos pais e aplicadas à criança”.

Para a pedologia prática, segundo Vigotski (1931/1989 p. 277), é fundamental o postulado de Gesell de que o desenvolvimento atual tem por base o desenvolvimento passado, sendo ele ininterrupto e autocondicionado – processo de automovimento, síntese das influências da herança e do meio que resulta na etapa posterior – e não atribuível ao falso dualismo do caráter hereditário/meio; portanto, “... o desenvolvimento é a luta dos contrários”.

Antes de encerrarmos as discussões aqui propostas gostaríamos de destacar que em suas ricas e frutíferas considerações acerca do desenvolvimento alterado por alguma patologia, Vigotski (1989) faz uma menção direta aos casos de autismo, na qual nos chama a atenção sobre os processos diagnósticos precoces e aligeirados com os quais temos nos deparado, com certa frequência, em nossa prática clínica. Para ele,

Nos pré-escolares não temos ainda um autismo expresso de forma ostensiva, mesmo que hajam elementos de insociabilidade e de incomunicabilidade, não se pode falar de um isolamento e de um caráter reservado verdadeiros. Deve-se estimar o desenvolvimento desses traços como um processo sucessivo da personalidade esquizóide, como uma reação diante da adaptação insuficiente ao meio social circundante (Sujareva citada por Vigotski, 1931/1989, p. 255).

Mais uma vez encontramos no autor, que nos referencia teórica e metodologicamente, recursos para analisarmos comedidamente os *desvios* observados em crianças que não tenham ainda passado por uma considerável história educacional familiar e escolar

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA DE VIGOTSKI PARA A HUMANIZAÇÃO DAS PESSOAS COM TGDs RUMO AOS NOVOS CAMINHOS DE SEU *VIR A SER*

Na presente dissertação discorremos acerca das teses existentes nas abordagens hegemônicas dos TGDs/Autismo e suas implicações para os processos educacionais de cunho biologizante, passando para reflexões sobre a prática social compreendidas como uma forma de antítese ao que estaria posto nas formas tradicionais de compreensão do tema. Assim, pudemos tecer algumas colocações sobre a Teoria Histórico-Cultural e as possibilidades de compreensão historicizada do psiquismo humano inauguradas por ela, incluindo as formas desviantes de seu desenvolvimento e manifestação referentes à *nova defectologia*.

Partindo dessas discussões rumo às finalizações que se fazem necessárias, pretendemos aqui sintetizar as contribuições da escola de Vigotski relativas à humanização das pessoas com TGDs/Autismo, uma vez que foram evidenciadas as possibilidades de planejamento e se faz possível também a adoção de novos caminhos educacionais. Para tanto, algumas considerações complementares são demandadas para que tenhamos a dimensão da relevância de uma compreensão teórica atada ao rigor metodológico que tal escola anuncia, a fim de termos uma compreensão historicizada e humanizadora do psiquismo humano, em todas as suas formas e possibilidades.

Com base em Barroco (2007b), que em sua tese, já citada anteriormente, tratou da dinamicidade do atendimento especial ao *retardado mental* e ao *insano* ou *desviante*, podemos dimensionar as dificuldades encontradas à época de Vigotski no tocante à conceituação rigorosa do comportamento anormal, em um momento em que mesmo a compreensão que tinham ainda sobre *personalidade, caráter e temperamento*<sup>26</sup> era influenciada pela psicanálise e outras escolas psicológicas. Temos, ainda, considerações iniciais de Vigotski referentes à educabilidade das deficiências mentais e psicopatias, quando a educação soviética era influenciada pelo escolanovismo, além de observarmos que na Rússia e posterior União Soviética o atendimento às pessoas com transtornos mentais e comportamentais prosseguiu com a prática adotada na época medieval, quando “... pessoas

---

<sup>26</sup> Vigotski (2001, p. 425) entende por temperamento, nessa época, “... aqueles elementos puramente hereditários do caráter que foram dados desde o início sob a forma de propriedades elementares desse caráter”. O caráter estático seria a “... forma costumeira de comportamento que foi elaborada como resultado da experiência pessoal e representa uma espécie de resumo”. Já o caráter dinâmico era “... aquele algo fluido que na ciência ainda não recebeu uma denominação precisa, mas que constitui a realidade mais concreta, mais complementar e essencial na criança”.

com deficiência mental poderiam ser tratadas como se tivessem loucura” (Barroco, 2007b, p. 159). Isso se deu até que, paulatinamente, pela prática social, na Rússia começou-se a diferenciar as pessoas *insanas* daquelas com deficiência intelectual. Ainda no século XIX foram adotadas novas instituições e ideias novas referentes à etiologia e tratamento, começando a ser aceita “... a noção de que a insanidade pudesse ser curada por ações psiquiátricas e pela institucionalização em asilos” (p. 163).

Também foi importante a defesa de que a educabilidade do *insano* dependeria de diversos fatores, incluindo a segurança econômica para a prevenção das enfermidades mentais, ficando exposta “... a correlação entre condições psíquicas e condições objetivas, materiais” (Barroco, 2007b, p. 163). No primeiro congresso de medicina dedicado à psiquiatria naquele país, em 1887, Korsakov argumenta contra a prática de isolamento e sobre os cuidados demandados pelos familiares, expondo a “... importância das mediações para a doença ou cura”. Também devemos destacar que não só a herança genética deveria ser levada em conta, “... mas [também] os aspectos socioculturais que pudessem interferir no quadro de loucura”, instalando-se nos tratamentos “... a prática de se abordar sobre a história de vida do paciente com ele mesmo”. Tal abordagem permitia que diferentes tratamentos pudessem ser adotados conforme a classe social da pessoa.

Segundo a referida autora, ainda que não tenha se transformado em propostas educacionais formais, uma vez que a psiquiatria russa e soviética não atentava para a educação escolar, a busca do desvendamento das deficiências e dos transtornos evidencia o espírito investigativo marcante da sociedade russa e soviética nos anos pré e pós-revolucionários, bem como nas décadas seguintes, já que seus pesquisadores eram levados aos institutos para investigarem o comportamento humano anormal e os tratamentos possíveis. Cumpre ainda atentarmos, como assinala Barroco (2007b), para a cisão entre os aspectos afetivos e intelectuais no desenvolvimento humano naquela época.

Lembremos quanto se mantém candente, ainda em nossos dias, o desafio de converter as discussões teórico-metodológicas em instrumentos e recursos práticos que também sustentem uma compreensão unificada do homem, especialmente ao considerarmos as dificuldades que pais<sup>27</sup> e outros educadores encontram quando se veem diante de indivíduos cujo percurso de desenvolvimento foi ou é diferenciado por alguma condição peculiar (biológica - suposta ou comprovada - ou mesmo educacional).

---

<sup>27</sup> Uma referência direta à educação familiar é feita por Vigotski na passagem em que diz: “A estreita relação entre o diagnóstico do desenvolvimento e a direção dos pais serve de base para se tomar as relações da mãe e da criança como uma parte integrante de toda a tarefa clínica” (Vigotski, 1931/1989, p. 280).



Não é difícil imaginarmos os percalços da luta pela humanização dos atendimentos aos indivíduos com necessidades educacionais em uma época de efervescência teórica, política e ideológica em meio às transformações sociais e materiais ocorridas no tempo e lugar de Vigotski e de seus colaboradores, com implicações em suas teorizações fundamentais acerca da perspectiva histórico-cultural, como vimos anteriormente. Justamente pelas dificuldades superadas naquele momento, a tomar pelas que ainda hoje enfrentamos, podemos dimensionar o valor desses enfrentamentos para a constituição de uma *nova psicologia*, que pudesse (e que ainda em nossos dias poderia) sustentar uma prática social e educacional que lançasse para adiante os patamares de referência da aprendizagem e do desenvolvimento de indivíduos supostamente desviantes, seus limites e suas possibilidades. Reside aqui, pelo que temos visto, umas das maiores contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão e acompanhamento dos processos educacionais humanizadores ao máximo possível de todos os indivíduos.

Além dessas, identificamos inúmeras contribuições dos pressupostos vigotskianos para a *defectologia* em sua época, as quais podem, ainda em nossos dias, ser tomadas como referência para uma compreensão historicizada do psiquismo nos cursos de desenvolvimento diferenciados por alguma patologia ou condição. Essas conceituações e proposições são, pelo que entendemos, referência fundamental para que os processos educacionais sejam pensados e adotados com base nesse corpo de conhecimento. Entre elas destacamos a noção da sintomatologia do desenvolvimento (sua descrição e determinação dos sintomas), a de desenvolvimento como um estado, cujo nível e caráter devem ser tomados em dado momento, e a do grau de manifestação, além da motivação e da relação do sintoma com os demais sintomas, procurando-se localizar seu lugar na síndrome. Ainda, essa compreensão não mecânica, não sumária, não aritmética, diferencia-se daquela adotada pela psicometria moderna, que estabelece os sintomas em um diagnóstico que compara índices alcançados em testes por determinados indivíduos com outros através de padronizações para verificação de desvios<sup>28</sup>.

De acordo com a teoria vigotskiana, especialmente com relação à *defectologia* (Tomo V), para podermos compreender o que está acontecendo no desenvolvimento de determinada criança devemos levar em conta a complexa estrutura de sua personalidade, o conjunto de suas manifestações em seus aspectos psíquicos, nervosos, fisiológicos e

---

<sup>28</sup> Para Gesell, à psicologia aplicada caberia, mediante análise, medição e observação, fazer "... uma determinação correta da estrutura intelectual do sujeito", sendo o objetivo de tal empreita "... interpretar a conduta humana e determinar seus limites e possibilidades" (Gesell citado por Vigotski, 1931/1989, p. 279). Já a psicologia clínica, para ele, seria definida como "... a aplicação das normas psicológicas aos casos estudados de desenvolvimento ou da conduta" (p. 280).

anatômicos, o que denota a importância de conceituarmos os quadros (como exemplo, o autor menciona a epilepsia, esquizofrenia, etc.). No entanto, segundo Vigotski (1931/1989), é importante a criação de um sistema de conceitos que reflita os processos objetivos reais do desenvolvimento infantil e da formação do problema de conduta.

Uma análise etiológica (causal) deveria descobrir as causas que determinam um fenômeno, o mecanismo de formação do sintoma, a motivação causal e a origem dos sintomas no diagnóstico, conectando a síndrome com a personalidade (sua estrutura e dinâmica), para mostrar como uma etapa do desenvolvimento está condicionada à anterior pelo automovimento, e assim se descobrir a lógica interna do desenvolvimento. Dessa forma, seria possível prever o caminho e o caráter do desenvolvimento infantil e dar ao indivíduo um prognóstico (Vigotski, 1931/1989).

Nesse ponto, Vigotski (1931/1989) critica a pobreza de conteúdo e o caráter abstrato dos prognósticos usualmente observados em sua época, lembrando que tal conteúdo deve abordar a totalidade do processo de desenvolvimento do diagnóstico e traçar a via do desenvolvimento infantil em sua relação passado/futuro, o que exigiria observações prolongadas e frequentes. Então, segundo sua teorização, seria possível traçarmos uma determinação pedagógica ou terapêutica. Mais uma vez o autor tece críticas às fórmulas estereotipadas das recomendações pedagógicas, que nada dizem aos pedagogos, uma vez que se deve dizer contra o quê o pedagogo deve lutar, que meios deve utilizar e que efeitos são esperados, para que ele saiba valorizar o resultado de sua influência.

Tais discussões nos levam à consideração de outro aspecto relevante analisado pelo autor: o desenvolvimento cultural da criança. Para ele,

... no processo de desenvolvimento cultural, a criança assimila não só o conteúdo da experiência cultural, mas também os procedimentos da conduta cultural e do pensamento; domina os meios culturais particulares criados pela humanidade no processo de desenvolvimento histórico, por exemplo, o idioma, os símbolos aritméticos, etc. A criança aprende a utilizar de forma funcional signos conhecidos como meios para a realização de uma ou outra operação psicológica. Desse modo, as formas elementares-primitivas da conduta se convertem em atos e processos culturais indiretos (Vigotski, 1928/1989, pp. 291-292)<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Tais afirmações encontram respaldo em outras igualmente relevantes apresentadas por Gramsci (1978, pp. 48-49), quando diz que "... indivíduo não entra em relação com outros homens por justaposição, mas, organicamente, ou seja, enquanto passa a fazer parte dos organismos, dos mais simples aos mais complexos. Assim, homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica". Ainda nessa passagem o autor afirma que essas relações não seriam mecânicas, e sim ativas e conscientes; e que cada um muda a si na medida em que "... modifica todo o conjunto de relações de que ele é o centro de ligação".

Segundo as investigações realizadas por Vigotski (1928/1989), as funções psicológicas superiores passariam por quatro etapas, que compreenderiam: 1) as formas mais primitivas, naturais, da conduta (ex: operação aritmética de um selvagem); 2) a psicologia ingênua (quando a criança adquire bons hábitos, mas não sabe utilizar esses meios); 3) os atos mediados externamente (quando a criança usa corretamente os signos externos para realizar uma operação, por exemplo, contar nos dedos); e 4) os atos mediados internamente, do signo externo ao interno (ex: contar mentalmente). Segundo o autor, “... as anomalias do desenvolvimento cultural da criança atrasada mental e com defeito físico consistem em que essa criança se detém ou demora um tempo mais prolongado que a criança normal em uma dessas fases enumeradas do desenvolvimento cultural” (Vigotski, 1928/1989, p. 292).

Já com relação ao desenvolvimento cultural da criança anormal e da criança com transtornos de conduta, Vigotski (1930/1989) apresenta duas teses no I Congresso do Estudo da Conduta do Homem (Moscou, 1930): a de que “... o desenvolvimento cultural da criança abarca não só os processos da formação das funções psicológicas superiores, mas também o desenvolvimento das formações caracteriológicas superiores” (p. 295), e a de que “... os desvios e retardos no desenvolvimento do intelecto e do caráter da criança anormal e difícil de educar, como regra geral, estão relacionados com a falta de desenvolvimento cultural de cada um dos aspectos da personalidade ou da personalidade em geral”.

Em seus estudos Vigotski aponta que a chave da metodologia da investigação e da metodologia da educação social dessa criança seria “... a abordagem metodológica correta do problema da correlação dos desvios primários e secundários e dos retardos no desenvolvimento da criança anormal e difícil de educar” (Vigotski, 1930/1989, p. 295) Disso decorre, segundo ele, que “... o estudo das complicações secundárias no desenvolvimento da criança anormal e difícil de educar (a insuficiência de desenvolvimento cultural) descobre síndromes *concretas* muito importantes no aspecto teórico e prático, as mais plásticas e dinâmicas por sua natureza psicológica”. Segundo o autor, “... essas síndromes são a esfera fundamental da aplicação da influência pedagógica terapêutica”, que, quando correta, é a responsável por fazer retroceder a *complicação secundária* que seria o retardo no desenvolvimento das funções intelectuais superiores e das características superiores da personalidade.

Ao tratar da gênese das funções psíquicas superiores e dos problemas do desenvolvimento da psique, no tomo III de suas *Obras Escolhidas*, Vygotski (2000, p. 43) assinala que “... o defeito origina umas dificuldades para o desenvolvimento biológico e outras, completamente diferentes, para o cultural”. Neste sentido, é importante termos clareza

de quanto a “... a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano no desenvolvimento” (p. 34)

Segundo Vygotski e Luria (1996, p. 221), no correr da experiência a criança aprende a compensar suas deficiências naturais e,

... com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural, compensatório, sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso. Cria-se uma ‘cultura do defeito’ específica: além de suas características negativas, a pessoa fisicamente deficiente adquire características positivas (Vygotski & Luria, 1996, p. 221).

O que ocorre, segundo os autores, é que “... um defeito que, antes de mais nada, deprime o estado psicológico da mente de alguém, tornando-o fraco e vulnerável, pode servir de estímulo a seu desenvolvimento, até mesmo impulsionando-o para cima e tornando-o mais forte” (p. 222). Segundo eles, “... introduzindo na criança certas técnicas culturais de comportamento, podemos enfrentar com êxito o retardo da criança não como um fato biológico, mas como um fenômeno de subdesenvolvimento cultural” (p. 234).

Barroco (2007b, p. 196), ao assinalar o aspecto da consideração dos fatores culturais para uma adequada compreensão dos casos que demandam atenção educacional diferenciada, ressalta o que havia sido dito por Grigorenko (1998), para quem,

... em toda cultura, entendimentos sobre a deficiência não são só embasados por uma filosofia política particular, mas elaborados por um conjunto de leis, procedimentos administrativo, diagnósticos médicos, organizações institucionais, especializações profissionais e interesses comerciais. Assim, estudos específicos da deficiência exigem que os investigadores transponham das práticas clínicas e das sessões de reabilitação terapêutica em direção à consideração da cultura e da comunidade em que os indivíduos e famílias vivem. Mas não é só isso, exigem dos investigadores que examinem a sociedade em suas condições globais (Barroco, 2007b, p. 195-6).

A abordagem dessas questões evidencia que a ciência inovadora e revolucionária proposta pelos pensadores da Teoria Histórico-Cultural à época de Vigotski “... não dependeria apenas do emprego de termos marxistas, mas da formulação dos problemas, da delimitação do objeto de estudo e, daí sim, do modo de apreendê-lo e de como se o devolvia à prática social”. Em função disso, Barroco (2007b, p. 206) considerou que os estudos

vigotskianos *objetivaram* uma superação por meio de uma *nova* psicologia “... que poderia defender o reconhecimento das possibilidades do desenvolvimento humano, mesmo em condições atípicas”. Segundo ela,

Se, no início de sua atividade científica, interessou-se pela personalidade da criança mentalmente atrasada e fisicamente deficiente, o que se expressou em seus cursos para professores em Gomel (Luria, 1992, p. 44), posteriormente examinou criticamente as teorias sobre a criança *anormal* e as diferentes *anomalias* do desenvolvimento, focando desde a gênese dos defeitos primários até a aparição dos sintomas secundários e terciários e suas implicações para a formação da personalidade. Vygotskaya (1999) explica que aquilo que hoje já é de alguma forma difundido, naquele momento, era o alicerce para uma outra concepção no âmbito da Educação Especial. Até ali, a criança com uma deficiência ou *déficit* era tomada quase que somente pelos parâmetros da biologia, e Vigotski propunha uma nova teoria explicativa para a natureza do desenvolvimento de crianças sob tal condição (Barroco, 2007b, p. 207).

Vygotskaya (1999) acabou por ressaltar, segundo Barroco (2007b), que as análises clínicas de crianças realizadas por Vigotski tanto tiveram um valor prático quanto enriqueceram as teorias no âmbito da Educação Especial, uma vez que trabalharam com os problemas primários, levantando a necessidade de isolar e levar em conta a deficiência em sua manifestação primária e estratos subsequentes, tratando ainda do problema da compensação social, dos caminhos alternados ou vias colaterais de desenvolvimento, do diagnóstico precoce e outros.

Em Barroco (2007b, p. 212) encontramos que foi

... justamente pelo modo de problematizar o *humano*, de apreendê-lo e de apresentá-lo à sociedade soviética, sofrida e prenhe de lutas humanas, e de defender a sua constituição de acordo com as condições sócio-históricas da sociedade e das pessoas em particular, que se diferenciou dos demais psicólogos da sua época. O interesse por sua obra está em sua aposta no humano, na capacidade de humanização do homem mesmo sob condições de deficiências (Barroco, 2007b, p. 212).

Para ela,

... um ponto fundamental é entender que em Vigotski a Defectologia revela-se, como exposto, um grande laboratório que serve de análise das construções mediadas da psique. É nesse espaço que encontra respaldo para verificar suas diferentes teses acerca do desenvolvimento humano: estudando o desenvolvimento do *anormal*, pôde identificar as leis que governam o desenvolvimento do *normal*, pôde identificar a exceção e a regra, e o quanto a primeira condição pode ser tomada de modo

diferenciado, mas não como inumano, e sim como uma das diferentes versões de *ser* humano (Barroco, 2007b, p. 231).

Pelo que foi exposto, cumpre concordarmos com Barroco (2007b, p. 231), para quem o alvo da educação especial seria “... provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou a formação do homem cultural tanto quanto possível”. Para ela,

... buscar pelas possibilidades reais de humanização implica em se valorizar a capacidade de o homem criar, que lhe permitiu avançar da condição de *espécie* para a de gênero humano, de domar mãos selvagens, de sujeitá-las a uma mente cada vez mais cultural (Barroco, 2007b, p. 16).

Uma vez que toma a aprendizagem e desenvolvimento humano “... numa relação dialética entre o que a humanidade construiu e desenvolveu e o que os indivíduos são ou poderiam *vir a ser*” (Barroco, 2007b, p. 25), como diz Leontiev, a Teoria Histórico-Cultural permite que avancemos no propósito de desvendar a constituição do psiquismo humano também sob formas desviantes, o que é importante

... não somente por demonstrar a natureza social de categorias que se acostumou pensar como *naturais* – o que é essencial para o estudo das deficiências e das suas manifestações – mas, também, por ser essa perspectiva teórica a expressão de uma necessidade histórica da explicitação da vida humana (Barroco, 2007b, p. 25).

De forma sintética, encontramos na teoria aqui referenciada respaldo para discussões que favoreçam a humanização das crianças com comportamento *desviante*, uma vez que ela fornece recursos teórico-práticos que em muito podem contribuir com o trabalho escolar e com uma atuação diretiva do professor, com repercussões práticas pensadas a partir de uma perspectiva dialética. Nessa perspectiva, não há como se pensar em teoria como algo estanque e ressequido, e sim, como elaborações fecundas que devem expressar ou responder a uma prática em constante movimento, realizada por homens em condições de contínuo desenvolvimento. O motivo pelo qual isso não se revela deste modo é algo a ser sempre alvo da atenção dos educadores e psicólogos.

A partir da concepção de que não seria o aspecto biológico o que determinaria totalmente o desenvolvimento, a conduta e o comportamento humanos, métodos culturais eficazes para a superação da maioria das deficiências individuais e sociais poderiam ser desenvolvidos. Na perspectiva histórico-cultural, o objetivo é

... promover a capacitação de todos para as tarefas que a sociedade exigia. Todos os indivíduos deveriam ser aproveitados em suas potencialidades e inseridos na sociedade como membros produtivos. Não havendo mais a psicologia das diferenças individuais para explicar as desigualdades sociais, a prioridade do coletivo sobre o individual se encarrega de desenvolver no indivíduo a consciência do seu papel na sociedade (Tuleski, 2002, p. 154).

Sabemos que é “... no nível das possibilidades de aquisição das conquistas e dos progressos elaborados pela humanidade que se situa a condição verdadeiramente humana de cada indivíduo, no contexto histórico-cultural atual” (Tanamachi, 2007, p. 79). Assim, uma concepção crítica de educação, de psicologia ou de qualquer outra ciência que estuda o homem

... deverá explicitar os elementos teóricos mediadores entre estas singularidades de cada indivíduo e a concepção histórico-social do ser humano, a fim de poder construir propostas práticas, dirigidas a indivíduos concretos, que nos conduzam a um posicionamento crítico diante das possibilidades do ‘vir-a-ser’ dos mesmos (Tanamachi, 2007, p. 80).

Para Tanamachi (2007, p. 80), trata-se de “... situar a singularidade dos indivíduos concretos no interior do contexto histórico e social da humanidade, para que possamos verificar as máximas possibilidades do ‘vir a ser’ de cada sujeito, como parte do processo individual de humanização”.

Lembremo-nos a todo instante da condicionalidade histórica que delinea os limites e as possibilidades desse *vir a ser*. Para a superação do desenvolvimento da “mão nua” e do “intelecto entregues a si mesmos” no processo do desenvolvimento histórico da humanidade ocorreram mudanças e desenvolvimentos não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza: o próprio homem, sua natureza, mudou e se desenvolveu (Vygotski & Luria, 1996). Importante ressaltar que, para esses autores, a crescente supremacia do homem sobre a natureza não se basearia tanto no desenvolvimento de seus órgãos naturais, mas principalmente no aperfeiçoamento de sua tecnologia, e que

... o crescimento contínuo de seu comportamento origina-se primordialmente no aperfeiçoamento de signos externos, métodos externos e modos que se desenvolvem em determinado contexto social, sob a pressão de necessidades técnicas e econômicas. Todas as operações psicológicas naturais do homem também são reconstruídas sob essa influência. Algumas delas definham, outras se desenvolvem. **Porém, o mais importante, o mais crucial e o mais característico para todo o processo, é o fato de que seu aperfeiçoamento vem de fora e é afinal determinado pela vida social do grupo ou do povo**

**a que o indivíduo pertence** (Vygotski & Luria, 1996, pp. 143-144, grifos nossos).

Um aspecto essencial no corpo da teoria histórico-cultural é o reconhecimento de que as condições históricas ocasionam a formação do homem em cada época, além de englobarem toda a humanidade e suas especificidades, considerando também nossos sentimentos, nossa cognição, nossas escolhas e prioridades, nossos receios e inquietações. Tal perspectiva nos faz pensar no homem tecido entre tantos outros homens e acontecimentos, em diferentes períodos históricos (Barroco, 2002).

Coloca-se como primordial, também, o entendimento da relação entre a dinâmica da sociedade e os aspectos da subjetividade, bem como do enquadramento das relações interpessoais, devendo existir uma tentativa de pensar o homem e a sua subjetividade em um referencial que dê conta de explicá-lo no interior das sociedades que se desenvolvem, entram em conflito e se desestruturam (Barroco, 2002).

Ao tratarmos do desenvolvimento cultural nas formas de comportamento humano desviantes na justa relação com os processos educacionais, não podemos deixar de destacar que a

... capacidade de fazer uso de ferramentas torna-se um indicador do nível de desenvolvimento psicológico. Podemos afirmar com toda segurança que esses processos de aquisição de ferramentas, juntamente com o desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e com a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento, é que caracterizam o desenvolvimento cultural da mente da criança (Vygotski & Luria, 1996, p. 183).

Dessa forma, a cultura atua nos indivíduos desenvolvendo neles “... métodos cada vez mais novos. A escola, nesse sentido, “... cria uma provisão de experiência, implanta grande número de métodos auxiliares complexos e sofisticados e abre inúmeros novos potenciais para a função humana natural” (Vygotski & Luria, 1996, p. 194).

Diante desse cenário, julgamos necessário apontar que pensamos a educação como um processo educativo que diz respeito ao processo de humanização, já que

... as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação entre eles. Assim, a criança aprende a atividade



adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (Leontiev, 1978, p. 272).

É preciso ainda termos clareza, na perspectiva histórico-cultural, acerca da importância do educador e do papel da educação escolar nos processos de formação dos indivíduos, o que, como defende Duarte (1996), seria fundamental na mediação entre as esferas cotidianas e não-cotidianas da vida. Assim, fica posta a defesa de que a constituição da individualidade humana seria, em sua essência e em um sentido amplo, um processo educativo (Rossler, 2003, p. 252), uma vez que “... por meio da educação escolar os indivíduos têm a possibilidade de se apropriarem do máximo potencial humano historicamente gerado e transmitido de gerações em gerações”.

É a partir da intervenção educativa escolar, como aponta Rossler (2003, p. 252), “... que os indivíduos entram em contato e se apropriam das produções humanas mais elaboradas e complexas realizadas ao longo da história, ou seja, do saber sistematizado e historicamente acumulado”. Desta forma, a educação escolar seria sumamente importante “... no processo de democratização e universalização das forças essenciais humanas, de toda a riqueza humana historicamente produzida” (p. 253).

Não podemos deixar de considerar, ainda, com relação às chamadas crianças difíceis de educar (entre as quais incluímos aquelas com TGDs/Autismo), os limites relativos à apropriação “... da cultura humana, dos significados, dos signos”, o que demanda a direção de seus processos educativos no sentido de que assimilem mais enfaticamente os conteúdos abordados, devendo ser o papel do adulto “... organizado de forma mais decisiva, tendo a orientação um caráter mais marcado” (Beatón, 2009, p. 156).

O processo de ensino, nesses casos, segundo o autor,

... deve ser caracterizado por um número maior de ações e atividades que permitam ao sujeito construir sua experiência, o reforçamento, a exercitação, a reiteração e formação de habilidades e processos básicos e superiores, associados a um estado emocional e motivacional adequado para a atividade, de modo a propiciar melhor apropriação e internalização dos conhecimentos (Beatón, 2009, p. 156).

Tais constatações, ao que nos parece, evidenciam a importância do saber escolar e da apropriação dos conteúdos como condição para o aprimoramento do processo de desenvolvimento cultural das crianças com comportamentos atípicos, incluindo aquelas que se encontram sob a condição de TGDs/Autismo. Uma vez mais, relembra Vigotski (2000), a característica distintiva das formas superiores da conduta são os estímulos artificiais criados

pelo homem e colocados a serviço da adaptação ativa, o que nos permite refletir acerca das possibilidades escolares para crianças com comportamentos e formas de aprendizagem e desenvolvimento acentuadamente diferentes, sejam estes decorrentes de diferenças orgânicas ou não.

Ao redimensionarmos a importância dos processos educativos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o aprimoramento de suas habilidades sociais e emocionais, salta para o primeiro plano uma primorosa investigação psicológica que vise à elaboração de consistentes e coerentes planos de ensino ou, por exemplo, das chamadas *intervenções de áreas técnicas* (referentes às atuações dos profissionais de fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional em uma vertente educacional), na educação especial ou ainda nos programas de apoio pedagógico especializado.

É através da inserção na cultura “... que a criança vai abandonando, gradativamente, os traços característicos da percepção e modo de pensar primitivos infantis, desenvolvendo-se e progredindo rapidamente em direção ao que a vida social lhe ensina.” (Tuleski, 2002, p.114), ocorrendo “... um processo de integração ao contexto cultural que acarreta transformações profundas no comportamento através do desenvolvimento de mecanismos e funções específicas necessárias à sobrevivência no ambiente.” (pp. 115-116). Assim, “... a formação de atitudes e comportamentos só poderia ocorrer desde o início, desde a inserção da criança como membro da sociedade” (p. 119).

Segundo Kostiuk<sup>30</sup> (2003, p. 20), é justamente o processo de interação das crianças com o ambiente natural e social o que permite seu desenvolvimento psicointelectual. Para esse autor

... conduzir o desenvolvimento através da educação significa organizar esta interação, dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade, desenvolver concepções sociais, convicções e normas de comportamento moral (Kostiuk, 2003, p. 20).

A dimensão da importância de atividades educativas intencionais, como diz Kostiuk (2003, p. 21), para crianças em idade escolar pode ser tomada mediante o relato do referido autor, feito com base em investigações, de que não podemos considerar como simples aquisições aquelas relativas ao processo de leitura, escrita, do léxico da língua nativa, da

---

<sup>30</sup> Colaborador do Instituto de Psicologia do Ministério da Instrução na Ucrânia. Apresentou o texto *Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade* na Conferência Nacional de Psicologia da Personalidade, em Leningrado, em junho de 1956 (Luria, Leontiev & Vygotski, 2003).

gramática, da aritmética, da física e da geometria. Em vez disso, devemos tratar tais aquisições como um “... aperfeiçoamento da atividade cognoscitiva dos discípulos e da sua capacidade para assimilar conhecimentos”.

Encontramos ainda, no referido autor, apontamentos que nos fazem pensar a repercussão de processos escolares que sejam de qualidade e primem pelo máximo desenvolvimento humano possível e sejam voltados também para casos de TGDs/Autismo no âmbito da educação escolar, quando se pretende que ela vá além de condicionamentos simples como formas de intervenção para amenizar ou superar especialmente a tríade de dificuldades que afeta os alunos desse espectro. Segundo o autor,

... o domínio de um vocabulário novo e de outros aspectos da língua melhora a expressão verbal das crianças, faz surgir nelas necessidades novas, novas atitudes perante os processos verbais. Ao assimilar o conteúdo dos textos, os alunos aprendem ao mesmo tempo a usar formas de análise e de síntese (descoberta das ideias mais importantes, a sua coordenação, estrutura da obra, etc.). Os métodos para a elaboração de material verbal, e em especial de textos escritos, desenvolvidos sob condução do professor, generalizam-se posteriormente, com a passagem a uma nova etapa da atividade escolar, e convertem-se para o aluno em um instrumento de pensamento, de memória voluntária e de reevocação. O domínio de conceitos cada vez mais complexos favorece o desenvolvimento da abstração e da generalização, conduz à formação e ao aperfeiçoamento de operações lógicas, ao desenvolvimento da curiosidade, à iniciativa e à independência na assimilação de conhecimentos (Kostiuk, 2003, p. 22).

Assim, Kostiuk (2003, p. 23) deixa evidente que “... o desenvolvimento mental não consiste na diferenciação de formas complexas da atividade psíquica inatas na criança”, já que estas formas, ao contrário, são elaboradas “... no decorrer do processo de assimilação da experiência social”, sem a qual não pode existir a história individual do desenvolvimento humano da sensação, imaginação, pensamento e sensibilidade, entre outros fatores. Para o autor, ao colocar seus alunos perante tarefas de caráter cognoscitivo, o professor não se limita a organizar as ações para sua execução, cabendo-lhe também trabalhar com os alunos “... os métodos necessários, cujo domínio leva ao aparecimento de novas atividades e ao desenvolvimento das potencialidades mentais”.

Ainda para esse autor, neste sentido, o ensino das escolas não deveria se limitar à transmissão de certos conhecimentos e à formação de um mínimo de aptidões e hábitos, mas sua tarefa consistiria em “... desenvolver pensamento dos alunos, a sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar corretamente; numa palavra,

desenvolver ‘no todo’ as suas faculdades mentais” (Kostiuk, 2003, p. 25). Isso, segundo ele, demanda a programação do ensino e a sistematização dos conhecimentos a serem adquiridos.

Outra contribuição importante de Kostiuk (2003, p. 28) diz respeito aos componentes motivacionais da atividade mental, pois, em seu entendimento, o desenvolvimento das características intelectuais dos alunos só podem ser discutidas adequadamente se não abrimos mão do desenvolvimento das características emotivas, volitivas, de caráter, ou seja, “... da formação unitária da personalidade em desenvolvimento”. Para ele, durante todo o curso da educação o educando adquire determinados elementos da experiência social, como opiniões, juízos de valor, normas, regras de comportamento moral, etc., desenvolvendo-se nele, então, atitudes perante a realidade circundante.

Ademais, para não deixarmos de considerar a complexidade das questões relativas ao desenvolvimento humano dependentes dos processos educacionais, cumpre salientar, com base no referido autor, que

... o desenvolvimento psíquico não é uma simples réplica das influências educativas a que uma criança está sujeita, não é uma simples acumulação quantitativa estratificada daquilo que a criança adquire nos diferentes atos da atividade escolar ou de outro gênero. Há uma seleção, uma transformação interna, uma reorganização, uma amálgama, uma interação, em consequência do que uma característica pode desaparecer quando aparece e se desenvolve outra. Esse processo é determinado durante toda a vida da criança pela sociedade, que, com a sua influência, inibe ou extingue um sistema de conexões, faz surgir outro e consolida-o, e assim sucessivamente (Kostiuk, 2003, p. 34).

Com base no que vimos abordando, para podermos compreender a constituição do psiquismo, mesmo com indivíduos que se desenvolvem sob condições tão peculiares (como é o caso dos que apresentam TGDs/Autismo ou outras condições consideradas desviantes), defendemos que a psicologia deve proporcionar recursos que permitam a apreensão da constituição dos indivíduos em uma dada realidade, em uma época delimitada. Assim poderemos compreender que, através do processo *interpsicológico*, os homens levam para seu mundo interno (seu psiquismo), sua realidade *intrapsicológica*, os conhecimentos, as informações, os recursos psicológicos apreendidos no convívio com outros seres humanos pela mediação deles e de seus produtos objetos, a partir de situações vivenciadas concretamente em sua relação com o mundo objetivo.

Apresentar essas premissas justifica a adoção da Teoria Histórico-Cultural para um novo olhar acerca do tema aqui apresentado, considerando-se as questões acerca do desenvolvimento do psiquismo, das relações entre aprendizagem e desenvolvimento e da viabilidade de intervenções educacionais, entre outras; mas também enfatiza a importância de um olhar que localize os homens em dado lugar e os coloque em movimento em dado tempo histórico.

Diante da complexidade da temática dos TGDs/Autismo, uma vez que procuramos contribuir com a busca, para sua abordagem, por recursos tanto teóricos quanto metodológicos, impõe-se a necessidade de compreendermos o homem para além de seus aspectos psicológicos individuais e sociais naturalizados, propondo-nos considerar a materialidade de suas condições de vida e a concretude das relações sociais dentro de uma sociedade capitalista. Parece-nos importante salientar que o tema de nosso estudo ganha uma nova possibilidade de compreensão quando abordado através do materialismo histórico-dialético e sua compreensão historicizada da constituição do psiquismo, pois somente assim podemos analisá-lo considerando questões além das meramente individuais.

A Teoria Histórico-Cultural oportuniza uma postura crítica e apresenta, desde seu início, a possibilidade de superar visões dicotômicas por meio seus fundamentos epistemológicos e teóricos, com base nos pressupostos marxistas – o Materialismo Histórico-Dialético, como filosofia, teoria e método, que concebe o homem como ativo, social e histórico, a sociedade como produção histórica dos homens e a história como movimento contraditório constante do fazer humano a partir da base material (Bock, 2001).

Nessa teoria, como vimos, temos a possibilidade de superar a *velha psicologia*, o que significa “... o abandono das relações mecânicas, empíricas e simples, entre os fenômenos, para compreender o homem como um ser complexo e dinâmico, cujas relações estabelecidas com o meio determinam sua forma de ser e de agir” (Tuleski, 2002, p. 65). Ele propõe uma psicologia que não isola o homem de sua historicidade e salienta os aspectos que favorecem, de fato, a apreensão dos indivíduos por um viés reflexivo, crítico e transformador (Duarte, 1996).

Nessa perspectiva, diante da complexidade de tal problemática, fizemos um levantamento inicial acerca de alguns aspectos descritivos e classificatórios dos quadros, bem como de algumas propostas quanto ao atendimento educacional tradicionalmente oferecido aos alunos com TGDs/Autismo. O ponto central foi a revisão das questões que vêm sendo discutidas pela psicologia organicista, baseada em um modelo médico de compreensão e análise dos fenômenos psicológicos que enfatiza seus aspectos biológicos e,

consequentemente, recorre a esse referencial para embasar e sugerir intervenções educacionais que parecem desconsiderar questões relevantes ao processo de desenvolvimento histórico e a constituição social da subjetividade que delas decorre.

Dessa base crítica partiu a iniciativa de discutirmos e apresentarmos uma forma de compreender os TGDs/Autismo de acordo com o referencial histórico-cultural, na busca por subsídios para intervenções educacionais que busquem a superação dos limites impostos pelas dificuldades impostas pelos quadros. O que pretendemos, diante da complexidade da apreensão do tema, foi a busca pela edificação de contribuições que tenham como referencial uma perspectiva historicizada da constituição da subjetividade também relativa às crianças que apresentam os chamados TGDs/Autismo, buscando, para além dessa compreensão, construir algumas contribuições teórico-metodológicas que contribuam com a área de atuação da psicologia aplicada à educação escolar e, possivelmente, à prática clínica, cabendo lembrar que o “pano de fundo” dessa proposta se encontra nas discussões acerca das políticas de educação inclusiva e na crítica a elas.

Encontramos em Barroco (2001) uma análise segundo a qual, a partir do pressuposto que as realizações humanas são datadas e processadas em meio a embates próprios de cada época, torna-se imprescindível a adoção de uma psicologia que se propõe entender criticamente os homens contemporâneos, seus comportamentos e as relações interpessoais que estabelecem. Temos, portanto, o delineamento de uma psicologia que deve ser contextualizada em um momento histórico no qual observamos o acirramento das contradições na organização e na dinâmica da sociedade, contradições que decorrem de novos padrões de acumulação cujo estabelecimento requisitou dos homens novas atribuições e, consequentemente, o desenvolvimento de determinadas características psicológicas.

O que poderíamos estabelecer como o “divisor de águas” da escola de Vigotski seria a questão da abordagem historicizadora ou não historicizadora do psiquismo humano, com a postulação de que os conhecimentos são historicamente produzidos, acumulados e transmitidos e pelo entendimento de que “... mais importante que apenas superar os unilateralismos na análise da relação sujeito-objeto era buscar compreender as especificidades dessa relação quando sujeito e objeto são históricos e quando a relação entre eles é também histórica” (Duarte, 1996, p. 86).

Considerando-se o aspecto econômico como a base material do desenvolvimento histórico, cultural e social da humanidade, buscamos sinalizar que o atual ideário de tendências pós-modernas individualizantes desconsidera a produção histórica do processo de constituição social dos homens. A partir disso, o entendimento das questões que se colocam

para os homens nos campos sociológico, educacional, político e econômico não deve se pautar apenas em uma busca individual, calcada em experiências pessoais, mas sim, no corpo de conhecimentos de uma psicologia que permite a apreensão das relações entre o mundo material e o mundo pensado.

Consideramos que o homem proposto pela perspectiva histórico-cultural é aquele que pode planejar a ação na contramão da reação e do viver imediato que se tem na sociedade em tempos de capitalismo. Esse homem, por ser responsável, assume as consequências de seus atos, compreendidos de modo diferente da atividade animal, uma vez que a atividade humana adquiriu a especificidade de planejar e construir na mente antes de agir fisicamente, efetivando-se pelo trabalho material e sendo essencialmente caracterizada pela elaboração e criação mental, fato que diferencia o comportamento humano do comportamento animal, a partir do contexto objetivo em que o homem está inserido e no qual interfere (Barroco, 2001).

Essa perspectiva se encontra de acordo com as proposições de Marx, onde se tem que é o trabalho humano o que viabilizou todas as formas de interação e de produção material e simbólica, que se desenvolveu ao longo da história dos homens. Através dele, todo um aparato de instrumentos e signos passou a ser criado, mediando a relação homem-natureza, sendo que a internalização de tais conteúdos ocorre paralelamente ou provoca o desenvolvimento de aspectos intrapessoais, vivenciados individualmente. Essa perspectiva da condição humana requisita outras explicações sobre o comportamento humano e as relações interpessoais estabelecidas, sendo incompatível, dessa forma, com uma compreensão da personalidade apenas enquanto resultante de combinações genéticas ou das influências do meio social imediato (Barroco, 2001). Para Meira (2007, p. 41),

... ao defender que o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual, Vigotski (...) define a tese central de que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior (Meira, 2007, p. 41).

Segundo a psicologia histórico-cultural, a apropriação<sup>31</sup> é o principal mecanismo determinante do desenvolvimento do psiquismo humano” (p. 44).

A diferença entre os processos de adaptação – no sentido em que este termo se aplica aos animais – e os processos de apropriação é o seguinte: a

---

<sup>31</sup> “É na relação com o contexto, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente que desenvolvemos formas de pensamento e linguagem, os quais fornecem para a Psicologia a chave necessária para a compreensão da natureza da consciência humana” (Vigotski citado por Meira, 2007, p. 47).

adaptação biológica é uma mudança das qualidades da espécie (tanto das capacidades do sujeito, como do seu comportamento natural), mudança requerida pelas exigências do ambiente. O processo de (apropriação?) muito diferente. É um processo que tem como consequência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas do comportamento. Por outras palavras, é um processo por meio do qual se produz na criança o que nos animais se consegue mediante a hereditariedade; a transmissão para o indivíduo das conquistas (?) desenvolvimento da espécie (Leontiev citado por Meira, 2007, p. 45).

Ainda de acordo com Meira (2007, p. 47),

... Leontiev não descartava a dimensão biológica, mas a considerava como uma primeira condição para que um indivíduo se coloque como um ‘candidato’ à humanidade, já que esta só se concretiza quando, em contato com o mundo objetivo e humanizado, transformado pela atividade real de outras gerações e através da relação com outros homens, ele também aprende a ser homem (Meira, 2007, p. 47).

Para Leontiev (1978), as propriedades biologicamente herdadas do homem não determinam as suas aptidões psíquicas, porque suas faculdades não estariam contidas no cérebro de modo virtual. “... o que o cérebro encerra virtualmente não são tais ou tais aptidões especificamente humanas, mas apenas a aptidão para a formação destas aptidões” (Leontiev citado por Meira, 2007, p. 47).

Nesse contexto, o pensamento está correlacionado com a racionalidade necessária para o conhecimento das relações sociais, com a compreensão da necessidade de um esforço coletivo em prol da comunidade, com a capacidade de conter atos impulsivos, individualistas e imediatistas desconectados de um projeto mais amplo a ser construído coletivamente (Tuleski, 2002). Trata-se de uma proposta de educação que visa ao adiamento das satisfações momentâneas pelo controle racional em busca de um objetivo maior, coletivo, que se encontra na luta contra a alienação e reforçada pelo embate que visa à emancipação do homem.

Entendemos que a ação educativa dos pais, professores, psicólogos e demais profissionais pode se realizar pelo movimento incessante das transformações que implicam em mudanças no mundo externo e interno dos homens, pois apenas o movimento dialético dado no limite entre crítica teórica e prática revolucionária pode dar conta das contradições com as quais convivemos, já que toda forma de conhecer e de consciência só deve desaparecer com o desaparecimento da atual forma de existência (Tuleski, 2002).

A transformação das atitudes, comportamentos e valores só se concretiza na medida em que a prática social muda efetivamente. Na proposta de Vigotski, o desenvolvimento da



sociedade que produziria a evolução dos homens se daria em termos coletivos e individuais, visto que a evolução humana não dependeria mais de leis biológicas, hereditárias, independentes da vontade dos homens (Tuleski, 2002). Neste sentido, a Teoria Histórico-Cultural, em sua face e em todos os seus alcances, aplicada a tantas áreas da vida, torna-se determinante no fornecimento de recursos teóricos e práticos que deem conta do entendimento do homem em seu processo de humanização.

Quando nosso propósito é o desvendamento do homem que produz e reproduz sua vida em meio a determinada prática social, própria de cada momento histórico, pensamos que a Psicologia Histórico-Cultural nos oferece recursos, conforme aponta Barroco (2007b),

... não só quando se tomam os seus fundamentos filosóficos e teóricos a respeito da constituição do psiquismo humano, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do atrelar dinâmico entre a aprendizagem e desenvolvimento, mas quando se reconhece o que leva à própria eleição das temáticas de investigação dos seus autores e o conjunto das proposições emergentes das necessidades postas no contexto histórico das primeiras décadas do século XX (Barroco, 2007b, p. 25).

Tal consideração nos remete ao que é possível quanto à organização, ao máximo que pudermos, de recursos que possibilitem ao alunado com TGDs/Autismo o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, não somente no intuito de adaptá-los ao convívio, mas no sentido de eles se apropriarem, com base nele, das habilidades humanas que possam se traduzir em possibilidades de desenvolvimento.

A fim de que seja reafirmada a defesa de uma educação para a humanização, com base em um olhar prospectivo do desenvolvimento desse alunado, e para que elas não se percam diante da dificuldade que o trabalho em sala de aula com esses indivíduos impõe, sinalizamos a importância do aprimoramento teórico-prático, buscado diante das dificuldades encontradas no trabalho pedagógico relativas ao espaço físico, às adaptações de grande e pequeno porte que devem ser realizadas, à utilização de metodologias, bem como com relação à apropriação de novos conhecimentos científicos e práticos requeridos no trabalho pedagógico e de reabilitação. Mas também uma compreensão histórica acerca dos processos educacionais que devem se reorganizar diante do movimento mundial pela educação e sociedade inclusivas.

Por essas assinalações parecem ganhar peso considerações acerca da necessidade de buscarmos um aprofundamento teórico, com vistas à prática escolar, de uma forma de compreensão historicizada da constituição do homem. O que buscamos sistematizar, portanto,

encontra-se no campo da defesa de uma educação que sirva de contraponto válido à superficialidade e fragmentação teóricas comumente notadas ao se falar do homem na atualidade.

Em seus estudos, ao se voltar para o estudo da infância, buscando compreender a pré-história desse processo, Vigotski aponta que, se no início da vida os fatores biológicos desempenham um papel mais marcante, “... na medida em que a criança intensifica suas relações com o mundo, a cultura passa a ser o elemento decisivo na definição dos rumos do desenvolvimento” (Meira, 2007, p. 49). Para ele, “... o principal fato humano é a transmissão e assimilação da cultura, já que a aprendizagem se constitui em condição imprescindível para o desenvolvimento das características humanas” (p. 51). Nesse sentido, “... o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vigotski citado por Meira, 2007, p. 51).

Se, conforme assinala Meira (2007, p. 55),

... considerarmos que o processo de apropriação se concretiza nas relações reais do sujeito com o mundo, e que a maneira como sua vida é construída nessas condições é determinada pelas condições históricas concretas, temos que necessariamente nos posicionarmos frente à questão de como a sociedade se organiza (Meira, 2007, p. 55).

Dessa forma, segundo ela, a educação não apenas influencia processos de desenvolvimento. “... Mais que isto, ela é capaz de orientar o desenvolvimento em uma direção determinada e reestruturar as funções psicológicas em toda a sua amplitude” (Vigotski citado por Meira, 2007, p. 56). Para tanto, “... coloca-se a necessidade de se identificar tanto os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanos, quanto as formas mais adequadas de atingir esse objetivo” (p. 57). Ainda,

... a compreensão da natureza e da especificidade da educação escolar deve fundamentar o compromisso da Psicologia da Educação com a tarefa de construção de um processo educacional qualitativamente superior. Portanto, sua finalidade não poderia ser outra: contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel de socialização do saber e de formação crítica; ajudando-a a remover os obstáculos que se interpõe entre os sujeitos e o conhecimento e favorecendo processos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico (Meira, 2007, p. 57).

Recursos importantes para a compreensão do estágio de desenvolvimento cultural da criança nos são dados por Vygotski e Luria (1996) quando apontam as diferenças qualitativas no comportamento da criança que se podem observar em diferentes idades, analisadas conforme a capacidade diferenciada que possuem de usar diversas formas culturais de comportamento, que vão da mais simples à mais complexa. As funções inatas e mais primitivas dessa forma, mediante intervenções educacionais se converteriam em um processo cultural. Disso, por sua vez, surgiriam novas formas de comportamento com o uso de dispositivos auxiliares externos que, por sua vez, assumiriam novas formas e técnicas mediante instrução, ocasionando o abandono dos recursos mais simples.

Para os referidos autores, “... uma criança pequena não consegue resolver problemas complexos da vida real por meio de adaptação natural direta; só começa a utilizar caminhos indiretos para resolver esses problemas depois que a escola e a experiência tiverem refinado o processo de adaptação, depois que a criança tiver adquirido técnicas culturais” (Vygotski & Luria, 1996, p. 219). A criança,

... em ativo confronto com o meio ambiente, desenvolve a capacidade de utilizar coisas do mundo exterior como ferramentas ou como signos. De início o uso funcional dessas coisas possui um caráter ingênuo, inadequado; depois, aos poucos, a criança passa a dominá-las para finalmente superá-las, desenvolvendo a capacidade de utilizar seus próprios processos neuropsicológicos como técnicas para alcançar determinados objetivos (Vygotski & Luria, 1996, p. 219).

Através dos processos educacionais “... o comportamento natural torna-se comportamento cultural; técnicas externas e signos culturais aprendidos a vida social tornam-se processos internos” (Vygotski & Luria, 1996, p. 219). De acordo com essa teoria, mais uma vez temos evidências para afirmar que o “... homem é uma criatura social, e as condições socioculturais o modificam profundamente, desenvolvendo toda uma série de novas formas e técnicas em seu comportamento: um estudo consciencioso dessas características constitui a tarefa específica da ciência da psicologia” (p. 220).

Ao tratarem da relação entre a defectologia e a psicologia, Vygotski e Luria (1996) denunciam a prática de só visualizarmos na criança fisicamente deficiente (ex.: cega) suas características negativas. Os autores destacam a importância de atentarmos para o aspecto mais essencial, que é a criação de suas “características positivas”. O mecanismo que possibilitaria tal feito é a adaptação mediante a compensação do defeito.

No correr da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural, compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso. Cria-se uma “cultura do defeito” específica: além de suas características negativas, a pessoa fisicamente deficiente adquire características positivas (Vygotski & Luria, 1996, p. 221).

O mecanismo da compensação/supercompensação, já abordado anteriormente, implica em que o defeito deixe de ser o centro da preocupação, sugerindo-se que a “superestrutura psicológica” seja agora valorizada, e com ela a persistência, o exercício e o uso cultural da função defeituosa ou de outras substitutivas com vistas à organização da mente e ao máximo de compensação.

Tal mecanismo não consiste, segundo eles, na acuidade fisiológica (inata ou adquirida) dos receptores, mas é produto da cultura e resultaria da capacidade de utilizar culturalmente os demais recursos físicos ou instrumentais nela disponibilizados. Fica evidente aqui que a influência cultural e a introdução de dispositivos culturais seriam os fatores responsáveis pela reestruturação da mente dos indivíduos até então considerados deficientes, quando o uso adequado das ferramentas compensaria uma incapacidade existente. Nesse esquema, cada técnica delinear a estrutura psicológica da pessoa. Assim, a compensação de deficiências físicas e de certos defeitos psicológicos estaria relacionada à utilização de métodos externos e à organização e orientação da personalidade. Um conceito interessante trazido por Vygotski e Luria (1996) é o de *talento cultural* a ser desenvolvido nos indivíduos com deficiência, uma vez que o saber consiste em maximizar o uso de uma deficiência, o uso racional de suas capacidades e a capacidade de controlar os próprios recursos naturais, sendo fruto de influências culturais racionais, portanto, não espontâneas.

Pensando que as formas de consciência individual sofrem o impacto da fragmentação ou da desagregação social, historicamente condicionada à produção da vida material, no conflito entre as forças produtivas e relações sociais de produção (Tuleski, 2002, p. 168), devemos ter clareza de que as alterações no comportamento humano estão intrinsecamente ligadas às alterações da forma como os homens produzem e se organizam em sociedade. È a partir disso que devemos pensar a educação, mesmo nos casos *desviantes*. Ante a certeza de que “... não existem soluções individuais para questões coletivas” (p. 171), tais reflexões se mostram úteis quando nos interessamos pelas possibilidades ou perspectivas que se colocam

ao desenvolvimento do homem e da humanidade, em todas as suas formas e em qualquer tempo e lugar.

Não negamos que deve haver um rigor na organização do ambiente escolar, nem que devemos sinalizar para as crianças que alcançaram sucessos ou se comportam de forma inadequada às situações de convívio social. O que queremos afirmar é que medidas educativas deverão se embasar nos recursos mediacionais criados e utilizados ao longo do desenvolvimento histórico, cultural e social da humanidade, a exemplo da linguagem verbal. Com essa perspectiva, colocamos como objetivo educacional, no atendimento desse alunado, a questão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, considerando a passagem dos aspectos relativos ao processo interpsicológico para o intrapsicológico e os limites e possibilidades que se encontram na zona de desenvolvimento proximal, para sermos fiéis aos postulados da teoria vigotskiana.

Para Vigotski (1995), diante da impossibilidade de desenvolvimento orgânico, abrir-se-ia de forma ilimitada a via do desenvolvimento cultural. Nessa perspectiva o autor destaca a importância de um olhar prospectivo no atendimento aos indivíduos com necessidades educacionais especiais no tocante às possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento que lhe podem ser oferecidas pela psicologia educacional. A base é o que os indivíduos podem *vir a ser* diante de intervenções e mediações enriquecidas, o que necessariamente demanda uma compreensão dialética dos fenômenos psíquicos em seus aspectos subjetivos e objetivos, em seus condicionantes históricos e sociais, inclusive com relação ao desenvolvimento humano específico, quando, sobre a base biológica, devem ser disponibilizadas formas culturais de compensação.

Se considerarmos a máxima vigotskiana de que a cultura possibilita a superação dos limites biológicos, nosso foco estará no *vir a ser* desses indivíduos, em buscarmos, ao máximo possível, o aprimoramento dos meios e recursos teóricos e prático-metodológicos que podem ser pensados por intermédio do conhecimento científico. O aprimoramento é aqui colocado como objetivo para a formação inicial e continuada dos profissionais responsáveis tanto pelo processo de diagnóstico quanto pelo atendimento educacional. Em suas intervenções eles devem se responsabilizar pela passagem desse alunado de um momento de desenvolvimento ainda limitado quanto ao domínio de recursos psicológicos para um em que se busquem dada vez maiores aquisições instrumentais, de modo a se lhes abrirem diferentes possibilidades de desenvolvimento.

É fato que nossas argumentações esbarram no reconhecimento de nossa limitação na compreensão de muitos aspectos relacionados ao tema, considerando-se o âmbito das

discussões de um trabalho de mestrado; mas isso não deixa de possibilitar que afirmemos como legítima e necessária a busca pela contribuição, mediante nossa atuação profissional, com o trabalho de professores e com os pais que, inicialmente, instigaram nosso interesse e nossa caminhada até aqui.

Fica-nos evidenciado, com o investigado e com o exposto, que há muito por que nos empenharmos, visto estar em contínuo processo a dilacerante formação social da mente com deficiência ou transtornada!

## REFERÊNCIAS

- Ajuriaguerra, J. 1975. *Manual de Psiquiatria Infantil*. (2a ed.). São Paulo: Atheneu,
- Anderson, P. (2000). Balanço do Neoliberalismo. In: Sader Emir & Gentili Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Antunes, Ricardo (2005). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 10a ed. São Paulo: Cortez.
- Apucarana. (2008). *Plano Municipal de Educação*. Versão preliminar.
- Associação Americana de Psiquiatria (APA) (1995). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – IV)*. (4a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Assumpção Jr, F. B. (1995). *Conceito e Classificação das síndromes autísticas*. In: Schwartzman, J. S. et al. *Síndrome de Down*. (2a ed.). (pp. 34-46) São Paulo: Memnon.
- Barroco, S. M. S. (2001). *A figura humana na pintura moderna: alternativa para a Psicologia e a Educação entenderem o homem*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Barroco, S. M. S. (2002). *Relações interpessoais na Sociedade contemporânea: interfaces da Exclusão*. In: Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá: UEM.
- Barroco, S. M. S. (2007a). *Psicologia e educação: da inclusão e da exclusão ou da exceção e da regra*. In: Meira, M. E. M., & Facci, M. G. D. (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural. Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (pp. 56-67) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Barroco, S. M. S. (2007b). *A Educação Especial do Novo Homem Soviético e a Psicologia de L.S. Vigotski: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação Atuais*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.
- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. (Carlos Alberto Medeiros, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. (Mauro Gama & Cláudia M. Gama, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Beatón, G. A. (2009). A dinâmica causal das alterações do processo de formação da personalidade. In: Facci, M. G. M., Tuleski, S.C., & Barroco, S. M. S (Orgs.). *Escola de Vigotski. Contribuições para a Psicologia e a Educação*. (pp. 27-49). Maringá: Eduem.
- Blakemore, S. J., & Frith, U. (2005). *The Learning Brain – Lessons for Education*. London: Blackwell.
- Blashfield, R. K., & Livesley, W. J. (1999). Classification. In: Millon, T., & Blaney, P. H., Davis, R. D. *Oxford Textbook of Psychopathology*. (pp. 31-42). New York: Oxford University Press.
- Bock, A. M. B. (2001). A Psicologia Sócio – Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: Ana Maria Bock, Maria da Graça Gonçalves & Odair Furtado (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em Psicologia)*. (pp.15-35). São Paulo: Cortez.
- Borba, Francisco S, Longo, Beatriz Nunes de Oliveira, & Moura, Maria Helena de. (Orgs.). (2004). *Dicionário UNESP do português contemporâneo*. São Paulo: UNESP, 2004. Recuperado em 1 de outubro 2010, de [http://books.google.com.br/books?id=RFrCN3hCsHoC&pg=PA182&lpg=PA182&dq=biologizante+dicion%C3%A1rio&source=bl&ots=OCqf-jmfvz&sig=dIXDDLwZdY1wJVct4qO4sPcTNg&hl=pt-BR&ei=5CrPTJXtOcl88AberMTHAQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=2&ved=0CBoQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=RFrCN3hCsHoC&pg=PA182&lpg=PA182&dq=biologizante+dicion%C3%A1rio&source=bl&ots=OCqf-jmfvz&sig=dIXDDLwZdY1wJVct4qO4sPcTNg&hl=pt-BR&ei=5CrPTJXtOcl88AberMTHAQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CBoQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false).
- Bosa, C., & Callias, M. (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Revista Psicologia, Reflexão e Crítica*, 13(1), Recuperado em 1 de outubro 2010, de <http://www.scielo.br>.
- Braga, M. R., & Ávila, L. A. (2004). Detecção dos transtornos invasivos na criança: perspectiva das mães. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 12(6)884-889. Recuperado em 1 de maio 2010, de <http://www.scielo.br>.
- Brasil. (1990). *Política Nacional de Atenção à Pessoa Portadora da Síndrome do Autismo*. Recuperado em 13 dezembro 2005 de <http://www.mj.gov.br>.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996*. Recuperado em 20 de abril 2010, de <http://portal.mec.gov.br>.
- Brasil. (2001a). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução Nº 02 de 2001*. Recuperado em 1 de abril 2010, de <http://portal.mec.gov.br>.
- Brasil. (2001b). *Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172 de 2001*. Recuperado em 20 de abril 2009, de <http://portal.mec.gov.br>.



- Brasil. (2002). *Reconhecendo os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, relacionadas a condutas típicas*. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Série 2., Brasília.
- Brasil. (2007). *Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva*. Recuperado em 26 novembro 2007 de
- Burns, E. M. (1955). *História da Civilização Ocidental*. 3a ed. Vol. 2. Porto Alegre: Globo.
- Cambaúva, L.G., & Da Silva, J. (2009). *A História da Psicologia e a Psicologia na História*. In: Facci, M. G. D., Tuleski, S. C. & Barroco, S. M. S. (Orgs.). *Escola de Vigotski. Contribuições para a Psicologia e a Educação*. Maringá: Eduem.
- Carvalho, Leonardo e Souza. *Conceito de Downsizing*. Recuperado em 17 de outubro 2010 de <http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/downsizing/37256/>
- Chayanov, A. V. (1974). *La organización de la unidad económica campesina*. (Rosa Maria Russovich, Trad). Buenos Aires: Nueva Visión SAIC.
- Corde (1997). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: Corde,
- Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. (1994). Brasília: Corde.
- Deutscher, I. (1967). A revolução inacabada (1917-1967). *Revista Civilização Brasileira*. Caderno Especial. A Revolução Russa: cinquenta anos de História, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, ano 3, p. 29-46, nov.
- Duarte, Newton (1996). *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, Newton. (2004). Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3a ed. Campinas, SP: Autores Associados..
- Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2007). Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: Meira, M. E. M., & Facci, M. G. D. (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural. Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (pp. 17-29) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Elleinstein, J. (1976). *História da U. R. S. S: 1. A conquista do poder (1917 – 1921)*. (J. Ferreira, trad.). Portugal: Publicações Europa – América.

- Emélianov, A. (1976). *A aldeia soviética: ontem e hoje*. (Madalena Cunha Bastos, trad.). Lisboa: Estampa
- Erickson, M. T. (1997). *Behavior Disorders of Children and adolescents. Assesment, Etiology and Intervention*. (3a ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Facci, M. G. D, Tuleski, S. C. & Barroco, S. M. S. (Orgs). (2009). *Escola de Vigotski. Contribuições para a Psicologia e a Educação*. Maringá: Eduem.
- Farrell, M. (2008). *Dificuldades de Comunicação e Autismo – Guia do Professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Frigotto, G. (1997). Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo da educacional. In: Pablo Gentili (Org.). *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em Educação*. 3a ed. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Gatto, D. P. (2004). *Homem Contemporâneo e Educação Inclusiva: os desenhos infantis animados pelas contradições*. Monografia de Especialização, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Gatto, D. P. (2007). *Considerações acerca do Suicídio e da Condição Humana na Sociedade Contemporânea*. Monografia de Especialização, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Garaudy, R. (1967). *Marxismo do século XX*. *Revista Civilização Brasileira*, ano III, p. 1-9, nov. Caderno Especial. A Revolução Russa: cinquenta anos de História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gentili, P. (Org.). (1997). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 3a ed. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Gillberg, C. (1995). *Clinical Child Neuropsychiatry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gramsci, A. (1978). *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes.
- Grillo, E. & Silva, R. J. M. (2004). Manifestações precoces dos transtornos do comportamento na criança e no adolescente. *Jornal de Pediatria*, 80 (2). Recuperado em 6 de maio 2008 de [www.scielo.br](http://www.scielo.br) .
- Hegedüs, A. (1986). A construção do socialismo na Rússia: o papel dos sindicatos, a questão camponesa, a nova política econômica. In: Hobsbawm, Eric J. (Org.). *História do marxismo*. (Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sergio N. Henriques & Amélia Rosa Coutinho, trad.). (pp. 13-44). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

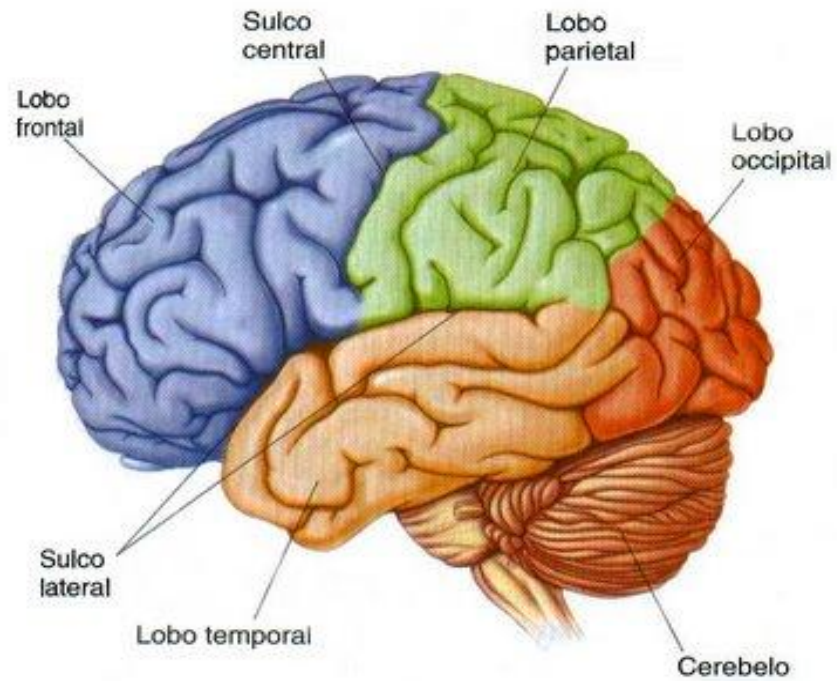
- Hobsbawn, Eric. (1995). *Era dos Extremos. O breve século xx 1914-1991*. ( Marcos Santarrita, trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Huberman, Leo.(1981). *História da Riqueza do Homem*. (17a ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Iasi, Mauro Luis. (1999). *Processo de Consciência*. São Paulo: Centro de Documentação e Pesquisa Vergueiro.
- Kaplan, H. I., & Sadock, B. J. (1998). *Manual de Psiquiatria Básica*. (2a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Kaplan, H. I., Sadock, B. J., & Grebb, J. (1997). *Compêndio de Psiquiatria – Ciências do Comportamento e Psiquiatria Clínica*. (7a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Kostiuk, G. S. (2003). Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: Luria, Leontiev, Vygotski. *Psicologia e Pedagogia. Bases psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. São Paulo: Centauro.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. (Manuel Dias Duarte, trad.). Lisboa: Horizonte.
- Lipovetsky, G. (1983). A era do vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo. (Miguel Serras Pereira & Ana Luísa Faria, trad.). Lisboa: Relógio D'Água.
- Lombardi, J. C., & Saviani, D. (Orgs.). (2005). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Lukács, G. (1967). *Carta sobre o stalinismo*. [1963]. *Revista Civilização Brasileira. Caderno Especial. A Revolução Russa: cinquenta anos de História*. (pp. 29-46, 69-73). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Leontiev, A., Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1991). *Psicologia e Pedagogia. Bases psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. São Paulo: Centauro.
- Mash, E. J. & Barkley, R. A. (19--). *Treatment of childhood disorders*. (2a ed.). New York: The Guilford Press.
- Mcelroy, E. (1996). *Crianças e adolescentes com doença mental*. São Paulo: Papirus.
- Meira, M. E. M. (2007). Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: Meira, M. E. M., & Facci, M. G. D. (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (pp. 28-40). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Mészáros, I. (2005). *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Nagel, L. H. (2001). Política, planejamento educacional e didática: sua modernização. *Revista Eletrônica da Histedbr*. Recuperado em 20 de abril, de [www.unicamp.br/~histedbr/ver](http://www.unicamp.br/~histedbr/ver).
- Neto, H. N. (1988). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Melhoramentos.
- Newsom, C. (19--). *Autistic Disorders*. In: Mash, E. J., & Barkley, R. A. *Treatment of Childhood Disorders*. (2a ed.). New York: The Guilford Press.
- Organização Pan-Americana de Saúde. Organização Mundial de Saúde. (1993). *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 10)*. São Paulo: Edusp.
- Orrú, S. E. (2008). Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado em 7 de outubro 2010 de <http://www.rieoei.org>.
- Paiva, C. L. N. (2001). *Indivíduo e Sociedade: uma contribuição ao estudo dos comportamentos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.
- Paraná. (2004). *Plano Estadual de Educação*. Versão Preliminar.
- Paraná. (2008a). *Instrução n.º 010/08*. Recuperado em 2 de outubro 2008 de <http://www.diaadia.pr.gov.br>.
- Paraná (2008b). *Instrução n.º 011/08*. Recuperado em 2 de outubro 2008 de <http://www.diaadia.pr.gov.br>.
- Paraná. (2008c). *Instrução n.º 012/08*. Recuperado em 2 de outubro 2008 de <http://www.diaadia.pr.gov.br>.
- Perissinoto, J. (2003). *Conhecimentos essenciais para entender bem a criança com Autismo*. São José dos Campos: Pulso.
- Rosler, J. H. (2003). *Sedução e Modismo na Educação: processos de alienação na difusão do ideário construtivista*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.
- Sader, E. & Gentili, P. (Orgs.). (2000). *Pós-Neoliberalismo. As políticas e o Estado democrático*. 5a ed. São Paulo: Paz e Terra.

- Sennett, R. (2001). *A corrosão do caráter. Conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 5a ed. São Paulo: Record.
- Silva, Y.C. (2004). *Orientações e Estratégias de atendimento Educacional para alunos com Condutas Típicas*. Anais do Simpósio Educação Que Se Faz Especial: Debates e Proposições, 2 (pp. 17-36). Maringá: Universidade Estadual de Maringá.
- Tanamachi, E. R. (2007). A Psicologia no contexto do Materialismo Histórico Dialético: elementos para compreender a Psicologia Histórico-Cultural. In: Meira, M. E. & Facci, M. G. D. (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Taxa de desemprego no Japão sobe para 4,8% em março*. Folha.com. Recuperado em 20 de março 2010 de <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u558968.shtml>.
- Tonet, I.(2003). A Educação numa encruzilhada. *Educação: Revista de Estudos da Educação*, ano 11 (19), 33-53.
- Transtorno*. Recuperado em 16 de setembro de 2009 de <http://michaelis.uol.com.br>
- Tuleski, S. C. (2002). *Vygotski: a construção de uma Psicologia Marxista*. Maringá: Eduem.
- Vasques, C. K. (2008). *Transtornos Globais do desenvolvimento e educação: análise da produção científico-acadêmica*. Texto apresentado no GT-15: Educação Especial da Reunião Anual da ANPED, 31. Recuperado em 16 de abril de 2009 de <http://www.rizoma.ufsc.br>.
- Vasques, C. K., & Baptista, C. R. (2003). *Transtornos globais do desenvolvimento e educação: um discurso sobre possibilidades*. Recuperado em 16 de abril 2009 de <http://www.rizoma.ufsc.br>.
- Vicentino, C.(1999). *História geral*. São Paulo: Scipione.
- Vigotski, Lev Semiónovich. (1989). *Fundamentos de defectología*. Obras Completas, Tomo V, Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Vygotski, Lev Semiónovich (2000). *Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique*. Tomo III.( Lydia Kuper, trad.). Madrid: Visor.
- Vigotski, Lev Semiónovich. (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

- Vygotski, Lev Semiónovich. (1930). *A transformação socialista do homem*. (Marxists Internet Archive, Trad., Nilson Dória, English Version). URSS: Varnitso. Recuperado em 29 de junho 2006 de <http://www.marxists.org>.
- Vygotsky, Lev Semiónovich, & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. (Lolio Lourenço de Oliveira, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Volkmar, F. R., Lord, D., C., Balley, A., Schultz, R. T., & Klin, A. (2004). Autism and Pervasive Developmental Disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 135-170.
- Windholz, M.H. (1995). Autismo Infantil: terapia comportamental. In: Schwartzaman J. S. et al. *Autismo infantil*. São Paulo: Mennon.

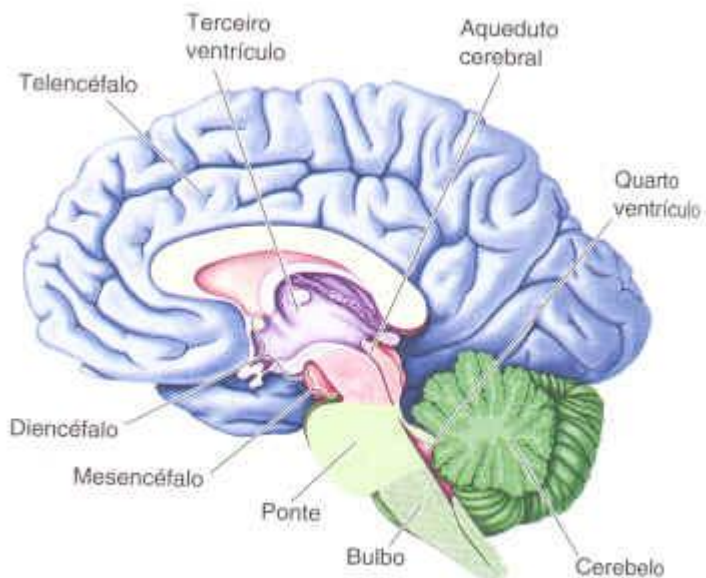
**ANEXOS**

**ANEXO A – Figura com os lobos cerebrais**

Fonte: Lobos cerebrais. Recuperado em 29 julho de 2010 de [http://vetneuro.files.wordpress.com/2009/06/c\\_rebro\\_005.jpg](http://vetneuro.files.wordpress.com/2009/06/c_rebro_005.jpg).



## ANEXO B – Figura com o Mesencéfalo



Fonte: Figura do Mesencéfalo. Recuperado em 6 setembro de 2010 de <http://esclerosemultipla.files.wordpress.com>.