

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

AUTISM SPECTRUM DISORDER: POSSIBILITIES FOR TEACHING AND LEARNING IN THE LIGHT OF HISTORICAL-CULTURAL THEORY

TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: POSIBILIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE A LA LUZ DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL

Alessandra Lourenço da Silva Travain¹
Dorcely Isabel Bellanda Garcia²

Resumo

Esta pesquisa refere-se ao Transtorno do Espectro Autista e possibilidades de encaminhamentos no contexto escolar inclusivo. Caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, documental e de cunho qualitativo, embasada em documentos legais, artigos científicos e estudos de autores clássicos e de renome, referentes à educação especial na atualidade. Em vista dos direitos legais dos alunos com autismo de estarem juntos com seus pares no contexto educacional inclusivo e considerando os desafios como a falta de recursos, a carência de formação continuada dos professores e o alto número de alunos por turma, como podemos, à luz da teoria histórico-cultural, promover o ensino e a aprendizagem dos alunos com TEA? Iniciamos destacando as principais políticas educacionais inclusivas e uma breve retomada histórica referente ao transtorno do espectro autista. Foram apresentadas possibilidades de intervenção fundamentadas em diferentes teorias psicológicas aplicadas à educação. No entanto, foi possível constatar a importância da mediação, com respaldo na teoria histórico-cultural, no contexto escolar inclusivo, por proporcionar interações significativas aos educandos com autismo. Desta forma, acredita-se que essa teoria possibilita ensino e aprendizagem por meio dos conteúdos científicos.

Palavras-chave: Autismo; Possibilidades de intervenção; Contexto educacional inclusivo.

Abstract

This research refers to Autism Spectrum Disorder and possibilities for referrals in the inclusive school context. It is characterized as a bibliographical, documentary and qualitative research, based on legal documents, scientific articles and studies by classic and renowned authors, referring to special education today. In view of the legal rights of students with autism to be together with their peers in an inclusive educational context, and considering challenges such as the lack of resources, the lack of continuing training for teachers and the high number of students per class, how can we, in the light of Historical-Cultural Theory, promote teaching and learning for

¹Mestranda em Ensino pelo Programa de Formação Docente Interdisciplinar (PIFOR) - UNESPAR/Campus de Paranavaí. Pedagoga pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/Campus de Paranavaí. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3893-0444>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1264141299791156>.

E-mail: alelourenco00@gmail.com

²Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Professora associada do Colegiado de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí e no Mestrado Profissional/PROFEI. É líder do Grupo de estudos e Pesquisas em Educação Especial Inclusiva/GEPEEIN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8613-2842>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8124217357002723>.

E-mail: dorcely.garcia@ies.unespar.edu.br

students with ASD? We begin by highlighting the main inclusive educational policies and a brief historical review relating to autism spectrum disorder. Intervention possibilities based on different psychological theories applied to education were presented. However, it was possible to verify the importance of mediation, supported by Historical-Cultural Theory, in the inclusive school context, as it provides meaningful interactions for students with autism. In this way, it is believed that this theory enables teaching and learning, through scientific content.

Keywords: Autism; Teaching and learning; Inclusive Educational context.

Resumen

Esta investigación se refiere al Trastorno del Espectro Autista y las posibilidades de derivación en el contexto escolar inclusivo. Se caracteriza por ser una investigación bibliográfica, documental y cualitativa, basada en documentos jurídicos, artículos científicos y estudios de autores clásicos y reconocidos, referentes a la educación especial en la actualidad. Ante los derechos legales de los estudiantes con autismo a estar junto a sus pares en un contexto educativo inclusivo, y considerando desafíos como la falta de recursos, la falta de formación continua de los docentes y el alto número de estudiantes por clase, ¿cómo podemos, a la luz de la teoría histórico-cultural, promover la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes con TEA? Comenzamos destacando las principales políticas educativas inclusivas y un breve repaso histórico respecto al trastorno del espectro autista. Se presentaron posibilidades de intervención basadas en diferentes teorías psicológicas aplicadas a la educación. Sin embargo, fue posible verificar la importancia de la mediación, sustentada en la teoría histórico-cultural, en el contexto de la escuela inclusiva, ya que proporciona a los estudiantes con autismo interacciones significativas. De esta manera, se cree que esta teoría posibilita la enseñanza y el aprendizaje, a través de contenidos científicos.

Palabras clave: Autismo; Posibilidades de intervención; Contexto educativo inclusivo.

Palabras clave: Autismo; Enseñanza y aprendizaje; Contexto educativo inclusivo.

Introdução

Com o crescente número de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nas instituições de ensino, em especial com Transtorno do Espectro Autista (TEA), observa-se a necessidade de maior conhecimento a respeito desse público e dos encaminhamentos e possibilidades para a promoção da inclusão desses alunos no contexto escolar.

Na atualidade, a nomenclatura utilizada conforme o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR) é Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, o TEA é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental, apresentando “déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos” (APA, 2023, p. 36). Dessa forma, o aluno com TEA pode apresentar dificuldades na interação social; na comunicação verbal, não verbal e ecolalia (repetição de palavras e frases); e no comportamento restrito e repetitivo.

Com a implementação da Lei n.º 12.764 de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, os alunos com TEA passaram a ter seus direitos, de fato, garantidos por lei. No entanto, ainda nos deparamos com muitas dúvidas e dificuldades no trabalho e na inclusão dos alunos com TEA nas instituições de ensino.

Em vista dos direitos legais dos alunos com autismo de estarem juntos com seus pares nos mesmos ambientes de ensino regular, e considerando os desafios, como a falta de recursos, a carência de formação continuada dos professores e o alto número de alunos por turma, como podemos, por meio da teoria histórico-cultural, promover o ensino e a aprendizagem dos alunos com TEA?

Essa pesquisa se justifica pelo fato de entender que o processo de inclusão dos alunos com TEA, ainda que tenha avançado ao longo dos anos, necessita de estudos e maior difusão dos direitos e possibilidades de intervenção nas instituições de ensino no contexto inclusivo. Desse modo, visa otimizar a inclusão dos alunos com TEA no contexto escolar e garantir que seus direitos sejam, de fato, efetivados nos ambientes de ensino.

O objetivo desta pesquisa é analisar as possibilidades do trabalho educacional aos alunos com TEA, tendo como suporte a Teoria Histórico-Cultural – THC em um sistema educacional inclusivo, de modo a pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva da educação inclusiva.

Serão identificadas e estudadas as políticas públicas que norteiam a inclusão dos alunos PAEE nas escolas de ensino regular, em especial sobre TEA, visando compreender como as políticas públicas inclusivas estão sendo efetivadas no contexto escolar e se realmente são efetivadas. E por fim, apresentam-se possíveis encaminhamentos para auxiliar na inclusão dos alunos com TEA para assim contribuir no processo de ensino e aprendizagem, tendo como base a THC.

Para fundamentar a pesquisa, foram selecionados autores contemporâneos de artigos científicos, tais como: Bosa (2002), Orrú (2008), Costa (2015) e os estudos clássicos de Vigotski³ (2022), o principal representante da THC. Vigotski desenvolveu significativo trabalho na área da defectologia, defendendo o potencial das crianças com deficiência, enfatizando a importância do desenvolvimento das funções complexas do pensamento, tanto para educandos com ou sem deficiência.

³ Considerando que a escrita do nome do estudioso russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) se apresenta de diferentes formas nas traduções (Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vygotskii, Vigotski, entre outras), optamos pela forma Vigotski no desenvolvimento dessa pesquisa, com exceção nas referências que mantivemos conforme a tradução da obra utilizada.

Como aporte documental, selecionamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 e a Lei n.º 12.764 de 2012, que garante os direitos às pessoas com TEA.

Dessa forma, a pesquisa assume uma abordagem bibliográfica ao se fundamentar em materiais impressos, como artigos científicos, documentos, entre outros, os quais orientam a análise e estudo ao longo das diferentes etapas da pesquisa (Gil, 1991). Além disso, adota uma perspectiva qualitativa, visando alcançar uma interpretação da realidade sob esta ótica, embasada em pressupostos relevantes sobre o comportamento humano para a investigação em educação (Triviños, 1987). A pesquisa também se caracteriza como explicativa por entender que essa é a “[...] pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (Gil, 1991, p. 42). Sendo assim, visa entender a realidade vivenciada pelos alunos com TEA e busca pistas e encaminhamentos tendo como base o aporte teórico científico da THC.

A THC, embasada no materialismo histórico e dialético, com raízes nos princípios marxistas, postula que as formas superiores de comportamento consciente têm suas origens intrinsecamente ligadas às relações sociais do indivíduo. Luria (2010) ressalta que, embora o homem seja influenciado por seu ambiente, ele também desempenha um papel ativo na construção desse meio, evidenciando, assim, a interação dinâmica entre o indivíduo e a sociedade na formação do comportamento consciente.

A interação social dos alunos com TEA nas instituições de ensino é essencial, pois ajuda no desenvolvimento de habilidades sociais e convivência. Dessa forma, acreditamos com essa pesquisa em contribuir com possibilidades para nortear o ensino e aprendizagem desses alunos, reconhecendo que as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo humano.

Políticas públicas educacionais inclusivas e o TEA

O PAEE e especificamente os alunos com TEA estão cada vez mais presentes nas escolas. Segundo dados do “Censo da educação básica de 2020”, realizado e publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de matrículas dos alunos PAEE na educação básica teve um aumento de 34,7% de 2016 para

2020. Ainda conforme os dados divulgados pelo Censo escolar 2020, no Brasil foram matriculados na Educação Especial (EE) 246.769 alunos com TEA. No ano de 2021, esse número aumentou para 294.394, ou seja, um aumento de 47.625 matrículas (Brasil, 2021a, 2021b, 2022).

Diante desses dados, faz-se fundamental o estudo e aprofundamento sobre as políticas públicas educacionais inclusivas que garantem os direitos do PAEE, bem como as possibilidades de um trabalho colaborativo que viabilize o ensino e aprendizagem dos alunos com TEA, tal como os demais alunos PAEE.

Segundo Travain e Garcia (2021), foram os documentos e acordos internacionais nos quais o Brasil foi signatário, como, por exemplo, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em 1990, Declaração de Salamanca em 1994 e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006, os grandes impulsionadores para que leis e políticas públicas fossem elaboradas com um viés educacional mais inclusivo. Dentre elas, estão a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 1994 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, sendo essas as Leis precursoras que norteiam a educação inclusiva atualmente.

Com a implantação da PNEEPEI em 2008, a modalidade da EE passou a ser pensada de modo mais inclusivo, determinando que as especificidades dos alunos com deficiência fossem de fato atendidas, sendo apontado como PAEE os alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD (atualmente substituído por TEA⁴) e Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD (Brasil, 2008).

Após a homologação da PNEEPEI, as políticas públicas educacionais apresentaram o caráter inclusivo, como observado na Lei n.º 12.764 de 2012, que garante os direitos às pessoas com TEA, dentre eles a educação e o ensino profissionalizante, sendo disponibilizado o apoio especializado quando comprovada a necessidade. Desta forma, a pessoa com TEA é incluída nas classes comuns de ensino regular, tendo suas especificidades respeitadas e um

⁴ O DSM-4 classificava o TGD como autismo, transtorno degenerativo da infância, síndrome de Asperger e síndrome de Rett. Com a atualização do manual, o DSM-5 passou a classificar o autismo como transtorno do neurodesenvolvimento, abrangendo a síndrome de Asperger e dividindo em três níveis de comprometimento (Araújo & Neto, 2014).

profissional especializado que atenda suas necessidades e faça a mediação, adaptação e diferenciação das atividades quando for necessário (Brasil, 2012).

Demonstrando o que traz a legislação vigente, a Lei n.º 12.764/2012 determina em seu Artigo 2º a inclusão dos alunos com TEA no contexto educacional inclusivo, bem como a garantia de Atendimento Educacional Especializado (AEE) gratuito no contraturno escolar (Brasil, 2012). Dessa forma, o aporte legal em vigor garante os direitos dos alunos com TEA de estarem juntos com seus pares, aprendendo, convivendo e interagindo no mesmo ambiente de ensino.

Breve contextualização das especificidades do TEA

O Dr. Leo Kanner foi o primeiro a descrever o autismo em 1943 em seu artigo: “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” (Suplicy, 1993). Nele, o psiquiatra Kanner descreve onze casos de crianças com idade inferior a onze anos em que apresentavam características diversas até então não observadas e descritas pela psiquiatria. Para Kanner (1943), as características apresentadas pelas onze crianças formam uma única “síndrome”, que até aquele momento não havia sido mencionada, parecendo ser rara e mais frequente do que o indicado, sendo que a maioria das crianças com as características descritas por Kanner eram vistas como esquizofrênicas.

Kanner observa que as crianças com autismo apresentavam incapacidade de se relacionar com as pessoas de forma comum, atraso na fala em alguns casos (a fala era geralmente com a utilização de palavras importantes para a criança e em forma de repetição e reprodução, falava de si mesmo em terceira pessoa), ótima memória para a memorização de nomes, datas, poemas, fatos ocorridos há anos ou algo do interesse da criança e insistência em manter a rotina (Bosa, 2002).

No ano de 1944, Hans Asperger descreve pacientes com “psicopatia autista”, termo denominado por ele. Dessa forma, o médico austríaco observa e descreve as seguintes características: “dificuldades de relacionamento social, comportamentos repetitivos, dificuldades com frustrações, atividade lúdica pouco criativa e estereotípias” (Costa, 2015, p. 16).

Kanner e Asperger divulgam seus estudos quase que simultaneamente, o primeiro em Baltimore, nos Estados Unidos e o segundo em Viena, Áustria, com o diferencial que Asperger aponta características que Kanner não havia mencionado, assim, as descrições de Asperger são mais amplas (Bosa, 2002).

Segundo Bosa (2002), Asperger descreveu casos com comprometimento orgânico, evidenciou a dificuldade de contato visual da criança com autismo, estereotípias, forma inapropriada de se aproximar das pessoas e a dificuldade dos pais em perceber o comprometimento da criança durante os três primeiros anos de vida. Para Asperger, a síndrome descrita por ele, apesar de apresentar similaridades com a descrita por Kanner, era uma síndrome diferente, no entanto, ambos os estudos descreveram características do mesmo transtorno, hoje denominado TEA.

O termo autismo, de origem da palavra grega *autós* (si mesmo), utilizado por ambos os pesquisadores, foi emprestado do suíço Eugen Bleuler. Em 1911, este psiquiatra utilizou o termo pela primeira vez ao tentar “descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia” (Cunha, 2012, p. 20).

Na atualidade, a Lei n.º 12.764 de 2012 destaca a definição do autismo como:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012, p. 1).

As pessoas dentro do espectro do autismo podem exibir uma variedade de características e necessidades, como essas apresentadas acima. Assim, anteriormente, eram classificadas como grau leve, moderado ou severo, levando em conta aspectos como memória, atenção, concentração, linguagem, percepção e habilidades sociais. No entanto, de acordo com o DSM-5-TR (APA, 2023), a abordagem de classificação agora se concentra na avaliação das necessidades individuais e na demanda de apoio adequado, levando em consideração a complexidade do TEA. Vejamos:

Quadro 1: Complexidades do TEA

Necessidade de apoio	Especificidades
Exige apoio	<ul style="list-style-type: none"> - Déficits nas habilidades de comunicação social sem apoio. - Prejuízos notáveis na interação social. - Aparentemente não demonstram interesses por interações sociais. - Comportamentos inflexíveis. - Dificuldade em aceitar mudança de atividades.
Exige apoio substancial	<ul style="list-style-type: none"> - Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal. - Prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio. - Limitação para iniciar interações sociais. - Apresentam resposta reduzida ou comportamento incomum nas interações sociais. - Comportamentos inflexíveis. - Comportamentos restritos e repetitivos que podem ser observados. - Dificuldade ou sofrimento em aceitar mudanças de rotina, de foco ou ações.
Exige apoio muito substancial	<ul style="list-style-type: none"> - Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal. - Prejuízos graves de funcionamento na interação social. - Grande limitação para iniciar interações sociais. - Comportamentos inflexíveis. - Comportamentos restritos e repetitivos que interferem acentuadamente em todas as esferas sociais. - Dificuldade ou grande sofrimento em aceitar mudanças de rotina, de foco ou de ações.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras com base no DSM-5-TR (2023).

Conforme o Quadro 1, podemos observar que a pessoa que requer apoio possui mais autonomia do que a pessoa que exige apoio muito substancial. É importante lembrar que o TEA é uma condição permanente, ou seja, a criança nasce com autismo e consequentemente será um adulto com autismo. Como apontado por Bosa (2010), o diferencial está na mediação propiciada e nas relações sociais que a criança com TEA está inserida, pois esses aspectos podem favorecer o desenvolvimento da criança, resultando na diminuição das características perceptivas do autismo.

O TEA é caracterizado como um distúrbio neurológico que pode ser evidenciado ainda na primeira infância. Assim, quanto antes a criança é diagnosticada e inicia o tratamento

específico a suas especificidades, melhor será o desenvolvimento de suas habilidades. As causas do autismo não possuem razão concreta, podendo estar associadas a fatores genéticos e ambientais indefinidos (APA, 2023).

A criança com TEA, assim como qualquer outra, pode aprender, e para isso, são fundamentais a mediação social, a intervenção pedagógica e o diagnóstico precoce. Quanto mais oportunidades de desenvolvimento das habilidades forem propiciadas, maiores serão os avanços no desenvolvimento e no processo de aprendizagem do aluno, “sendo assim, fundamental conhecer as especificidades do transtorno para melhor intervenção educacional” (Marinho & Merkle, 2009, p. 6085).

As políticas públicas inclusivas que visam a efetividade das legislações são fundamentais para a garantia de acesso ao ensino regular comum, no entanto, a dificuldade de inclusão encontrada nas escolas ainda é uma realidade que prejudica e ignora as especificidades dos alunos com TEA no processo inclusivo. A falta de conhecimento de como incluir as crianças com autismo e a falta de recursos são agravantes nesse cenário escolar.

Teorias psicológicas aplicadas à educação: características e possibilidades de intervenção

Atualmente, muito se fala na Análise Comportamental Aplicada (*Applied Behavior Analysis – ABA*), ou terapia ABA, como ferramenta para trabalhar com as crianças com TEA, visando modificar os comportamentos inadequados, como, por exemplo, as estereotípias, comportamentos repetitivos e ecolalia.

O método ABA foi desenvolvido com base no conceito apresentado em 1938 que avançou suas aplicações com a publicação do livro “Princípios da Psicologia” em 1950, acrescentando “[...] dados obtidos em laboratório, aos métodos, conceitos e princípios apresentados por Skinner em 1938 (Bragin, 2011, p. 14).

Nesse contexto, o método ABA tem sua base na teoria behaviorista, que teve como principal proponente o psicólogo americano Skinner (1904-1990). Assim, a teoria behaviorista estuda a relação dos comportamentos observáveis em laboratório, determinados pela relação do sujeito com o meio ao qual está inserido (Orrú, 2008). Dessa forma, considera o ambiente e as experiências como fatores determinantes no comportamento do indivíduo.

Para Skinner (1975, p. 4), o que deve ser considerado são apenas os fatos que podem ser observados no comportamento do sujeito em relação com a história ambiental a qual o indivíduo está inserido. Assim, para analisar o comportamento, deve-se considerar três variantes essenciais; “[...] 1- a ocasião em que o comportamento ocorre, 2- o próprio comportamento e 3- as consequências do comportamento”. Estas são as chamadas contingências de reforço, presentes nos processos que ocorrem as aprendizagens.

O comportamento do indivíduo pode ser moldado com o auxílio de reforçadores positivos ou negativos. Desse modo, os estímulos que antecedem uma ação são analisados, podendo estes serem estímulos de reforço ou de extenuação, resultando no fortalecimento ou no enfraquecimento de determinado comportamento ou ação, sendo esta caracterizada como “[...] 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).

Skinner (2009) entende que quando um comportamento resulta de reforço positivo, existe maior probabilidade de que esse comportamento seja repetido, como, por exemplo, quando uma criança responde corretamente uma pergunta realizada pela professora e recebe um elogio. O elogio é um reforçador positivo, pois é inserido na ação que a criança realiza na aula, causando bem-estar ao aluno. Já quando o reforçador é negativo, a criança também repetirá a ação, porém, o reforço não é acrescentado à ação, mas sim retirado. O educando chora para não realizar uma atividade, o professor aceita que o aluno guarde a atividade para fazer depois. Esse reforçador é negativo, pois retira da ação da criança algo que ela não deseja fazer, reforçando o comportamento de chorar para não fazer a tarefa. Nesse contexto, os comportamentos devem ser moldados com o auxílio dos reforçadores para que os indivíduos realizem suas ações de acordo com as características da sociedade a qual está inserido.

Nessa perspectiva, o método ABA pretende “[...] aumentar, diminuir, melhorar, criar ou eliminar comportamentos previamente observados e identificados segundo critérios de funcionalidade para um determinado indivíduo em relação a seu ambiente” (Bragin, 2011, p. 16). Segundo Orrú (2008), essa abordagem aplicada aos alunos com TEA visa treinar repertórios de apoio verbais e perceptivo-motores, treinar interações sociais, comportamentos verbais e comportamentos acadêmicos, intencionando reduzir comportamentos excessivos ou inadequados e ampliar a atenção do aluno.

De acordo com Bragin (2011), a abordagem behaviorista presente no método ABA reduz o aluno com TEA aos comportamentos atípicos apresentados pelo mesmo, e os professores ou psicólogos utilizam de uma racionalidade técnica e instrumental, resultando em um ensino mecânico e vazio de significado.

[...] nos métodos baseados na concepção behaviorista, em que o condicionamento operante é evidenciado, ocorre o ensino direto de conceitos que, na verdade, não são por eles assimilados, e sim, quando muito, memorizados de forma mecânica e sem consciência, produzindo ações automatizadas; havendo verbalização, por vezes ela será vazia de significados, de sentidos (Orrú, 2010, p. 10).

Em contrapartida, a THC enfatiza a importância dos aspectos culturais e históricos na compreensão do desenvolvimento humano e do comportamento em sociedade. A THC foi desenvolvida por meio dos estudos de seus principais representantes, os psicólogos russos Vygotsky, Luria e Leontiev. Sendo assim, a THC é uma abordagem da psicologia que integra o materialismo histórico e dialético da teoria marxista. Desse modo, considera os aspectos culturais e históricos entendendo que os instrumentos utilizados pelos homens para modificar o ambiente e o comportamento em sociedade foram desenvolvidos e aperfeiçoados ao longo da história de acordo com as necessidades do homem (Vigotski, 2001).

Dessa forma, os estudos realizados por Vigotski buscavam compreender a relação das funções psíquicas com a assimilação individual da experiência histórica e cultural, a qual o indivíduo está inserido. Sendo assim, um aspecto fundamental do processo de aprendizagem é que ele estimula uma série de desenvolvimentos internos que só se desdobram plenamente quando a criança interage ativamente em seu ambiente social. Isso enfatiza a premissa central da THC, que entende as relações sociais como elementos essenciais para o desenvolvimento humano.

Nesse contexto, observa-se a importância da relação da criança com o meio social ao qual está inserida, bem como as possibilidades de estímulos para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS). Vigotski afirma que,

[...] no desenvolvimento da criança, toda função psíquica superior surge em cena duas vezes: inicialmente, como atividade coletiva, social, ou seja, como função intersíquica, e, pela segunda vez, como atividade individual, como meio interno de pensamento da criança, como função intrapsíquica (Vigotski, 2021, p. 262).

Nessa perspectiva, destacamos que as FPS correspondem a processos mentais complexos que incluem a percepção, a atenção, a memória, o pensamento, a linguagem, a resolução de problemas, entre outros. Essas funções são consideradas superiores porque envolvem a capacidade de planejamento, controle e regulação consciente do comportamento, e são desenvolvidas ao longo da interação social e cultural do indivíduo com ambiente no qual está inserido.

O desenvolvimento humano é possível devido a fatores culturais e históricos contextualizados. Posto isso, a interação com os outros sujeitos se dá por meio de sistemas simbólicos, sendo o principal deles a linguagem. Para Vigotski (1998), os sistemas de signos, como a linguagem, a escrita e o sistema de números, juntamente com o sistema de instrumentos, exercem influência na forma social e no nível de desenvolvimento cultural. Assim, a internalização desses sistemas produzidos culturalmente resulta em mudanças comportamentais e estabelece uma conexão entre as fases iniciais e tardias do desenvolvimento individual.

Nesse contexto, Vigotski destaca que “[...] o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura” (Vigotski, 1998, p. 10). Assim, é por meio da interação social e da apropriação da cultura desenvolvida ao longo da história que a criança desenvolve a linguagem, costumes, hábitos familiares, dentre outras habilidades. No ambiente escolar, a criança tem acesso a novas formas de comunicação e acesso ao conhecimento científico. Logo, a inclusão dos alunos com TEA se faz fundamental para otimização do seu processo de desenvolvimento individual.

Costa (2015) destaca que os estudos de Vigotski abriram caminho para a concepção de um ensino que não apenas visa promover a aprendizagem, mas também contribui para o desenvolvimento das FPS e para pensar nas atividades que promovam possibilidades de apropriação de novos conhecimentos.

É importante ressaltar que na THC, a concepção de “[...] aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola” (Vigotski, 2010, p. 110). Dessa forma, a aprendizagem escolar sempre se inicia com uma criança que já traz

conseguiu alguns conhecimentos adquiridos conforme o meio cultural e social na qual está inserida. Nessa perspectiva, apontamos o conceito de zona de desenvolvimento próximo (ou iminente), desenvolvido por Vigotski, que representa

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 1998, p. 112).

Nesse contexto, o nível de desenvolvimento real compreende o desenvolvimento mental (funções que já estão desenvolvidas, já alcançadas pela criança), ou seja, as atividades que a criança consegue realizar sozinha. Já o desenvolvimento próximo consiste na identificação das funções que a criança ainda não desenvolveu, mas está em processo de desenvolvimento. Como a criança ainda não desenvolveu essas funções, necessita de mediação com objetivos definidos que possibilitem a aprendizagem, pois em breve conseguirá realizar a atividade sozinha.

Os estudos de Vigotski (2022) demonstram que as deficiências⁵ compreendem dois aspectos: no primeiro, a deficiência traz limitação, fragilidade, desenvolvimento mais lento, enquanto no segundo aspecto, as dificuldades encontradas devido à deficiência estimulam a criança para um movimento mais intenso e elevado para seu desenvolvimento.

Dessa forma, evidencia-se a importância do estímulo e da ação mediadora para que a criança se desenvolva mais rapidamente. O autor ainda destaca que “o mais importante é que, junto com o defeito orgânico, são dadas as forças, as tendências e os desejos de vencê-lo ou equilibrá-lo” (Vigotski, 2022 p. 36). Nesse sentido, os

[...] desejos transmitem a peculiaridade do desenvolvimento da criança com defeito e originam as formas criadoras, infinitamente diversas e, às vezes, muito caprichosas do desenvolvimento, iguais ou semelhantes às que observamos no desenvolvimento típico da criança normal (Vigotski, 2022 p. 37).

⁵ Para Vigotski (2022), a deficiência não pode ser observada de forma quantitativa, mas sim com o olhar qualitativo, considerando os aspectos sociais, culturais e históricos. Assim, a deficiência não é considerada um fator incapacitante, mas sim “uma força motriz para o desenvolvimento” (p. 36), ou seja, a deficiência impulsiona o indivíduo a aprender de forma alternativa que respeite suas especificidades.

Assim, a deficiência faz com que a criança busque novas possibilidades para realizar atividades que são de seu interesse ou fundamentais para sua autonomia. Desse modo, uma mediação voltada para as especificidades da criança fará com que ela avance mais rapidamente nesse processo de desenvolvimento e autonomia, tanto social quanto escolar.

Para Orrú (2008), a avaliação por meio de testes e a observação dos comportamentos define a intervenção por intermédio da abordagem ABA, adquirindo caráter quantitativo e indicando o que será possível para o aluno realizar ou não realizar. Já os estudos de Vigotski (2022) sobre a defectologia apontam que a avaliação deve ser qualitativa quanto ao desenvolvimento intelectual, geral e da superação na realização das atividades ou das ações. Desse modo, entende-se que as características orgânicas também produzem no sujeito forças e desejos de superar e equilibrar as dificuldades existentes. Assim, favorece-se o desenvolvimento do aluno e dá-se origem a formas criativas de superação e autonomia.

Mori (2016, p. 54) destaca a importância da THC para a EE na perspectiva inclusiva, uma vez que esse aporte teórico dá respaldo para pensar na “[...] educação inclusiva não só como direito, mas como condição para a conquista de conhecimento e de desenvolvimento da capacidade de compreender, imaginar, avaliar, enfim, pensar o mundo”.

A THC contribui de forma positiva para o desenvolvimento dos alunos com TEA. Porém, como utilizar esse aporte teórico no contexto escolar considerando os agravantes da falta de recursos e das turmas numerosas? O fato é que diante dessa problemática não há uma resposta capaz de solucionar todos os problemas educacionais existentes na educação inclusiva. No entanto, acreditamos que caminhos alternativos, por meio de uma mediação pedagógica, podem contribuir na apropriação do conhecimento científico.

Segundo Orrú (2008), com base nos estudos desenvolvidos por Vigotski, podemos entender que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA deve abranger uma cautelosa relação entre a mediação pedagógica, o cotidiano do aluno e a formação de conceitos. Dessa forma, será possível o encontro ou confronto das experiências cotidianas do aluno com o contexto escolar na formação de conceitos e conhecimentos científicos. Assim, o aluno poderá desenvolver uma maior internalização e compreensão consciente do que está sendo vivenciado.

Em sala de aula, é fundamental promover um ambiente agradável ao aluno com TEA, considerando recursos auxiliares, tais como a literatura infantil, pois, a contação de histórias envolve os alunos e possibilita a dinâmica de uma roda de conversa para discussão do tema. Sendo assim, é possível trabalhar a diversidade e individualidade de cada criança.

A socialização e interação dos alunos com TEA com seus pares é de suma importância para seu desenvolvimento, pois o respeito pela diversidade é fator fundamental no ambiente escolar. No entanto, o professor deve agir com muito cuidado para que os alunos com TEA tenham acesso e desenvolvam conhecimentos científicos, ou seja, o ensino não pode ficar reduzido a uma boa convivência com os colegas, mas sim assumir seu caráter de aprendizado formal (Martins & Moreira, 2022).

Orrú (2010) defende que a THC, na mediação dos alunos com TEA, prioriza a importância das relações sociais e do ambiente em que estão inseridos. Isso proporciona ao aluno com autismo um desenvolvimento que se baseia nas interações com colegas que não possuem o transtorno do espectro autista. Nesse contexto, o professor atua como um mediador, promovendo transformações entre o aluno, o objeto de estudo e o mundo ao qual ele pertence.

Aos alunos com ou sem deficiência, é necessário ter presente a mediação que respeita, considerando as relações sociais e as especificidades dos alunos, para assim possibilitar acesso ao conhecimento científico e conseqüentemente proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a sociedade a qual o aluno pertence.

Com base na THC, a criança está sempre em constante interação com o mundo a sua volta. Assim, desde o nascimento, a criança já começa a se apropriar de sua cultura e modos de fazer desenvolvidos ao longo da história, passados de geração para geração. Os processos psicológicos iniciam sua formação com a interação entre as crianças e os adultos. “Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo” (Luria, 2010, p. 27). Desse modo, o meio sociocultural e a atividade psíquica são inseparáveis no processo de mediação.

A mediação possui papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, ou seja, percepção, memória, atenção, fala, solução de problemas e atividade motora, dentre outras, pois permite que os indivíduos internalizem conhecimentos e desenvolvam habilidades

psíquicas superiores. Dessa forma, para a criança, enfatizando aqui a criança com TEA, se faz essencial a interação com outras crianças e com o ambiente na busca de impulsionar o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem dos alunos.

Costa (2015) destaca que se deve pensar num processo de aprendizagem que vai além das especificidades dos alunos, sendo fundamental criar possibilidades de desenvolvimento cognitivo e humanização para as crianças com TEA. Assim, é importante propiciar aos alunos com TEA interações significativas, tendo claro e evidente os objetivos de ensino e aprendizagem de conteúdos científicos.

Para Orrú (2010), a educação dos alunos com TEA, na abordagem da THC, prioriza as relações sociais e o ambiente no qual o aluno está inserido. O aluno se desenvolve a partir do referencial social dos colegas de turma, e o professor, com o papel de mediador, proporciona e favorece o encontro e confronto do objeto de seu conhecimento, isso é, o conteúdo escolar. Assim sendo, toda a historicidade social do aluno deve ser considerada e relacionada com o conteúdo científico de modo a propiciar um aprendizado mais amplo.

Costa (2015) enfatiza ainda que no processo de mediação, o professor deve priorizar os aspectos positivos do aluno com TEA. Desta forma, por meio de diferentes e novos caminhos, será possível a relação dialética da experiência e conhecimento vivido pelo aluno com o conhecimento científico trabalhado no contexto escolar. Desse modo, isso resultará no desenvolvimento das FPS do aluno.

Uma das possibilidades de intervenção dos alunos com autismo é a utilização do tema ao qual o aluno apresenta hiperfoco⁶. Assim, partindo de um tema que o aluno tem profundo interesse, poderão ser introduzidos novos conceitos, facilitando a interação e despertando maior interesse por parte do aluno.

É imprescindível que na mediação dos alunos com TEA, a escola oportunize espaços estruturados, utilize mediações pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos, recursos e conteúdos com objetivos claros e definidos. A escola deve se apropriar de todo o conhecimento científico produzido para proporcionar pistas, ações, encaminhamentos no trabalho com os alunos autistas de modo a promover o desenvolvimento global do aluno.

⁶ O hiperfoco no TEA corresponde a uma forma intensa de concentração em um tema ou tarefa que o indivíduo possui profundo interesse (Araújo, Santos & Borges, 2021). Dessa forma, uma criança com hiperfoco em dinossauros, por exemplo, pode falar sobre dinossauros por um longo tempo se não for interrompida.

Entende-se aqui que o desenvolvimento global do aluno requer a convivência e interação com seus pares, o acesso ao conhecimento científico e a mediação que potencialize seu desenvolvimento.

Portanto, as relações sociais propiciadas com a inclusão escolar são fundamentais nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA. A interação com seus pares e convivência são essenciais para o desenvolvimento do aluno com autismo e para a conscientização da população, visando a construção de uma sociedade com menos preconceito e mais aceitação pela diversidade.

Considerações finais

Considerando os pontos abordados, entende-se que a THC oferece direcionamentos essenciais para a EE na perspectiva da educação inclusiva. Destaca-se a importância de incluir os alunos com TEA no mesmo ambiente que os demais, promovendo interação e participação, o que contribui para seu desenvolvimento e humanização. A pesquisa evidencia a viabilidade e relevância da inclusão, mediada pelos professores com base na THC para alunos com TEA.

Faz-se fundamental que o processo de mediação docente ocorra em espaços estruturados e que os recursos pedagógicos utilizados estejam em conformidade com os objetivos almejados e adequados às especificidades dos alunos. Os objetivos devem ser claros e bem definidos para possibilitar o ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares, buscando, assim, garantir de fato o acesso e permanência dos alunos com TEA nas instituições escolares.

Apesar dos desafios, os alunos com deficiência têm direitos assegurados por lei visando uma sociedade mais inclusiva. É imprescindível lutar pela igualdade de acesso e permanência desses alunos nas instituições de ensino, fornecendo os recursos necessários para atender suas especificidades. O processo de ensino e aprendizagem no contexto educacional inclusivo é possível e amparado por lei. Para isso, todos os envolvidos neste processo devem trabalhar juntos de forma colaborativa com o educando em um sistema educacional inclusivo.

As políticas públicas educacionais inclusivas, prática docente, gestão escolar inclusiva, recursos para formação continuada de professores, recursos direcionados a materiais estruturados que atendam as especificidades dos alunos e o uso de tecnologias como

ferramenta para otimizar os processos de ensino e aprendizagem devem caminhar de forma articulada e são indispensáveis no processo de escolarização.

Desta forma, será possível alcançar uma educação capaz de promover o desenvolvimento dos alunos, respeitando suas especificidades, convivendo e interagindo com seus pares e possibilitando o acesso ao conhecimento científico produzido historicamente pela humanidade, com a mediação social e pedagógica que potencializa seu desenvolvimento para avançar cada vez mais.

Referências

- American Psychiatric Association - APA (2023). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR: Texto Revisado* (5a ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Araújo, Á. C., & Neto, F. L. (2014). A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais: o DSM-5. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 16(1), 67-82. <http://rbtcc.webhostusp.sti.usp.br/index.php/RBTCC/article/view/659>
- Araújo, P. H., Santos, V. A. dos, & Borges, I. C. (2021). O autismo e a inclusão na educação infantil: estudo e revisão. *Brazilian Journal of Development*, 7(2), 19775–19789. doi: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n2-563>
- Bosa, C. (2002). Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In Baptista, C. R., Bosa, C., & colaboradores. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção* (pp. 21-39). Porto Alegre: Artmed.
- Bragin, M. B. (2011). Antecedente da educação de autistas no Brasil: teorias políticas e suas influências nas práticas pedagógicas em centros de atendimento educacional especializado. *Revista Digital Fermentario*, 5, 1-22. <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/60>
- Brasil. (2008). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>
- Brasil. (2012). *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm
- Brasil. (2021a). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]*. Brasília, DF: Inep. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf

- Brasil. (2021b). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da escolar 2020: Divulgação dos resultados [recurso eletrônico]*. Brasília, DF: Inep. https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf
- Brasil. (2022). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da escolar 2021: Divulgação dos resultados [recurso eletrônico]*. Brasília, DF: Inep. https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf
- Costa, D. A. C. da. (2015). *O Autismo e a Educação Especial: o “mundo” de (im)possibilidades para a humanização*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá. <http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2015/deisem.br>
- Cunha, E. (2012). *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Gil, A. C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa* (2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Kanner, L. (1943). *Distúrbios Artísticos do Contato Afetivo*. <http://www.profala.com/artautismo11.htm>
- Luria, A. R. (2010). Vigotskii. In Vigotski, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11ª ed., pp. 21-37). São Paulo: Ícone.
- Marinho, E. A. R., & Merkle, V. L. (2009). Um olhar sobre o autismo e sua especificação. In *Anais do 9º Congresso Nacional de Educação–Educere da PUCPR* (pp. 6084-6096). Curitiba, PR. <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/UM-OLHAR-SOBRE-O-AUTISMO-E-SUAS-ESPECIFICA%C3%87%C3%95ES.pdf>
- Martins, P., & Moreira, M. (2022). Autismo e Educação: As contribuições da psicologia histórico-cultural. *Cadernos de psicologia*, 3(6), 226-249. <http://seer.uniacademia.edu.br/index.php/cadernospsicologia/article/view/3173>
- Mori, N. N. R. (2016). Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. *Acta Scientiarum. Education*, 38(1), 51-59. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26236>
- Orrú, S. E. (2008). Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas. *Revista Iberoamericana De Educación*, 45(3), 1-12. doi: <https://doi.org/10.35362/rie4532120>
- Orrú, S. E. (2010). Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. *Revista Humanidades Médicas*, 10(3), 1-11. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172781202010000300002&lng=es&nrm=iso
- Skinner, B. F. (2009). *Sobre o behaviorismo* (15ª ed.). São Paulo: Cultrix (Trabalho original publicado em 1974). <https://aweafs.files.wordpress.com/2013/08/skinner-burrhus-sobre-o-behaviorismo.pdf>

- Suplicy, A. M. (1993). Autismo Infantil: Revisão Conceitual. *Revista de Neuropsiquiatria da infância e adolescência*, 1(1), 21-28.
http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/Ed_01_1/in_01_06.pdf
- Travain, A. L. da S., & Garcia, D. I. A. (2021). Políticas Públicas na Perspectiva da Educação Inclusiva e Tendências em Curso. *Revista Cocar*, 15(33), 1-19.
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4529>
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Vigotski, L. S. (1998). *A formação social da mente* (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In Vigotski, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11ª ed., pp. 21-37). São Paulo: Ícone.
- Vigotski, L. S. (2021). *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de Lev Vygotsky* (Z. Prestes & E. Tunes, Trans.). São Paulo: Expressão Popular.
- Vigotski, L. S. (2022). *Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia* (Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE, Trad.). Cascavel, PR: EDUNIOESTE.
https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=186
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem* (P. Bezerra, Trad.; 2ª ed.). São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Vigotski, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11ª ed.). São Paulo: Ícone.

Recebido: 16/03/2024

Aceito: 15/05/2024

Publicado: 20/04/2025

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.