UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

HELENA MARIA MARTINS DA SILVA

Autismo, formação de conceitos e constituição da personalidade: uma perspectiva histórico-cultural

São Paulo
2019

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

HELENA MARIA MARTINS DA SILVA

Autismo, formação de conceitos e constituição da personalidade: uma perspectiva histórico-cultural

São Paulo
2019

Helena Maria Martins da Silva

Autismo, formação de conceitos e constituição da personalidade: uma perspectiva histórico-cultural

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientadora: Profª. Drª. Elizabeth dos Santos Braga.

São Paulo
2019

Helena Maria Martins da Silva

Autismo, formação de conceitos e constituição da personalidade: uma perspectiva histórico-cultural.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Banca examinadora

Profª. Drª.: .....

Instituição:..... Assinatura:.....

Profª. Drª.: .....

Instituição:..... Assinatura:.....

Profª. Drª.: .....

Instituição:..... Assinatura:.....

Para todos os meus alunos.

Agradecimentos

Agradeço à querida Professora Elizabeth dos Santos Braga, pela orientação, generosidade e amizade.

Agradeço aos meus filhos, Lara e Moisés, que enchem minha vida de alegria, sem a qual todo esse trajeto teria sido infinitamente mais árduo.

Agradeço ao Ricardo, pai dos meus filhos, pelo apoio ao longo de todo esse percurso.

Agradeço aos meus pais, Ana Lúcia e José Paulo, pelo apoio, incentivo e envolvimento.

Agradeço, infinitamente, ao sujeito desta pesquisa, Cláudio (nome fictício), pela generosidade em conceder a entrevista e pela amizade que construímos, sem as quais este trabalho não teria existido.

Agradeço a CAPES, pelo incentivo à pesquisa.

Todo o dia é o mesmo dia
A vida é tão tacanha
Nada novo sob o sol
Tem que se esconder no escuro
Quem na luz se banha
Por debaixo do lençol
Nessa terra a dor é grande
E a ambição pequena
Carnaval e futebol
Quem não finge
Quem não mente
Quem mais goza e pena
É que serve de farol

[...]

(Caetano Veloso)

AUTISMO, FORMAÇÃO DE CONCEITOS E CONSTITUIÇÃO DA PERSONALIDADE: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

RESUMO

O presente trabalho visa, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, aprofundar a compreensão acerca da constituição de um sujeito adulto e autista, analisando a narrativa de sua história de vida, passando pela vivência escolar e depois pela experiência ativista e militante em defesa dos direitos da comunidade autista e da transformação social. São discutidos temas como as diferentes concepções de autismo, a problemática da escolarização, e, com base nas contribuições de Vigotski,o desenvolvimento do adulto, a relação entre deficiência e desenvolvimento, bem como o papel da educação nesse processo. Tal discussão embasou uma análise qualitativa acerca dos processos de formação de conceitos eda constituição da personalidade, incluindo a *resistência* como característica importante dessa personalidade. Assim, partindo de uma concepção social da constituição do sujeito, foi possível identificar algumas relações que se apresentaram como parte de todo esse processo e que tornam possível, por exemplo, se reafirmar a importância de uma educação para a *emancipação* (conceito de Mészáros) do sujeito.

Palavras-chave: Autismo. Psicologia histórico-cultural. Vigotski.

AUTISM, FORMATION OF CONCEPTS AND CONSTITUTION OF PERSONALITY: A HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE

ABSTRACT

The present work aims, from a historical-cultural perspective, to deepen the understanding about the constitution of an adult and autistic subject, analyzing the narrative of his life history, going through the school experience and then through the activist experience and militant in defense of the rights of the autistic community and social transformation. Topics such as the different conceptions of autism, the problem of schooling, and, based on the contributions of Vygotsky, adult development, the relation between disability and development, as well as the role of education in this process are discussed. This discussion was based on a qualitative analysis about the processes of concept formation and the constitution of the personality, including resistance as an important characteristic of this personality. Thus, starting from a social conception of the constitution of the subject, it was possible to identify some relations that appeared as part of this whole process and that make it possible, for example, to reaffirm the importance of an education for emancipation (Mészáros concept) subject.

Keywords: Autism. Historical-cultural perspective. Vygotsky

SUMÁRIO

Introdução 11

Capítulo 1. Autismo em perspectivas 21

1.1. Algumas leituras críticas acerca das propostas vigentes 28

1.2. Discutindo o "fator de risco" 33

Capítulo 2. Autismo e escolarização 38

Capítulo 3. Apresentação e discussão de alguns aspectos da psicologia histórico-cultural 46

3.1. Pensamento e linguagem: o processo de formação de conceitos. 50

3.2. A periodização na psicologia histórico-cultural: o desenvolvimento do adulto 55

3.3. Vigotski e a deficiência 57

3.4. A educação e a pedagogia como campos privilegiados para o desenvolvimento cultural 61

Capítulo 4. Trabalhos que discutem o autismo sob uma perspectiva histórico-cultural 64

Capítulo 5. Desenhando o percurso da pesquisa 72

5.1. O método de Vigotski e a psicologia histórico-cultural..... 72

5.2. O encontro entre pesquisadora e Cláudio..... 73

5.3. Algumas coisas que apreendi sobre Cláudio..... 75

5.4. Sobre a entrevista e um pouco do processo de análise 78

5.5. Notas da pesquisadora sobre a 2ª palestra proferida por Cláudio: Sobre o processo de protagonismo das pessoas com deficiência..... 80

Capítulo 6. Trechos de uma história de resistência..... 84

6.1. Cláudio fala de si..... 85

6.2. Cláudio comenta sobre a sua trajetória de escolarização..... 91

6.3. Reflexões de Cláudio, sua resistência e ativismo 94

Considerações finais 99

Referências Bibliográficas 101

Transcrição da entrevista 110

Introdução

Acreditamos que o presente trabalho, para além do cumprimento de critérios que o tornam um trabalho acadêmico, seja, também, um trabalho em que se contam histórias de vida. Trata-se, em primeiro lugar, da história de vida do sujeito entrevistado, mas, também, da minha história como docente e, de minha história - essa ainda bastante recente – como pesquisadora. Traz, também, pensamos, um pouco da história de vida de todos os meus alunos. Todos, porque, cada um deles encerra em si uma unidade psíquica, uma personalidade que se constitui, também, a partir do meu trabalho como docente, e que, ao mesmo tempo, também me constitui. Constituem-se, também, mutuamente, todos os alunos, autistas ou não, entre si. Ou seja, nos constitui a nós todos envolvidos no processo que ocorre na sala de aula, nos humaniza pela e na cultura, também alterando e constituindo o ambiente e a própria cultura.

É também a história de vida específica de alguns alunos meus, esses com autismo e de uma determinada escola, que, por razões outras, não puderam ser aqui contadas, muito embora penso que estejam aqui presentes, na minha maneira de olhar e realizar o trabalho. Sobre o impedimento de contar suas histórias, explicarei mais detalhadamente ainda na introdução, de modo a apresentar alguns "percalços" pelos quais minha pesquisa passou.

Consideramos importante partilhar com outros pesquisadores eventuais dificuldades envolvidas nas pesquisas, no sentido de contribuir, sobretudo com os colegas iniciantes, a fim de que não desanimem ante obstáculos que poderão aparecer.

Por ora, vamos ao meu percurso acadêmico e docente. Quando cursei Letras (2002-2007), desejava ser professora de língua portuguesa e literatura, e não imaginava, à época, que encontraria alguns alunos que me interessariam particularmente. E, embora o presente trabalho tenha sido impulsionado, em seus primórdios, por esses alunos, preciso dizer que considero que minha vida docente seja verdadeiramente marcada pelo conjunto de todos os alunos que tive. Todos eles.

Embora eu tenha terminado o curso de Letras, estando formalmente habilitada para lecionar a disciplina de língua portuguesa somente em 2007, eu já atuava como docente desde o ano de 2002, em escolas públicas estaduais, em São Paulo, por meio de projetos e oficinas de produção de textos literários, dentre outras atividades e temas relacionados à disciplina de língua portuguesa.

Em 2009, foi que encontrei, numa escola privada – que realizava um trabalho de inclusão de alunos cujos pais traziam documentos com diagnósticos comprobatórios de patologias específicas relacionadas a determinadas características de aprendizado – alunos que muito me fascinavam. A então diretora da escola nos explicava tratar-se de Transtorno de Ásperger. Foi então que encontrei um desafio que me levasse a estudar algo que eu não havia estudado na graduação. Desde então, tais estudos não findaram. E, espero, seguirão.

Esses meus alunos, classificados como "Áspergers", eram, cada um ao seu modo, muito interessantes e... interessados. Interessados em discutir os conteúdos literários e, um deles, especificamente, interessado em discutir todas as outras coisas, como concepções de mundo, por exemplo.

Iniciei, portanto, meus estudos autônomos sobre o autismo, em função deles. Inicialmente, lia o que havia disponível, e, hegemônica e majoritariamente, sabemos que há uma perspectiva organicista e de propostas medicalizantes. Então, ainda que tenha adotado outra perspectiva mais adiante, perspectiva esta que guia o presente trabalho e tudo o que penso em relação à constituição psíquica de um sujeito, minhas leituras iniciais e também muito de minha compreensão inicial do fenômeno foram, de fato, uma perspectiva contra a qual me coloco hoje em termos de pesquisa científica.

Fiquei pouco tempo na escola privada em que mencionei, porque, ainda em 2009, passei a lecionar em escolas públicas municipais. Segui com os estudos, mas até o ano de 2011, não mais havia encontrado alunos com aquelas características, se é que assim podemos dizer. Na verdade, não acho que podemos, pois, todos os alunos que passaram por mim, já rotulados, são tão completamente diferentes entre si, tanto quanto cada indivíduo é único. Mas a verdade é que, a partir de 2011, me deparei novamente com alunos cujos pais traziam à escola documentos que os diagnosticavam com autismo, sendo um deles Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

Foi então que, com intenção de assumir a hoje Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), cursei uma especialização em Educação Especial. Queria trabalhar mais intensamente com esses alunos e foi o que fiz. Foi quando procurei por uma perspectiva que melhor me contemplasse, pois queria me aproximar filosoficamente – também na Educação Especial - da maneira como pensava o mundo, que é uma visão que se pode chamar mais próxima ao marxismo. Lembrando-me das aulas de licenciatura na graduação em que conheci, por meio de outros autores, as ideias de Vigotski e tendo tido contato também com esse autor durante o curso de especialização e relacionando-o filosoficamente ao marxismo e a uma visão social

dos fenômenos psíquicos, mergulhei em seus textos, o que perdura até hoje e, acredito, para sempre.

Tendo assumido a SRM, a partir dos estudos teóricos bem como da prática docente, escrevi um projeto de pesquisa, a fim de participar do processo seletivo para a obtenção do título de Mestre pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no ano de 2015. Felizmente, fui aceita no Programa, o que me possibilitou caminhar até aqui. Durante esse período, ainda, frequentei grupos de estudo e disciplinas sobre as questões relacionadas ao meu tema e ao autor principal do trabalho na Universidade de São Paulo, no Instituto de Psicologia e na Faculdade de Educação. Cursei ainda, uma disciplina na Escola de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal de São Paulo.

A partir de 2016, em função do início das disciplinas do mestrado, mas também porque sentia falta de lecionar para o conjunto dos alunos em classes comuns, que contassem com a presença dos alunos com autismo, deixei a Sala de Recursos e assumi novamente a regência em classes comuns. Confesso que foi um acerto, porque me possibilitou, então com estudos da perspectiva histórico-cultural mais consistentes, "visualizar" a interação social dos alunos que frequentavam a Sala de Recursos. Além da interação entre todos os alunos, havia o desafio de investir no ensino e aprendizado formais também para os alunos autistas, algo em que sigo acreditando.

Minha experiência com os primeiros alunos autistas, aqueles que eram denominados pela diretora da escola privada em que lecionei no ano de 2009, como "diagnosticados com Transtorno de Asperger", foi muito feliz.

Durante muito tempo me questionei sobre o porquê eu considerava – com razão – que meu trabalho com esses alunos SA havia sido melhor do que com meus alunos autistas da escola pública quando na regência da então SAAI, hoje SEM. Tinha algumas hipóteses: Os alunos SA eram bem assistidos materialmente, frequentavam terapias e serviços que demandavam uma boa condição financeira, por exemplo. Cheguei a considerar, inclusive, o grau de comprometimento do funcionamento mental entre o primeiro e o segundo grupo.

Mas hoje, após algumas experiências, creio ter reelaborado meu pensamento. Na verdade, creio que me sentisse limitada e um pouco frustrada, na verdade, não com o trabalho com meus alunos autistas da escola pública porque eles fossem menos assistidos ou porque o grau de severidade implicado nas atividades escolares fosse mais acentuado. Não, definitivamente, não é isso.

Ocorre que, desde o início do ano de 2013 até o final do ano de 2015, na escola municipal (mantenho o nome em anonimato) em que lecionava desde 2011, eu havia deixado

a regência nas classes comuns, para atuar somente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) – à época, chamada de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI). Pensava eu que ali seria o meu lugar, caso eu quisesse melhor me dedicar ao trabalho com as crianças autistas. Houve processos interessantes, aprendizados da minha parte e da parte das crianças. Muitas vezes me senti frustrada por não chegar até eles tal como eu gostaria. Tivemos momentos tensos, talvez o maior deles quando um aluno autista, de comprometimento severo das funções psíquicas - se encontrava, a meu ver, muito infeliz na escola. Penso que meu trabalho também não o tenha ajudado e eu considerei realmente que ele pudesse encontrar outro lugar onde se sentisse melhor. Foi um momento muito difícil. Cheguei, junto à escola, a procurar, uma instituição especializada. Felizmente, eu creio, não deu certo. Entretanto, dias melhores não vieram para ele, penso, em nossa escola. Carrego ainda um gosto amargo por não ter podido ajudá-lo, enquanto estive na SRM.

Os outros alunos autistas para quem eu lecionava na SRM demonstravam, em geral, bastante disposição ao aprendizado, traziam também muitas vezes propostas e soluções interessantes com as quais procurávamos, juntos, elaborar atividades para que realizássemos nas classes comuns, quinzenalmente e, às vezes, semanalmente. Chamamos essas intervenções de Projeto Vice-Versa, numa alusão à condição de interação que as atividades proporcionavam.

Procurava também, na SRM, atuar, tanto quanto possível, para que esses alunos pudessem lidar, junto aos seus colegas, quando em classe comum, com conceitos científicos. Para isso, eu procurava compreender como aquela criança aprendia. Assim, orientava os professores regentes das classes comuns, orientava, quando necessário, os colegas, os familiares. Penso que realizamos coisas interessantes. Algumas delas encontram-se em nossos portifólios de registro.

Como disse anteriormente, em função dos horários das disciplinas do mestrado e sendo mãe de dois filhos pequenos, percebi que teria dificuldades em atender a esses alunos nos horários disponíveis, sempre no contraturno de suas atividades, e em geral restritos em função de atividades outras, tais como terapias que frequentavam fora da escola. Assim, optei, no início do ano letivo de 2016, deixar a SRM e retomar a docência nas classes comuns. Continuaria, portanto, sendo professora de algumas dessas crianças, mas num contexto distinto.

Hoje, percebo que para o meu trabalho com elas, foi uma decisão acertada. Tanto para a atuação junto a elas quanto para o desenvolvimento de minha pesquisa. Porque eu pude vê-las no coletivo. E, segundo Vigotski (2012c), a importância do coletivo para o aprendizado e

desenvolvimento de crianças autistas – no caso ele enfatiza aquelas com déficit intelectual – é incrivelmente superior. Então, nesse momento, eu já havia estudado muito mais acerca do seu desenvolvimento, já havia cursado especialização e caminhava para a conclusão do mestrado. Portanto, penso, elas tinham uma professora melhor qualificada que antes, atuando com elas no coletivo, na disciplina de Língua Portuguesa.

Nesse período, acredito que tivemos felizes contatos com diversos elementos mitológicos, presentes em textos literários de qualidade. Lemos, cantamos, encenamos, desenhamos, pintamos e, por fim, denominamos esses trabalhos de "Nosso Acervo de Mitopoéticas".

Creio que tenho hoje uma relação de satisfação com o trabalho que realizei com as crianças autistas no conjunto dos alunos da classe comum.

Voltando um pouco no tempo, mais precisamente no exame de qualificação, em fins de 2017, a banca examinadora solicitou que eu retomasse o trabalho de campo, realizando filmagens dos meus alunos autistas, nessas salas de aula, para focar na interação social. Isso não foi possível, embora tenha batalhado para fazê-lo até agosto de 2018. Ocorreu que outra diretora havia chegado à escola, no lugar do diretor anterior, o qual sempre havia se mostrado bastante disponível em possibilitar a realização de pesquisas na escola.

A nova diretora procurou, durante todo o tempo, me dissuadir da realização da pesquisa na escola. Ela alegara receio de que a pesquisa trouxesse problemas à escola, por envolver alunos e seus familiares. Um dado importante: eu havia conseguido a autorização, por escrito, de todos os pais e das respectivas turmas em que se realizariam as filmagens. Ainda assim, ela seguia absolutamente convicta de que eu devia desistir.

Diante da minha insistência, a direção da escola sugeriu que eu entrasse com uma solicitação por escrito, o que eu fiz. Após alguns dias de espera, a diretora negou minha solicitação, explicando que "não deferiria sem a devida autorização dos órgãos superiores", com os quais entrei em contato, no caso a Diretoria de Ensino (Órgão regionalizado da Secretaria Municipal de Educação). Os supervisores desse órgão, então, me encorajaram, dizendo ser algo bastante simples, me orientando sobre como proceder, e assim o fiz.

Após algumas semanas de espera, soube que o parecer havia sido deferido pela Diretoria Regional, mas contava ainda com a aprovação da direção da escola, a fim de que se consolidasse o parecer favorável definitivo. Novamente, a direção da escola negou. Por fim, os mesmos supervisores que deferiram inicialmente o parecer, terminaram por indeferir, endossando assim, a negativa da direção da escola.

Esse tortuoso caminho durou cerca de seis meses. Após conversarmos, minha professora-orientadora e eu, consideramos a possibilidade de realizar um trabalho teórico.

Assim, preparando-me para a realização do trabalho teórico, acatei a feliz sugestão de minha orientadora, que me aconselhou estar presente a um evento[1] sobre autismo. Abriu-se para mim, a partir desse evento, a possibilidade de conhecer o universo de pessoas autistas *adultas* e, sobretudo, um rapaz adulto e autista, que veio a se tornar o sujeito desta pesquisa.

Adentrando melhor esse universo, creio que tenha perdido, inclusive, o pudor em dizer "pessoa autista". Isso porque o contato com essa comunidade me permitiu perceber o seu orgulho em "ser autista". Orgulho esse que advém da luta dessa comunidade por ter a chance de esclarecer à população sobre as infinitas possibilidades em ser autista – como uma forma de ser e estar no mundo - e participar efetivamente da vida social.

Assim, penso, pude aproximar teórica e analiticamente a perspectiva teórico-metodológica que guia meu trabalho como pesquisadora e, também, como docente, às reivindicações desses sujeitos sociais tão interessantes. E foi isso o que tentamos, com bastante envolvimento e entusiasmo, realizar.

Como estudiosa da teoria histórico-cultural, da educação e sua relação com o desenvolvimento humano, senti-me bastante feliz com o fato de conhecer e realizar um trabalho de pesquisa sobre um adulto do espectro autista. Isso faz um sentido especial quando pensamos em Vigotski (2000), para quem o adulto possui o desenvolvimento mais complexo que a criança e, também, o adolescente, sendo, por isso – o adulto - uma referência chave para se entender o desenvolvimento infantil e adolescente. Penso, portanto, poder dizer com tranquilidade, sobretudo após a análise, que Cláudio[2] representa esse desenvolvimento "mais complexo". E, ainda: que, a partir dele, compreendo melhor o desenvolvimento dos meus alunos mais jovens.

Há ainda poucos trabalhos que tratam desse período da vida humana, sobretudo ao compararmos com a infância, acerca da qual a psicologia tem estudos a perder de vista. Na perspectiva histórico-cultural, os trabalhos sobre adultos, se pode dizer, são ainda mais escassos. Ao realizarmos esse levantamento, o número se reduz drasticamente. Nesse sentido, gostaríamos de enfatizar a importância da contribuição de nosso trabalho, por se propor a estudar o adulto.

Este é também um trabalho sobre educação, área que Vigotski (2012c) considera ser um "lugar" privilegiado em que o ensino e o aprendizado façam avançar o desenvolvimento.

[1] Não especificaremos com detalhes o evento, a fim de assegurar o anonimato do sujeito.
[2] Nome fictício do sujeito da pesquisa.

Por isso, consideramos fundamental que, ao estudarmos o autismo, que o seja a partir de uma perspectiva que desloque o olhar individualizante para a totalidade social e histórica, procurando compreender como essa totalidade se relaciona com a ontogênese. É necessário, ainda, que possamos contribuir no sentido de ajudar a desvencilhar as discussões próprias da educação de algo que lhe é estranho – a medicalização – procurando, sim, reaproximar a educação de suas bases filosóficas, retomando sua perspectiva histórica.

Pensamos que essa educação, de que fala Vigotski (2012c), pode e precisa ser oferecida a todos, e, também, à comunidade autista. Assim, concordamos com Mészáros (2008), quando, ao realizar uma leitura crítica da educação, explica que é possível um sujeito constituir-se um defensor da *emancipação humana*[3], ainda que tenha uma educação limitada, tal como nos moldes atuais. O autor atribui essa possibilidade ao contato com a arte, a ciência e a filosofia em outros locais que não a escola, quando deveria ser esta a oferecer o que há de melhor já produzido pela cultura. Acreditamos que esse processo tenha se dado de forma relativamente semelhante com o sujeito da pesquisa, um adulto autista, que se desenvolveu *apesar* das inúmeras barreiras que encontrou em sua passagem pela escola, mas que pôde vivenciar outras experiências sociais.

Acreditamos que este trabalho pode, a partir de uma compreensão histórico-cultural do desenvolvimento psíquico, contribuir para se pensar em caminhos para que a escola pública possa vir a ser, realmente, o principal lugar de aprendizagem e desenvolvimento para todos e, também, para as crianças e jovens do espectro autista.

O fato de haver crianças autistas matriculadas nas classes comuns da escola pública não tem se traduzido necessariamente em aprendizado e desenvolvimento. Por outro lado, tem se feito cada vez mais presente, mobilização com relação a eventuais necessidades específicas para o autismo, e isso também inclui a escola, o que resulta na consolidação de "bandeiras" ou reivindicações por parte de associações, organizações e, também, movimentos em defesa do protagonismo autista.

Ocorre que muito ainda há que ser feito e quanto a isso parece haver consenso. Mas a questão parece ser que, a depender da perspectiva pela qual se debruça a sociedade sobre a problemática, os (des)caminhos do processo tomam rumos contrários àqueles pelos quais as pessoas têm lutado historicamente. Atualmente, como foi dito, a concepção das sociedades em

[3] Para Mészáros (Apud Antunes, 2018), o Estado é uma construção de classe e a emancipação humana é impossível com qualquer forma de Estado. Retomando a ideia de Engels sobre a administração das coisas, Mészáros entendia que é necessário enfrentar e aprofundar o problema do que seria uma sociedade com o fenecimento do Estado – portanto, algo radicalmente diferentemente dos anarquistas, pois não é uma explosão do Estado, como a de um prédio, é o fenecimento do Estado, que é antes uma instância anti-emancipadora, e que começa a se tornar supérflua, desnecessária e, então, fenece (ANTUNES, 2008).

relação às pessoas autistas se encontra, em maior ou menor medida (a depender do país, por exemplo), submetida a uma visão dominante, que, por razões quase nunca explicitadas, vêm atuando de maneira a patologizar pessoas, cujas formas de se desenvolver "desviam" dos padrões da normalidade. O resultado dessa concepção é a medicalização, com toda a sorte de intervenções, incidindo, lamentavelmente, também sobre a escolarização.

Acreditamos que essa discussão que acabamos de esboçar no parágrafo anterior esteja de forma condensada nos dois primeiros capítulos. Mais precisamente no primeiro capítulo, explicamos como se compreende e define o autismo na concepção médica e psicológica vigentes – retomando historicamente esse processo - que se referem aos manuais diagnósticos. Apresentamos também a contribuição crítica de alguns autores contemporâneos sobre essas concepções. Trazemos, por fim, as ideias do epidemiólogo equatoriano Jaime Breilh[4] (2006), e sua defesa de uma *nova epidemiologia*, ou uma *epidemiologia crítica*, para argumentar acerca da *teoria do risco*, a qual é parte hoje das concepções vigentes na saúde.

O segundo capítulo, por sua vez, procura esclarecer os termos legais acerca do direito à escolarização de crianças autistas, realizando, assim como no capítulo1, uma breve retomada histórica, por meio de autores como Angelucci e Sotilli (2015), que esclarecem algumas polêmicas que existem entre a defesa da convivência das pessoas autistas em sua comunidade de origem, o que inclui também a escola, por parte de profissionais e movimentos de pessoas autistas, contrários às ideias apregoadas por familiares e profissionais e setores da ciência e da saúde que defendem o que para o primeiro grupo representaria um retrocesso no sentido de *reinstitucionalizar* a criança autista. Além disso, trazemos também neste capítulo, as distintas concepções acerca da escolarização da criança autista, que a nosso ver, compreendem, muitas vezes, a escolarização como um processo terapêutico e não educacional.

O terceiro capítulo é reservado para a apresentação dos princípios fundamentais da psicologia histórico-cultural, iniciando-se pela contextualização da produção acadêmica de Vigotski acerca da necessidade de uma *nova psicologia*. Dentre as unidades do pensamento do autor, destacamos: a concepção de desenvolvimento; o estudo da consciência; a interação social e a mediação; o desenvolvimento cultural; o conceito de compensação, sua relação com a importância da educação – tal como concedida por Vigotski (2012c) - e a relação desta com

[4] Jaime Breilh é um médico epidemiólogo, equatoriano, teórico reconhecido como um dos maiores impulsionadores, desde os anos 1970, de uma nova visão da epidemiologia crítica – ramo fundamental da nova saúde pública – e promotor da aplicação sistemática da categoria "determinação social da saúde". Estabelece questionamentos essenciais ao modelo de investigação convencional (positivista), ligado ao funcionalismo, e abre caminhos inovadores para a metodologia científica (Fonte: site do Instituto Humanitas da UNISINOS).

a formação de conceitos científicos para o desenvolvimento dos processos psíquicos complexos. Com relação aos trabalhos que tematizam o autismo fundamentados teórica e metodologicamente na psicologia histórico-cultural atualmente publicados e por nós encontrados, estão sistematizados no capítulo quarto. Após a sua apresentação, elaboramos uma pequena discussão.

O quinto capítulo nos traz o percurso metodológico que traçamos para a análise da entrevista. Iniciamos com uma breve explicação sobre o método de Vigotski (2004) e a sua fundamentação no materialismo histórico-dialético. Em seguida, comentamos acerca do processo do autor em busca de unidades de análise para a compreensão dos fenômenos, já explicando e justificando a nossa escolha de categorias de análise. Mencionamos também algumas contribuições acerca do trabalho com entrevistas, explicando também a compreensão que temos da importância da realização, em nosso caso, de uma entrevista de caráter semiestruturado.

Ainda no quinto capítulo, narramos os caminhos que levaram a pesquisadora até o sujeito desta pesquisa bem como procuramos, apoiando-nos em notas da pesquisadora sobre suas observações e sobre conversas entre pesquisadora e sujeito em diversos momentos que não a entrevista, construir um perfil, contextualizando características da personalidade de Cláudio que fossem relevantes para a interpretação do material empírico. Por fim, reproduzimos notas da pesquisadora sobre uma palestra proferida pelo sujeito, que tratou de marcos históricos da deficiência no Brasil, as quais consideramos importantes às nossas considerações posteriores.

Já no capítulo 6, considerando o "trajeto" que as funções psíquicas realizam na ontogênese, que Vigotski (2012b) define em três "estágios", como: *em si* (as ações realizadas sem um direcionamento social), *para o outro* (com um objetivo social) e *para si* (quando já se internalizou a função psíquica); considerando também uma característica que nos pareceu muito expressiva e constante nos modos de se manifestar de nosso sujeito, a *resistência*[5], definimos por elaborar uma categoria de análise que nos permitisse olhar para tal fenômeno pela perspectiva histórico cultural. Assim, ficou da seguinte maneira a nossa formulação: *resistência para si.* Além desta última, utilizamos ainda a *formação de conceitos* e a *constituição da personalidade*.

A *resistência para si*, como observaremos, nos possibilitou relacioná-la ainda a outro conceito, este de Mészáros (2008), a ***contraconsciência***, que, segundo o autor, seria uma

[5] Definimos como *resistência* a capacidade de resistir a imposições sociais de todo tipo, sejam elas advindas de imposições de caráter comportamental, comunicacional, corporal etc.

capacidade fundamental para o sujeito atuar no que chama de *sociedade de transição*, rumo à sua *transformação social* (MÉSZÁROS, 2008).

Capítulo 1 – Autismo em perspectivas

O autismo atinge 70 milhões de pessoas em todo o mundo, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS). No Brasil, a estimativa é de mais de 2 milhões de autistas, de acordo com a ONU.

Gostaríamos de iniciar este capítulo com a mesma pergunta que as autoras Benasayag e Flores (2015) escrevem em seu artigo intitulado: *Gen-Ética. A epigenética e o autismo*. A pergunta é *O que se considera autismo?* Para o Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais DSM V, o autismo é considerado (e denominado) Transtorno do Espectro Autista (TEA) e se caracteriza por apresentar, também segundo esse Manual, comprometimento na interação social, no desenvolvimento da linguagem, interesses restritos e transtornos do comportamento, entre outras características (BENASAYAG e FLORES, 2015, p. 94).

Por sua vez, os estudos acerca do desenvolvimento em crianças com autismo têm se pautado, sobretudo, em dois modelos de diagnóstico médico-psiquiátrico tomados como referência: a Classificação Internacional de Doenças (CID 11[6] 2018) da Organização Mundial de Saúde (OMS) e o Manual de Diagnóstico e Estatísticas de Desordens Mentais (DSM – V 2014). Isso tem história e o período que decidimos aqui resgatar tem início nos idos dos anos de 1930, quando a psicologia e a psiquiatria infantil ainda possuíam influência das ideias psicanalíticas sobre a clínica infantil com o desenvolvimento do modelo psicossomático, contando com a colaboração de pediatras, sendo, por isso, denominada, segundo Marfinati e Abrão (2014), como *pedopsiquiatria.*

O termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), cunhado por Lorna Wing[7] e Judith Gould[8], em 1979, se generalizou nos últimos anos e traz a ideia de *continuum*, no qual se considera alterado qualitativamente um conjunto de capacidades que se referem à interação social, à comunicação e à imaginação, variando de caso leves até os gravíssimos.

[6]Segundo a OMS, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) é a base para identificar tendências e estatísticas de saúde em todo o mundo e contém cerca de 55 mil códigos únicos para lesões, doenças e causas de morte. O documento, escrito em linguagem comum, permite aos profissionais de saúde compartilhar informações de saúde em nível global. Dia **8 de junho de 2018** foi a data em que a Organização Mundial da Saúde (OMS) lançou sua nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 11). Informações obtidas no site Organização Pan-Americana de Saúde em que, segundo dados do site da Associação Pandorga, a OMS, seguindo as mesmas orientações do DSM V, unifica todos os transtornos relacionados ao autismo num só *espectro.*

[7] Lorna Wing: (7 de outubro de 1928 - 6 de junho de 2014). Foi uma médica psiquiatra inglesa, conhecida por seus estudos sobre autismo.

[8] Judith Gould: Atuou juntamente com Lorna Wing, entretanto, permanece ainda em atividade, dando consultoria sobre autismo e problemas envolvendo aprendizagem.

Marfinati e Abrão (2014) publicaram importante estudo em que refletem sobre o percurso histórico da psiquiatria da infância acerca do conceito de autismo, procurando apontar criticamente o surgimento dos diagnósticos psiquiátricos a respeito do autismo. As descrições, muito embora objetivassem, segundo os autores, favorecer a troca entre os profissionais da área, não forneceriam uma real compreensão desses quadros.

Segundo os mesmos autores, em 1943, Kanner[9] publica o trabalho intitulado *Autistic Disturbances of Affective Contact*, no qual defendeu a ideia de uma incapacidade inata dessas crianças no estabelecimento de relações afetivas de qualquer espécie, ressaltando a dificuldade encontrada por elas em responder a determinados estímulos; além da suposta incapacidade na utilização da linguagem de maneira significativa e da extrema insistência na preservação da rotina, o que causaria terrível sofrimento se tal estabilidade fosse contrariada. (Marfinati e Abrão, 2014) Revisitaram ainda outro psiquiatra, este de Viena, chamado Hans Asperger (1944)[10], que teria exposto quadros clínicos semelhantes ao autismo, como, por exemplo, a perturbação existente no contato afetivo, que se manifestaria por volta dos quatro/cinco anos de idade, contrariando os aproximados 36 meses da síndrome definida por Kanner. A diferenciação entre os dois quadros – Psicopatia autística e Síndrome de Ásperger - centralizou-se na área da comunicação, cujo prejuízo seria notável no autismo

Marfinati e Abrão (2014) reiteram que muitas das características do autismo diagnosticadas de modo taxativo por Kanner ainda constam nos manuais psiquiátricos: estereotipias, prejuízo na interação social e da linguagem, interesse restrito ao ambiente que os cerca, regozijo na manutenção da rotina, etc.

Os autores consideram que haja duas tendências, atualmente coexistentes, apresentando posicionamentos antagônicos com relação às concepções de infância e de psicopatologia. Dizem ainda haver uma tendência hegemônica em abordar essa disciplina sob uma perspectiva puramente orgânica, excluindo posições filosóficas e psicanalíticas e destacando como forma de tratamento os recursos psicofármacos, o que concederia precocemente um destino psiquiátrico à criança. No outro polo, Marfinati e Abrão (2014) situam os autores influenciados pela psicanálise, os quais propõem pensar a psicopatologia infantil e o conceito de autismo de forma menos determinista e organicista, levando em consideração fatores ambientais no desenvolvimento dos sintomas, o que possibilitaria,

[9] **Leo Kanner** (Klekotow;Klekotiv, 13 de junho de 1894 - 4 de abril de 1981) foi um psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos.

[10] **Johann "Hans" Friedrich Karl Asperger** (pronuncia-se em português a*shpêrguer* — pronúncia em alemão: [hans ˈaspɛʁgɐ]). (Viena, 18 de fevereiro de 1906 – Viena, 21 de outubro de 1980) foi um psiquiatra e pesquisador austríaco. A Síndrome de Asperger deve seu nome a ele.

conforme os autores, o surgimento de outras formas de tratamento além dos psicofármacos. Entretanto, continuam, a escola psicanalítica compreenderia o autismo sob a ótica do déficit, tal como, ao menos nesse aspecto, as perspectivas organicistas (Marfinati e Abrão, 2014).

Os autores projetaram um quadro, contendo a cronologia dos principais acontecimentos históricos que marcam a evolução da psiquiatria infantil desde o século XVIII até o aparecimento do conceito de autismo. Consideramos oportuno reproduzi-lo aqui:

1798	Victor, um adolescente mudo e aparentemente surdo é encontrado nu por um grupo de caçadores nas florestas do Sul da França, perto de Aveyron.
1800	Publicação da obra *"Traité médico-philosophiquesurl´alienationmentale"*, de autoria de Phillipe Pinel.
1800	Victor é conduzido ao Instituto Nacional de Surdos-Mudos sendo avaliado inicialmente por Pinel, seguido pelo médico Jean Itard.
1801	Publicação do tratamento moral iniciado por Itard "*Mémoiresurles premiers développements de Victor de l´Aveyron*". Itard descobre um novo objeto de investigação para a medicina: as psicoses infantis.
Até meados do século XIX	Interesse maciço em classificar as doenças psiquiátricas da infância por meio de um enfoque predominantemente orgânico.
1846	Édouard Séguin publica seu tratado *"Idiocyand its Treatment"*. Sob sua influência, milhares de escolas especiais são criadas com base no modelo médico-pedagógico.
1905	Alfred Binet e Théodore Simon estabelecem a primeira escala de desenvolvimento da inteligência, representando o apogeu do movimento médico-pedagógico.
1890 a 1907	Emil Kraepelin publica sua obra Tratado da psiquiatria, inserindo o conceito de demência precoce, o qual é discutido nas diversas edições, especificamente a partir da 6ª Edição, datada de 1899.
1906 a 1909	Sacnte de Sanctis publica uma série de artigos dedicados a formas prematuras de demência precoce, denominando-as de demência precocíssima.
1908	Heller observa casos de crianças, as quais apresentavam demência, maneirismos das atividades e dos gestos e linguagem estereotipada. Atualmente, sua descrição corresponde aos chamados

	Transtornos Desintegrativos da Infância (*DSM III* e *IV*).
1911	Eugen Bleuler renomeia o conceito de demência precoce e precocíssima para o de esquizofrenia infantil. Utiliza, inicialmente, o termo autismo para delinear mais um dos sintomas dessa patologia.
1930-1937	A partir da análise de 29 casos no Instituto Psiquiátrico de Nova York, J. L. Despert faz uma notável descrição da esquizofrenia infantil, cujas características observadas são as mesmas que Leo Kanner conceituará como autismo infantil precoce.
1930	Melanie Klein publica a análise de um menino de quarto anos, conhecido como Dick, cujas características corresponderiam, na atualidade, a um quadro de autismo infantil.
1943	Leo Kanner publica suas primeiras descobertas acerca do autismo em seu estudo intitulado "Autisticdisturbancesofaffectivecontact".
1944	Hans Asperger expõe quadros clínicos semelhantes ao autismo.
A partir da década de 1980	Revolução paradigmática no conceito de autismo: nos manuais psiquiátricos é retirado da categoria de psicose, passando a fazer parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (*CID-10*) e dos chamados Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (*DSM-IV*)

(MARFINATI e ABRÃO, 2014, p. 258-259)

É notório que a psiquiatria e a psicologia, de uma forma geral, têm se afastado cada vez mais de bases filosóficas, rumo a perspectivas mais organicistas, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM V*), e o CID, que recentemente unificou, assim como o primeiro, o que era concebido como diversos diagnósticos similares, sob um único diagnóstico: **Transtorno do Espectro Autista** (código **6A02** — em inglês: *Autism Spectrum Disorder — ASD*). Dessa forma, as subdivisões passaram a estar apenas relacionadas a prejuízos na linguagem funcional e à deficiência intelectual.

Nesses manuais, portanto, o autismo é concebido como um transtorno invasivo do desenvolvimento, pertencente a uma família de transtornos do neurodesenvolvimento em que ocorre uma ruptura nos processos fundamentais de socialização, comunicação e aprendizado.

A seguir, um fragmento do texto retirado do DSM V, sobre os critérios para o diagnóstico inicial:

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

Os itens 1, 2 e 3 possuem uma apresentação genérica, provavelmente por se tratar de um manual e limitam-se à descrição de aspectos do desenvolvimento comunicacional **e que podem ser observados no comportamento**.

Parece ter havido alguma alteração, no entanto, segundo nota do prefácio (vide citação abaixo) que se traduziu numa consideração mais ampla e detalhada para a "funcionalidade" e para a os fatores ambientais.

> Da mesma forma, a Escala de Avaliação de Incapacidade da OMS (WHODAS), um método padronizado para a avaliação de níveis globais de incapacidade para transtornos mentais baseado na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) e que pode ser aplicado em todas as áreas médicas, foi fornecida em substituição à escala mais limitada de Avaliação Global de Funcionamento. (DSM-V, 2014, p. xliii)

Tal alteração pode ampliar a consideração funcional, entretanto, dentro da usual concepção estática da avaliação e classificação diagnósticas.

Também na opinião de Marfinati e Abrão (2014), se as descrições dos manuais psiquiátricos são taxativas e com base nos déficits, a psicanálise, por sua vez, embora não aponte de modo reducionista os sintomas e fuja da perspectiva exclusivamente organicista, parece também abordar o indivíduo sob a perspectiva deficitária, ou seja, daquilo que falta e/ou é defeituoso.

Untoiglich (2015) afirma que à medida que os conhecimentos científicos avançam, a psicopatologia, ao contrário, aparentemente tem se mostrado mais simplista. A autora explica que todo diagnóstico é uma construção que se efetua em um determinado momento histórico e responde também a certos interesses políticos e econômicos.

A autora afirma que pretender reduzir a complexidade do humano a genes ou moléculas parece uma simplificação exacerbada da vida de alguém. Assim também a ciência é um modo de fazer política. Na sociedade atual, o resultado tem sido uma profusão de políticas de saúde mercantilizadas que respondem a interesses econômicos de uma minoria privilegiada, mas que interferem na vida de todos. Ainda em sua opinião, insistir que "existe" uma origem neurobiológica e genética para as enfermidades mentais, ainda que a tese não tenha sido comprovada, não é ingênuo. Diagnosticar a partir de listagens de condutas observáveis, como propõe o DSM V, possui consequências implacáveis na vida de muitas pessoas, sobretudo quando se trata de crianças. Intervir com moléculas químicas sobre cérebros ainda em formação – ação da qual se desconhecem os efeitos em longo prazo e, se o sabem, possíveis danos passam a ser minimizados – pode ocasionar sequelas nefastas.

Para a autora, com o advento do neoliberalismo, a psiquiatria tem claramente "quantificado" a subjetividade segundo os parâmetros de produtividade requeridos do mercado, de modo que o indivíduo possa produzir ou, minimamente, não atrapalhar a produtividade alheia. Esse sujeito individual e isolado, sob o Estado neoliberal vigente, está submetido a um código de normas, em que todos os desvios possuem sua classificação patologizada. Segundo ela, o governo utiliza a biopolítica a fim de disciplinar a sociedade. As debilidades devem ser eliminadas terapeuticamente, com a finalidade de salvaguardar a produtividade. Portanto, para Untoiglich (2015), buscar unicamente as causas neurobiológicas para padecimentos mentais implica desconhecer toda a trama sociopolítica bem como os vínculos intersubjetivos que determinam o sofrimento.

Ainda com relação ao fenômeno de medicalização, afirmam Garrido e Voltolini (2009):

> Medicalizar um fenômeno teve, tradicionalmente, o sentido geral de reduzir as problemáticas sociopolíticas a questões de foro privado, individual. [...] De maneira geral, a crítica dirigida por diversos autores à medicalização diz respeito à redução de questões amplas - que envolveriam, em sua análise, diversas disciplinas (sociologia, antropologia, psicologia, economia, ciências políticas, história, medicina, etc.) - a um único domínio metodológico disciplinar: a medicina. A medicalização foi então tomada como expressão da difusão do saber médico no tecido social, como difusão de um conjunto de conhecimentos científicos no discurso comum, como uma operação de práticas médicas num contexto não terapêutico, mas político-social (GARRIDO e VOLTOLINI, 2009, p. 241).

A concepção presente nos manuais CID-10 e DSM-V tem história e inicia-se com o advento do positivismo, que na área das ciências validou como método científico somente aquele em que os fenômenos podiam ser observados. O conhecimento teórico foi, assim, secundarizado (FILGUEIRAS,1993; COELHO, 2005).

A visão positivista de "indivíduo" manifestava-se por meio de uma permanente busca do equilíbrio, sendo peculiaridades, idiossincrasias e contradições potenciais fatores de perturbação deste "acordo de paz". Para atingir esse ideal "humano" positivo seria necessária a combinação de medicamentos e educação. Passou-se a se considerar, inclusive, o modelo inorgânico "mais regulamentado" que o orgânico, consolidando-se assim as bases para um ideal de tipo humano e universal. A sobreposição da frenologia à psicologia coroava essa corrente de pensamento. O distanciamento cada vez maior entre ciência e filosofia abrira então precedentes para uma compreensão predominantemente biológica dos fenômenos psicológicos, e, por sua vez, do desenvolvimento humano (COELHO, 2005).

A filosofia de Auguste Comte [11] e sua influência em defesa de uma suposta neutralidade científica, a qual, de acordo com Oliveira (2008), definia-se sob os seguintes aspectos: o conhecimento como um fim em si mesmo; um método que não envolvesse valores sociais e que se limitasse à descrição dos fatos observáveis. "Tomar a parte pelo todo", valorizando os aspectos formais em detrimento do conteúdo e de sua dinâmica, auxiliavam na definição do projeto para a nova ciência, A ciência positivista representava parte de um *projeto para a humanidade*, de defesa do liberalismo como o desfecho harmônico e democrático para todos, o que viria a ser, nos anos cinquenta, claramente revitalizado nas publicações de teses que defendiam exaustivamente o encerramento definitivo da ideologia, da filosofia e da história, até a mais expressiva delas, em 1989, *O fim da história e o último homem*, de Francis Fukuyama.

Maia (2013) assim explica:

> Com o apoio da mentalidade cientificista reafirmada, em busca de valores absolutos a-históricos, transferiam-se ingredientes neo-positivistas que, sem entrar em choque com as orientações clássicas predominantes, transformavam-se em "verdades" evidentes, garantiam o *status quo* [...] Desvincula-se a gênese histórica das teorias de sua validade [...] (2013, p.119-120).

Essa "tríade" referente à ciência positivista de que nos fala Oliveira (2008) pode ter seus fundamentos facilmente percebidos hoje ao refletirmos um pouco sobre o atual estágio da conduta medicalizante com relação ao autismo, por exemplo. De acordo com o DSM V, para se realizar o diagnóstico, toma-se toda a vida de alguém (o todo) em função de traços observáveis no comportamento (parte).

[11] **Isidore Auguste Marie François Xavier Comte** (Montpellier, 19 de janeiro de 1798 — Paris, 5 de setembro de 1857) foi um filósofo francês, fundador da Sociologia e do Positivismo, que trabalhou intensamente na criação de uma filosofia positiva.

1.1. Algumas leituras críticas acerca das propostas vigentes

Felizmente, muitos cientistas e pesquisadores têm, historicamente, ido no sentido de realizar criticamente a leitura dessa realidade. Por isso, nesse capítulo, também trazemos alguns, como Benasayag e Flores (2015), estudiosas da epigenética, que realizaram um estudo acerca das possíveis relações entre essa área do conhecimento e o autismo. As contribuições são bastante interessantes e lançam luz sobre uma suposta condição estática e determinista da genética, quando explicam – as autoras (2015) - por exemplo, a capacidade de reversibilidade (genética) a partir da interação entre os genes e as condições do entorno em que vivem as pessoas e suas respectivas cargas genéticas. Ademais, dizem, tendemos a confundir correlação e causalidade. Ou seja, onde muitas vezes há apenas uma correlação, toma-se aquilo como causalidade.

Lendo a explicação das autoras (2015), não se pode deixar de reconhecer as possibilidades de reflexão que nos incitam, sobretudo quando comparadas a uma leitura de explicação mecânica e reducionista dos Manuais de Diagnósticos.

> Se pode dizer que a origem de uma enfermidade é genética quando a investigação básica tem demonstrado uma correlação confiável e constante entre determinados genes e um padrão clínico definido. Não basta a ideia dos chamados genes candidatos. Estes constituem somente uma aproximação insuficiente para afirmar que os ditos candidatos são, na realidade, os genes responsáveis por determinado quadro (BENASAYAG 2011 Apud BENASAYAG e FLORES, 2015, p. 93).

As autoras acima acrescentam que ao menos até o momento não se comprovou nenhuma base genética que explique o Transtorno do Espectro Autista. Além disso, procuram esclarecer o porquê de se crer que o autismo é de origem genética. Uma das hipóteses levantadas pelas pesquisadoras reside no fato de que tendemos a generalizar e tomar por válidos os resultados de trabalhos cujos estudos se realizaram com um número de pacientes não-significativo. Em segundo, afirmam as autoras, não há critério unânime para definir o que é autismo.

Apesar de claramente reconhecerem a não existência de "provas genéticas" para o autismo, se assim podemos dizer, Benasayag e Flores (2015) elaboram um raciocínio, digamos, mediador, na discussão. Elas explicam que algumas síndromes realizam uma interface com o autismo. Essas síndromes possuem, ao contrário do autismo, sua causa conhecida. E que isso seria relevante para uma consulta genética, por exemplo. Mas, haveria também muitas possibilidades de autismos idiopáticos, ou seja, traços autísticos ou o próprio quadro geral ocorridos em função do ambiente.

Tendo essa discussão inicial como pano de fundo, apresentaremos a seguir um pouco do panorama atual acerca de questões legais referentes à atenção às pessoas com autismo, como e se estão definidas as diretrizes para essa atenção bem como das discussões que perpassam esse cenário.

Untoiglich (2015), na Argentina, por exemplo, afirma que poderiam estar as pessoas com autismo contempladas na lei de saúde mental, como antes. A autora defende que não é necessária uma lei específica para pessoas com autismo. Ela questiona a quem isso está beneficiando. Em sua opinião, provavelmente quem se beneficia é a mercantilização da saúde.

No Brasil, Angelucci e Sotilli (2015) opinam de modo semelhante, ao dizer que, a partir da Convenção Internacional de Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2009, houve a inclusão de uma nova "categoria" de pessoas com deficiência: a deficiência psicossocial, que abarca as pessoas com sofrimento psíquico. Assim, pessoas com o TEA estariam incluídas nesse grande arcabouço das deficiências, o que, na opinião das autoras representa um retrocesso, na medida em que se permite que necessidades específicas sejam diluídas em um conjunto amorfo de deficiências, o que provavelmente poderia suprimir suas potencialidades e seu "lugar de sujeito". Mais importante, contudo, segundo as mesmas, é o fato de tal "mudança de categoria" ser mais uma forma de se enfatizarem os déficits e as impossibilidades, como se o autismo fosse um fenômeno biológico, imutável, que obstaculiza a aprendizagem e o desenvolvimento, que define o sujeito e, sobretudo, que implica o isolamento dessas pessoas dos espaços de convivência social e que, assim como opina a autora argentina, possui, por de trás, uma intenção mercantilizadora da saúde mental.

Angelucci e Sotilli (2015) lembram que, no Brasil, do ponto de vista da saúde mental, os serviços estão organizados segundo a reforma psiquiátrica, ou seja, de modo a garantir a permanência da pessoa em sua comunidade de origem, uma vez que família e comunidade devem ser parte do processo de intervenção terapêutica, visando a um projeto singular a cada paciente, baseando-se nos laços e vínculos sociais comunitários.

Especificamente relacionados com as pessoas com o diagnóstico de autismo, dizem as autoras, existem dois documentos de referência que se apoiam em concepções contrárias: Diretrizes de Atenção à Reabilitação de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (2014) e Linha de Cuidado para Atenção a Pessoas com Transtorno do Espectro Autista e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde.

Ocorre que ambos os documentos permanecem vigentes, demarcando, no caso do Brasil, uma situação de ambiguidade, que revela posições antagônicas, e, na opinião das

autoras, uma dessas posições vai na contramão do que consideram um avanço na convivência com a pluralidade.

O primeiro documento, segundo as autoras (2015), está orientado a partir da lógica da patologia, e contrário à política de saúde mental, e é parte expressiva da força do movimento de familiares e alguns profissionais que não estão de acordo com as diretrizes para a saúde mental no Brasil. Tal documento enfatiza os seguintes aspectos: a necessidade de um rigoroso processo diagnóstico, observação de indicadores de risco para a primeira infância e os cuidados na comunicação do diagnóstico aos familiares para que busquem serviços de reabilitação.

Já o segundo é resultado do debate e elaboração coletiva de profissionais do setor público, que se orienta pela perspectiva adotada de saúde mental, organizando-se a partir do que deve ser ofertado em cada nível de atenção: básica, média ou alta complexidade e os respectivos serviços e a forma como deverão atuar. Seria como uma rede de atenção psicossocial, objetivando, como foi dito anteriormente, os laços sociais, nos espaços públicos.

Com relação a políticas voltadas ao público autista *adulto*, a Associação Brasileira de Autismo (ABRA) se queixa pelo fato de não haver iniciativas governamentais. Esta entidade reivindica, dentre outros vários pontos, o fortalecimento da estrutura da Diretoria de Políticas de Educação Especial, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC.

Há algo relativamente novo no Brasil, que já vinha se constituindo como um fenômeno social internacional, que são os movimentos organizados por autistas – protagonismo autista - que defendem o *orgulho* e *identidade* autistas. Embora sejam passos ainda tímidos – no sentido de ainda não serem conhecidos por grande parte da população - no Brasil, esses movimentos parecem se constituir de forma organizada e procurando esclarecer, tanto a si mesmos quanto à população, acerca do autismo por meio de participação em palestras, eventos e encontros.

Na contramão de uma visão patologizante, tais movimentos defendem uma visão positiva das diferenças neurológicas, que está sintetizada no conceito de *neurodiversidade*. Ortega (2009) revisita a história do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista para explicar o termo *neurodiversidade*.

> O termo neurodiversidade foi cunhado pela socióloga e portadora da síndrome de Asperger Judy Singer em 1999 num texto com o (...) título de " Por que você não pode ser normal uma vez na sua vida? De um 'problema sem nome' para a emergência de uma nova categoria de diferença" ***('Whycan´tyoube normal for once in yourlife?' From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference)***. Para ela, o aparecimento do movimento tornou-se possível por vários

> fenômenos, principalmente a influência do feminismo, que forneceu às mães a autoconfiança necessária para questionar o modelo psicanalítico dominante, que as culpava pelo transtorno autista dos filhos; a ascensão de grupos de apoio aos pacientes e a subseqüente diminuição da autoridade dos médicos, possibilitado, sobretudo, pelo surgimento da Internet, que facilitou tanto a organização dos grupos como a livre transmissão de informações sem mediação dos médicos; e, finalmente, como vimos, pelo crescimento de movimentos políticos de deficientes, movimentos de autodefesa e auto-advocacia, especialmente de surdos, que estimulou a auto-representação da identidade autista (ORTEGA, 2009, p. 72).

O autor explica que o deslocamento do modelo psicanalítico e a aproximação das neurociências possibilitaram que os pais fossem desresponsabilizados e desimplicados dos destinos subjetivos dos filhos. Apesar das críticas do modelo psicanalítico a essa aparente "desimplicação" e da aproximação das neurociências, é precisamente devido ao deslocamento do paradigma psicanalítico que surgiram, tanto os movimentos de pais e profissionais que buscam uma cura para o autismo e apoiam terapias comportamentais e psicofarmacológicas, como aqueles que defendem a *neurodiversidade* em detrimento das explicações psicológicas negativistas e culpabilizantes, afirmando um autismo cerebral, na base de uma identidade autista vivenciada com orgulho.

Segundo Ortega (2009), os movimentos pela *neurodiversidade*, protagonizados pelos próprios autistas, contestam a visão negativa do autismo, reivindicando que a obsessão de familiares de autistas e do mercado terapêutico com a cura é um desrespeito à forma de ser autista. “Se o autismo não é uma doença e sim uma diferença, a procura pela cura constitui uma tentativa de apagar a diferença, a diversidade” (ORTEGA, 2009, p.72).

Apesar do avanço que representou o emprego do termo neurodiversidade para o ativismo e o protagonismo autistas em torno da luta pelos seus direitos, consideramos importante tecer alguns esclarecimentos acerca desse conceito, de modo que procuramos realizar, no Capítulo 4, uma breve discussão acerca de nossa opinião sobre a contradição que permeia a relação entre o conceito em questão e a perspectiva por nós adotada neste trabalho.

Voltando ao quadro social, em que surgem os movimentos pela neurodiversidade no Brasil bem como da já consistente luta de profissionais pela manutenção das diretrizes que representaram uma vitória da luta antimanicomial, por exemplo, nos parece que a aprovação da Lei 13.438 e as consequências nela implicadas, vêm representar um retrocesso significativo no caminho trilhado por esses sujeitos.

> **LEI Nº 13.438, DE 26 DE ABRIL DE 2017**
> Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:
Art. 1º O art. 14 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), passa a vigorar acrescido do seguinte § 5º:
"Art. 14. .....
§ 5º É obrigatória a aplicação a todas as crianças, nos seus primeiros dezoito meses de vida, de protocolo ou outro instrumento construído com a finalidade de facilitar a detecção, em consulta pediátrica de acompanhamento da criança, de risco para o seu desenvolvimento psíquico." (NR)
Art. 2º Esta Lei entra em vigor após decorridos cento e oitenta dias de sua publicação oficial.
Brasília, 26 de abril de 2017; 196º da Independência e 129º da República.
MICHEL TEMER
Osmar Serraglio
Luislinda Dias de Valois Santos

O Conselho Federal de Psicologia (CFP), sobre essa Lei, acredita que deva ser anulada enquanto houver tempo, a fim de conter seus efeitos nocivos. O texto legal prevê a obrigatoriedade da aplicação a todas as crianças, nos primeiros 18 meses de vida, de protocolo ou instrumento para facilitar a detecção, em consulta pediátrica, de risco para seu desenvolvimento psíquico.

De acordo com informações disponíveis no site da entidade, o CFP defende políticas de vigilância para esse tema e o que a Lei 13.438 propõe é o rastreamento universal. A nova lei produziria, portanto, segundo o CFP, novos problemas. Segundo a entidade, não existe no Brasil, nem em nenhum outro país do mundo, um protocolo ou instrumento com condições epidemiológicas para sustentar a implementação de uma política pública desse porte, para esse fim, nessa faixa etária.

Ainda segundo essas informações, no Reino Unido, que tem sistema de saúde universal como o Sistema Único de Saúde (SUS), a recomendação é não rastrear quaisquer agravos – seja autismo, seja risco psíquico, seja transtorno ou sofrimento. A mesma recomendação se aplica aos Estados Unidos da América, onde uma força-tarefa revisou estudos científicos e afirmou não haver justificativa para rastreamento de autismo em crianças menores de 18 meses. No continente europeu, nenhum dos países faz aplicação indiscriminada de um teste dessa natureza. Ou seja, tanto a ciência quanto a gestão pública em vários países do mundo contraindicam o que o Brasil, com uma lei em regime de urgência e sem debate, coloca em funcionamento. Continuam as informações do site, afirmando que a produção de diagnósticos, em obediência à indústria do adoecimento, ganha com a Lei 13.438 um incremento legal muito potente e perigoso, uma vez que a patologização da experiência da infância e a judicialização da saúde, o que é um efeito previsível da lei, ferem os princípios da proteção integral à infância. Os marcos legais já existentes, segundo o CFP, os quais precisam de investimento, de gestão e financiamento, já sustentam a proteção integral à criança.

Outro aspecto a ser observado, diz o Conselho, é que a puericultura no SUS não é realizada exclusivamente por pediatras, devido à diversidade e extensão territorial do Brasil, e a contratação de mais médicos, isoladamente, não resolveria o problema. O CFP defende, por isso, mais recursos para a efetivação de políticas públicas intersetoriais já desenhadas, como o Marco Legal da Primeira Infância[12], a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC)[13], a estratégia Brasileirinhos e Brasileirinhas Saudáveis[14] e a Caderneta de Saúde da Criança.

O Conselho Federal de Psicologia considera surpreendente que a tramitação dessa lei tenha sido feita em regime de urgência, suspendendo o debate com atores e grupos ligados ao tema. É alarmante, ainda, que os pareceres contrários à promulgação, de autoria do Ministério da Saúde, e datados de 2011 e 2017, não tenham sido considerados pelos legisladores.

Por fim, afirma a entidade de psicologia que: tendo em vista a falta de consenso entre pesquisadores, especialistas, gestores e usuários da saúde, a Lei 13.438 precisa ser anulada rapidamente, uma vez que o Conselho questiona a noção de risco e entende que o sofrimento precisa ser tratado em tempo para que evitemos a produção de diagnósticos psicopatológicos.

1.2. Discutindo o "fator de risco"

Para melhor fundamentar a nossa compreensão acerca dessa problemática com relação à noção de riscos e o que nela está implicado na prática, pesquisamos uma das obras do epidemiólogo Jaime Breilh (2006)[15], *Epidemiologia crítica: ciência emancipadora e interculturalidade*, e gostaríamos de apresentar algumas de suas contribuições, que nos parecem pertinentes ao tema relacionado à **aprovação** da lei bem como às afirmações de seus críticos.

Breilh (2006) chama de *epidemiologia funcionalista* aquela que se constituiu como instrumento de hegemonia, contra a qual argumenta sobre a necessidade de uma nova *epidemiologia crítica*, a qual teria de ser concebida como um elemento de *contra-hegemonia*, a fim de se chegar ao estatuto de uma *atividade emancipadora*.

---

[12] Informações disponíveis no site da Secretaria Especial do Desenvolvimento Social.
[13] Documento disponível para *download* no Portal de Boas Práticas em Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente.
[14] Documento para disponível para *download* em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/palestras/humanizacao/brasileirinhos_apresentacao_dra_liliane.pdf
[15] **Jaime Breilh Paz y Miño**, (Quito, Ecuador, 23 de agosto de 1947) é um médico e pesquisador equatoriano. Um dos fundadores do movimento latinoamericano de saúde coletiva (nova saúde pública).

Atualmente, segundo Breilh (2006), haveria um confronto entre duas “grandes correntes" de pensamento na epidemiologia, a propósito do tema da definição da necessidade:

> a) a necessidade humana como um valor relativo, que depende de opções individuais e das possibilidades de cada pessoa e sua família para adquiri-las no mercado [corrente liberal]; b) a necessidade como um processo determinante da vida, cuja realização constitui, por isso mesmo, um direito humano inalienável, ao qual se deve aceder através de uma distribuição eqüitativa e segura por parte de todos os membros de uma sociedade, a qual deve construir-se solidariamente em prol do máximo bem comum [corrente solidária] (BREILH, 2006, p. 168)

Essa distinção, conforme Breilh (2006), tem profunda influência em campos como o da epidemiologia e de suas atividades de prevenção, pois uma definição incorreta da necessidade, ou inclinada para interesses unilaterais, conduz a um paradigma ineficaz da prevenção, na melhor das hipóteses, ou a uma utilização contrária aos interesses sociais, na maioria das vezes. Afirma o autor que a reivindicação das necessidades humanas, por parte dos setores hegemônicos parece não ser mais que uma forma de substituir 'o direito' por uma “(...) acepção muito peculiar e conveniente da necessidade, e assim preparar o terreno para sua mercantilização” (BREILH, 2006, p. 170).

O autor explica, no entanto, que, apesar dessa “peculiar acepção da necessidade humana”, o conhecimento científico da necessidade humana não tem como ponto de partida um elemento objetivo abstrato nem um esquema subjetivo abstrato, e sim a atividade prática social de seres concretos, historicamente dados.

A tese central da “teoria do risco”, diz Breilh (2006), é que, em cada sociedade, existem comunidades, famílias e indivíduos com maior probabilidade de sofrer transtornos, doenças ou problemas, e que, por conseguinte, são mais vulneráveis. Breilh (2006) afirma que os autores dessa teoria explicam a suposta vulnerabilidade, atribuindo-a características essencialmente individuais (biológicas, genéticas, ambientais, psicossociais etc.) que interagem entre si. É uma tese, segundo Breilh (2006), de clara orientação empirista, que incorpora como elemento interpretativo central a contingência ou probabilidade. A “tese” reconhece também, de acordo com o autor, os chamados riscos coletivos, comunitários, sendo a ‘hipótese de trabalho’ em que se baseia o conceito de risco, assim formulada:

> [...] quanto mais exatas forem as medições do risco, mais claramente se avaliará a necessidade de ajuda e melhor (ou mais eficaz) será a resposta. Com o argumento de que seria preciso fazer uma discriminação positiva, no sentido de dar maior assistência às necessidades com probabilidade mais alta - ou seja, partindo de uma quantificação ou qualificação da prioridade conforme a probabilidade -, o critério de priorização final seria: a maior necessidade é o indicador, e a percentagem mais alta de variância também é explicada (BREILH, 2006, p. 195)

Continuando, Breilh (2006) explica, a epidemiologia se tornaria mais quantitativa, mais exata e mais científica, segundo a lógica dos autores. Portanto, o fator de risco seria a característica individual das pessoas que as "associa" a sofrerem um processo patológico qualquer e isso pode ser um elo numa cadeia de associações. Essas informações nos permitem relacionar, em nosso trabalho, à breve exposição por nós realizada sobre a ciência positivista ainda neste mesmo capítulo e também às contribuições dos autores que citamos, os quais se posicionam criticamente à forma como setores médico-científicos e o mercado terapêutico têm conduzido a realização de diagnóstico de pessoas autistas, bem como encaminhado as ações nesse sentido, incluindo evidentemente os manuais diagnósticos.

O paradigma do risco, segue Breilh (2006), como toda formalização positivista, tem algumas características, que são o esvaziamento do conteúdo histórico, a reificação de "fatores", a ausência de explicação dos processos generativos, ou reducionismo probabilístico, o nivelamento ontológico, metodológico e praxiológico, no plano empírico, de fatores associados e manipuláveis e, por fim, a ambiguidade interpretativa. A construção de um modelo de riscos, portanto, não passa de um processo de mistificação que esconde a permanência da destrutividade do conjunto e descontextualiza seus componentes.

> Além disso, como conseqüência lógica de sua concepção empirista e sua estrutura formal associativa, o paradigma do risco, com seu modelo de análise, reduz a realidade a um único plano - o dos fenômenos empíricos - e, dentro desse arcabouço unidimensional, dá prioridade a 'fatores causais' distintos, de acordo com o critério probabilístico, quando, na realidade, essa prioridade só poderia ser dada numa abordagem integrada, que analisasse as condições objetivas e subjetivas da população como um espaço social, com toda a sua complexidade (BREILH, 2006, p. 202).

Breilh (2006) aponta, por fim, que uma tarefa-chave nessa direção é olhar a saúde em sua íntegra e como processo, para o que é indispensável superar tanto a visão unidimensional da antiga epidemiologia quanto sua visão fragmentada e estática dos 'fatores'. A epidemiologia tem de abordar esse espaço com outro olhar e resgatar a dimensão temporal histórica, que não é a simples sucessão de imagens em vários tempos.

> Precisamente por sua estrutura lógica, que vê a realidade como atomizada e estática, ou seja, centrada num presente eterno, é que o paradigma do risco é um instrumento buscado pela gestão funcionalista. Sair desse presente linear e cristalizado em associações [...] só é possível mediante uma ruptura epistemológica que incorpore a complexidade e o movimento, a realidade como processo, com um passado (base histórica) e uma ideia instrumental de futuro (utopia) articulados com uma concepção clara do modelo humano. O afastamento da ideia de 'fator', em prol da ideia de 'processo', leva à [...] incorporação do princípio do movimento, recaindo [...] no reconhecimento da natureza contraditória dos fenômenos da realidade. As formas de devir que determinam a saúde desenvolvem-se mediante um conjunto de 'processos'. Tais processos adquirem uma projeção distinta na saúde conforme os

> condicionamentos sociais de cada espaço e tempo, ou seja, de acordo com as relações sociais em que se desenrolam - condições que podem ser de construção da eqüidade, manutenção e aperfeiçoamento, ou que, ao contrário, podem tornar-se elementos de ineqüidade, privação e deterioração. Portanto, os processos em que se desenvolvem a sociedade e os modos de vida grupais adquirem propriedades protetoras/benéficas (saudáveis) ou destrutivas/deteriorantes (insalubres). Quando um processo se torna benéfico, ele se converte num favorecedor das defesas e suportes e estimula uma direcionalidade favorável à vida humana, individual ou coletiva [...] ao passo que, quando se torna um elemento destrutivo (...) provoca privação ou deterioração da vida humana, individual ou coletiva [...] (BREILH, 2006, p. 202-203).

Tal como já foi dito na introdução, guardadas as diferenças entre disciplinas (sendo Breilh epidemiólogo e Vigotski, psicólogo), pensamos que seja possível a aproximação, em nosso trabalho, entre a perspectiva histórico-cultural e a epidemiologia crítica de Breilh (2006). Uma aproximação que nos auxilia, inclusive, a explicar aquilo para o que queremos contribuir: uma perspectiva outra de compreensão do autismo, que o considere como um fenômeno constituído cultural, social e historicamente, sem evidentemente desconsiderar a subjetividade e as singularidades individuais de cada pessoa, mas não como um transtorno ou questão meramente individual, tanto – esse individualismo - no que concerne à sua constituição, quanto aos meios de lutar para se fazer existir socialmente.

Além disso, como mencionamos na introdução deste trabalho, com relação à educação, consideramos que as ideias de Mészáros (2008) complementam essa abordagem que pretendemos, especificamente, no caso dessa discussão, quando aborda, ainda que de maneira breve e sintética, a questão da política de detecção precoce de riscos.

Mézáros (2008) faz uma crítica sucinta, porém contundente, quando alerta para as consequências do esgarçamento do tecido democrático idealista, o qual termina, cedo ou tarde, por romper-se. Quando isso ocorre, algumas medidas são tomadas, sendo algumas preventivas, outras ofensivas. Representam essas últimas, conforme Mészáros (2008), a guerra ao terror, a seleção tendenciosa de indivíduos a sofrerem ações reparadoras, dentre outras medidas, as quais, segundo o autor, são sempre executadas por um grupo privilegiado de indivíduos autodesignados. Quanto às medidas consideradas pelo alto escalão do capital como preventivas e "necessárias" para lidar com a "futura criminalidade potencial ainda no estágio mais inicial possível" há usualmente, o ensaio do trágico discurso acerca da possibilidade de detecção da delinquência já no "útero da mãe" (MÉSZÁROS, 2008).

Untoiglich (2015), por sua vez, faz uma ressalva, visto que considera correto avaliar os sinais de alerta precoces, o que não significa, segundo a autora (2015), traçar um diagnóstico para a criança. Defende as intervenções precoces, muito embora, não nos marcos da medicalização e do DSM V.

Acreditamos que o exposto neste capítulo, até o momento, nos leva a refletir sobre o lugar do autismo diante dessas questões todas e nos parece, entretanto, que não se pode pensar, também o autismo, sem relacioná-lo a outras questões, como de classe social, bem como da necessidade de uma transformação social profunda, no sentido mesmo de possibilitar, por exemplo, uma epidemiologia crítica como propõe Breilh (2015), bem como de evitar tragédias como a que cita Mészáros (2008).

Capítulo 2 – Autismo e escolarização

Para falarmos da escolarização relacionada ao autismo, entretanto, se faz necessário falar de educação especial, uma vez que à população autista também tem sido destinada essa modalidade.

Segundo Lima e Laplane (2016), no âmbito internacional, documentos como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração Universal dos Direitos da Criança, a Declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien) e a Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação, proclamam os direitos do homem e dentre eles o acesso à escola regular como direito de indivíduos com necessidades especiais. Dentre eles, o mais recente é o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência.

No Brasil, a legislação incorpora os princípios dos documentos internacionais. Leis e documentos difundem e sustentam a inclusão. Entre os principais, encontram-se: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei n.8069, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394, o Plano Nacional de Educação – Lei n. 10172, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, Programa de Implementação de Salas de Recurso, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite. Esses documentos difundem diretrizes, tais como: a garantia de um sistema educacional inclusivo, a garantia de que equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para indivíduos com deficiência, incluindo meio de transporte adequado, a ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial, os serviços de habilitação e reabilitação (LIMA E LAPLANE, 2016).

Segundo Angelucci e Sotilli (2015), desde 2008, no Brasil, tem sido garantida a organização de toda a educação a partir do princípio da inclusão, ou seja, que toda criança seja matriculada em classe e escola comuns. A educação especial, por sua vez, se organiza como um conjunto de serviços complementários ou suplementários, embora nunca substitutos do ensino comum, estando destinados a um público específico, ou seja, a pessoas com deficiência, transtornos generalizados de desenvolvimento ou com altas habilidades e/ou superdotação.

A produção do conhecimento em Educação Especial, por sua vez, tem uma história muito próxima à da psicologia, que foi construída a partir de uma visão individualista, patologizante, disciplinadora e baseada na oposição dos conceitos de anormalidade e normalidade. O conhecimento produzido a partir da preocupação unicamente com a especificidade/diferença/anormalidade fez com que a Educação Especial se apresentasse, muitas vezes, como um campo de conhecimento descontextualizado da Educação em geral. Como consequência, debates presentes na Educação nem sempre foram absorvidos, ao mesmo tempo, pela Educação Especial. Com forte base na psicologia experimental, a Educação Especial construiu, no decorrer no século XX, um conhecimento que orientou uma pedagogia marcada pela instrução programada e treinos para aquisição de habilidades específicas. Somente em 1980, conforme as autoras, foi que o empreendimento de pesquisas históricas e sociológicas favoreceu a interlocução entre a Educação Especial e a Educação e questões até então compreendidas como específicas da Educação Especial ganharam análises mais abrangentes (LAPLANE, LACERDA e KASSAR, 2006).

Na opinião da Alves (2014), com o passar dos tempos, a escola passou de um lugar onde se corrige crianças desordeiras e passou a controlar pedagogicamente o corpo das crianças, sendo este tomado como objeto de intervenções, a fim de governá-lo e discipliná-lo. Assim também, em sua opinião, a escolarização de alunos com autismo é uma estratégia biopolítica, com vistas a controlar e disciplinar esses corpos no espaço da escola, o que estaria fortemente relacionado às necessidades do neoliberalismo (ALVES, 2014).

Introduzindo a sua crítica à escola inclusiva, Ross (2000) fala da importância da crítica teórica, que "tem por finalidade compreender as estruturas, as relações entre os objetos, bem como trazer ao nível aparente aquilo que se encontra ofuscado pelos automatismos do pensamento e pelo mecanicismo de certas práticas sociais que afastam os homens da referência ao real" (ROSS, 2000, p. 49).

O autor lembra que numa sociedade democrática, a ideia fundamental é de defender e satisfazer as necessidades segundo sua especificidade, grau e natureza, para além do plano imediato e individual em que tais necessidades se apresentem. Desse modo, chama a atenção para o problema de se converter o conceito de necessidades educativas especiais em um termo que mascare os problemas reais. Denuncia também a inconsistência da retórica da inclusão, visto que a condição social e econômica das pessoas que apresentam necessidades especiais se contrapõe ao processo atual de globalização econômica caracterizada pelo incremento da competitividade, explicando que numa sociedade competitiva, em que se valoriza o êxito acadêmico, o rendimento e a capacidade de competir, não parece possível defender a inclusão

baseada em valores, tais como a cooperação, a solidariedade e o respeito. Nesse contexto, pensar que a inclusão social possa depender das possibilidades de competição de cada indivíduo, sustentadas por pequenas adaptações que estariam sendo processadas nas instituições sociais, significa naturalizar as desigualdades ou, simplesmente, falsear igualdades. O discurso que visa à universalização da Educação Inclusiva supõe tão somente pequenas adaptações físicas, de um lado e, de outro, das atitudes dos cidadãos, os quais dotados de virtudes vigorosas, são capazes de se relacionar de maneira criativa e harmônica na sociedade.

Nesta perspectiva, continua ele, a educação inclusiva supõe a construção de uma nova sociedade, uma sociedade inclusiva. A educação inclusiva, tomada como um dos pilares determinantes para a construção de uma sociedade inclusiva, expressa-se na seguinte premissa: educação para todos é, pois, a possibilidade de se ter uma sociedade para todos. Tanto o indivíduo quanto a educação seriam determinantes para as transformações sociais desejadas.

> [...] a democratização de educação pela via da expansão quantitativa e inclusivista inverte, por assim dizer, a posição da educação enquanto elemento determinado pelas relações sociais e econômicas mais amplas em elemento determinante dessas mesmas relações. A implementação prática desta inversão idealista, além de não ser fundamentada por transformações qualitativas que possibilitem a formação desse novo cidadão ao mesmo tempo crítico e criativo, desconsidera circunstâncias sociais, econômicas e políticas que reciprocamente precisam ser transformadas para a humanização dos homens (ROSS, 2000, p.50).

Amaral (2002), por sua vez, tece algumas considerações acerca do tema da inclusão. Dentre elas, que o uso da palavra inclusão deve-se, em muito, ao esforço de grandes organismos internacionais para dissolver tensões resultantes do confronto entre interesses econômicos e sociais. Ou seja, discursos oficiais passam a cooptar argumentos de movimentos sociais, como se não fossem justamente os representados pela oficialidade os causadores pelas demandas e necessidades pelas quais lutam os movimentos sociais. A autora fala em um *pseudoconsenso* em torno a ideia de inclusão, com o qual concordamos, tendo em vista que as pautas relativas a necessidades dos movimentos sociais, que são concretas, terminam por ser diluídas em um todo amorfo, constituído de modo consciente por parte dos organismos internacionais.

Para Meletti (2013), não se trata de negar a diferença ou a deficiência, mas de compreendê-la como uma diversidade que implica uma infinidade de possibilidades a serem descobertas e vividas no encontro entre os diferentes. Para a autora, incluir as pessoas com deficiência em espaços sociais comuns pode ser um caminho para se questionar barreiras

sociais, sobretudo atitudinais. Isso porque, prossegue ela, sem viabilizar efetivamente a possibilidade de interação, sequer é possível dar-se conta de tais barreiras. Por outro lado, é necessário saber que a depender das formas como se derem as interações, é também possível intensificar e cristalizar o preconceito.

Assim, continua a autora, vê-se que a inclusão não é uma via de transformação das condições de vida, mas é, sim, parte constitutiva de sua criação, e, sobretudo, de sua conservação. A compreensão desses limites, longe de colocar-nos na posição de defesa de uma condição segregadora, impõe-nos a necessidade de apreender como construir formas distintas – menos segregadas e precárias – de participação das pessoas com deficiência em nosso contexto.

Kassar (2013), ao afirmar que a história da educação brasileira está marcada pelo afastamento do poder público e a política de contenção de gastos, e, portanto, pela precarização progressiva desse serviço, questiona se os casos graves de deficiência seriam beneficiados ao se privilegiar como local de escolarização as salas de aula comuns, ainda que as escolas ofereçam, por exemplo, salas de recursos multifuncionais. (KASSAR, 2013).

Quando Kassar (2013) fala em deficiências graves, pensamos também nos casos de autismo severo, sobre os quais questionamos se este público específico se beneficiaria de políticas que os inserissem em contextos precarizados no sentido material e, como lembra Meletti (2013), interações e mediações que mais reforçassem a segregação. Pensamos que não. Com relação a este último aspecto, até por se situar mais próximo dos que estão diretamente envolvidos e também possuir com estes uma relação qualitativamente distinta do que o primeiro aspecto – mencionado por Kassar (2013), suas possibilidades encontram, talvez, certo "desejo" em realizar algo de qualidade.

Um "capítulo" específico sobre a história da educação especial está relacionado à questão do autismo. Alves (2014), ao problematizar a escolarização de alunos autistas, explica que tal processo – a escolarização – não é algo natural e inevitável, mas resultado de uma construção histórica, nascido sob o signo da modernidade. Ela afirma que, por ser um processo civilizatório da humanidade, a escolarização é também uma *invenção* que produz subjetividades na contemporaneidade.

A autora lembra que, apesar de estar prevista, já na Constituição de 1988, a inclusão de alunos, o direito à matrícula de alunos com autismo nas escolas comuns, é de fato a partir da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que se pôde constatar o aumento no número de matrículas.

Reforçando esses dados e intensificando ainda mais o movimento de inclusão dos alunos com autismo nas escolas comuns, tem-se o seguinte decreto:

> **DECRETO Nº 8.368, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2014** Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012:
>
> Art. 1º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Parágrafo único. Aplicam-se às pessoas com transtorno do espectro autista os direitos e obrigações previstos na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, e na legislação pertinente às pessoas com deficiência. Art. 2º É garantido à pessoa com transtorno do espectro autista o direito à saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde - SUS, respeitadas as suas especificidades.

Alves (2014) menciona o fato de que, uma vez matriculadas, essas crianças, não raro, provocam o sentimento de angústia e estranhamento nos profissionais de educação, o que os leva a interrogar se seria a escola comum um lugar adequado para o aprendizado dessas crianças. Ao mesmo tempo, afirma a autora (2014) que esses profissionais argumentam entender a escola como um espaço de relações interpessoais entre essas e as demais crianças, o que é relevante com relação à secundarização do aprendizado formal das primeiras.

Além da ênfase na socialização em detrimento do aprendizado formal, Alves (2014) constata que há um olhar clínico sobre os alunos com autismo na escola comum. Pensamos que esse olhar, foi cuidadosamente constituído por interesses que estão distantes, inclusive, da intencionalidade docente, mas que acabam por absorvê-la, muitas vezes de forma acrítica, em boa parte em função da falta possibilidades de socialização do problema de forma menos moralista e de debates francos acerca da questão.

Angelucci e Sotilli (2015) também apontam nos documentos oficiais sobre a educação especial a referência à área da saúde e não da educação, o que parece significar que a educação especial se orienta pela perspectiva médica. Um dos problemas dessa perspectiva é o fato de esvaziar, em boa medida, no campo da educação, a sua própria função social específica, que é proporcionar a apropriação crítica dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

Uma questão ainda controversa acerca da inclusão se manifesta no expressivo movimento de familiares que defendem a volta às políticas de institucionalização. Angelucci e Sotilli (2015) explicam que o verdadeiro sentido por trás dessas ações encontra-se, na verdade, na explicação biologizante dos fenômenos psíquicos, o que é defendido por um setor

da ciência e pelo mercado terapêutico, que têm manipulado famílias em situação de grande fragilidade, aproveitando-se de seu desespero em encontrar um lugar no mundo para seus filhos, os quais historicamente vêm sendo colocados à margem dos lugares sociais e das atenções. Assim, o mercado terapêutico e setores da ciência oferecem a essas famílias um retorno idílico ao "fantástico mundo das pessoas com autismo" em escolas e centros de reabilitação exclusivos para este público.

Concordamos com as autoras. Compreendemos que, da parte de alguém que não se dedique a estudar as relações por trás de um processo com tantos problemas como se apresenta o de inclusão escolar, seja muitas vezes demasiado difícil fazer, voluntariamente, a defesa da permanência de um aluno com autismo severo, por exemplo, nos espaços educacionais comuns. Mas a ciência precisa nos ajudar a entrever os processos constituintes daquilo que se apresenta como sendo uma formação aparentemente estática de um fenômeno.

Uma das questões que se coloca para nós, por exemplo, embora careça de aprofundamento e que infelizmente não encontrou no presente trabalho possibilidades para se realizar, é o fato de, no caso do município de São Paulo, por exemplo: sabemos que as escolas especiais municipais, que outrora existiram, fecharam suas portas, redirecionando a sua demanda para as matrículas nas escolas comuns. Gostaríamos, portanto, de pesquisar, em algum momento, como se deu esse processo em termos de investimento de recursos materiais e de capital humano por parte do poder público. Compreender esse processo, acreditamos, nos ajudaria a entender muitos aspectos do que hoje se apresenta em termos de inclusão, nas escolas do município de São Paulo, e quem sabe, compreender outros processos, em nível nacional.

Pensamos que uma contribuição de Ross (2000) nos ajude a explicar a nossa concordância, em última instância, com a inclusão escolar:

> Contudo, é no teatro da vida pública em que assumimos os diferentes papéis como personagens e atores de nossa existência. Nos ambientes segregados e restritos, o ser humano manifesta apenas suas necessidades primárias e privadas. Quanto mais se consolida a vida na sociedade das pessoas anteriormente marginalizadas, mais se denunciam suas necessidades e, ao mesmo tempo, mais se assumem como fundamentais, inalienáveis e invioláveis, os direitos à vida, à liberdade, ao pensamento e expressão, direito à educação, ao trabalho, enfim, à constituição da individualidade no seio das relações sociais. Ainda que a burguesia se utilize dos aparelhos de Estado para proclamar formalmente a igualdade entre as pessoas ou a desigualdade natural de tal modo a satisfazê-las com a "superioridade legal" (...) na prática real dos homens vale outro preceito: a vida precisa ser enfrentada com a força do sangue e do pensamento. (...) Em condição segregada, haverá a representação de um pseudo mundo (...) O ser humano só se faz pessoa ou *persona* na vida real (ROSS, 2000, p.51).

A seguir, procuramos apresentar uma síntese de propostas para o ensino e o aprendizado de crianças autistas.

Segundo Chiote (2011), a abordagem comportamentalista é pautada no princípio da análise experimental do comportamento nos estudos da aprendizagem. As intervenções seriam realizadas a partir da construção de ambientes de atividades, com o objetivo de reduzir os comportamentos "inadequados" da criança com autismo, envolvendo o treinamento individual, sequenciado e progressivo de habilidades com a aplicação de esquemas de reforço. O *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (TEACCH) e o *Applied Behavior Analysis* (ABA), seriam os mais utilizados.

A visão cognitivista, conforme Chiote (2011), busca compreender o autismo infantil a partir de déficits cognitivos primários no processo perceptual. Destaca os estudos de Frith (1997) e Baron-Cohen (2002) (Apud CHIOTE, 2011), que afirmam a impossibilidade na criança com autismo, para compreender, imaginar os estados mentais de outras pessoas, não apresentando uma "teoria da mente", o que afetaria seu comportamento na interação social e simbolização. As intervenções nesta abordagem têm por objetivo favorecer transformações no funcionamento cognitivo da criança com autismo.

Ainda em Chiote (2011), agora sobre a abordagem psicanalítica, o autismo infantil seria compreendido a partir da falta de algo que a criança não recebeu devido a falhas nas funções do Outro primordial. O papel do Outro na Psicanálise, segundo Chiote (2011), seria o de inscrever a criança no sistema da linguagem, possibilitando a assunção de toda a sua condição humana. As intervenções se realizam por meio de tratamentos terapêuticos (clínicos e educacionais), visando à subjetivação. Os estudos de Kupfer (2007) e os de Vasques (2006) (Apud CHIOTE, 2011) trazem, a partir da abordagem psicanalítica, a escolarização como uma alternativa terapêutica.

Sobre a produção científica e a diversidade de perspectivas, pode-se afirmar, segundo Laplane, Lacerda e Kassar (2006), que, parte das pesquisas que privilegia as relações do sujeito com seu meio social fundamenta-se na psicologia histórico-cultural, a partir dos aportes teóricos do materialismo histórico, incorporando a noção de que o sujeito se desenvolve imerso nas relações sociais. Esta concepção teria, segundo as autoras, implicações para a Educação Especial ser compreendida como foco de interesse dentro do contexto da Educação em geral, o que, pensamos, contribui para uma visão da educação desvencilhada da visão terapêutica (LAPLANE, LACERDA e KASSAR, 2006).

Embora o cenário das pesquisas seja mais animador com pesquisas cujas perspectivas se descolam da visão médica sobre a educação, a realidade das ações pedagógicas nas escolas,

contudo, segundo Alves (2014), não tiveram grandes alterações ao longo dos anos. O currículo também não é inclusivo, de modo que professores e familiares de alunos, diante das lacunas existentes acerca dos conteúdos pedagógicos, se perguntam sobre o aprendizado desses alunos, chegando, até mesmo a questionar qual seria o objetivo da escolarização desses alunos.

Propondo sugerir vias de acesso a se pensar possíveis caminhos, Alves (2014) propõe alguns pontos de partida, como por exemplo, que a socialização se constitua não como objetivo da escolarização, mas como forma de acolhimento aos alunos com autismo. Assim também pensa que as atividades de vida diária – que terminam por se constituir muitas vezes como conteúdos de aprendizagem diante do não saber como agir por parte dos professores e coordenadores pedagógicos – não podem substituir os conteúdos de aprendizado formal.

Nesse sentido, pensamos no quão atual é o pensamento de Vigotski (2012c), que, já nas décadas de 20 e 30, afirmava que o aprendizado gera desenvolvimento – falamos aqui do ensino formal – e que o ensino havia que se projetar para o futuro, ou seja, para aquilo que a criança precisava aprender e não para aquilo que já soubesse. Criticava veementemente ainda o que chamou de prótese pedagógica, ou seja, um ensino baseado em funções elementares em detrimento da formação conceitual. Mas isso será tema para os próximos capítulos.

Capítulo 3 – Apresentação e discussão de alguns aspectos da psicologia histórico-cultural

> Não se pode esperar encontrar a fonte da ação livre nos reinos etéreos da mente ou nas profundezas do cérebro. A abordagem idealista dos fenomenologistas é tão infrutífera quanto à abordagem positivista dos naturalistas. Para descobrir as fontes da ação livre é necessário ir além dos limites do organismo – não à esfera íntima da mente, mas às formas objetivas da vida social. É necessário procurar as fontes da consciência e da liberdade humana na história social da humanidade. Para encontrar a alma, é necessário perdê-la (Luria, 1966, p. 96; 97).

Iniciamos este capítulo situando, ainda que de forma breve, o contexto histórico do surgimento da psicologia histórico-cultural. Em seguida, procuramos explicar alguns pressupostos, categorias de análise e conceitos dessa teoria, a partir da contribuição de alguns estudiosos da psicologia de Vigotski.

O principal nome da teoria histórico-cultural é *Lev Semionovitch Vigotski*. Segundo Braga (2010), foi um dos grandes pensadores da psicologia do século XX, assumindo o pressuposto da constituição social dos processos psíquicos e contrapondo-se às visões naturalistas, mecanicistas e idealistas da época. A autora contextualiza o início da atividade de Vigotski no centro da necessidade de superação de outras teorias psicológicas que se estabeleciam historicamente na ciência.

> Juntamente com outros companheiros, entre os quais Luria e Leontiev, formou um grupo de pesquisa na Universidade de Moscou [...] Esse grupo se empenhou na reformulação de disciplinas como a pedagogia e a psicologia. Vigotski desenvolveu uma análise da psicologia no começo do século XX cuja situação, segundo ele, era extremamente paradoxal. Por um lado, a psicologia subjetiva, com raízes na filosofia idealista de Descartes, via o estudo dos fenômenos psíquicos como manifestação do espírito, dos quais só se podia obter uma descrição subjetiva, negando uma abordagem naturalista dos fenômenos. Por outro, a psicologia naturalista científica, própria do positivismo evolucionista, considerava a atividade consciente do homem como resultado direto da evolução do mundo animal, reduzindo a ação dos complexos acontecimentos psicológicos a mecanismos elementares, estudados em laboratório por meio de técnicas exatas. Vigotski enfatizou o estudo da consciência, influenciado por Marx e Engels, concluindo que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser buscadas nas condições sociais de vida historicamente formadas (Braga, 2010, p. 21-22).

Conforme Martins e Alves (2013), a Rússia, após a Revolução de 1917, passou por um rápido desenvolvimento das ciências, pautado num ideário marxista, motivado pela necessidade da construção de uma nova sociedade e de um novo homem, o que seria, segundo os autores, um tema recorrente na obra de Vigotski. Este, ocupando-se segundo Bortolanza e Ringel (2016) das demandas políticas do seu tempo, ao mesmo tempo em que mergulhava na academia e se opunha, não somente aos ideais naturalistas e idealistas da psicologia, como

também, conforme Martins e Alves (2013), contra uma compreensão mecanicista dos fenômenos psíquicos, recorrente na Rússia desse período pós-revolucionário.

Vigotski (2004; 2012c) pensava ser necessária uma nova psicologia, que se propusesse a superar a tradicional. Para tanto, o método materialista histórico-dialético lhe possibilitou desenvolver uma teoria em psicologia. Isso foi possível, além de todas as condições do contexto histórico, também porque Vigotski compreendeu a fundo o método de Marx:

> O que pode ser buscado previamente nos mestres do marxismo não é a solução da questão, e nem mesmo uma hipótese de trabalho [porque estas são obtidas na própria ciência], mas o método de construção [da hipótese R.R.] Não quero receber de lambuja, pescando aqui e 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 (VIGOTSKI, 2004, p. 395).

Para Carvalho (2010), Vigotski "Abraçou a formulação de uma obra materialista que não se recusasse a estudar a consciência, nem tampouco fosse capturada pelo introspeccionismo" (CARVALHO *et al*., 2010, p. 17).

Para Pino (2000), é o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador ainda nos dias de hoje. Para o autor, é necessário explicar que o conceito de história é entendido por Vigotski de duas maneiras: em termos genéricos, que significa uma abordagem dialética geral das coisas; em sentido restrito, significa "a história humana", sendo a primeira história, a dialética; a segunda, por sua vez, é materialismo histórico. Segundo o autor, isso é de suma importância para que se compreenda o pensamento de Vigotski acerca da natureza humana, constituindo o núcleo duro da sua obra. A referência a Marx e Engels mostra que falando da dialética materialista que Marx contrapõe à dialética idealista de Hegel e seus seguidores.

Ainda sobre o caráter histórico do pensamento de Vigotski, Newman e Holzman (2015) explicam que para esse autor a tarefa da psicologia haveria de ser *a descoberta, não da criança eterna, mas da criança histórica*. E, ainda, que a história devia ser o objeto de estudo da psicologia, embora o contrário é o que tem ocorrido.

Assim, o indivíduo *histórico* de Vigotski, segundo Moretti, Asbahr e Rigon (2011), ao se apropriar da cultura e de tudo o que o gênero humano desenvolveu e que se encontra presente nas formas de expressão da sociedade, vai se *humanizando*. Essa noção, afirmam as autoras, se refere tanto ao processo da ontogênese quanto à filogênese, o que permitiria uma compreensão da natureza social do homem e de seu desenvolvimento no processo histórico. As autoras explicitam o papel central do trabalho como um dos pressupostos fundamentais da

teoria histórico-cultural, afirmando que, para a psicologia histórico-cultural, o homem se depara e/ou cria necessidades que têm, por objetivo, não garantir apenas a sua existência biológica, mas principalmente a sua existência cultural. Assim, ao agir intencionalmente sobre a natureza, visando transformá-la de modo a satisfazer as suas necessidades, produzindo o que deseja e quando deseja, o homem, ao mesmo tempo em que deixa sua influência sobre a natureza, também se transforma a si próprio, constituindo-se humano.

Adentrando um pouco mais a psicologia histórico-cultural, sobre a concepção de desenvolvimento para Vigotski, nos parece que sua concepção vem de fato a superar todas as demais teorias, como, por exemplo, a psicologia estruturalista, porque coloca em xeque, como explica Braga (2010), a teoria das *faculdades mentais.* Para a psicologia histórico-cultural, o psiquismo se constitui - socialmente - de sistemas funcionais, que seriam *complexos* de funções psíquicas, os quais se inter-relacionam. São produzidas, então, variações na conformação desses sistemas combinados, em condição sempre provisória, que se vão modificando, ao mesmo tempo em que vão constituindo o desenvolvimento e sendo constituídos por ele.

> O desenvolvimento não é uma simples função completamente determinada de uma unidade X de herança mais Y unidades de ambiente (...) o artificial dualismo de ambiente e herança nos leva a um caminho equivocado, nos esconde o fato de que o desenvolvimento é um processo ininterrupto que se autocondiciona, e não uma marionete manobrada com dois fios. (VIGOTSKI, 2012c, p. 325).

Essas funções psíquicas de que fala Vigotski (2000; 2001; 2012a; 2012b; 2012c), como dissemos, são constituídas nas práticas sociais. Todas elas (as funções) passam, segundo o autor, por três estágios do desenvolvimento cultural, os quais são definidos por ele da seguinte maneira: função *em si;* função *para o outro* e, *por fim,* função *para si.* Discutiremos um pouco essa questão nas próximas linhas.

Em Pino (2000), constatamos a seguinte compreensão dessa elaboração de Vigotski: o primeiro momento seria constituído pelo "dado" *em si*, realidade natural ou biológica da criança enquanto algo que está dado. É o momento teórico que precede à emergência do estado de cultura. O segundo momento é aquele em que o "dado" em si adquire significação *para os outros*. É o momento histórico da emergência do estado de cultura; momento de distanciamento do homem da realidade *em si*, a qual se desdobra nele na forma de representação, testemunhando a presença da consciência. Enfim, o terceiro momento seria aquele em que a significação que os outros atribuem ao "dado" natural se torna significativo *para si*, ou seja, para o indivíduo singular. É o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse outro, ele internaliza a significação do mundo transformado pela

atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural. Portanto, o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural.

Não concordamos, entretanto, com essa leitura. Para tanto, voltamos ao *Manuscrito de 1929*, em que pudemos observar que Vigotski já traz o desenvolvimento envolto no processo de cultura desde o início, o que, em nossa opinião, descarta o que diz Pino (2000) acerca de um ato da criança que fosse "dado" em si, numa perspectiva natural e biológica. Vejamos o que diz Vigotski (2000):

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

Para Vigotski (2012b), todas as funções psíquicas que se vão convertendo em função *para si*, o fazem de modo a constituir-se como parte da personalidade.

> O que se pode denominar personalidade não é outra coisa que a autoconsciência do homem que se forma [...] o novo comportamento do homem se transforma em comportamento ***para sí***, o homem toma consciência de si mesmo como determinada unidade (VIGOTSKI, 2012b grifo nosso, p.231).

Assim pensando, podemos concluir que o pensamento e a linguagem são também funções psíquicas constituidoras da personalidade. Antes, no entanto, de falarmos sobre pensamento e linguagem na psicologia histórico-cultural, pensamos que seja necessário falar sobre um conceito que, segundo Braga (2010), perpassa toda a obra de Vigotski. Trata-se do conceito de *mediação*. O pensamento de Marx e Engels é que fundamenta o conceito de *mediação* em Vigotski (2009), quando se refere à *mediação instrumental*, como condição distintiva de, a partir do uso de instrumentos, o homem passa a controlar a natureza.

Braga (2010) nos explica que "Não nos relacionamos com um mundo físico bruto, mas com um mundo interpretado pelos outros. O que aprendemos e tornamos nosso se estabelece inicialmente em uma relação social e significativa" (BRAGA, 2010, p. 29). Nesse sentido, segue a autora, a *mediação* seria, por assim dizer, a "marca" da consciência, uma vez que toda relação humana seria mediada pelos signos externos ao homem, seja nas relações sociais, seja nas relações do homem consigo mesmo. Por isso, uma condição que levou a uma modificação radical da história, tornando-a cultural, foi a emergência da linguagem.

Conforme Pino (2000), para Vigotski, nós nos tornamos nós mesmos através dos outros. Entretanto, alerta o autor, não se trata de fazer do outro um simples mediador instrumental, particularmente no caso da criança, cujo desenvolvimento estaria irremediavelmente comprometido sem a presença prestimosa e a ajuda constante do outro. A mediação do outro tem um sentido muito mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento.

3.1. Pensamento e linguagem: o processo de formação de conceitos

Nesse momento, nossa intenção é esclarecer como pensamento e linguagem se relacionam ao processo de formação de conceitos.

Uma das relações dinâmicas entre funções, as quais constituem as também dinâmicas relações que conformam os *sistemas psíquicos* de que fala Vigotski (2001; 2012a; 2012b), seria, por exemplo, a relação entre pensamento e linguagem. Para iniciarmos esse tema, trazemos a contribuição de um semanticista clássico, Michel de Bréal [16], de uma época/movimento que considerava a história como condutora dos processos próprios da linguagem e da linguística. Algo que, hoje, com a psicologia e a linguística cognitivistas, se encontra muito distante.

Bréal (1992) afirma que a linguagem representa um acúmulo de trabalho intelectual, reconhecendo-a como *educadora do gênero humano*.

> Não é oportuno desconhecer a importância da linguagem na educação do gênero humano. Podemos, antes de qualquer opinião, nos reportar ao sentimento das mães: sua primeira inclinação é falar à criança, sua primeira alegria ouvi-la falar, vê-la aumentar seu vocabulário. Nessa escala, mede-se seu progresso. Em seguida, vêm os mestres de todos os graus, de todas as espécies, cuja arte supõe uma linguagem, às vezes uma linguagem especial. Existe unanimidade nesse ponto: em qualquer país, na antiguidade como em nossos dias, na China e na Índia, como em Atenas e em Roma, a língua oferece a matéria do primeiro ensinamento (BRÉAL, 1992, p. 163).

Embora não haja registro de relação entre as obras de Vigotski e a desse semanticista, consideramos muito pertinente relacionar ambos escritos acerca da linguagem, da qual falaremos em sua relação dinâmica com o pensamento.

Para Vigotski (2001), a princípio, pensamento e linguagem são funções cujas linhas de desenvolvimento são independentes. Mas em algum momento do desenvolvimento infantil, estas se entrecruzam, dando origem a uma nova forma de comportamento. Como explica

[16] Michel de Bréal (1832-1915) - Semanticista clássico, estudioso da semântica história e diacrônica, tendo publicado a obra *Ensaio de Semântica*.

Carvalho (1997), é no processo dialético de desenvolvimento do sujeito, que pensamento e linguagem, interação social, conectam-se, num processo dinâmico de *interconstituição*. É a inserção do sujeito num dado grupo cultural que possibilita a vinculação dos processos de pensamento e linguagem.

A unidade de análise entre pensamento e linguagem é o significado da palavra, afirma Vigotski (2001). Segundo o autor, a psicologia, fossem os psicólogos e reflexólogos americanos ou a escola de Wurzburg[17], jamais se atentaram a estudar o que essencialmente acontecia entre pensamento e linguagem, ou seja, como se relacionavam essas duas funções. A primeira escola concebia pensamento e linguagem como um todo estático, quando a Gestalt os separava absolutamente. Nenhuma delas, porém, interessava-se pela dinâmica interna dessas funções.

> [...] o significado -, como a outra face da Lua, continua até hoje sem ser estudado e desconhecido. Entretanto, é precisamente nesse outro aspecto que se encerra a possibilidade de solução das questões que nos interessam e dizem respeito à relação entre pensamento e linguagem, porque é justamente no significado que está o nó daquilo que chamamos de pensamento verbalizado. [...] nem a psicologia associativa nem a estrutural dão resposta minimamente satisfatória à questão da natureza do significado da palavra (VIGOTSKI, 2001, p. 9)

Em *A construção do pensamento e da linguagem*, Vigotski (2001) procura analisar de uma perspectiva crítica as mais elaboradas teorias da época, como as de Piaget e Stern, procurando contrapô-las ao seu enfoque do problema e do método de investigação, tendo, segundo o próprio autor em seu prefácio, experimentalmente estabelecido que os significados das palavras desenvolvem-se e investigado como se revela a sua relação com o pensamento. Realizou ainda a comparação entre conceitos científicos e espontâneos; a descoberta da natureza psicológica da escrita e sua função autônoma da linguagem.

> A psicologia que deseje estudar as unidades complexas precisa entender isso. Deve substituir o método de decomposição em elementos pelo método de análise que desmembra em unidades. Deve encontrar essas propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam. (VIGOTSKI, 2001, p. 8)

Tendo Piaget como um interlocutor, ao longo de toda a obra *A construção do pensamento e da linguagem*, Vigotski (2001) conclui que seria a linguagem interior

[17]Escola de Wurzburg: A **psicologia do pensamento** (em alemão: **Denkpsychologie**) é o ramo da psicologia, que teve seu início na Escola de Würzburg, e que pertence à psicologia geral.No início do século 20 Oswald Külpe iniciou o grupo de pesquisa em Würzburg, de onde é derivado também o nome "Escola de Würzburg". Esta escola, juntamente com a psicologia da Gestalt, desenvolveu uma elaborada psicologia do pensamento.

constituidora do pensamento, organizadora das ações e do planejamento das mesmas, desenvolvendo-se simultaneamente às funções psíquicas superiores, ao mesmo tempo em que ganhava nova função na medida em que se desenvolvia a criança, passando do plano externo para o interno, constituindo-se, para o autor, a chave para se estudar a *linguagem interior*. A linguagem interior, por sua vez, possuiria, segundo Vigotski (2001), uma estrutura sintática própria, permeada por elipses, sendo ela fluida e completamente distinta de todas as outras formas de linguagem. Seria o pensamento verbal.

A função social da fala estaria já, segundo Vigotski (2001), presente no primeiro ano de vida da criança, que assimilaria algumas palavras que para ela seriam estímulos condicionados ou substitutos de alguns objetos, pessoas, ações, estados e desejos, o que aprenderia com as pessoas a sua volta. O desenvolvimento dos processos que culmina na formação de conceitos começaria, segundo Vigotski (2001), na fase mais precoce da infância. Mas as funções intelectuais que, numa combinação especial constituiriam a base psicológica do processo de formação de conceitos se desenvolveriam somente na puberdade.

As crianças pequenas, em sua fase pré-verbal, realizam o que Buhler (apud VIGOTSKI 2001) chamou de *invenções*. Acreditamos que sejam essas *invenções*, um conceito semelhante àquele encontrado em Newman e Holzmann (2014), acerca da *construção de significados* pelas crianças em sua fase pré-verbal, na qual gritos, balbucio e até mesmo as tentativas de falar as primeiras palavras já seriam parte do desenvolvimento da fala social, embora ainda em fase pré-intelectual, ou seja, sem relação com o pensamento, o que Vigotski (2012) chamou de pré-história do desenvolvimento da linguagem oral.

> Muito antes de fazerem o que se reconhece como "falar", as crianças estão criando significados; estão reorganizando o ambiente determinante, que inclui elementos linguísticos. É em virtude de se organizarem esses elementos que as crianças aprendem o uso social deles (criação de linguagem/pensamento). Embora sons e palavras possam ser ferramentas necessárias para a criação de linguagem, a criação de significados é sua pré-condição histórica (NEWMANN e HOLZMAN, 2014 p.131).

Newmann e Holzman (2014) assim definem a elaboração vigotskiana acerca do período do pensamento pré-linguístico na criança: *criação de significado-conduzindo-criação de linguagem*, chamando esta de *atividade revolucionária*, que estaria na base do pensamento abstrato e da formação de conceitos.

Distinguindo dois planos da linguagem, a unidade relacional entre o interno semântico e o externo sonoro, Vigotski (2001) lembra que cada um desses planos possui suas leis específicas de desenvolvimento na ontogênese. As crianças assimilariam o aspecto externo das palavras, da parte para o todo; ao passo que o desenvolvimento semântico se daria do todo

para as partes. Assim, quando a criança aprende uma palavra, o seu significado estaria apenas iniciando o seu processo de desenvolvimento, ainda que o aspecto sonoro dessa palavra essa criança tenha sido assimilado completamente.

Esse desenvolvimento do significado seria, para Vigotski (2001), o início do processo da formação de conceitos, processo esse que o autor propõe que o compreendamos em três grandes estágios. Simabukulo (2018) assim os explica: No pensamento sincrético, a criança tomaria a realidade sem se preocupar com a coerência de seu pensamento, criando, com os objetos, vínculos emocionais subjetivos. Em seguida, viria o estágio do pensamento por complexos, no qual os pensamentos, embora típicos da infância, estariam também constantemente presentes no pensamento dos adultos. Os complexos surgiriam a partir de imagens do pensamento sincrético, embora superior a este quanto à percepção da realidade. Ao contrário das impressões subjetivas do estágio anterior, aqui o sujeito pensa a partir da sua relação factual e imediata com os objetos concretos da realidade. Finalmente, na adolescência, o pensamento por conceitos se desenvolveria sem que as outras formas de pensar necessariamente sejam extintas. Simabukulo (2018) continua dizendo que seria dada a necessidade social do uso das palavras na linguagem, que o adolescente (ou adulto), pela primeira vez, utiliza as palavras como conceitos, começando a pensar não a partir dos objetos em direção aos signos que os nomeiam, mas a partir do signo da palavra e do seu significado abstrato e constituído socialmente.

Nesse estágio, isto é, do pensamento por conceitos, é quando, segundo Vigotski (2001), são possíveis as *generalizações.* Cada palavra refere-se a todo um grupo ou classe de objetos. Devido a isso, em cada palavra subjaz uma generalização, ou seja, um ato extraordinário do pensamento que reflete a realidade de forma radicalmente distinta das sensações e percepções imediatas.

Simabukulo (2018) explica que para a psicologia histórico-cultural considera-se que são as práticas sociais na qual o sujeito está inserido, assim como a apropriação dos instrumentos técnicos e semióticos, que constituem as transformações do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, incluindo aí o pensamento por conceitos, sendo que na sociedade contemporânea, o pensamento conceitual seria demandado de maneira constante.

As relações sociais e suas mediações historicamente constituídas na cultura são a condição para o desenvolvimento do pensamento. Simabukulo (2018) lembra, no entanto, que em cada período histórico, o desenvolvimento dos sujeitos se daria num determinado sentido, constituindo de forma particular as funções superiores bem como a relação sistêmica entre elas.

Luria[18] (1986), dando continuidade aos estudos de Vigotski (2001) acerca dos estágios do desenvolvimento do pensamento, aprofundou as pesquisas sobre as mudanças sofridas no significado das palavras em sua relação com o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da consciência.

> [...] perguntamo-nos se o significado da palavra 'armazém' permanece imutável ou muda. [...] este significado muda substancialmente, à medida que transcorre o desenvolvimento da criança. Nas etapas iniciais, a palavra "armazém" designa um certo lugar de onde são trazidos o pão fresco, doces e bolachas. Por isso, por trás da palavra 'armazém', na criança encontram-se laços afetivos, e na realidade, isto ainda não constitui o significado objetivo da palavra; trata-se antes, do sentido afetivo que tem na vida da criança o 'armazém'.
> Para uma criança no início da vida escolar, 'armazém' designa o lugar onde se vai comprar produtos diversos e onde às vezes é mandada para fazer compras. Este armazém encontra-se na esquina da casa ou atravessando a rua. A palavra 'armazém' fica privada do significado afetivo, o sentido transforma-se progressivamente em algo complementar. Agora, o papel principal é desempenhado pela imagem direta do armazém concreto, a função determinada cumprida por ele. Quando esta criança, no contexto correspondente, diz a palavra 'armazém', esta evoca nela toda a situação concreta do armazém, aonde se compram coisas ou produtos.
> Um significado completamente distinto esta palavra tem para um adulto, por exemplo, um economista. A referência objetal é a mesma, porém, na palavra 'armazém', se encontra agora um sistema de conceitos, por exemplo, o sistema econômico de troca ou a fórmula 'dinheiro-mercadoria-dinheiro' ou ainda uma determinada forma de troca (troca socialista, troca cooperativa, troca capitalista), etc.[...] (LURIA, 1986, p. 52).

Assim, muda o significado da palavra – a mudança semântica – e também os sistemas de processos psíquicos que estão por trás desta palavra. A palavra seria a *célula do pensamento*, "[...] que permite ao homem sair dos limites da percepção imediata, propiciando o salto do sensível ao racional que constitui a característica essencial da consciência humana" (LURIA, 1986, p.42).

Luria (1986) partiu do pressuposto que, quando a palavra se emancipa da ação prática, passando então a um estágio *sinsemântico* e simultaneamente fazendo saltar a linguagem a uma dimensão simbólica, torna-se possível, finalmente, compreender abstratamente uma situação qualquer, na ausência do contexto imediato da ação, o que teria, em sua opinião, revolucionado o desenvolvimento humano na filogênese. Chamou a atenção para uma questão surpreendente: a profundidade com que a história podia penetrar a estrutura semântica das palavras e seus significados.

> [...] uma função mais profunda e importante da palavra. Em uma linguagem desenvolvida, a palavra não só separa a característica do objeto e generaliza a coisa,

[18]Alexander Romanovich Luria (1902-1977) foi um famoso psicólogo soviético especialista em psicologia do desenvolvimento. Foi um dos fundadores da psicologia histórico-cultural em que se inclui o estudo das noções de causalidade e pensamento lógico–conceitual da atividade teórica como função do sistema nervoso central.

> incluindo-a em uma determinada categoria; além disso, a palavra executa um trabalho automático de análise do objeto que passa desapercebido para o sujeito, transmitindo-lhe a experiência das gerações anteriores, experiência acumulada na história da sociedade (LURIA, 1986, p.37).

Essa propriedade histórica da palavra que passa no fluxo social entre gerações, torna-se possível porque a palavra não somente substitui o objeto, mas o analisa, inserindo-o de maneira abstrata num complexo sistema de enlaces e relações, ou seja, a palavra possui um *significado categorial* (LURIA, 1986).

3.2. A periodização na psicologia histórico-cultural: o desenvolvimento do adulto

Chaiklin (2011) e Newmann e Holzman (2014) explicam que não somente cada função psicológica possui as suas leis específicas de desenvolvimento, mas também a sua formação estrutural de funcionamento se distingue, nos *períodos etários* (Chaiklin, 2011) do desenvolvimento infantil e difere radicalmente, segundo Vigotski (2001; 2012b), no desenvolvimento mental do adulto. A complexa interação das funções psicológicas ocorrendo ao longo do desenvolvimento e o modo como isso se apresenta na obra de Vigotski (2001; 2012b) fazem com que seja necessário considerar outras funções que estejam cumprindo um papel relevante no período do desenvolvimento em que se pretende estudar determinada função.

A memória, segundo Braga (2002), cumpre um papel preponderante nas relações interfuncionais, no caso da criança pequena, mas, na medida em que o indivíduo se desenvolve rumo ao pensamento conceitual, vai ganhando a memória contornos mais *lógicos*, que vão, num processo dinâmico, constituindo uma nova configuração dessa função e do pensamento verbal, influenciados pela mudança no significado das palavras.

Assim, a memória, tal como se manifesta em crianças pequenas, possuiria ainda um papel dominante nos processos que compõem o sistema funcional psíquico. Isso diz algo de importância decisiva para o estudo deste capítulo. A questão do *estágio* que se propõe a analisar o desenvolvimento da linguagem infantil e o fato de este se encontrar ainda, segundo Braga (2000; 2002), a certa distância de um franco *processo de logicização* da memória, e, segundo Vigotski (2001), do próprio pensamento, diz muito acerca do caráter fluido, "aberto" e ainda sincrético do pensamento infantil bem como da aparente espontaneidade na manifestação da linguagem oral, que é o que interessa a este trabalho.

Morato (1995), que estudou a memória como processo discursivo nos casos de afasia, afirma que, para Vigotski, a lembrança seletiva de algo caracterizaria a memória como um

processo cognitivo e de intervenção da linguagem e do pensamento verbal, o que pressupõe uma base *significante* na construção e organização das atividades mnêmicas. Diz ainda que, para o autor, com relação à criança pequena, "pensar seria lembrar", ao passo que, para o adolescente e para o adulto, "lembrar seria fundamentalmente pensar".

Para Vigotski (2000), estudar o adulto é "chave" para se compreender o desenvolvimento infantil. Isso porque, segundo a psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento do adulto é um processo mais complexo. Assim como para o mesmo autor, o desenvolvimento humano é chave para se compreender o desenvolvimento de um macaco, por exemplo.

Apesar da importância de se estudar o adulto dada a complexidade do estágio de seu desenvolvimento, muitos são os trabalhos que se preocupam em estudar a infância, em detrimento do estudo do adulto. Se olharmos apenas para os trabalhos de perspectiva histórico-cultural, o filtro reduz ainda mais esse número.

Segundo Oliveira (2009), que estudou o tema do ponto de vista da perspectiva histórico-cultural, a psicologia não tem sido capaz de formular de modo satisfatório uma psicologia do adulto. A autora (2009) pontua uma questão importante ao problematizar o fato de as elaborações da psicologia serem menos articuladas e menos complexas em se tratando de teorias a respeito do adulto, muito, para a autora, em função de a psicologia tradicional apreender a questão sob uma perspectiva individualista, pretendendo chegar a conclusões universais. Isso expõe os limites dessa psicologia, uma vez que quando mais desenvolvido, ou seja, mais próximo da idade adulta, mais complexo e passível de singularidades se constitui o desenvolvimento humano.

Oliveira (2009) ressalta que está claramente equivocada a ideia de um estágio psicológico (no adulto) estável (estático) e sem mudanças importantes, o que exclui, na prática, a própria essência do desenvolvimento, uma vez que ignora o fato de que adultos trabalham, constituem família, relacionam-se amorosamente, aprendem diferentes dimensões da vida, educam seus filhos, têm projetos individuais e coletivos, etc, e isso implica em desdobramentos no desenvolvimento, no sentido de transformações. O adulto, por sua vez, está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente da criança e do jovem.

Até o momento, falamos em *pensamento* x *linguagem*; *mediação* x *interação social*, como tudo isso vai, por meio da *formação de conceitos*, constituindo a *consciência*. Falamos da relação entre adulto x criança e desenvolvimento. Falamos também, ainda que muito brevemente, sobre a *personalidade* em Vigotski (2012a; 2012b). Entretanto, antes de

entrarmos no conceito de *compensação*, pensamos que é necessário retomar, a título de lembrança, que é o desenvolvimento cultural, para a psicologia histórico-cultural, que pode garantir o desenvolvimento pleno das funções psíquicas.

3.3. Vigotski e a deficiência

A produção de Vigotski acerca da deficiência, durante o período pós-revolucionário na Rússia, se deu, segundo Góes (2002), também no sentido de reparação, visto que, no período imperial, a produção do conhecimento nesse campo havia sido muito escassa.

Especialmente nos anos de 1924 a 1931, Vigotski produziu muitos trabalhos científicos, os quais evidenciavam razoável grau de otimismo com os avanços obtidos por meio da Revolução de 1917, sobretudo com os prognósticos quanto ao avanço da psicologia e pedagogia sociais para uma atuação propensa à superação de eventuais problemas no desenvolvimento infantil. Esses trabalhos encontram-se na obra *Fundamentos de Defectología.*

Na obra, Vigotski (2012c) se posiciona claramente quanto à falência da defectologia tradicional, em que a criança com deficiência era observada clinicamente como mera variante deficitária do desenvolvimento "normal", ou seja, uma proposta calcada no *déficit*. Vigotski procura esclarecer, assim, a necessidade objetiva de uma nova psicologia, que superasse tais preceitos.

Segundo Carvalho (1997), o autor buscou investigar o desenvolvimento da criança com deficiência, a fim de melhor compreendê-lo, valendo-se da discussão das implicações dos aspectos socioculturais e emocionais em sua constituição. A autora explica que Vigotski compreende a deficiência como um processo, sendo fundamental que a consideração da sua manifestação se sobreponha à análise quantitativa e ao reducionismo imposto pelo diagnóstico da causa orgânica da mesma.

Para Góes (2002), Dainez (2014) e Dainez e Smolka(2014), seja nos trabalhos sobre defectologia, como no conjunto de sua obra, Vigotski procurava argumentar por meio da interlocução com diversos autores, de modo a *redimensionar* as questões, tal como ocorre, por exemplo, com relação às ideias de Adler, seu principal interlocutor na discussão acerca do "processo" de *compensação*.

O termo *compensação* é trazido por Vigotski (2012c) em suas elaborações sobre a deficiência. Para Góes (2002), esse conceito é fundamental para se compreender o desenvolvimento de indivíduos com deficiência. Ao mesmo tempo, continua, trata-se de um

processo possível em qualquer ser humano, na dependência das relações com os outros e, também, em experiências sobre diferentes espaços da cultura. O desenvolvimento constituir-se-ia, então, a depender da qualidade dessas experiências. Isso colocaria a questão da *compensação*, não como instância complementar ao desenvolvimento, mas como a linha diretriz do desenvolvimento da criança com deficiência.

> [...] No plano sociopsicológico, as possibilidades compensatórias do indivíduo concretizam-se na dependência das relações com outros e das experiências em diferentes espaços de cultura. O desenvolvimento constitui-se, então, com base na qualidade dessas vivências. A questão compensatória, assim concebida, não é uma instância complementar da formação da criança com deficiência, ao contrário, deve ser assumida como central (GÓES, 2002, p. 99).

Segundo Dainez e Smolka (2014), as duas principais correntes a respeito da compensação estavam em voga naquele período, entre o final do século XIX e início do século XX e contra as quais Vigotski se opôs: a vertente mística, baseada numa compreensão de origem divina acerca de determinadas características da deficiência, as quais eram vistas como "dons espirituais"; e a outra corrente, de viés biológico, a qual propagava a tese de que a falta de um órgão, função ou membro seria "compensada" naturalmente por outros órgãos ou funções disponíveis. Vigotski se postulou contrário também às ideias da educação ocidental norte-americana, que concebiam a educação para a deficiência com o caráter de *suprimento social*.

Na opinião de Dainez e Smolka (2014), o conceito de *compensação* em Vigotski, vai se movimentando e ganhando novos matizes de sentido ao longo da progressão cronológica que demarca a escrita de seus textos. Assim, primeiramente e nessas circunstâncias históricas que acabamos de apresentar, Vigotski compreende esse conceito, segundo as autoras, por um prisma social, saindo em defesa, portanto, de uma educação que possibilitasse esses processos psíquicos.

Posteriormente, segundo as autoras, Vigotski entra em contato com as ideias de Adler[19], segundo o qual a compensação seria um processo que fazia parte da *personalidade*. Vigotski vai então incorporando e redimensionando essas ideias, assim como faz com as contribuições de múltiplos autores. Nesse processo, Vigotski constata os limites das ideias de Adler, uma vez que o autor defendia o pressuposto de uma"luta" impulsionada *subjetivamente* pelo sentimento de inferioridade do indivíduo. Vigotski "inverte" assim essa lógica, relocalizando o processo no âmbito social, ou seja, num campo externo ao indivíduo.

[19] Alfred Adler (1870-1937): psicólogo austríaco fundador da psicologia do desenvolvimento individual.

Entre os anos de 1930 e 1935, entretanto, pontuam as autoras que os textos de Vigotski oferecem novas possibilidades de interpretação, como a importância da coletividade nos processos compensatórios, a relação com o signo e a relação deste com o afeto. Apontam, ainda, a criatividade como possibilidade de compensação. Assim, Vigotski, ao abrir possibilidades de apreensão do conceito, teria buscado, para Dainez e Smolka (2014), avançar no entendimento do funcionamento psíquico.

As autoras prosseguem explicando que a *compensação* orientaria um modo positivo de se conceber a deficiência, sendo a condição colocada pela lesão orgânica, justamente, uma fonte de possibilidades, no sentido de vivenciar o *drama* nas relações sociais implicadas no processo constitutivo da (dinâmica da) personalidade. Considerando a complexidade de todos os fatores que impactam e afetam o processo de desenvolvimento dessa constituição, no caso da pessoa com deficiência, destaca-se o caráter humanizador da educação.

Em outro trabalho, Dainez (2014) traz contribuições em que é possível perceber um viés questionador, que discute e problematiza o conceito de *compensação*. Nesse trabalho, a autora descreve um Vigotski trabalhando intensamente "no fio das contradições" ao explicar a constituição do sujeito, o que, ao que julgamos entender, esse processo superaria o então conceito de compensação. Este último, segundo a autora, teria servido mais como um elemento para a elaboração do pensamento de Vigotski acerca de algo mais amplo.

Segundo Góes (2002), Vigotski aprofunda suas pesquisas sobre a deficiência, procurando elaborar uma teoria geral do desenvolvimento humano. Dainez (2014) explicita também esse movimento do autor, ou seja, de relacionar dialeticamente algo mais específico a um processo mais geral.

Considerando o ser humano histórico que se constitui em suas relações sociais, Vigotski (2012c) afirma que a criança não sentiria diretamente "o defeito" biológico ou físico, uma vez que este teria uma importância relativa, elaborada social e culturalmente.

> [...] a raíz de um determinado defeito faz surgir na criança uma série de particularidades que obstaculizam o normal desenvolvimento da comunicação coletiva, de colaboração e interação dessa criança com as pessoas que o cercam. O apartamento da coletividade ou a dificuldade de desenvolvimento social, por sua vez, determina o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores, as quais, quando é normal o curso das coisas, surgem diretamente em relação com o desenvolvimento da atividade coletiva da criança [...] as dificuldades que experimenta a criança anormal na atividade coletiva constituem, não obstante, a causa do desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores [...] mas a coletividade, como fator de desenvolvimento completo das funções psíquicas superiores a diferença do defeito [...] se encontra em nossas mãos. Assim como é praticamente inútil lutar contra o defeito e suas consequências diretas, é, ao contrário, legítima, frutífera e promissora a luta contra as dificuldades na atividade coletiva (VIGOTSKI, 2012, p. 223, Tomo V, Tradução nossa).

Vigotski (2012c) considera fundamental para uma investigação científica acerca do desenvolvimento cultural de um sujeito, que se conheça a fundo os traços de sua personalidade; a educação (aqui de maneira mais ampla que a educação escolar-formal) dessa personalidade; todos os fatores ambientais, como a vivência na família, na escola, no trabalho, na comunidade (e todos os círculos frequentados); os testemunhos subjetivos do sujeito, da família. Em resumo, propõe o autor que se "escreva" uma história científica do desenvolvimento da criança. A questão, ele ensina, não é realizar pura e simplesmente uma soma mecânica, uma mera enumeração de fatos isolados, por exemplo. Mas procurar elaborar, estabelecer os nexos entre as causas e os efeitos desses fatos, tratando de descobrir as leis internas e movimentos sobre cuja base se processa o desenvolvimento e, por fim, concebendo este como uma unidade, um todo único, uma totalidade indivisível e dialética. Com isso, Vigotski nos deixa o mais otimista – e materialista – dos prognósticos para a questão da deficiência:

> Provavelmente, a humanidade vencerá, tarde ou cedo, a cegueira, a surdez e a debilidade mental. Mas as vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico. É possível que não esteja distante o tempo em que a pedagogia se indague acerca do próprio conceito "criança deficiente" como sinalização de um defeito insuperável por sua natureza. O surdo que fala e o cego que trabalha são partícipes da vida comum em toda sua plenitude; eles mesmos não experimentarão sua insuficiência (...). Está em nossas mãos fazer que a criança cega, surda e débil mental não sejam deficientes. Então desaparecerá também esse conceito, signo inequívoco de nosso próprio defeito. (...) graças ao sistema social modificado, a humanidade alcançará condições de vida distintas, mais sãs. (...). O cego seguirá sendo cego, e o surdo, surdo, mas deixarão de ser deficientes porque a defectividade é um conceito social (...). A educação social vencerá a defectividade. Então, provavelmente, não nos compreenderão quando dissermos de uma criança cega que é deficiente, senão que dirão de um cego que é um cego e de um surdo que é um surdo, *e nada mais* (VIGOTSKI, 2012c. p. 82)

Com relação ao presente trabalho, faz-se necessário um esclarecimento: apesar de a obra que citamos se referir, em boa parte, à questão da deficiência, compreendemos que Vigotski elabora - nos mesmos textos – também, muitas ideias acerca de questões afetivo-volitivas, questões morais e de caráter, as quais são também parte constitutiva da personalidade. Isso deve mobilizar nossas atenções de modo a enriquecer a compreensão acerca dos processos que encerram a constituição do sujeito.

No caso do autismo, por exemplo, sabemos que não havia estudos sobre o assunto quando da escrita e pesquisas do autor e a obra em questão. E, assim como Angelucci e Sotilli (2015), cujas contribuições mencionamos no primeiro capítulo, pensamos que não deva ser compreendido o autismo como uma deficiência, ou mesmo como um modo de funcionamento mental falho ou inferior. Por isso, também dissemos, por meio das contribuições das autoras

Benasayag e Flores (2015), que não há comprovações genéticas de que o autismo seja uma modalidade deficitária de constituição das funções psíquicas.

Voltando à obra específica de Vigotski (*Fundamentos...*), pensamos que é justamente em função de tratar os seus escritos sobre o desenvolvimento, desde suas particularidades e leis gerais, englobando assim os transtornos emocionais, de conduta, além de outras intercorrências do desenvolvimento psíquico, que a obra ampara, de forma consistente a nossa pesquisa.

3.4. A educação e a pedagogia como campos privilegiados para o desenvolvimento cultural

> *Que verdade libertadora para um pedagogo! [...] o defeito não é unicamente debilidade, é também fonte de energia [...]* (VIGOTSKI, 2012c, p.93).

Como o próprio subtítulo desta parte final do capítulo menciona, a pedagogia, para Vigotski (2012c), se constitui uma ciência fundamental para conduzir às muitas formas de se articular possibilidades para a compensação psíquica, por meio do aprendizado, fazendo avançar o desenvolvimento cultural. O autor chamou de *pedagogia social* aquela destinada a atuar em acordo com a psicologia histórico-cultural, e, no caso da deficiência, seu objetivo é o de superar a insuficiência. Sobre isso, ele afirma "(...) não é um paradoxo, senão uma ideia transparente e clara até a medula" (VIGOTSKI, 2012c, p. 94) [Tradução nossa].

O campo de atuação da pedagogia social, a educação é tratada por Vigotski (2012c), ora como a educação formal e escolar, ora como a educação num sentido mais amplo, que pensamos, talvez poder chamar de educação comunitária, ou seja, aquela que nos constitui por meio de nossa participação em grupos sociais com que convivemos. Da mesma forma, aprendemos em nossa comunidade, inserida na cultura cotidiana e aprendemos também na escola. Mas entendemos que quando Vigotski (2012c) fala em pedagogia social, está tratando de educação escolar formal. Em função disso, dedicaremos esta última parte do capítulo a procurar relacionar a compensação, o desenvolvimento cultural e a educação escolar.

Carvalho (1997) nos explica que educar baseado na compensação é privilegiar aspectos que possibilitarão não a cura da deficiência, mas a sua superação pelo desenvolvimento de formas alternativas de ação que contribuam para o desenvolvimento da personalidade toda. Ao assumir a importância dessa atividade (a educação) para o processo de compensação, Vigotski estaria, segundo a autora (1997), dizendo que seria da consciência da

própria limitação que surgiria uma reação do sujeito, tendo em vista a eliminação ou a superação da deficiência.

Pensando a educação na perspectiva histórico-cultural, Góes (2002) afirma que, no caso de se objetivar a superação da deficiência (entendemos aqui o amplo espectro traçado por Vigotski acerca das problemáticas que já elencamos em outro momento, não somente a deficiência), a educação precisa voltar-se para a construção das funções psíquicas superiores (que chamamos culturais em nosso trabalho), ao invés de privilegiar as elementares. Tal raciocínio, segue a autora, advém de uma premissa de Vigotski acerca, por exemplo dos casos de deficiência orgânica, em que as funções psíquicas constituídas no desenvolvimento cultural são ligadas à questão orgânica de modo secundário, e mais flexíveis, portanto, o que se mostraria mais suscetível à ação educativa.

Como já mencionamos, para Vigotski (2012c), o aprendizado precisa estar à frente do que já consegue realizar a criança. Assim, pensamos na questão da formação de conceitos científicos na escola. Trazemos as contribuições de alguns autores que discutem a questão.

Para Simabukulo (2018), a aquisição dos conceitos científicos, especialmente na relação pedagógica, pode elevar qualitativamente a sistematização dos conceitos espontâneos, refinando-os. Por outro lado, o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, a partir da abstração do conhecimento escolar, traria os conceitos científicos para o nível das impressões concretas, ampliando a dimensão semiótica de significados sistematizados.

Entretanto, alerta o autor que a mera exposição despropositada significará muito pouco em termos de aprendizado e desenvolvimento. Nesse sentido, prossegue o autor, é necessário mediar o processo educativo de tal forma que os sujeitos comecem a pensar conscientemente os conceitos. Continuando, o Simabukulo (2018) explica que uma intervenção pedagógica de qualidade criaria, em tese, condições para a superação das debilidades dos dois tipos de conceitos. Mas, diz ele, se é verdade que não se pode, segundo a psicologia histórico-cultural, aguardar que a criança atinja um determinado estágio de desenvolvimento para ensinar-lhe, não se pode ensinar qualquer coisa a um sujeito em qualquer momento de sua vida.

Essa última afirmação de Simabukulo (2018) nos remete a outro autor, Chaiklin (2011), que, ao pesquisar o que teria motivado Vigotski a elaborar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), observou que se tratava de descobrir qual atividade de ensino poderia possibilitar o desenvolvimento cultural em determinado momento e situação. Assim, o autor explica que a cada *período etário* (que já mencionamos neste mesmo capítulo), seria necessário descobrir qual a atividade dominante, ou seja, aquilo que o sujeito estaria prestes a aprender, a depender de uma correta intervenção pedagógica. Como pista para essa

descoberta, Chaiklin (2011), dando continuidade aos estudos em Vigotski, chega a um achado interessante, que é a *imitação*. Ou seja, aquilo que a criança pudesse imitar, estaria no espectro de sua zona de desenvolvimento proximal.

Mais uma vez Simabukulo (2018) nos explica que:

> [...] o processo do pensamento por conceitos, mostra-se assim, dialético. Não se desenvolve a partir da maturação orgânica, embora necessite dela: não é tampouco uma qualidade inata do sujeito. Mas também não é determinado por fatores sociais, pois uma instituição como a escola não irá impor formas de pensamento ou ritmos de desenvolvimento. A aquisição do pensamento por conceitos, em especial os sistematizados oferecidos pela escola, só pode ocorrer se em diálogo com os conceitos espontâneos constituídos no psiquismo das crianças a partir de elementos da cultura. Mesmo assim, ambas as aquisições (de conceitos espontâneos e científicos) configuram-se de maneira idiossincrática em cada indivíduo (SIMABUKULO, 2018, p. 96).

Longe de pretendermos aqui afirmar, de modo taxativo, que a escola serve para a formação dos conceitos científicos, sobretudo em se tratando de *compensação* por meio da educação, muitos são os elementos e seus nexos envolvidos na situação, nas relações sociais. Os aspectos relacionais entre professores e alunos e entre os próprios alunos, bem como a possibilidade de se construir relações de afeto entre esses sujeitos, tudo é parte de um todo que pode ser pensado para uma educação de qualidade e orientada para o desenvolvimento cultural por meio da compensação. Mas, sobretudo, vemos despontar dos escritos de Vigotski (2012c), o potente papel que a coletividade, enriquecida por sua heterogeneidade, pode cumprir. É necessário, de todo modo, ter no horizonte uma educação para a transformação social, sem a qual não é possível, como materialistas históricos que somos, fazer perdurar um processo de orientação positiva.

Nesse sentido, ao assumirmos a defesa da educação coletiva, aquela que possibilita o aluno se humanizar e aprender conceitos científicos como forma de compreender a verdade por de trás das aparências, pensamos, pode estar em consonância com a defesa de uma educação para a emancipação humana em Mészáros (2008).

Capítulo 4 - Trabalhos que discutem o autismo sob uma perspectiva histórico-cultural

Procuramos neste capítulo levantar alguns trabalhos sobre o autismo e a perspectiva histórico-cultural. Foi feita uma revisão sistemática da literatura disponível, entre artigos científicos, dissertações e teses. A sua busca foi realizada em bases de dados tais como Scielo e Google Acadêmico (somente trabalhos nacionais). Além disso, consultamos o trabalho de Smagorinsky (2016), livro disponível também em versão digital editado e publicado nos Estados Unidos e o trabalho de Wolfberg (2012), que encontramos em forma de material didático (apresentação de slides) realizado para apresentação em um Simpósio sobre autismo, no Panamá.

Julgamos que não havia necessidade, por exemplo, de se realizar um recorte de períodos, uma vez que não são muitos os trabalhos publicados. Além disso, devido à especificidade do tema e da perspectiva adotada, os trabalhos encontrados foram todos relativamente recentes.

Acreditamos que os estudiosos e pesquisadores que publicaram seus trabalhos sobre a temática do autismo concebida sob uma perspectiva histórico-cultural também seguiram esses e outros preceitos vigotskianos. Alguns desses trabalhos transitam entre a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e a educação, sendo aqui compartilhados. Quase que a totalidade dos trabalhos tratam de crianças e adolescentes, sendo que encontramos apenas um trabalho que tinha como sujeitos alguns jovens adultos.

Barroco (2007), que tratou a questão da educação especial de forma geral, sem especificar o autismo, voltando-se para o processo de Vigotski na União Soviética no pós-revolução de 1917, relata que sua questão maior, norteadora de seus estudos, teria sido "[...] em que a psicologia pode contribuir para se ter maior lucidez acerca da constituição do psiquismo do homem, com e sem deficiência, do modo como ele se humaniza e da educação que ele protagoniza ?" (BARROCO, 2007, p. 368-369).

Guedes e Tada (2015), ao levantarem a produção científica sobre o autismo, destacaram uma consistente diferença entre a psicologia histórico-cultural e as intervenções hegemônicas, as quais possuem enfoque comportamental:

> Quando considerada a partir de um enfoque histórico-cultural, a educação se torna um processo de aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento humano (Vygotski, 2000). Neste sentido, de acordo com Saviani (2011), a educação escolar

> tem o papel de transmissão do conhecimento cultural da humanidade de forma sistemática, conceituando-o formalmente. Em relação à pessoa com deficiência – incluindo-se o autista - , por meio de situações dialógicas com significado cultural, e não com o foco na deficiência é possível que o aluno com deficiência se aproprie do saber escolar e se humanize (Vygotski, 1997). (GUEDES e TADA, 2001, p. 303).

Foi possível observar que dentre os trabalhos, alguns relacionam a deficiência sob uma perspectiva histórico-cultural ao conceito de *neurodiversidade*, na medida em que apontam para uma leitura que se refere à diferença e não à deficiência. Outros não citam o conceito, mas enfatizam a questão da diferença sobre a deficiência. E, por fim, há ainda trabalhos que reconhecem e assumem a perspectiva de deficiência, mas que, em função da inspiração em Vigotski, apontam as possibilidades de desenvolvimento cultural e transformação social para possibilitar a emergência do desenvolvimento humano pleno, também para crianças com autismo.

Na esteira do conceito de *neurodiversidade* e, também, inspirada pela psicologia histórico-cultural, Wolfberg (2012) sai em defesa dos grupos heterogêneos propostos por Vigotski em função da necessidade de fazer avançar o desenvolvimento de crianças *"neuroatípicas"*, as quais chama de *noviços* e as demais, de r *experientes*.

Smagorinsky (2016) afirma que "[...] o autismo é menos uma condição estática do que um conjunto de características que fornecem a base para o desenvolvimento da personalidade através da participação em atividades culturais significativas" (SMAGORINSKY, 2016, p.5. Tradução nossa), rejeitando assim uma perspectiva patologizante da questão.

> [...]Nós partilhamos a suposição de Vygotsky (1993) de que se os problemas surgirem de uma pessoa desenvolver-se de maneira contrária ao que é esperado pelos outros, estes problemas são mais sociais do que deficiências do indivíduo. Há uma tendência para localizar a perspectiva individualista sobre o que é chamado de "saúde mental"[...] (SMAGORINSKY, 2016, p. 5.Tradução nossa).

Assim, o autor critica a suposta "necessidade" de se alterar única e simplesmente o funcionamento neurológico de uma pessoa, ignorando a necessidade de mudança no ambiente social.

Na seara da psicologia brasileira, encontramos também alguns trabalhos, como o de Silva (2012), que aprofunda sua pesquisa sobre o cérebro enquanto base material da consciência, procurando compreender o conceito (de cérebro) em Vigotski e relacioná-lo aos fundamentos da teoria histórico-cultural, discutindo problemas no desenvolvimento como, por exemplo, o autismo. Um de seus objetivos é problematizar a que ou a quem serve atualmente

a neurociência, realizando uma leitura crítica do lugar que essa ciência tem ocupado, sobretudo frente às demandas escolares e à medicalização infantil.

Roballo (2001) analisa sujeitos diagnosticados com Síndrome de Asperger (SA) sob a perspectiva histórico-cultural, usando a Análise do Discurso francesa para estudar a comunicação desses sujeitos, evidenciando a necessidade de constituição do sujeito e suas formas particulares de se expressar. Numa perspectiva da psicologia, a autora problematiza a patologização das concepções hegemônicas e escolhe o caminho das construções histórico-sociais de que trata Vigotski para explicar a constituição dos "sujeitos com SA" e seus respectivos discursos.

Especificamente sobre a brincadeira da criança com autismo, temos: Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), que analisam o *brincar* como possibilidade de comunicação da criança autista. Importante lembrar que, para Vigotski (2009), o *brincar* consiste na atividade criadora mais importante da infância.

Para Silva (2017), a participação *do outro* é tão essencial quanto os elementos cênicos dispostos no contexto lúdico. Isto porque a mediação do outro possibilita, à criança com autismo, um deslocamento substancial do campo perceptual imediato. E parece ser parte fundamental para garantir mais aprofundamento do processo simbólico da criança com autismo quando brinca. De mais a mais, observa, no decorrer desse estudo, que a brincadeira pode ser entendida como um lugar de experimentação da alteridade. Assim, aponta, no faz de conta da criança com autismo, para a emergência de processos sofisticados de desenvolvimento do funcionamento superior. A autora critica a literatura tradicional, a qual afirma que a criança com autismo não imagina, uma vez que seus dados apontaram para outra direção.

Martins e Góes (2013) analisam o jogo de papéis em situações com crianças com o diagnóstico, pontuando também as questões da interação social e das significações possíveis:

> Os achados sugerem que, se nos afastarmos da crença na dicotomia de preferência por "objetos versus pessoas", afirmada na maioria dos estudos da área, e da pressuposição de que o outro é evitado ou apenas "usado" pelo autista, talvez possamos enxergar diferentes nuances de qualidade em suas manifestações. Em suma, este estudo permite questionar não somente como o autista se relaciona com o outro, mas como o outro se relaciona com o autista e, desse modo, questionar as práticas sociais voltadas ao cuidado e atendimento a esse sujeito. Essa perspectiva de interpretação remete à necessidade de superar a atuação guiada pelo transtorno, isto é, principalmente pelas impossibilidades e pela busca de eliminação de sintomas indesejáveis, e a instauração de uma atuação dirigida à identificação de condições de funcionamento intersubjetivo que propiciem a significação das vivências do autista e, de modo geral, sua inserção na cultura (MARTINS e GÓES, 2013, p.32).

Guimarães (2017), a partir do depoimento dos próprios sujeitos adultos que ela chama por SA (Síndrome de Asperger), conclui que a consciência de si, isto é, a compreensão da singularidade da própria existência e da experiência subjetiva, seria condição para o entendimento do desenvolvimento baseado ***na diferença e não no déficit***. A autora cita, inclusive, outro estudo em que se observa, contrariamente à hipótese inicial do pesquisador, que o fato de os sujeitos com autismo celebrarem essas diferenças não se opunha, por exemplo, à consciência da necessidade de cuidados e de suporte.

A educação é muito cara a Vigotski (2012c), o qual afirma que a pedagogia é uma entidade social privilegiada para impulsionar os processos de desenvolvimento também no caso das crianças com deficiência. Uma educação que considere a criança em sua totalidade, as leis gerais de seu desenvolvimento e suas particularidades, que, dentre outros aspectos, possibilite o desenvolvimento dos conceitos científicos. Sobre os contextos escolares, encontramos as seguintes pesquisas: Orrú (2008) aponta a *colaboração* como alternativa, que seria, segundo a autora um conceito trabalhado por alguns autores da abordagem histórico-cultural nas elaborações acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Embora realize uma leitura crítica acerca das intervenções terapêuticas baseadas no behaviorismo, afirma sobre o sistema de Comunicação Suplementar Alternativa:

> [...] por meio de nossa investigação, pudemos perceber que existe uma diferença considerável no processo de aprendizagem e desenvolvimento entre um aluno que é inserido em contextos mecanizados e semioticamente reduzidos em relação a contextos sociais semioticamente enriquecidos. Da mesma forma, percebemos que, embora a CSA seja um recurso produzido por profissionais adeptos da teoria e da educação comportamental, como recurso ela pode ser também utilizada de maneira a auxiliar a promoção do desenvolvimento da linguagem do aluno com autismo (ORRÚ, 2008, p.165).

Pereira (2016) pesquisa os estudos formativos de professores de crianças com autismo e, a partir dos aportes da psicologia histórico-cultural, aponta para a necessidade de se explicitar, no terreno da educação, uma concepção de homem e de mundo, que conecte o ensino escolar ao desenvolvimento humano. Assim também se prevê a necessidade de romper com a hegemonia da alienação, que promove a dicotomia entre teoria e prática bem como se recuperar o sentido da *práxis* humana. Chiote (2013) analisa a mediação pedagógica no processo de inclusão de uma criança com autismo na educação infantil. A autora observa que a partir da ampliação do olhar das professoras sobre a criança, no sentido de significar suas ações, foram possibilitadas lentamente a interação e integração da criança às experiências lúdicas da infância. Ela chama a atenção, entretanto, para o estranhamento bem como certa paralisia dos adultos da escola diante do diagnóstico, o que terminaria, isso sim, por dificultar

a interação social da criança com autismo. Destaca que a mediação, segundo o próprio Vigotski (apud Chiote, 2013) precisaria se remeter ao futuro, num processo que fizesse avançar o desenvolvimento pelo aprendizado. Assim, conclui que sendo (a mediação) permanente e em situações previamente planejadas (no caso dos professores) e em se atribuindo sentidos e significados às iniciativas da criança, é possível observar processos interessantes.

Braga (2009) teoriza as práticas de atendimento a crianças com autismo nas escolas públicas do Distrito Federal, analisando o discurso dos professores sob três distintas perspectivas: o behaviorismo, a epistemologia genética e a teoria histórico-cultural. Os resultados se mostraram em certa medida surpreendentes, uma vez que a autora afirmou que havia entre os professores, uma parcela significativa de concepções piagetianas do desenvolvimento. Outra parcela, entretanto, concebia a relação aprendizagem-desenvolvimento bastante próxima aos princípios da psicologia histórico-cultural. Contraditoriamente, os métodos, quase sempre empregados em sala de aula que continham alunos com autismo, se mostrou ainda bastante arraigados ao behaviorismo.

Em geral, os trabalhos em educação sobre a temática situados na perspectiva histórico-cultural discutiram a questão da significação pelo outro e da interação social, como vias para o desenvolvimento cultural da criança. Mas, interessante mesmo foi perceber, sobretudo após tomar conhecimento de situações empíricas envolvendo outras perspectivas teórico-metodológicas, a questão do método envolvido na análise do processo empírico, da parte dos trabalhos na perspectiva histórico-cultural: a preocupação em analisar o processo dos sujeitos em movimento, nos quais os pesquisadores vão como que narrando suas intervenções e de outros sujeitos, tomando notas de olhares, gestos e ações da criança que possam indicar rudimentos da tentativa de realização das atividades propostas. Remete a um dos ensinamentos de Vigotski (2001; 2012c) sobre haver de ser realizada a análise do processo como uma filmagem, em que se vê o desenrolar dos acontecimentos. Notou-se, também, que a análise não se deu, em nenhum trabalho empírico, de forma passiva, mas com a postura participante do analista, propondo problemas, já desde o início, a serem resolvidos. O objetivo passa a ser, então, observar as movimentações, ainda que em forma rudimentar, de se atingir o que é proposto. Foi possível constatar escolhas de procedimentos, nesse sentido, durante a leitura dos trabalhos.

Entretanto, embora as pesquisas empíricas sob a perspectiva histórico-cultural aqui elencadas tenham levado em conta os princípios teórico-metodológicos de Vigotski com relação à análise do material empírico, ou seja, olhar o fenômeno como um *processo*,

consideramos que, em sua maioria, os trabalhos citados no presente capítulo enfatizaram a necessidade da ressignificação por parte do professor a respeito das manifestações das crianças, mas não mencionaram, por exemplo, questões acerca dos conteúdos de ensino, as quais estariam, segundo Chaiklin (2011), no centro da motivação de Vigotski quando da formulação do conceito de *zona de desenvolvimento proximal*.

Embora o objeto de estudo de Araujo (2014) não se coloque sobre os conteúdos de estudo, a autora, que analisa o processo de inclusão escolar de uma criança com autismo, menciona, em suas considerações finais, a baixa expectativa com relação ao aprendizado da criança, quando observa que há satisfação por parte dos educadores da escola com relação à simples aceitação da atividade pela criança.

Outro trabalho, que parece ter valorizado, em relação aos anteriores, a importância dos conteúdos de estudo é o caso de Costa (2015):

> Na contramão desta visão reducionista e naturalizante, entendemos que o ensino ofertado a estes alunos deve ser rico em conteúdo, organizado, sistematizado, (...) com o intuito de levar-lhes as riquezas acumuladas pela humanidade, visando à revolução das funções psicológicas elementares em superiores pela via cultural. Almejamos uma escola que, com um ensino forte, conduza esses alunos com autismo às compensações, distanciando-se de uma escola com um conteúdo raso, com uma prática reducionista à "socialização" (COSTA, 2015, p.149).

A interação social e a relação aluno-professor são fundamentais, mas os processos históricos pelos quais se constituem as práticas escolares e os lugares ocupados por professores e alunos, que são também sujeitos históricos, não parecem ser explicitados suficientemente em boa parte dos trabalhos, dando a impressão, algumas vezes, de que bastaria o *professor* "ressignificar" *sócio-interacionalmente* as manifestações das crianças para possibilitar assim o seu desenvolvimento cultural. Diante da magnitude dos processos históricos, parece-nos desproporcional esperar tanto de um professor que é também um sujeito histórico. Newmann e Holzmann (2014) parecem observar melhor tais questões, quando dizem que é compreensível a resistência dos professores em "mudar" suas práticas, uma vez que passam esses professores por um processo acentuado de profissionalização no sentido privatista e mecanicista do saber, o que vai constituindo sua concepção de modo muito estático, como detentores do saber. Além disso, a crítica radical ao sistema educacional e o processo histórico pelo qual se constituiu poderiam redimensionar o foco quase que exclusivo entre a interação aluno-professor e pensar mais a *totalidade*. Novamente, encontramos no trabalho de Costa (2015) algumas respostas a essas lacunas:

> Ressaltamos, no entanto, que não se trata de responsabilizarmos o profissional professor individualmente, pelo contrário, ele é parte de um sistema maior, uma

> sociedade capitalista que não valoriza o conhecimento científico e as formações profissionais embasadas em fundamentos teóricos consistentes, o que resulta em cursos de licenciatura e formações iniciais nas IES – Instituições de Ensino Superiores – deficientes, que trabalham com desenvolvimento e aprendizagem do ser humano que, por si mesmo, não valoriza o conhecimento científico como mola propulsora do desenvolvimento e como resultado – e, podemos dizer catastrófico, temos essa massa de profissionais que delega a um transtorno ou a uma deficiência e, pior ainda, a um indivíduo com deficiência, todo o encargo pela não aprendizagem buscamos compreender a concepção tida por professores em relação ao autismo, os quais atuam nas escolas de educação básica na modalidade de educação especial, e os reflexos desta na educação escolar oferecida aos seus alunos, no que se refere à sua humanização (COSTA, 2015, p. 149).

Observamos que também Araujo(2014), em seu trabalho, tende a ampliar mais o olhar para a totalidade do processo, quando propõe uma análise crítica da inclusão tal como tem ocorrido, bem como das políticas públicas que intervêm sobre a mesma. Ou seja, ainda que o seu objeto se localize mais nas relações dentro da sala de aula, a autora se dispõe a realizar um apanhado mais geral do processo como um todo.

De todo modo, é absolutamente necessário reafirmar o mérito de todas as pesquisas citadas, as quais ampliam a defesa de uma perspectiva de análise histórico-cultural, por apresentar trabalhos que valorizam o processo sobre o resultado e que priorizam uma intervenção mais significativa em colaboração social com a criança. Importante ressaltarmos tais méritos, inclusive se considerarmos um contexto em que a produção do conhecimento científico se coloca no polo oposto ao da consideração do desenvolvimento sócio-cultural e histórico.

Por fim, pensamos que temos aqui a oportunidade para dizer, ainda que de forma breve, que consideramos ser absolutamente necessário aprofundar-nos melhor nos estudos e discussões sobre a *neurodiversidade*. Entretanto, daquilo que pudemos compreender, pensamos poder discordar dos autores que, ao estudarem o autismo sob uma perspectiva histórico-cultural, o fazem de modo a considerar a *neurodiversidade* como um conceito teórico com o qual se possa estabelecer uma relação "harmônica".

Antes de mais nada, é preciso reconhecer que um posicionamento de defesa da *neurodiversidade* com relação ao funcionamento psíquico abre perspectivas muito interessantes, não só para os casos de autismo, no sentido de se valorizar a diferença em detrimento do déficit, posicionamento esse que, como dissemos, não é, definitivamente adotado por concepções medicalizantes. Nem mesmo a psicanálise assim se postula. Portanto, seguindo essa orientação, ou seja, a da valorização da diferença neurológica e toda a discussão com relação a uma convivência de aceitação dessa diversidade, exerce o grande feito de "tirar", por assim dizer, a ênfase no *déficit*.

Entretanto, como vimos em Ortega (2009), a *neurodiversidade* é um conceito que possui a sua gênese nas neurociências, que, por sua vez, "creditam" ao *órgão* cérebro o controle do funcionamento psíquico. Assim, nos parece, trata-se de uma concepção biológica das funções psíquicas, bem como uma compreensão do seu desenvolvimento como sendo endógeno *a priori*.

Segundo Dainez (2014), Akhutina e Pylaeva, por exemplo, são autoras que dedicam suas pesquisas ao desenvolvimento do cérebro. Mas essas autoras, cujos estudos possuem uma perspectiva histórico-cultural, afirmam claramente serem os *processos sociais* os protagonistas desse desenvolvimento cerebral. E *essa* não é, definitivamente, a tese da perspectiva em que o conceito de *neurodiversidade* tem como seu nascedouro.

De nossa parte, pensamos que o presente trabalho necessite explicar o seu tema de forma coerente com a perspectiva histórico-cultural que, a nosso ver, é irreconciliável com o conceito de *neurodiversidade*. Dizemos isso, não por dogmatismo, mas em respeito ao que de fato se propõe, uma vez que se trata de duas teorias que se opõem quanto à explicação da gênese dos processos mentais.

Capítulo 5 – Desenhando o percurso da pesquisa

5.1. O método de Vigotski e a psicologia histórico-cultural

Vigotski objetivava, com a sua nova psicologia, estudar a consciência. Para tanto, pretendia compreender a totalidade do método materialista histórico-dialético, insistindo sempre na necessidade de se aplicar o método marxista a uma *ciência intermediária*, no caso, a psicologia, com suas próprias leis e categorias.

> Para criar essa teoria-método de uma maneira científica de aceitação geral, é necessário descobrir a essência desta determinada área de fenômenos, as leis que regulam as suas mudanças, suas características qualitativas e quantitativas, além de suas causas. É necessário, ainda, formular as categorias e os conceitos que lhes são especificamente relevantes - ou seja, em outras palavras, criar o seu próprio Capital (VIGOTSKI, 2007, p.XXVIII).

O método utilizado por Marx (apud Vigotski, 2007) em *O capital* consiste na análise de uma única célula viva da sociedade capitalista, por exemplo, *o valor*, a partir da qual se descobre toda a estrutura do sistema social e de suas instituições econômicas. Vigotski (2001; 2004; 2007; 2009; 2012a; 2012b; 2012c) se baseia fortemente nesse método, reelaborando o mesmo, segundo as especificidades da psicologia, nunca perdendo de vista as relações entre a consciência e a sua constituição nas práticas sociais.

Segundo Góes (2000), encontramos explicação sobre a *análise microgenética*[20] e como esta é identificada nos experimentos de Vigotski. Trata-se de uma análise minuciosa em nível *microgenético* de um processo de interação entre a esfera social e o desenvolvimento psíquico individual. A autora comenta que nesse tipo de análise se privilegia a história, entretanto, não de forma limitada ao estudo de eventos passados:

> [...] o curso de transformação que engloba o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção do futuro. Inclui nessas diretrizes a importância de se identificar relações dinâmico-causais, devendo o investigador buscar distinguir a aparência e os processos da dinâmica subjacente. A expressão dinâmico-causal corresponde também à ideia de que causa e efeito não são entidades de posição imutável. A causa pode transformar-se em efeito e este em causa, dinamicamente [...]. (GÓES, 2000, p. 12-13).

[20] Wertsch (1985), com base nas proposições e pesquisas de Vygotsky, define a análise microgenética como aquela que envolve o acompanhamento minucioso da formação de um processo, detalhando as ações dos sujeitos e as relações interpessoais, dentro de um curto espaço de tempo.

Vigotski (2001) explica que, para se analisar a relação entre pensamento e linguagem, seria necessário encontrar a sua síntese, ou seja, uma unidade indivisível que contivesse a complexidade de uma totalidade, tal qual a molécula de água, sua dinâmica e movimento, o que seria uma unidade mínima da fórmula da água. A *complexidade*, de que fala Vigotski (2001; 2004), diz respeito à dinâmica entre as funções pensamento e linguagem e ele encontrou essa unidade no significado da palavra.

A seguir, exporemos, na ordem em que se deram os acontecimentos que permearam o processo, desde conhecer o sujeito e nossas impressões sobre ele, passando pela explicação de como pensamos elaborar a entrevista e, finalmente, as notas sobre uma palestra que Cláudio proferiu, quando o trabalho todo de análise da entrevista estava praticamente findado. Foi então necessário realizar alguns acréscimos e ponderações, uma vez que tínhamos mais um "suporte" para o material empírico. Ainda assim, consideramos interessante publicar tais notas, com o objetivo de possibilitar ao leitor uma melhor compreensão da atividade de Cláudio e de seu interesse em elucidar os marcos históricos da deficiência no Brasil.

5.2. O encontro entre pesquisadora e Cláudio

Em junho de 2018, a professora-orientadora me havia indicado participar de um evento em que se discutiriam políticas públicas e direitos de pessoas autistas. Decidi ir e, ao chegar lá, senti-me muito privilegiada, porque o primeiro palestrante era justamente um adulto autista, algo completamente novo para mim. No intervalo da palestra fui cumprimentá-lo e expliquei que tinha alunos também autistas e pesquisava sobre o assunto. Durante a conversa, soube que, além de atuar como ativista pelos direitos da comunidade autista, Cláudio também possuía experiência militante em partidos políticos que defendem um programa socialista. Muito embora eu ainda não tivesse a intenção de convidá-lo a participar da pesquisa, uma vez que aguardava a autorização para as filmagens na escola, achei que fosse muito interessante seguirmos trocando ideias, se assim ele permitisse. Felizmente, foi o que aconteceu.

Entre a primeira palestra (junho de 2018) e a outra (outubro de 2018), mais recente, encontrei Cláudio também em alguns eventos de natureza político-social, nos quais também eu estava cumprindo um papel de ativista frente a questões conjunturais do País.

Fiz o convite em julho de 2018, e, antes que Cláudio aceitasse, houve dois encontros para conversa e troca de ideias. No primeiro, pensei que devia, pelo fato de ele ser um sujeito bastante intelectualizado, com opiniões fundamentadas muitas vezes cientifica e

filosoficamente, mencionar a psicologia histórico-cultural como perspectiva de abordagem do trabalho. Assim, contei-lhe sobre a obra *Fundamentos de defectologia*. Esclareci, no entanto, que Vigotski (2012c) jamais abordara o autismo e que muitos de seus escritos, inclusive, eram anteriores aos de Leo Kanner e Hans Asperger. Cláudio ouviu e depois fez anotações sobre essas informações.

No segundo encontro, combinamos de eu pegá-lo na saída do trabalho e fomos ao centro da cidade tomar um lanche. No caminho entre o estacionamento e a lanchonete, ele me disse que havia consultado pessoas de sua confiança, e que, segundo elas, Vigotski "estaria ultrapassado". Acrescentou que, segundo essas pessoas, haveria outros autores mais contemporâneos e, também, mais adequados. Estive, portanto, ciente de que seria o caso de lhe apresentar minha leitura de Vigotski sobre a *defectologia*, sua atualidade de pensamento, e suas propostas para uma nova psicologia. Mas não guardei muitas expectativas de que fosse aceitar o convite.

Nesse dia, ainda, percebi em Cláudio um espírito beligerante contra as injustiças do mundo... uma postura completamente oposta à resignação. Eu considerava que, naquele momento, me sentia resignada, de alguma forma, pois acreditava estar sendo injustiçada em meu ambiente de trabalho, e havia, momentaneamente, esgotado minha capacidade de reagir. Disse-lhe que ele me parecia *resistente* e que eu gostaria de ser assim também. Ele pareceu gostar do que falei. Foi a primeira vez que questionei se a tal "rigidez de pensamento", que ele mesmo costuma mencionar, não seria, ao invés disso, *resistência*.

Nesse momento do encontro, ele se queixou do barulho e tivemos que mudar de lugar. Contou-me que, se tivesse trazido seus fones de ouvido, teria sido melhor. Mencionou, nesse instante, a falta de compreensão daqueles que ele chama de *neurotípicos*, acerca dos *steams*, os quais seriam, para ele e sua comunidade, *movimentos autoregulatórios*.

Observei, com a continuidade da conversa, que embora Cláudio se postulasse em defesa do orgulho autista, da neurodiversidade, manifestando-se claramente contrário a uma visão preconceituosa sobre o autismo, ele, por outro lado, assimilara, em muitos aspectos, o discurso médico sobre a *entidade nosológica*, discurso esse presente nos manuais diagnósticos. Um exemplo é o fato de ser bastante taxativo ao falar da "rigidez mental dos autistas", ou mesmo do *hiperfoco*, que, no seu caso, segundo ele próprio, seria sobre propagandas eleitorais. Questionei isso, que me pareceu paradoxal, e ele respondeu que considerava importante que a comunidade autista se apropriasse do DSM 5. Tive a impressão de que, nesse encontro, ele estava como que prediposto a colocar a conversa nesses termos, embora fizesse referências também às bandeiras do orgulho autista.

Cerca de três semanas após esses dois encontros, entrei novamente em contato, pois precisava de uma definição. Felizmente, e contrariando minhas expectativas, ele aceitou meu convite. Eu teria, portanto, muito trabalho pela frente. Não havia estudado sobre adultos autistas e minha atuação havia até então se dado dentro dos limites da escola, com a atenção voltada para o processo de ensino-aprendizado. Assim, seria necessária uma imersão no novo universo que se apresentava.

5.3. Algumas coisas que *apreendi* sobre Cláudio

Cláudio gosta de se apresentar como "Cláudio José Souza, 24 anos, autista de nível 1, servidor público, estudante universitário, militante do setorial de pessoas com deficiência de um partido socialista".

Ele é o filho mais velho de uma família de classe média baixa, cujos pais são nordestinos, sendo o pai já falecido em decorrência de problemas de saúde relacionados ao álcool. Sua mãe mudou-se de estado e, desde então, Cláudio optou por continuar a viver em São Paulo.

O objetivo aqui será compartilhar com o leitor algumas impressões ou fatos sobre Cláudio, baseados no registro escrito da pesquisadora, em forma de notas. Consideramos importante compartilhar esse conteúdo, a fim de expor informações que serviram de apoio e suporte ao trabalho de análise, no sentido de compreender um pouco melhor o processo pelo qual se constitui a personalidade de Cláudio.

Um exemplo que nos chamou a atenção foi, como já mencionamos, o fato de Cláudio chamar de *rigidez mental* seu modo pensar sobre algumas coisas. Ele fala também de seu *hiperfoco* ao se referir ao interesse em uma atividade específica, as propagandas eleitorais de TV.

Lendo Vigotski (2012b) falar sobre o adolescente e alguns aspectos do seu desenvolvimento, hesitamos em concordar com Cláudio, na medida em que é também possível colocar as coisas de outra forma, como por exemplo: que os programas televisivos sobre eleições podem ter se constituído como parte de um interesse mais amplo de Cláudio: a *política*.

Vigotski (2012b) concebe como *interesses* uma forma de inclinação a determinados assuntos, inclinação essa que seria, segundo o autor, uma forma mais elaborada de se interessar, comparada a outras mais elementares, mais comuns no início da adolescência, as quais ele define como *atrações*.

Consideramos o interesse de Cláudio por política algo consolidado, bem como sabemos que teve início - talvez uma fase mais elementar - na adolescência. Pensamos que há dois movimentos do que Vigotski (2012b) chamaria de *atração*: Cláudio adere, ainda na adolescência, à militância político-partidária socialista, o que confere com uma inclinação, ou, como chama Vigotski (2012b), *atração* aos assuntos políticos. O fato de ser um partido que representa uma classe social específica, a classe dominada, trabalhadora, sugere que ele, ao estudar em escola pública, ser de família pobre, são fatos que muito provavelmente possibilitaram que Cláudio se identificasse com essa classe social. A título de compreensão de nosso sujeito, é importante dizer que ainda hoje ele mantém a militância político-partidária em defesa do socialismo. Isso significa, pensamos, do ponto de vista do que explicou Vigotski (2012b), que suas então atrações se constituíram na fase inicial da vida adulta, e até o momento, como *interesses*.

Cláudio conta que "vê" sua batalha em defesa dos direitos da comunidade autista como "uma missão". Na verdade, ele assume essa missão em nome de um público mais amplo, o das pessoas *com deficiência.* Considera a sua opção de se organizar em partidos, centralmente, em função do que concebe como sendo uma necessidade objetiva: atuar cotidianamente nessa frente. Este fato - , o de relacionar as necessidades das pessoas com deficiência à militância político-partidária por uma transformação radical da sociedade - nos leva a pensar que Cláudio vê as possibilidades de uma participação mais efetiva da pessoa com deficiência e da pessoa autista na sociedade, numa relação de interdependência com essa transformação mais profunda.

Outra questão que relacionamos aos escritos de Vigotski (2012b) trata da escolha de Cláudio por organizações político-partidárias cujo programa possui na "luta de classes" de concepção marxista um forte apelo. Assim, refletimos sobre uma explicação de Vigotski (2012b), sobre a vida colocar diante do adolescente uma série de tarefas, para as quais ele precisa elaborar soluções, formando assim o que o autor chamou de psicologia de classe.

> (...) a formação de conceitos abre diante do adolescente o mundo da consciência social e impulsiona inevitavelmente ao intenso desenvolvimento da psicologia e da ideologia de classes, a sua formação (...) dedica uma atenção cada vez maior à política, que lhe interessa sobremaneira (VIGOTSKI, 2012b, p. 66)

"Pescamos" três momentos em que Cláudio explicita a classe social a que pertence: "sou um paulistano orgulhoso, entretanto, não se trata de um pensamento identificado muitas vezes na elite conservadora paulistana"; "sou praticante de naturismo há dois anos e gosto das possibilidades que a prática oferece para a desconstrução de padrões estéticos bem como da

erotização da nudez, mas não costumo expor (lá, com esse grupo) meus pontos de vista políticos, porque são pessoas de outra classe social" e, ainda: "adoro Fórmula 1, embora seja um esporte elitista".

Sobre a relação autismo e deficiência, como expusemos nos Capítulos 1 e 2, segundo as autoras Angelucci e Sotilli (2015) é necessário se compreender o autismo separadamente das deficiências, seja tanto em função da concepção da problemática, quanto das necessidades que procuram respaldo nas questões legais ao atendimento de demandas específicas. Cláudio, por sua vez, considera positivo o agrupamento, melhor, o movimento que vai no sentido de incluir o autismo no arcabouço das deficiências. Como dissemos anteriormente, nossa opinião é a mesma das autoras que citamos.

Sobre o diagnóstico, soubemos que foi também em sua adolescência que teve acesso ao diagnóstico de autismo. Ele conta que passou a estudar o assunto por conta própria. Tinha também orientações em atendimento psiquiátrico e psicológico desde a infância. O conhecimento do conceito de *neurodiversidade*, por sua vez, se deu em 2015, já no início da idade adulta. Um pouco antes disso, entretanto, ocorreu algo que ele mesmo chamou de "chave para o paraíso". Trata-se, segundo ele, de ter saído da casa da família, começar a trabalhar, enfim ser "independente" financeiramente. Ele conta que, no início, chegou a ser beneficiário do programa Bolsa-Família. Atualmente, entretanto, Cláudio é servidor público e cursa uma universidade pública.

Pensando em Vigotski (2012b) e na compreensão de que o surgimento de "desafios" levam a uma reorganização psíquica radical no adolescente, podemos dizer que a necessidade de se auto-sustentar materialmente bem como de viver fora do "ninho" familiar, certamente se constituíram desafios qualitativos, possibilitando o avanço do desenvolvimento psíquico, no caso de Cláudio.

Ao sair da casa da família, passou a residir em moradias coletivas, dividindo o espaço com artistas, estudantes e outras pessoas, cujas vivências são bastante variadas. Hoje divide uma casa com cerca de 8 pessoas, onde periodicamente ocorrem eventos artísticos.

Gostaríamos de compartilhar, por fim, o que consideramos uma curiosidade sobre Cláudio: embora resida com pessoas jovens, ele afirma, como veremos na entrevista, que sempre preferiu a companhia de pessoas mais velhas e que sua preferência musical é por artistas que ele mesmo chama "da velha guarda". Mas, quem conversa pessoalmente com ele, percebe, por exemplo, o frequente uso de gírias e expressões utilizadas por jovens na atualidade. Uma contradição, poder-se-ia dizer, geracional, que é constitutiva do seu pensamento.

Procurar problematizar o recorrente e já naturalizado ato de patologizar e classificar de forma taxativa determinados traços que em Cláudio nos pareceram mais constituidores de sua personalidade, do que propriamente sugestão de problema psíquico. Ao mesmo tempo, eu, enquanto pesquisadora, mas também enquanto docente que há anos venho lecionando para autistas, posso dizer que, embora seja um grupo muito heterogêneo, há algo que identifico como sendo comum em todos os autistas que conheci: trata-se de um modo um pouco egocêntrico de ser, de se fazer presente. Ao mesmo tempo em que isso, de alguma maneira, "categoriza" essas pessoas, não necessariamente nos diz que a razão dessa "conduta" que eu reconheço como sendo comum a todos eles seja o autismo. Uma possibilidade de explicar tal "fenômeno" poderia estar numa suposta atitude "superprotetora" dos que os cercam, por exemplo, e que terminaria por constituir a sua personalidade. Mas esse é um tema ainda a ser desenvolvido em outro trabalho, em outro momento.

5.4. Sobre a entrevista e um pouco do processo de análise

Desde que convidamos Cláudio para a participação na pesquisa, tínhamos em mente a realização de uma entrevista e, inclusive, isso lhe foi explicado. Entendíamos que seria importante compreender a sua trajetória escolar, bem como a educação (essa concebida mais amplamente, para além da escola, assim como muitas vezes aparece nos textos de Vigotski, ou seja, a educação cultural).

Em razão disso, optamos por conceber uma entrevista semi-estruturada, dividida em três grandes blocos temáticos: 1. História de vida 2. Vivência escolar e 3. Ativismo e Militância. Embora tenhamos utilizado como suporte diversas notas acerca de conversas e/ou observações da pesquisadora, o cerne da análise se concentra sobre a entrevista.

Acreditamos que esse caráter semi-estruturado da entrevista tenha sido um acerto, na medida em que Cláudio pôde falar de sua história de vida – e não do tema sobre o qual aparentemente estava pré-condicionado a falar -: o seu diagnóstico. Isso não teria se dado da mesma forma, por exemplo, no caso de uma entrevista livre. Consideramos que a interação social atrelada a esse caráter semi-estruturado do diálogo foram as responsáveis por uma maior qualidade do conteúdo do material de análise, no sentido de explicitar a elaboração conceitual do sujeito, a partir da interação social em interlocução com a pesquisadora-entrevistadora.

> (...) o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico. Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro

> ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele estará se auto-avaliando, se auto-afirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias [DUARTE, 2004, p.220].

Até o momento da entrevista, tinham se dado cerca de quatro encontros presenciais, sendo um deles apenas destinado à entrevista. Acreditamos que realizamos um trabalho de *relacionar* as impressões que fomos construindo a partir desses encontros às contribuições teóricas, sobretudo de Vigotski, à experiência docente da pesquisadora com os alunos bem como aos apontamentos da banca examinadora quando do exame de qualificação. Podemos dizer que tínhamos algumas pistas sobre os caminhos que poderíamos percorrer dali pra frente, as quais ajudariam a definir os caminhos pelos quais chegaríamos à nossa síntese.

Como procuramos explicar no Capítulo 3, o significado da palavra está envolvido na formação de conceitos, processo esse que, segundo Vigotski (2001; 2012b) e Luria (1986), se dá em nível ontogenético e, também, na filogênese. Para Vigotski (2001), a constituição da linguagem representa um salto revolucionário no desenvolvimento humano nesses dois níveis. No caso da ontogênese, por exemplo, demanda um complexo movimento sistêmico, possível por meio de processos sociais constituídos histórico e culturalmente. Nesse sentido, considerando a profusão de significados e sentidos que são comuns a processos interacionais, o que também ocorreu entre pesquisadora e sujeito, pensamos que Cláudio, ao se nos apresentar especialmente articulado e fluente sobre os diversos assuntos dos quais tratamos e por ser autista, nos oferecia uma possibilidade muito interessante para se analisar o pensamento conceitual de maneira diversa e distante do imaginário que costuma se consolidar a partir do discurso médico. Essa possibilidade se confirmou para nós no momento da leitura do material transcrito, o que nos fez definir por uma das categorias de análise: o *desenvolvimento dos conceitos* em Cláudio.

Concomitante a esse processo, justamente pela questão dos significados e sentidos eleitos por Cláudio para expressar com tanta intensidade ideias acerca de seu ativismo e de sua militância e pelo fato de a pesquisadora também possuir interesse e familiaridade com esse tema, não foi nada difícil identificar a forma com que isso se traduzia nas histórias que Cláudio contava sobre essas experiências sociais. Para nós, essa "forma" era a sua própria atitude resistente de que falamos anteriormente. De modo que uma das categorias de análise, pensamos, relacionada a uma concepção histórico-cultural dos fenômenos psíquicos, passou a ser, por fim, a *resistência para si*.

Tudo isso nos dizia muito sobre a constituição da personalidade de Cláudio, no sentido mesmo daquele concebido pela psicologia histórico-cultural acerca da formação dos processos psíquicos. Assim, como formação psíquica "mais ampla", a personalidade, ao ser relacionada às outras duas categorias que definimos, nos possibilitaria procurar realizar um movimento analítico mais dialético. E foi assim que definimos pela nossa terceira categoria de análise: *a constituição da personalidade*.

Antes de seguirmos, pensamos ser importante dizer que estamos utilizando o nome fictício Cláudio – escolhido pelo próprio sujeito - em respeito às normas éticas da pesquisa com seres humanos, as quais foram por nós explicadas a ele, que considerou a melhor solução, de fato, a manutenção do anonimato. Da mesma forma, não mencionamos os nomes de instituições ou quaisquer organizações, de qualquer natureza, que se relacionem ao sujeito e que por ventura tenham sido por ele citadas em algum momento.

Com relação às mesmas normas éticas, ressaltamos que obtivemos parecer favorável do Comitê de Ética da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para a realização da presente pesquisa, assim como a autorização por escrito do termo de consentimento livre e esclarecido da parte do sujeito.

5.5. Notas da pesquisadora sobre a 2ª palestra proferida por Cláudio: Sobre o processo de protagonismo das pessoas com deficiência

Ele inicia a palestra convocando todos os presentes para se juntarem a uma manifestação popular em defesa da democracia e dos oprimidos que ocorreria naquele dia, no centro da cidade. Explica, inclusive, que as pessoas com deficiência sofrerão graves retrocessos em seus direitos, caso o movimento não saísse com uma vitória dessa manifestação.

Depois desse chamado, Cláudio avisa que pretende traçar uma linha do tempo com alguns marcos históricos que pontuam o processo de protagonismo de pessoas com deficiência. Depois disso, se apresenta, como "autista de nível 1; membro do setorial de pessoa com deficiência de uma determinada organização político-partidária; membro associado de uma organização em defesa dos direitos da comunidade autista; estudante de universidade pública; servidor público e praticante de naturismo.

Inicia a explanação cronológica desde a Grécia Antiga e a relação com o culto ao corpo. Acrescenta que ainda hoje vivenciamos esse culto. (Em outra oportunidade, ele havia

me dito que procura despir-se de padrões estáticos ditados pelo *status quo* social, frequentando, com esse objetivo, os ambientes de naturismo).

Falando sobre a Idade Média, realiza uma crítica à curiosidade exótica a que eram expostas as pessoas com deficiência. Depois, na Inquisição, compara sofrimento imposto pelos castigos desumanos a essas pessoas ao sofrimento dos torturados no DOPS, durante o período de ditadura no Brasil.

Cita Aleijadinho, como uma das primeiras referências de artista com deficiência, embora faça ressalvas, duvidando que tenha sido de fato ele o primeiro. Mas não desenvolve esse tema. Explica, portanto, que, tendo o conceito representatividade – da deficiência - é recente, há cerca de 20 ou 30 anos.

Sobre o século XIX, por volta de 1835, afirma terem surgido as primeiras iniciativas, ainda que assistencialistas, para pessoas com deficiência. Um tratamento distinto daquele medieval. Caracteriza como demagógicas tais iniciativas, entretanto considera um avanço do ponto de vista histórico.

Destaca, em 1930, a instituição Pestalozzi como iniciativa assistencialista, embora avançada, sobretudo com relação ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual.

Cita, na década de 50, as APAES – sendo, segundo ele, a de São Paulo como uma das que possui proposta mais progressista, que mais se distanciam do *capacitismo*. Viria, portanto, a fase de reabilitação e inclusão social das pessoas com deficiência. Depois, afirma, "pipocam" **movimentos protagonizados por pessoas com deficiência**, sendo os primeiros num Brasil em plena decadência do regime militar.

Em 1981, conta que ocorre o Primeiro Encontro Nacional de pessoas com deficiência, organizado pelo Conselho Representação Pessoas portadoras de Deficiência (CORD), nome que ele disse considerar obsoleto e *capacitista*.

Em 2016, ocorre, segundo Cláudio, o primeiro encontro de pessoas com autismo, tendo absolutamente, de acordo com sua explicação, tudo organizado e protagonizado por pessoas autistas.

Esses movimentos protagonizados por pessoas com deficiência acabaram por exigir maior participação nas decisões do poder público. Nesse momento, ele diz: "E, pasmem, em plena ditadura, ainda que num momento de declínio".

Sua narrativa é organizada cronologicamente e coerente. Havia, entretanto, pressão – da parte dos organizadores do evento - para que ele se apressasse. Lidou perfeitamente bem com essa solicitação, procurando negociar apenas mais 2 minutos, o que foi concedido.

Nos dois minutos que se seguiram, Cláudio se reorganizou e procurou sintetizar a sua exposição, selecionando as seguintes informações:

Afirmou lamentar não ter podido participar do 1º Encontro de Autistas, em Fortaleza, por falta de verbas (gesticula com as mãos o polegar e indicador – símbolo cotidiano que usamos para "falar" em dinheiro) É possível notar aí, sua fina ironia no recado que manda ao sistema e reafirmando esse primeiro encontro como um marco na história do autismo no Brasil.

Fala então sobre sua discordância com relação às subdivisões[21] dentro do espectro autista. Em seguida, se colocando contrário à ideologia de "cura" para o autismo, relacionando o preconceito a casos extremos, como o suicídio de autistas, por exemplo.

Citou os movimentos que defendem o protagonismo autista e realizou uma síntese crítica sobre alguns pontos, como a ideologia de uma suposta "pureza" do autista, como se o mesmo não tivesse vida sexual e capacidade de constituir uma família. Cita o problema da violência sexual, sobretudo contra mulheres autistas e subdiagnosticadas, sugerindo a importância do diagnóstico, comparando este à importância das cotas raciais.

Queixa-se das acusações dos familiares de autistas severos aos movimentos protagonismo autista, quando os primeiros afirmam que supostamente tais movimentos inviabilizariam o atendimento terapêutico bem como contribuiriam para uma suposta invisibilidade de autistas severos na mídia. Cláudio alerta que o problema real seria a abordagem equivocada e oportunista da mídia, em utilizar autistas severos em programas inadequados. Diz ainda que "não é porque há sofrimento de um que se pode censurar o outro autista".

Levanta o problema sobre o "uso" de pessoas com autismo como cobaias de laboratório, para o uso do que chamou de "tratamentos milagrosos".

---

[21]Segundo o site da Associação Brasileira para Ação Por Direitos das Pessoas com Autismo (ABRAÇA),as diferenças entre esses rótulos seriam, em muitos casos, bastante nebulosas, muitas vezes baseadas no desenvolvimento infantil, tendo pouca influência sobre a natureza do adulto autista. Outra questão é que, segundo a Associação, uma das maiores barreiras de acesso a serviços de apoio é a oferta de suporte com base em subgrupos, em vez de avaliar as necessidades do indivíduo. Isto significa que, por exemplo, alguém com autismo de "alto funcionamento" poderia ver negado um necessário apoio na residência devido ao seu "rótulo", ou alguém com autismo de "baixo funcionamento" pode ser considerado inapto para atividades de que é perfeitamente capaz. O espectro autista cobriria, segundo a entidade, uma gama muito ampla de pessoas, e estas nem sempre se encaixariam perfeitamente nos grupos definidos. Essencialmente, todas as pessoas nesses subgrupos fazem parte do espectro autista e a generalização de grupos específicos dentro do espectro é contraproducente, conforme o texto da Associação.

Contou ainda que autistas e ativistas da neurodiversidade sofrem muitos ataques e silenciamento, tal como, segundo ele, ocorria com ativistas contrários ao regime da ditadura militar no Brasil, explicando que “tirar o autismo da pessoa é como destruir o seu personagem original, tirando um pouco de sua essência”.

Afirma haver vários autistas, como ele, no Brasil, se posicionando através de blogs e outros canais sobre a questão do protagonismo, o que pensa ser importante na medida em que há a necessidade de exemplos e referências autistas para os demais.

Conclui sua palestra fazendo novamente um chamado para a manifestação no centro da cidade.

Ao ouvir um pedido de desculpas da pessoa responsável pela organização do evento sobre a necessidade de finalizar a palestra de modo apressado, ele responde “não tem problema”. Em seguida, recebe os aplausos e deixa o palco.

Capítulo 6 – Trechos de uma história de resistência

Enquanto pesquisadora, sabia que não seria fácil o presente trabalho de análise, visto que o aprendizado científico que me constituiu, num contexto majoritariamente positivista, torna a minha condição de analista relativamente vulnerável ao adotar uma perspectiva outra. Contraditoriamente, entretanto, a perspectiva histórico-cultural nos oferece uma possibilidade, acreditamos, única, para questionar de forma profunda a ordem científica estabelecida, justamente porque inverte a sua lógica, a qual, em nossa opinião, pode ser um tanto mistificadora da verdade.

Newmann e Holzman (2015) dizem que Vigotski colocou as contribuições de Piaget "de cabeça-pra-baixo", tal como Marx o fizera com a filosofia de Hegel. Assim, os autores nos dizem que Piaget interromperia um experimento no momento em que a criança quebrasse um lápis. Vigotski, por sua vez, começaria o experimento a partir desse momento.

Embora não se trate de um experimento, e sim de uma entrevista, nosso trabalho procurou analisar o material sob a perspectiva do *processo* da constituição de sentidos e significados, a partir da interação social entre entrevistado e interlocutora, o que nos coloca numa perspectiva de análise semelhante à de Vigotski (apud Newman e Holzman, 2015) porque parte do social, ao mesmo tempo em que rompe radicalmente com a ideia de separação dual entre indivíduo e sociedade.A linguagem não seria um meio para expressar uma ideia formada, mas para criá-la, não sendo, assim, o reflexo de uma concepção de mundo já estruturada, mas se constituindo na própria atividade que o forma.

A entrevista foi realizada em torno de três grandes questões. A primeira foi a "história de vida", a fim de compreendermos melhor a sua trajetória e como ele próprio pensava sobre os acontecimentos de sua vida, suas lembranças familiares, as pessoas e grupos sociais nos quais se relacionou etc. Também optamos por conhecer, por meio de seu próprio relato, a sua "vida escolar", como o sujeito significava os acontecimentos, as relações que se constituíram nesse contexto etc. A terceira questão foi "a militância", por sabermos que se tratava de uma de suas atividades do presente e por supormos que se ligava às duas questões anteriores.

Ao longo da realização da análise da entrevista, atentamo-nos à narrativa de Cláudio, relacionando-a com o conhecimento teórico que tínhamos da perspectiva adotada. Conforme já apontamos no capítulo anterior, foram, assim, se constituindo como categorias de análise, a *formação de conceitos* e, relacionada a ela, a *constituição da personalidade*.

6.1. Cláudio fala de si

Após estacionar o carro, tive de aguardar alguns minutos antes de subir até o apartamento que Cláudio divide com algumas pessoas. Eu confesso que me sentia como que *pisando em ovos*, porque na última conversa que tivemos, Cláudio parecia colocar suas opiniões de forma muito resoluta e carregada de certezas sobre o tema *autismo*. Além disso, apesar de ter concordado em conceder a entrevista, desconfiou se o principal autor que usaríamos no trabalho seria o mais indicado. Assim que entrei no apartamento, senti-me também um pouco apreensiva em função de as pessoas com quem ele divide a moradia estarem ainda dormindo em seus quartos. Ainda assim, decidi seguir em frente e expliquei-lhe que me interessava a sua história de vida, sobre a qual ele poderia me contar. Demos início à entrevista [22].

> *1. P*: *É isso aí. Então seu nome é...*
> 2. C: *Bom, meu nome é Cláudio José Souza, tenho 24 anos, sou servidor público, sou aluno de universidade pública...éee...sou militante do setorial de pessoas com deficiência do [nome do partido] de São Paulo, membro da [instituição] pra ação em defesa dos direitos da pessoa autista, sou autista de nível 1 e também sou naturista.*
> 3. P: *É...você é naturista, cê falou...é...*
> 4.C: *Sou naturista praticante há mais de dois anos...*

Já de início, observamos que a "identidade social" de Cláudio parece ser bastante definida e consistente, o que nos fornece pistas sobre o quão importante para ele são esses lugares sociais que ocupa. Como se constitui sua identidade, como se vê: a partir de sua prática social, do lugar que ocupa na sociedade da divisão social do trabalho, bem como de agente de transformação dessa mesma sociedade. O diagnóstico é também assumido por ele *"(...) sou autista de nível 1"*. Possui, digamos, a forma como se apresenta, em termos de perspectiva histórico-cultural, uma função social, *para o outro*. Evidentemente que não é o seu ponto de partida, mas constituiu a própria apresentação social a partir de uma significativa vivência, uma vez que se trata de um adulto jovem e que vivencia uma diversidade acima da média em termos de práticas sociais.

Antes de tecermos outras considerações, entretanto, pensamos que seria oportuno reproduzir parte do texto do DSM-5 que trata, dentre outras questões, dos *interesses* da pessoa autista:

[22]Optamos por organizar os turnos das falas numericamente, em ordem progressiva, a fim de facilitar a leitura. Usamos P para pesquisadora; C para Cláudio; [ ], com algo escrito dentro para indicação de nome de pessoa ou lugar suprimido; [...] para a supressão de trechos no mesmo turno de fala; (( )) para indicação de gestos ou detalhes do contexto; letras repetidas para falas prolongadas.

> 1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a ***compartilhamento reduzido de interesses***, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013, p. 50, Grifo nosso).

Não podemos concordar com o texto do DSM-5, no caso da análise desses turnos, inclusive com relação ao seguinte trecho: *compartilhamento reduzido de interesses*. Não podemos concordar porque pensamos que as atividades das quais o sujeito diz participar (militante do setorial de pessoas com deficiência de uma organização político-partidária, membro de uma associação em prol dos direitos das pessoas autistas e praticante de naturismo) são atividades que refletem alguns de seus interesses e são, entre si, diversas, ainda que as duas primeiras possam estar relacionadas. Tais atividades são partilhadas coletivamente, o que também nos impede de concordar com o termo ***compartilhamento reduzido***. Cláudio partilha também conosco, por meio da entrevista, esses interesses.

Lembramo-nos de Vigotski (2012b), para quem os *interesses* seriam uma forma superior às *atrações*, as quais, para o autor, constituem uma fase mais elementar. Para Vigotski (2012b), os *interesses* da pessoa, em função de terem anatureza histórico-social, não são adquiridos, mas *se desenvolvem*, possuindo, ao mesmo tempo, um caráter objetivo e subjetivo. Sabendo disso, ou seja, que os interesses se desenvolvem e não são meramente adquiridos, nos causa, no mínimo, estranhamento, pensarmos que o texto do DSM-5 apresente os interesses como algo que está dado *a priori*.

Por fim, pensamos que os interesses de Cláudio nos parecem consolidados, ou seja, nos parecem desenvolvidos o suficiente, inclusive, distantes da sua forma mais elementar: *as atrações*.

> 5. P: *Então vamos lá... conta um pouco da sua infância, suas lembranças, não precisa ser na ordem cronológica... de acordo com o que você for lembrando... da sua vida, família e também da parte escolar...*
> 6. C: *Bom... eu era um moleque da pá virada...eu...só comecei a falar depois dos 5 anos,né? Eu...cheguei a ser expulso de 3 ou 4 pré-escolas... Eu não aguentava outra criança perto de mim que eu já queria bater... agredir... éééé... Sofri [sic] no Ensino Fundamental...por conta de questões envolvendo bullying... é... às vezes, até a incompreensão... de... alguns professores...*

A forma de se descrever, como "*um moleque da pá virada*", parte de seu autoconceito, sua autoimagem, que provavelmente se constituiu a partir de relatos de outras pessoas, possivelmente a mãe. Ele já menciona a escola e as dificuldades no seu percurso nessa instituição: "*cheguei a ser expulso de 3 ou 4 pré-escolas".* Seu autoconceito também é marcado por algum preconceito que tenha sofrido na escola, em função do comportamento

diferente que apresentava: "*Eu não aguentava outra criança perto de mim que eu já queria bater... agredir...".* Parte do relato pode ser lembrança, mas, com certeza, ele ouviu essa observação por parte da mãe e de professores. Num trecho mais adiante, ele confirma ter ouvido da mãe:

> 33. P: *E...quandocê disse lá, aos cinco anos...que, até então, cê só batia nas crianças...é...isso foi antes dos cinco anos? Ou após os cinco anos?*
> 34. S: *Antes...*
> 35. P: *Você se lembra disso ou alguém te falou?*
> 36. *Foi antes... bem antes... Muitas coisas eu só descobri... porque minha mãe me falava... [...]*

No final do turno 6, ele faz uma reflexão sobre o período inicial de escolarização: "*Sofri [sic] no Ensino Fundamental...por conta de questões envolvendo bullying... é... às vezes, até a incompreensão... de... alguns professores...".* Essa reflexão pode ser resultado de suas leituras (trazendo inclusive um termo da psicologia que já faz parte do senso comum: *bullying*), de sua participação em grupos que discutem o autismo.

Haveria um ambiente hostil a ele? Refletimos sobre isso, uma vez que Cláudio teria sido "*expulso***"**, ainda que sendo uma criança tão pequena. Por outro lado, podemos imaginar o quão difícil pode ter sido para a escola, para o professor e para as outras crianças, lidar com a situação que se conformava na presença de uma criança que não falava e agredia os colegas fisicamente. Mas não sabemos ***se*** fizeram e ***o que*** fizeram para acolhê-lo. Sabemos apenas que "o tiraram" do caminho. Por fim, nos perguntamos: como teria Cláudio elaborado esse fato, ou seja, "ser expulso de 3 ou 4 pré-escolas"?

Com relação ao *autoconceito* da criança, Oliveira (1993) nos alerta acerca dos processos sociais envolvidos na "valorização negativa" da criança por parte dos outros e de si mesma, dos aspectos em jogo na elaboração social da identidade bem como tece uma crítica acerca da abordagem quase sempre individualista da constituição da identidade e do *autoconceito*, desconsiderando assim fenômenos culturais, sociais e históricos, caracterizando problemas de *autoconceito* como desajustes psicológicos, constituindo aí uma relação de menos-valia.

Sobre falar aos 5 anos, diríamos que, segundo Newman e Holzman (2015), as crianças, muito antes de fazerem o que se reconhece como "falar", estão criando significados; estão reorganizando o ambiente determinante, que inclui elementos linguísticos. Seria, para os autores, em virtude de reorganizar esses elementos, que as crianças aprenderiam o uso social deles. Embora o uso de sons e palavras sejam "ferramentas" necessárias para a criação de linguagem, a criação de significados é sua pré-condição histórica. Consideramos que Cláudio estivesse, em sua vivência pré-escolar, por exemplo, em pleno processo de criação de

significados. E, como dizem os autores, reorganizando ambientes (a família e a escola) que estariam determinados para serem inquestionáveis, não fosse, segundo os autores, a capacidade - humana – de *reorganizar a contraditoriedade organizada*, ou seja, reelaborar esses ambientes aparentemente organizados e estáveis.

Anda assim, é preciso dizer, o fato de a fala ter se manifestado em Cláudio somente aos cinco anos, nos coloca diante de um processo realmente atípico de desenvolvimento. Contudo, a fala chegou a se manifestar, quando poderia esse processo não ter se dado. Houve um salto, ainda que tardio, em relação à média geral, mas um salto revolucionário no desenvolvimento de Cláudio. Isso nos sugere que ele pudesse, sim, estar em pleno processo de construção de significados, tal como Newman e Holzman (2015) nos explicam, mesmo que num tempo distinto da maioria.

> 7. P: *Isso já é o Fundamental...*
> 8. C: *É... eles não tavam preparados... acho que nem mesmo minha família... Eu...fiz acompanhamento por muuitos anos, voltei a fazer... Comecei a fazer acompanhamento na área de saúde no [nome de instituição pública]...E...minha mãe chegou a pensar até que eu tinha TOC, Transtorno Obsessivo Compulsivo...só que, eu...sabe, fazendo um autoestudo, eu fui descobrindo que o TOC também pode ser uma comorbidade do autismo.*

Há aqui uma reflexão *a posteriori* acerca da perplexidade dos sujeitos diante dele, de seu modo de existir e estar no mundo. Em suas palavras, Cláudio demonstra capacidade de compreensão para com as atitudes das pessoas envolvidas no processo de escolarização. "*É... eles não tavam preparados... acho que nem mesmo minha família...*" Segundo Braga (2000), para o adolescente, e também para o adulto, lembrar é pensar. Parece-nos que o sujeito elabora suas lembranças e reflete sobre elas. Seu pensamento verbal, dado a conhecer e (re)elaborado em sua linguagem verbal, possui alguma limitação? Não nos parece. Há *pensamento conceitual* em movimento.

Observamos, ainda, que os termos técnicos que designam os transtornos, tal como encontrados no discurso médico e nos manuais de diagnóstico, são parte de sua linguagem para autodesignar-se. Isso significa, em nossa opinião, que Cláudio incorpora esses elementos patologizantes - conceitos e rótulos - em sua constituição enquanto sujeito, vindo a fazer parte do seu *autoconceito*.

> 9. P: *Mas assim...é... nessa primeira parte, pelo menos...eu tô interessada na tua história de vida, também, assim... não precisa se preocupar muito com termos técnicos da questão que...que...propiciou provavelmente isso tudo...E...e que, na verdade, dependendo da abordagem que a gente faz, pode ser...é...a gente pode colocar o problema justamente na sociedade, né?E não no indivíduo, a culpabilização do indivíduo... Então, nesse sentido, pode ficar tranquilo e contar mesmo a sua infância, sabe... assim, que que cê... vivenciou, as coisas que você se lembra, que te agradavam ou não...cê falou assim da pré-escola, que cê foi...*

10. C: *Eu aprendi a ler por conta própria.*
11. P: *Autodidata...*

Esse redirecionamento proposto por mim no ato da entrevista, possui, a meu ver dois momentos distintos em que refleti sobre minha atitude. Um deles, acredito agora, reflete minha inexperiência como pesquisadora, durante o processo de análise após a entrevista:

1. Cláudio sabia que o tema de meu trabalho era sobre autismo e muito provavelmente considerou que meu foco de interesse fossem aspectos da entidade nosológica. Então, procurei redirecionar a conversa, de modo a possibilitar um olhar para si mesmo como pessoa, sem muitas referências ao diagnóstico. Após o redirecionamento da conversa, ele retoma algo positivo sobre si mesmo, busca na memória algo de sua história de vida. Essa interação social, entre entrevistadora e entrevistado vai também desconstruindo algo muito rígido, para o qual talvez ele esteja sempre prestes a falar: os "sintomas" de seu diagnóstico.

Noutro momento, após apontamentos de pesquisadoras mais experientes, tal como aquelas que participaram de minha defesa como membros titulares da banca e também de minha professora orientadora, reconheço, após refletir e realizar um movimento de retorno a algumas leituras teóricas sobre metodologia de entrevistas para o trabalho científico, que:

2. Esse "redirecionamento" pode comprometer a constituição do material empírico, visto que "tinge" o processo, no sentido de o pesquisador terminar por manipular a realidade, prejudicando assim o material para análise, ou parte dele, como creio que foi o caso.

12. C: *É... é... eu... praticamente não tive amigos... se a gente for... ver, né? Comparar com outras crianças neurotípicas, né? Até porque eu acho que meus pais também eram... desconfiados, né? Principalmente meu pai... É... a primeira vez que eu fui dormir fora de casa, na casa de outra pessoa, foi com dezesseis anos, né?*
13. P: *Ah, é?*
14. C: *Humhum... foi só depois, depois de adolescente... Daí eu já tinha o diagnóstico e tudo...então...eu... meio que... me isolei e também...acho que...em alguns momentos esse isolamento também foi proposital...É...eu acho que só fui começar a conquistar amigos depois de adolescente, já, quase beirando o começo da idade adulta...*
P: *Ah,tá...*

Nesse trecho, novamente aparece um termo técnico relacionado ao diagnóstico, desta vez para distinguir formas de funcionamento cerebral *(neurotípicos x neuroatípicos)*, o que

mostra, pelas repetidas vezes em que palavras desse tipo aparecem na entrevista, como o tema está arraigado em seu *autoconceito*. Pensamos de que forma isso toma parte na *constituição de sua personalidade*.

Percebemos que Cláudio foi, em alguma medida, privado de relações sociais, como ele menciona. Pensemos qual seria o impacto de seu isolamento em seu desenvolvimento cultural? Para Vigotski (2012b; 2012c), a conduta coletiva, de colaboração social com os outros, se converte em forma interior de atividade psicológica da própria personalidade, através da linguagem compartilhada socialmente. De maneira que a conduta coletiva, de colaboração da criança com as pessoas que o rodeiam, de sua experiência social, nascem as funções superiores de sua atividade intelectual.

O desenvolvimento da personalidade da criança se manifesta sempre e em todas as partes como função de desenvolvimento de sua conduta coletiva, pelo que se observa a mesma lei de *traslado* das formas sociais de conduta à esfera de adaptação individual.

Segundo Vigotski (2012c), a deficiência ou qualquer questão orgânica e sua relação com uma falta de desenvolvimento das funções psíquicas culturais se encontram em situação muito distinta da relação que possui a causa orgânica em si. Afirma ser esta a chave para a compreensão da psicologia da criança com deficiência. Aqui cabe pensar: ainda que se pudesse afirmar a causa do autismo em Cláudio como sendo orgânica e tendo em vista a nossa perspectiva de análise, evidentemente consideraríamos essa premissa - de Vigotski (2012c) – de que o desenvolvimento cultural da criança não possui relação direta com a suposta causa orgânica. E isso muda tudo. O autor afirma ainda que, assim sendo, **as possiblidades de desenvolvimento da criança encontram-se justamente no campo de suas funções psíquicas culturais.** Vigotski (2012c) conclui, portanto, que o processo de desenvolvimento, bem como o processo de desagregação estão vinculados por uma espécie de *relação inversa*.

Cláudio acredita que se isolou. Mas pelo que nos conta, não havia da parte dos colegas, muito pelo contrário, iniciativas de integrá-lo ao grupo. Ele toma para si, portanto, a responsabilidade em ter se isolado. Parece assumir um elemento bastante presente nos discursos sobre o autismo: a dificuldade de comunicação e de interação.

Pensamos que o diagnóstico possa causar algum sofrimento ao sujeito, e, no entanto, nos perguntamos se, contraditoriamente, o diagnóstico possibilitaria a partir do encontro com algum grupo social, um lugar a que se pertencer e, assim, se apresentar socialmente.

Além de tudo, pensamos, a emancipação – esta não no sentido de que fala Mészáros (2008), mas a emancipação civil – de Cláudio, a soubemos por ele, que significou sair da casa dos pais foi como ter “a chave do paraíso”, como ele próprio mencionou em outro momento.

Esse acontecimento se deu mais ou menos à época da notícia do diagnóstico, o que agrega mais um elemento à hipótese do "lugar social". Para Vigotski (2012c), isso se dá em meio a um complexo processo de luta por uma posição social.

6.2. Cláudio comenta sobre a sua trajetória de escolarização

Durante parte da entrevista, muito devido às minhas perguntas direcionadas neste sentido, Cláudio nos conta da sua trajetória na escola, relatando suas vivências e os sentimentos que lembra ter tido, fazendo reflexões sobre esse tempo.

Trazemos aqui alguns trechos desse relato:

> 16. C: *Na escola sofri muito bullying, apesar ser um... baita aluno, né? Sempre tirei notas boas.*
> 17. P: *Academicamente, cê ia bem...*
> 18. C:*Sim...eu...acho que minha melhor fase foi no segundo ano do Ensino Médio, né? Teve um semestre que eu tirei seis notas dez.*

Socialmente Cláudio foi muito prejudicado nas relações, à época escolar. Ele demonstra certo ressentimento com relação à lógica da escola. *Apesar de* corresponder aos resultados acadêmicos esperados, sofria retaliação por parte dos colegas. Quando diz "*eles não tavam preparados*" (turno 8), soa como tentativa de compreender algo que não faz sentido, uma "batata quente" que teve de segurar sozinho, ou seja, a perturbação que sua presença causava nos conceitos pré-estabelecidos daqueles que o cercavam.

De todo modo, ser um "*baita aluno*" também é um *autoconceito* que foi se constituindo. *"[...] eu...acho que minha melhor fase foi no segundo ano do Ensino Médio, né? Teve um semestre que eu tirei seis notas dez."* (turno 18) Aqui, Cláudio parece ir na contramão da ideia geral de Vigotski (2012b) acerca do adolescente e seu rendimento escolar em queda. Provavelmente, seus colegas de turma vivenciaram isso. Eu, pesquisadora, vivenciei isso. Cláudio, por sua vez, manteve ou até mesmo, de acordo com suas informações, aumentou seu desempenho acadêmico. Em termos, por exemplo, das ideias acerca do conceito de ***compensação*** que permearam o pensamento de Vigotski (2012c), como podemos discutir uma questão como essa? Quantos adolescentes, em meio ao sofrimento como aquele impingido a Cláudio, moralmente ofendidos e agredidos frequentemente por seus pares escolares, quantos adolescentes teriam conseguido ter um bom desempenho escolar? Em que reside essa força de Cláudio? Sua ***resistência***? Quantos adolescentes que sofrem assédio de seus pares terminam por, na pior das hipóteses, por suicidar-se, por exemplo?

> 36. C: *[...] Muitas coisas eu só descobri... porque minha mãe me falava... e... acho que ela foi muito mais presente na minha vida escolar do que o meu pai, que já é falecido... O meu pai... ele... acabava se preocupando muito mais com o trabalho, né? Ele... quase nunca ia às reuniões, né? Então, nesse ponto, ele era muito ausente.*
> 37. P: *Então vinha em forma de queixa escolar, por exemplo? A... a professora dizia que você batia nas crianças e falava com sua mãe. É isso?*
> 38. C: *Isso...e...eu quase que nem estudei... Eu só...eu só fui melhorar essa parte quando eu comecei a fazer o Ensino Fundamental. A partir da primei...da então primeira série do Fundamental.*
> ...
> 43. P: *Pode continuar. Aí, a gente tá... agora, no início do Ensino Fundamental.*
> 44. C: *Não foi um início fácil... Eu não queria ir pra escola... [...] No primeiro dia de aula... eu... abri o berreiro, queria ir pra casa, não queria ficar na... na sala... Nossa... Foi... difícil...*
> ...
> 49. P: *Cê lembra da sensação que cê tinha, dos sentimentos que passavam por você, assim...?*
> 50. C: *Nossa... era angústia, né? Eu tinha medo... aí já... o... com o tempo esse medo foi passando...*

A partir da interação social entre os interlocutores, Cláudio vai buscando suas lembranças gradativamente. Seu relato traz a importância das palavras de sua mãe, que constituíram em grande parte o seu *autoconceito*. Existe, portanto, aí, a mediação materna, sobre os fatos que ocorreram (turnos 36 e 37). Como se sente Cláudio diante de tudo o que conta sua mãe?

Sobre as nossas lembranças constituídas pelas palavras de outrem, Braga (2000) levanta alguns pontos de reflexão acerca da relação discurso/memória, ao dizer que nas interações sociais, desde muito pequenos, os familiares costumam contar-nos episódios, do tipo "você lembra que..." "sabia que uma vez você fez...", etc. A autora então questiona se não seriam também essas lembranças a constituir algumas das ideias da própria criança em seu desenvolvimento. Finaliza se perguntando quantas de nossas lembranças não seriam lembranças dos outros, e, ainda, qual seria o limite entre as nossas lembranças e a dos outros?

Na esteira da contribuição da autora, podemos pensar como pode ter se constituído o autoconceito de Cláudio no período da Educação Infantil, definido como uma criança que batia em outras crianças pela professora, conforme lhe relatara sua mãe: "*[...] eu quase que nem estudei... Eu só...eu só fui melhorar essa parte quando eu comecei a fazer o Ensino Fundamental*" (turno 38).

Nos turnos 44 e 50, já são relatadas lembranças como suas, sem influência, ao menos perceptível, de sua mãe. Mesmo porque nomeia, ao final, os sentimentos que lhe vêm à memória (angústia, medo). Cláudio faz uma avaliação do seu início no Ensino Fundamental

"*Não foi um início fácil... Eu não queria ir pra escola...*" (turno 44). Vemos sua capacidade reflexiva, uma lembrança guiada pelo pensamento.

De todo modo, fica a pergunta: o que podia ter sido feito pela escola? Que tipo de acolhimento? Que proposta pedagógica? São perguntas que ficarão em suspenso, mas a saber do sofrimento do Cláudio criança, podemos pensar novos caminhos.

> 61. P: *Mas me diz uma coisa, aí, lá no... Ensino Fundamental... é... cê já começou a... interagir com as crianças, com os professores, melhor, você acredita...?*
> 62. C: *Sim, né? Não... com muita intensidade, mas...*
> 63. P: *Mas... havia... você sentia que havia um esforço da comunidade pra te acolher... integrar?*
> 64. C: *É... havia um certo esforço...*
> 65. P: *Da parte de quem, dos professores?*
> *((pensativo))*
> 66. C: *Sim.*
> 67. P: *E das crianças?*
> 68. C: *Das crianças eu não sei... eu acho que não era com a mesma intensidade dos docentes... Pra falar a verdade, né? eu... me sentia muito melhor me enturmando com gente mais velha... né? Isso, cara... isso... inclusive, até hoje! Também eu... eu... não faço cerimônia nenhuma, né? Assumir isso... é... quer dizer, eu... cons... eu... tinha muito mais facilidade pra me enturmar com pessoas mais velhas porque eu achava que as pessoas da minha idade, né? O pessoal era muito... imbecil, né? Muito incompreensível.*
>
> 87. C: *Aí, depois da 5ª série que as coisas com relação à convivência social começaram a se complicar um pouco...*
> 88. P: *Ah, é? Por quê?*
> 89. C: *É, por conta do bullying...*
> 90. P: *E o bullying começou... mais ou menos nessa... nesse período?*
> 91. C: *É... até o final do Ensino Médio eu tive que aguentar essa putaria...*
> 92. P: *Que tipo de coisa que... você sofria?*
> 93. C:*Ahh...cara... Tinha aluno que...fazia sirene de polícia...não sei se alguma coisa que eu disse...que talvez fosse uma coisa nada a ver... Começar a fazer deboche, isso me enchia o saco... Às vezes, eu revidava aquilo por fight também... Eu falava: "Vai fazer isso com tua mãe!" Isso aí é...falta de pai e mãe educando...problema de bullying, né? Dependendo da situação...começa fora da escola...dependendo da educação que a pessoa recebeu. Fica reproduzindo comportamentos preconceituosos...Pra mim, numa visão bastante particular, sabe, não justifica o fato de...aliás, ele tem que ser responsabilizado criminalmente. Porque também esse é um problema de segurança pública... querendo ou não a... a questão da segurança pública também vai entrar nas escolas...esse massacre que aconteceu no Realengo em 2011...pô...o bullying acabou sendo um ponto de partida para uma situação insustentável...nos Estados Unidos tem de montão. Então, se a gente não começar a tratar isso com um problema social, mas principalmente um problema de segurança pública, eu acho que a tendência é piorar.*

Pensamos que aqui no problema da inclusão escolar e sobretudo na discussão que levantamos sobre o tema no capítulo 2. Vimos que Meletti (2013) afirma que incluir as pessoas com deficiência em espaços sociais comuns pode ser um caminho para se questionar barreiras sociais, sobretudo atitudinais. Por outro lado, afirma a autora, é necessário saber que, a depender das formas como se dão as interações, é também possível intensificar e cristalizar o preconceito.

Ross (2000), embora levante muitas críticas ao modelo de inclusão vigente, finaliza admitindo que numa condição segregada sempre haveria a representação de um "pseudo mundo", o que o faz postular-se em defesa da inclusão.

Gostaríamos de dizer que concordamos com ambos os autores sobre a necessidade de se defender a inclusão ao mesmo tempo em que, no caso de Meletti (2012), é preciso estar atento às formas de interação entre os sujeitos envolvidos, a fim de evitar o acirramento do preconceito.

Justamente por isso, pensamos: de que modo se deram as interações relatadas por Cláudio em sua vida escolar, referente a esses turnos? Gostaríamos de saber o porquê se permitiu que um sujeito - muito provavelmente visto como diferente pelos demais, dado o grau de hostilidade que sofria - por que se permitiu que uma pessoa (à época criança e depois adolescente), tivesse de – como ele próprio diz – "aguentar" aquilo até o final de sua vida escolar? *(bullying, sirene de polícia, deboche...).*

Em que recônditos do contexto escolar se ocultaram os preceitos da Declaração de Salamanca, por exemplo?

O poder público se omite quando não oferece o suporte necessário à escola, como, por exemplo, uma equipe multidisciplinar que pudesse acompanhar de fato o desenvolvimento não somente de Cláudio, mas das relações sociais que ali se estabeleciam, de modo a reorientar processos que evitassem o esgarçamento e a ruptura (a expulsão da criança, por exemplo) dessas relações.

6.3. Reflexões de Cláudio, sua resistência e ativismo

O trecho a seguir se apresenta bastante rico em possibilidades do ponto de vista analítico para as categorias e núcleos que elegemos, tais como a *formação conceitual*, a manifestação de sua *resistência*. Cláudio demonstra seus conceitos e convicções, formados em processos de interação social, sobre uma ordem dominante estabelecida.

> 19. P: *Estudou em escola estadual...*
> 20. C: *Sempre, em escola estadual. Sabe, e...apesar dos problemas das escolas estaduais têm, sabe, eu não abriria mão por nada, né?Antes...estudar numa escola pública do que ficar dando dinheiro na mão desses parasitas aí, que querem transformar a educação em mercadoria.*
> 21. P: *Consciência política aguçada. Então...*
> 22. C:*Não só política, mas consciência moral.*

Cláudio estava antes discorrendo sobre seu desempenho acadêmico, o qual tem consciência de ter sido muito bom (turnos 16 e 18). Demonstra *consciência reflexiva*, pois,

embora reconheça os problemas das escolas estaduais, diz que "*não abriria mão por nada*" de estudar em uma escola pública, uma vez que não gostaria de financiar a mercantilização do ensino (turno 20). Para ele, em resposta à pesquisadora, a política e a moral se inter-relacionam (turno 22), dialeticamente, em seu pensamento.

Podemos dizer que Cláudio *resiste* à mercantilização do ensino. Partindo de ideias de Vigotski (2012b) e Mézáros (2008): a *resistência*, nesse caso, *para si*, por entendermos que já faz parte de sua concepção de mundo, provavelmente desenvolvida em sua atividade militante e que agora se mostra aparentemente consolidada. O sujeito realiza, assim, o que Mezáros (2008) chama de processo de *contrainteriorização* ou *contraconsciência*.

Seu ativismo reflexivo é bastante explícito em alguns trechos, tais como:

> 56. C: *Não, não, não... Acho que uma das melhores coisas que o Brasil deu é o nosso hino, né? Apesar dele ser muito inspirado nos princípios iluministas, né?*
> 57. P: *Tá...*
> 58. C: *Aquela frase da ban... da... escrita na bandeira nacional, né? Ordem e Progresso... é uma frase de conotação iluminista, né? Acho que o pessoal curtia o Augusto Comte...*
> 59. P: *Positivismo?*
> *60. C: É...aí, na prática, o Brasil tá virando um país de desordem, retrocesso e fascismo...*

O conteúdo do pensamento se converte em convicção interna do sujeito, em orientação de seus pensamentos, em seus interesses, na norma de sua conduta, em seus desejos e propósitos. Mas esses elementos, segundo Vigotski (2012b), como que se entrelaçam com complexas facetas da personalidade, de maneira que se torna muito difícil determinar onde termina a manifestação objetiva e onde começam as convicções próprias, o interesse individual e a orientação da conduta. Da mesma maneira, julgamos difícil definir onde acaba nossa primeira categoria de análise, a formação de conceitos e onde se inicia a constituição da personalidade. Daí a necessidade de se compreender ambas num *continuum*.

Sendo Cláudio um jovem adulto, seguimos então com ambas as categorias de análise. Mas faltava ainda algo que esteve sempre presente para nós.

> Quando ensinareis a teus filhos a questionar a vida, os dogmas, as mentiras e as farsas que o estado e a educação contemporânea lhes injetam nas veias à força? Eu prefiro uma criança rebelde, crítico, criativo e autônomo no lugar dessas pobres criaturas domesticadas, massificadas e servis (Albert Einstein Apud Untoiglich, 2015, p. 15)

Esse seu ativismo pode ser percebido também e principalmente na luta pelos direitos da comunidade autista:

> 23. P: *Certíssimo... Então...quando cê falou que cê tinha uns cinco anos, né? Cê começa a desenvolver a linguagem oral...e...*
> 24. C: *Tem autistas que demoram às vezes muitos e muitos anos pra desenvolver a comunicação oral...e também eles não são obrigados, né?*
> 25. P: *Sim...*
> 26. C: *A desenvolver a comunicação oral. Tem que parar com essa palhaçada.*
> 27. P: *Umhum...*
> 28. C: *Entendeu? Ficar focando só a comunicação oral.*
> 29. P: *Certo.*
> 30. C: *Meu... quero até aproveitar dar um recado pra esses idiotas que acham que... autista que não fala não se comunica... vamos parar de ser idiota, vamos parar de ser palhaço, de ser sem vergonha... vamos dar uma chance pros instrumentos de comunicação alternativa... a libras é um... é um desses instrumentos. Não ajuda a...a...comunicação de pessoas surdas? Cara, o RPM, pra nós, autistas, principalmente aqueles que não falam... tá pra nós como tá... a libras pras pessoas surdas...*
> 31. P: *O RPM...*
> 32. C: *O RPM é apenas um dos....dos instrumentos de comunicação alternativa. São vários, né? Então, vamos parar com essa palhaçada de...de ditadura da comunicação oral. Isso aí já... já encheu o saco.*

Nesse momento, Cláudio pensa que a gravação, sendo feita em vídeo, reproduziria imagens, e atua aqui mais como militante a solidarizar-se e a convencer pessoas que sofrem por conta da falta de condições de verbalizar a língua oralmente. Depois é avisado novamente que a entrevista seria para análise de pesquisa acadêmico-científica. Veja que o seu interesse se manteve muito mais sobre falar para os seus, utilizando a entrevista como um meio para isso. Assim, seu modo de atuar no mundo, ao menos nessa fase, está bastante voltada para o ativismo e a militância. Sua problemática e a de outros é uma "causa", mais do que um "problema" a ser resolvido.

Observa-se que no início, quando fala de si mesmo, tende a ser mais complacente com os outros. Talvez pela dor que lhe cause lembrar do quanto fora injustiçado. Já para falar do presente, sobretudo de outros sujeitos, consegue ser mais imperativo e livre para se colocar.

Observe que a pergunta é dirigida a ele (turno 23). Entretanto, nesse momento, sua resistência se estabelece rápida e explicitamente relacionada a uma coletividade, um grupo social, uma comunidade da qual faz parte, de forma altiva, verbalizando de modo imperativo essas demandas coletivas, ainda que ele próprio seja uma pessoa autista verbal, diferentemente daqueles a quem sai em defesa.

Voltando à questão levantada na parte anterior sobre o diagnóstico ter possibilitado um lugar social, temos os trechos a seguir:

> 100. P: *Então... e aí...a partir do Ensino Médio... é... bom, você começou a fazer amigos, aos dezesseis anos assim... começou a se relacionar melhor com as pessoas, e... as pessoas já tinham amadurecido um pouco...*
> 101. C: *E... na transição do Fundamental pro Médio foi que eu recebi o diagnóstico também...*
> 102. P: *Ah... tá...*
> 103. C: *Né? Foi aí que eu comecei a ter consciência que eu era uma ovelha negra... sabe aquela música da Rita Lee?*
> ...
> 107. C: *É claro, né? Esse negócio da neurodiversidade, né? Da visão positiva... vieram bem mais tarde, né? Depois de 2015...*
> 108. P: *Hum...*

Muito provavelmente a própria forma de se referir a si próprio como "ovelha negra" tenha sido resultado de um trabalho reflexivo, consciente, fruto da participação em práticas e movimentos sociais.

Cláudio continua opondo-se a certas práticas medicalizantes a que os autistas e outras pessoas com sofrimento psíquico estão sujeitos:

> 109. C: *E foi aí também que eu passei a ser crítico ferrenho desse negócio da medicalização... entendeu? Não ajuda em nada, só serve pra deixar o cara dopado...*
> 110. P: *No teu caso foi assim... aí... você por conta própria decidiu parar?*
> 111. C: *O meu psicólogo na época já... ia suspender.*
> 112. P: *Cê dorme bem?*
> 113. C: *Durmo pouco, mas durmo bem... e dizem que pessoas inteligentes dormem pouco.*
> 114. P: *Sim...*
> 115. C: *Eu também estou comprovando isso.*
> 116. P: *É verdade... e aí você... mas então, aí da criançada que usa... Risperidona e... coisa e tal... você acredita então que é uma coisa, assim, que só serve mesmo pra ajudar, digamos... é... os outros, né? Não a pessoa em si...*
> 117. C: *É... Na verdade é muito mais pra ajudar os pais a ficar no... comodismo... não assumirem a responsabilidade deles... do que ajudar a própria criança. E outra coisa, a criança não é consultada, eles não perguntam se, pra criança se ela tá se sentindo bem tomando esse remédio... se ela não tá tendo efeito colateral... vamos parar com essa palhaçada, né? Esse negócio aí de ficar fazendo presunção de capacitismo... é uma presunção falsa, mentirosa, que só serve pra ficar engordando os bolsos de meia dúzia de oportunistas...*

O conceito de Mézáros (2008), a *contrainternalização,* nos levou a relacionar a outro, *atividade revolucionária*, que Newman e Holzman (2015) elaboram a partir de sua leitura da obra de Vigotski, explicada no Capítulo 5.

Cabe aqui também acrescentar, sobre a prática da atividade revolucionária, que, embora seja uma atividade do gênero humano por excelência, encontra-se cerceada pelas instituições tal como são encontradas hoje na sociedade.

> [...] a contínua reorganização da 'contraditoriedade organizada' do espaço vital humano – são cada vez mais negadas e eliminadas em favor de comportamentos socialmente determinados, à medida que nos tornamos mais mal adaptados à história

> por estarmos ‘superadaptados à sociedade. [...] (NEWMANN e HOLZMAN, 2014, p.194).

Entretanto, Cláudio, ao escolher organizar-se e a lutar pela transformação social, eleva a sua ***resistência*** a uma potência muito maior, repudiando a internalização do que chama Mézáros (2008) de *onipresentes pressões externas*, que fazem com que o sujeito, ainda segundo o autor, adote as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais às suas aspirações pessoais. Contra isso, apenas a mais consciente das ações coletivas poderá tirar o sujeito dessa grave e paralisante situação (MÉSZÁROS, 2008). A resistência, de modo geral, na sociedade moderna ocidental, passa a ser um ato muito mais árduo. Como afirma Mézáros (2008), temos uma *urgência de tempo* jamais experimentada em épocas históricas anteriores.

Achamos que, na arena dessa sociedade em que o tempo urge, Cláudio escolhe se colocar na posição do *indivíduo social* de Mézáros (2008).

Para nós, ensaiando uma análise em nível microgenético, podemos imaginar que a *resistência*, como processo social, vai, de modo complexo como outros processos psíquicos histórico-culturais, se constituindo em resistência *para si*. O fenômeno “resistência” presente na sociedade (*em si*), presente em Cláudio a partir de sua participação em práticas e sustentando seu ativismo (*para o outro*) e, finalmente, servindo para que ele se autodefina *orgulhosamente* como um autista (*para si*), por múltiplos fatores, imbricados num percurso espiral dialético, permite novas e criativas formas de ver a questão:

> 117. *[...] essa presunção de inocência também... pra mim... eu fui percebendo que é uma presunção que... tende a ser falsa, também...*
> ...
> 120. P: *Cê tá falando da noção de inocência...*
> 121. C: *Da infância...*
> 122. P: *Dos pais sobre a infância, é isso? Dos adultos sobre a infância, é isso?*
> ...
> 124. P: *Que é aquela conversa que a gente teve aquela vez sobre o anjo, né?*
> 125. C: *É... anjo azul é uma das conversas, né? Eles ficam usando essa presunção da inocência em cima da comunidade autista.*
> 126. P: *Como se fossem sujeitos assexuados, esse tipo de coisa?*
> 127. C: *É... uma besteira. E quando a gente vai falar, a gente toma cacetada, sabe? Muitos desses pais que se dizem defendendo nossos direitos... são um bando de hipócritas, na maioria...*
> 128. P: *Porque acaba que desumaniza, né? A criança...*
> 129. C: *Eles usam... isso na verdade muito mais pra benefício próprio... entendeu? Oportunismo*.

Considerações finais

Retomando as contribuições dos autores, retomando também a discussão teórica que procuramos realizar; a análise da entrevista de um sujeito adulto e autista, mas, retomando, sobretudo, os pressupostos de Vigotski (2012c) sobre serem as mesmas leis gerais a reger o desenvolvimento humano na cultura e na história, convidamos a pensar sobre: *Em quê, Cláudio, um jovem adulto autista, se diferenciaria de um jovem adulto comum, com instrução formal?*

Antes de caminharmos para a finalização de nossas considerações, entretanto, gostaríamos de recuperar algumas contribuições que, pensamos, nos ajudarão na compreensão de nossos escritos, mais coerentemente.

Vimos que, conforme Untoiglich (2015), os conhecimentos científicos avançam, mas o contrário parece ocorrer com a psicopatologia, que, aparentemente, tem se mostrado mais simplista. Ao refletirmos sobre essa contradição e sabendo das condições materiais postas pela história, nos perguntamos: há alguém se beneficiando dos avanços científicos?

Como nos explica a autora, todo diagnóstico é uma construção que se efetua em um determinado momento histórico e responde também a certos interesses políticos e econômicos. Assim, repetimos o que já foi dito no primeiro capítulo: *insistir que "existe" uma origem neurobiológica e genética para as enfermidades mentais, ainda que o mesmo não tenha sido comprovado, não é ingênuo* (UNTOIGLICH, 2015).

A psicopatologia, sua compreensão em geral patologizante e encaminhamento – não raro – medicamentoso das manifestações psíquicas, atua sobre um grande contingente populacional, reduzindo assim, em massa, a complexidade de vidas psíquicas *humanas*. Talvez a expressão máxima e, evidentemente, mais soturna e obscura desse raciocínio, seja a preocupação da epidemiologia vigente com o *fator de risco*, sobre o qual nos alerta Breilh (2006), conforme apontamos no Capítulo 1. Nessa mesma tese (do risco), pensamos estar contida, também, a prevenção ao *risco* da diferença psíquica. O mesmo *risco* de que nos fala Cláudio, em sua palestra sobre os marcos da história da deficiência (Capítulo 5). E que, pensamos, se relaciona àquilo que Mészáros (2008) diz sobre a necessidade que a classe dominante possui, em determinado momento do desenvolvimento das forças produtivas, de prevenir a *delinquência* – de determinados setores da população da classe dominada - já no útero da mãe.

Mas, justamente por ter uma relação, a um só tempo de causa e consequência com a perspectiva sob a qual se constitui nosso trabalho: a *histórico-cultural*, vemos possibilidades para sermos otimistas. Afinal, sendo a psicologia histórico-cultural *materialista* e *dialética*, podemos nos voltar para o futuro, partindo de bases concretas do presente, que, para nós, encontram respaldo naqueles que saem em defesa de uma psicologia não patologizante, daqueles que atuam nos movimentos pelo protagonismo autista, dos educadores que, como nos ensina Vigotski (2012b; 2012c), se propõem a romper com uma lógica naturalizante das capacidades de aprendizado e de desenvolvimento humano. Partindo dessas bases, pensamos que podemos nos voltar para o futuro, em que também a *delinquência* (que também é abordada por Vigotski em *Fundamentos de Defectología*), possa ser compreendida como um produto do desenvolvimento cultural incompleto. Justamente por isso, porque *não é endógena*, como nos explica novamente Vigotski (2012c), ela pode ser *transformada*. Para isso, no entanto, assim como diriam Mészáros (2008) e, também, tantas quantas vezes forem necessárias, Vigotski (2012c): há que se transformar, radicalmente, também a sociedade.

Seguiremos entendendo, como educadoras, que a parte que nos cabe, a da educação formal é a de garantir a interação social, as vivências significativas, o trabalho com o coletivo e o singular, e o ensino dos *conceitos científicos* para o desenvolvimento humano, rumo à *emancipação humana* e à transformação social. Acreditamos que Cláudio nos ajudou a iluminar esses caminhos, por meio de seus relatos, mas, sobretudo por meio de sua existência e da forma como escolheu existir no mundo: lutar coletiva e socialmente para transformá-lo.

Pensamos que agora podemos refazer a nossa pergunta inicial: *Em que Cláudio se diferenciaria de um jovem adulto comum, com instrução formal?* Ao pensarmos o jovem adulto histórico, consideramos que Cláudio não se distingue por qualquer déficit, mas, comparado com muitos casos, diríamos que está, na verdade, melhor localizado em termos de participação na produção social do que muitos outros jovens adultos, incluindo aqueles sem qualquer diagnóstico. Classe social, gênero, raça, etnia, faixa etária, vivências, desenvolvimento cultural e personalidade, tudo é importante, cada qual segundo o seu respectivo "peso", devendo ser implicado na reflexão.

Mészáros (2008) afirma que estamos numa *sociedade de transição*, em que se faz necessária a constituição de um *sujeito social*, sobre o qual agora quem diz somos nós: há que se fazer *resistente* (*para si*) o suficiente, para não se deixar perder no canto oceânico de individualismo do atual momento histórico. Nos parece que Cláudio saiu, há muito, em busca de se constituir esse sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W.M.J.; SOARES, J.R. e MACHADO, V.C. **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações.** Cadernos de Pesquisa v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015.

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

AMARAL, L.A. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (orgs.). Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002, p. 233- 248.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5).** Porto Alegre: Artmed, 2014.

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

ANTUNES, C. *István Mészáros e o ideal de emancipação humana*. Entrevista com Ricardo Antunes. Revista Trabalho, Política e Sociedade. Vol. 3 n.5, 2018.

ARAUJO, C.A. O desenvolvimento diferenciado na escola: um estudo sobre a inclusão escolar de uma criança com transtorno do espectro autista. Dissertação (Mestrado) Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2014.

ARIAS, B.G. La construcciónde lsimbolo, el signo y larealidad. su génesis mediada e indisoluble.**Revista AMAzônica, Ano 6, Vol XI, número 2, 2013, pág. 135-168.**

ARIAS, B.G.**La persona enel enfoque historico-cultural.** São Paulo: Linear B, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AUTISMO (ABRA) - http://www.autismo.org.br

AZEVEDO, M. M. P.; NICOLAU, F. N. *Estilos clin.*, São Paulo, v. 21, n. 1, jan./abr. 2017.

BAGAROLLO, M. F., RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I.O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Rev. bras. educ.**
espec. vol.19 no.1 Marília Jan./Mar. 2013.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROCO, S.M.S. **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 (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2007.

BENASAYAG, S., FLORES, R.C. **Gen-ética. La epigenética y el autismo. In: Gisela Untoiglich (org.) Autismos y otras problemáticas graves em lainfancia**. Buenos Aires: Noveduc, 2015.

BORTOLANZA, A.M.E.; RINGEL, F. **Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural:** estudo teórico. Educativa, vol 19, n. 1. p.1020-1042, set/dez de 2016.

BRAGA, E. S. **A constituição social da memória:** uma perspectiva histórico-cultural. Ijuí: Editora Ijuí, 2000.

_____. **Memória e narrativa:** da dramática constituição do sujeito social. Campinas: Unicamp, 2002.

_____. A constituição social do desenvolvimento - Lev Vigotski: Principais Teses. In: ***Revista Educação - Lev Vigotski*. Publicação especial. Editora Segmento, p. 20-29, 2010. (Coleção História da Pedagogia, n. 2)**

BRAGA, I.S. Teorizando as práticas de atendimento à pessoa com autismo na rede de escolas públicas do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2009.

BRÉAL, M. **Ensaio da semântica:** a ciência das significações. São Paulo: EDUC/Pontes Edições, 1992.

BREILH, J.P.M. Epidemiologia crítica: ciência emancipadora e interculturalidade. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

CAMBRUSSI, M. F., FERREIRA, E. D. A quebra da dicotomiaanterioridade/posterioridade da linguagem em relação ao pensamento: a visão holística de Wilhelm von Humboldt. **Revista Eletrônica Línguas e instrumentos linguísticos**.2011, p. 43-62.

CARVALHO, M. F. Aspectos da dinâmica interativa no contexto da educação de crianças e jovens com Síndrome de Down. in: SMOLKA, A.L. (org.) A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação. Campinas: Papirus. 1997.

CARVALHO, M. F. Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças. Campinas: Autores Associados/Unijuí, 2006.

CARVALHO, M.A.A.S.; ARAUJO, S.M.M.; XIMENES, V.M.; PASCUAL, J.G. A formação do conceito de consciência em Vygotsky e suas contribuições à Psicologia. Arquivos Brasileiros de Psicologia. v. 62. n.3, 2010.

CHIOTE, F.A.B. A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011.

CHAIKLIN, S**.** A **Zona de Desenvolvimento Próximo:** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

COELHO, R. **O indivíduo e a sociedade na teoria de Auguste Comte.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. https://site.cfp.org.br/

COSTA, D. A. C. O autismo e a Educação Especial: o "mundo" de (im)possibilidades para a humanização. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Estadual de Maringá, 2015.

CUNHA, N.; AYRES, N.; MORAES, B. A teoria da compensação em Adler e Vigotsky. In: **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 2, n. especial. 2010, pp. 61-71.

CRUZ, M. N.; GOES, M.C.R. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006**

DAINEZ, D.; SMOLKA, A.L.B. **O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler:desenvolvimento humano, educação e deficiência.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2014, vol.40, n.4, pp.1093-1108.

D'ALEMBERT; DIDEROT. **Discurso preliminar e outros textos**. In Enciclopédia ou dicionário raciocinado das ciências, das artes e dos ofícios. UNESP, São Paulo, 1989.

DUARTE, R.Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

FERRARI, L. Introdução à linguística cognitiva. São Paulo: Contexto, 2011.

FERNANDES, F. D.; CARDOSO, C.; SASSI, F. C.; AMATO, C. H.; SOUSA - MORATO, P. F. Fonoaudiologia e autismo: três diferentes modelos de terapia de linguagem. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v.20, n. 4, pp. 267-72, out./dez. 2008.

FERNANDES, F. D. M. A questão da linguagem em Autismo Infantil. **Revista Neuropsicologia da Infância e da Adolescência,** v. 2, n. 3, pp. 5-10, 1994.

FERNANDES,V. B. **Os conceitos de abstrato e concreto na categoria mercadoria em *O capital* de Marx.** Toledo: UNIOESTE, 2010.

FILGUEIRAS, C. A. L. A Ciência e a Sociedade Brasileira: do Iluminismo na Colônia ao Positivismo no Império (conferência plenária). In: IV Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia, 1993, Caxambu. Livro de Resumos doIV Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia. São Paulo: Sociedade Brasileira de História da Ciência, 1993.

GARCÍA, M.T. ARIAS, B.G**. Necessidades educativas especiais** desde o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Linear B, 2004.

GERALDI. J. W. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro e João Ed., 2015.

GODÓIS, J. e DALPIAN, L. Semântica: um estudo diacrônico. Seminário Internacional em Letras. Língua e Literatura na (Pós) Modernidade. 2012

GÓES, M. C. R. **Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade.Cad. CEDES**, vol. 20, n. 50, pp. 9-25, 2000.

_____. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In Psicologia, educação e as temáticar da vida contemporânea. Vários autores (org.) São Paulo: Moderna, 2002.

GÓES, M. C. R. **As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos**. In: A significação nos espaços educacionais. São Paulo: Papirus, 1997.

GONÇALVES, C. A. B.; CASTRO, M. S. J. Propostas de intervenção fonoaudiológica no autismo infantil: revisão sistemática da literatura. **Distúrbio Comunicação**, São Paulo, v. 25, n. 1, pp. 15-25, abril 2013.

GUARIDO, R. e VOLTOLINI, R. O que não tem remédio, remediado está? Educação em Revista . Belo Horizonte | v. 25 | n. 01 | p. 239-263 | abr. 2009

GUEDES, N.P.S., TADA, I.N.C. A produção científica brasileira sobre autismo na psicologia e na educação. Psicologia: Teoria e Pesquisa [online]. 2015, vol 31, n.3, pp.303-309.

GUIMARÃES, E. A linguística é uma ciência histórica .In: Ensaio de semântica. BRÉAL, M. São Paulo: EDUC, 1992.

GUIMARÃES, C.B.V. Insight e Transtorno de Ásperger. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

IANNI, O. **Revolução e cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

JOENK, I.K. Uma introdução ao pensamento de Vygotsky. Disponível em: www.periodicos.udesc.br › Capa › v. 3, n. 1 (2002)

JÚNIOR, J. F. B.; CUNHA, P. Transtornos globais do desenvolvimento. In: **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Brasília: MEC (Ministério da Educação) - Secretaria de Educação Especial/ Universidade Federal do Ceará, 2010.

KASSAR, M.C.M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, S.M.F. e KASSAR, M.C.M. (orgs.) Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

LAMPREIA, C.Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. Rio de Janeiro: **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, n. 1, pp. 111-120, 2004.

LAPLANE, A. F. Interação e silêncio na sala de aula. **Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril/00**

_____. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra.**Educ.Soc. vol.27 no.96 Campinas Oct. 2006**

LAPLANE, A. L. F.; LACERDA, C. B. F.; KASSAR, M. C. M. Abordagem qualitativa de pesquisa em educação especial: contribuições da etnografia. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu, MG. Anais... Rio de Janeiro: Anped, 2006.

LE BRETON, D. **Corpo e simbolismo social.** In: As paixões ordinárias: antropologia das emoções. Petrópolis: Vozes, 2009.

LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *et al.***Psicologia e Pedagogia:** *bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.* São Paulo: Centauro, 2005.

LEON, V. C.; SIQUEIRA, M.; PARENTE, M. A.; BOSA, C. A especificidade da compreensão metafórica em crianças com autismo. PESPSICO *v. 38*, n. 3, pp. 269-277, set./dez. 2007

LIMA, S. M. C. As metáforas da morte na poesia brasileira: um estudo à luz da linguística cognitiva. **Rev. de Letras - NO. 31 - Vol. (1/2) jan./dez. - 2012**

LIMA, S.M.; LAPLANE, A.L.F. Escolarização de alunos com autismo. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, Abr.-Jun. 2016.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artmed, 1986.

LURIA, A. Originalmente escrito para número especial intitulado "Psychology: A Marxist Approach". RecherchesInternationales à laLumièreduMarxisme, No.51, 1966.

MAIA, C. A. **História das ciências:** uma história de historiadores ausentes. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

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

MARTINS, J. B.; ALVES, N. A. H. P.**A** elaboração da psicologia sócio histórica cultural: As cartas vigotskianasA**nálise Psicológica (2013), 1 (XXXI): 69-86**

MARTINS; A. D. F.; GÓES, M. C. R. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 17, Número 1, Janeiro/Junho de 2013: 25-34**.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Para a crítica da economia política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MATTOS, M.S. **Éticas da memória: imagens de Walter Bemjamin**. Porto Alegre: 2015. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

MAZETTO, C.T.M. Reflexões acerca das construções cognitivas no autismo: contribuições piagetianas para uma leitura da Terapia de Troca e Desenvolvimento (TED).

MELETTI, S.M.F. Diferenças e diferente: aspectos psicossociais da deficiência. In:

MELETTI, S.M.F. e KASSAR, M.C.M. (orgs.)Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MENEZES, E.T.; SANTOS, T.H. Verbete Declaração de Salamanca. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em:

<http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/> Acesso em 1 de Fevereiro de 2019.

MÉSZÁROS, I.A educação para além do capital. (Tradução: Isa Tavares. 2a Edição) São Paulo: Boitempo, 2008.

MOHAMADI, M.R.**A comprehensive book on autism spectrum-disorders**. Rijeka: Mohammad-Reza Morramadi(ed.), 2011.

MORATO, E.M. **Um estudo neuropsicológico da confabulação no contexto:** o discurso à deriva ou as sem-razões do discurso. Campinas: UNICAMP, 1995.

MORATO, P.F. Fonoaudiologia e autismo: resultado de três diferentes modelos de terapia de linguagem. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 20, n. 4, out./dez. 2008.

MORETTI, V.; ASBAHR, F.S.F.; RIGON, A.J. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos na teoria histórico-cultural. Psicologia e Sociedade. p.p 477-485. 2011.

MOURA, M.O. (Org.) **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.** Campinas: Autores Associados, 2016.

MOUSINHO, R. **O falante inocente:** linguagem pragmática e habilidades sociais no autismo de alto desempenho. Rev. Psicopedagogia 2010; 27(84): 385-94

NETO, M. S. Achados do chão. Paraná: UEPG, 1997.

NEWMANN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky:** cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2014.

NOVAK, G. **A lei do desenvolvimento desigual e combinado na história.**São Paulo: Sundermann, 2008.

_____. **Introdução à lógica marxista.** São Paulo: Sundermann, 2005.

OLIVEIRA, D. F. A concepção behavorista da linguagem de W.V.O. Quine: exposição e defesa. Santa Maria: 2009.

OLIVEIRA, E. C. **Sobre o tratamento possível do autismo**. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5., 2004, São Paulo. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.phpOLIVEIRA. L. A. **Manual de semântica.** São Paulo: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, I. M. A linguagem e o outro no espaço escolar. Ana Luíza Smolka, Cecília Góes (orgs.) 2ª ed. Campinas: Papirus, 1993.

OLIVEIRA. L. A. **Manual de semântica.** São Paulo: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky **Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M. K. Cultura e Psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto. São Paulo: Hucitec, 2009.

OMS - Organização Mundial de Saúde. Relatório mundial sobre a deficiência / World Health Organization, **The World Bank**. São Paulo: SEDPcD, 2012.

ORRÚ, S. E. Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas. **Revista Iberoamericana de Educación.2008**

ORTEGA, F. *Deficiência, autismo e neurodiversidade*. Revista Ciência e Saúde Coletiva. p-p 67-77. 2009.

PEREIRA, E. S. Análise de termos da economia no Brasil: uma perspectiva diacrônica. **Os estudos lexicais em diferentes perspectivas, Vol. I.** São Paulo, 2009.

PEREIRA, E. C. Os processos formativos do professor de alunos com transtorno do espectro autista: contribuições da teoria histórico-cultural. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, 2016.

PEREZ, W.F; NICO, Y. C.; KOVAC, R.; FIDALGO, A. P.; LEONARDI, J. L.Introdução à Teoria das Molduras Relacionais (Relational Frame Theory): principais conceitos, achados experimentais e possibilidades de aplicação.**Perspectivas vol.4 no.1 São Paulo, 2013.**

PORTO, L. M. F.; SAMPAIO, M.C. H. Bakhtin e Pêcheux: leitura dialogada**. Polifonia, Cuiabá, MT, v. 20, n. 27, p. 89-106, jan./jun., 2013.**

RATNER, C. A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas.Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROBALLO, S. **O outro lado da Síndrome de Asperger**. 2001. 142 f. Dissertação de Mestrado, UCB, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Brasília: 2001.

ROTH, W. A semântica histórica: um campo abandonado da linguística? **Filologia eLinguística Portuguesa**, n. 2, pp. 61-79, 1998.

ROSS, P. R. Educação inclusiva: da ideologia neoliberal às possibilidades e limites concretos. Ponto de Vista. Volume 2, Número 2. Janeiro/Dezembro de 2000.

SALES, L. S. Estruturalismo. História, definições, problemas**. Revista de Ciências Humanas. EDUFSC. n. 33. 159-188, 2003**.

SANTOS, E.D.N. Sobre natências: mito e cosmologia na obra de Manoel de Barros. **Revista Estação Literária**. Vol. 13. P. 241-255

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERO, C. G. Sobre o apagamento de Humboldt das teorias linguísticas modernas. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica** Faculdade de Educação Ciências e Letras Don Domênico, v. p.1-10. 13, p. 241-255, jan. 2015

SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO, F. B. J. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

SIGARDO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho, 2000.

SILVA, C. L. Concepção histórico-cultural do cérebro na obra de Vigotski. Universidade de São Paulo, 2012.

SILVA, M.A. O brincar de faz-de-conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) Universidade de Brasília, 2017.

SIMABUKULO, L.A.N. O pensamento conceitual e o ensino de história na educação de jovens e adultos. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, 2018.

SMAGORINSKY, P. Criativityand Community amongautism-spectrumyouth. Geórgia: PalgraveMacmillan, 2016.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem:**Bakthin, Vygotsky e Benjamin.Campinas: Papirus, 1994.

TROTSKY, L. **Programa de transição**. São Paulo: Sundermann, 2004.

THUNBERG, G.Early Communication Intervention for Children with Autism Spectrum DisordersRecent Advances. In: **Autism Spectrum Disorders**, v. I; FITZGERALD, M. (ed.),2013.

ULLMANN, S. **Semântica**: uma introdução à ciência do significado. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.

UNTOICLICH, G.Autismos, biopolíticas, psicopolíticas y consecuencias subjetivas.in: Gisela Untoiglich (org.) Autismos y otras problemáticas graves enlainfancia. La clínica como oportunidad. Buenos Aires: Noveduc, 2015.

VANDER VEER; VALSINER. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 2001.

VIGOTSKI, L. S.**Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. Revista Educação e Sociedade, ano XXI, número 71. Julho de 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L.S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 1-14; 63-78.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009. p. 7-42

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia - USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, pp. 681-701, [1935] 2010.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; LURIA, A. R. **El instrument y el signo eneldesarrollodelniño**. Madrid: FundaciónInfancia y Aprendizaje, 2007.

_____; **Problemas deldesarrollo de la psique.** Obras escogidas. T. III. Madrid: Machado Libros, 2012.

_____; **Paidologíadel Adolescente.** Problemas de la psicologia infantil. T. IV. Madrid: Machado Libros, 2012.

_____; **Fundamentos de defectologia.** Obras escogidas. T. V. Madrid: Machado Libros, 2012.

WAINER, R.; COSTA, J.C.; SARRIERA, J.C.; PICCOLOTO. Teorias Lingüísticas Pragmáticas e a Interpretação em Psicoterapia Cognitivo-comportamental. **Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn. 2005, Vol. VII, nº 1, 039-054**

WEEDWOOD, B. História concisa da lingüística / Barbara Weedwood; [trad.] Marcos Bagno. — São Paulo: Parábola Editorial. 2002.

WERNER, J. A linguagem, pensamento e ação na microgênese das funções psíquicas superiores. Fractal, **Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, jan./apr. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1349>. Acesso em 20 ago. 2017.

WOLFBERG, P. Juego y el Espectro Autsta: fomentando experiências sociales significativas com família y amigos. Autismo Panamá. VII Simposia de Autismo 2013. Disponível em: file:///D:/Juego%20y%20el%20espectro%20autista%20%20Dra%20Pamela%20Wolfberg.pdf

YAGUELLO, M. **Introdução** . In: **Marxismo e filosofia da linguagem**. BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

ZANELLA, A. V. **Vygotski**: contexto, contribuições à psicologia e conceito de zona de desenvolvimento proximal.Itajaí: Univali, 2007.

Transcrição da entrevista

1. P: *É isso aí. Então seu nome é...*

2. S: *Bom, meu nome é Cláudio José Souza, tenho 24 anos, sou servidor público, sou aluno de universidade pública...éee...sou militante do setorial de pessoas com deficiência do (nome do partido) de São Paulo, membro da (instituição) pra ação em defesa dos direitos da pessoa autista, sou autista de nível 1 e também sou naturista.*

3. P: *É...você é naturista, cê falou...é...*

4.S: *Sou naturista praticante há mais de dois anos...*

5. P: *Então vamo lá...conta um pouco da sua infância, suas lembranças, não precisa ser na ordem cronológica...de acordo com o que você for lembrando...da sua vida, família e também da parte escolar...*

6. S: *Bom... eu era um moleque da pá virada...eu...só comecei a falar depois dos 5 anos... né...eu... cheguei a ser expulso de 3 ou 4 pré-escolas...eu não aguentava outra criança perto de mim que eu já queria bater... agredir... éee... sofri [sic] no ensino fundamental...por conta de questões envolvendo bullying...eh... às vezes até a incompreensão... de... alguns professores...*

7. P: *Isso já é o Fundamental...*

8. S: *Eh... eles não tavam preparados... acho que nem mesmo minha familia...eu...fiz acompanhamento por muuitos anos, voltei a fazer... comecei a fazer acompanhamento na área de saúde no (nome de instituição pública)...E...minha mãe chegou a pensar até que eu tinha TOC, Transtorno Obsessivo Compulsivo...só que eu...sabe, fazendo um autoestudo, eu fui descobrindo que o TOC também pode ser uma comorbidade do autismo.*

9. P:*Mas assim...é...nessa primeira parte, pelo menos...eu tô interessada na tua história de vida, também, assim...não precisa se preocupar muito com termos técnicos da questão que...que...propiciou provavelmente isso tudo...E...e que, na verdade, dependendo da abordagem que a gente faz, pode ser...é...a gente pode colocar o problema justamente na sociedade, né... e não no indivíduo, a culpabilização do indivíduo...então nesse sentido, pode ficar tranquilo e contar mesmo a sua infância, sabe...assim, que que cê... vivenciou, as coisas que você se lembra, que te agradavam ou não...cê falou assim da pré-escola, que cê foi...*

15. S: *Eu aprendi a ler por conta própria...*
16. P: *Autodidata...*
17. S: *Eh...Eh...eu...praticamente não tive amigos... se a gente for... ver, né, comparar com outras crianças neurotípicas, né...até porque eu acho que meus pais também eram... desconfiados, né, principalmente meu pai...Eh...a primeira vez que eu fui dormir fora de casa, na casa de outra pessoa, foi com 16 anos né?*
18. P: *Ah é?*
19. S:*Humhum...foi só depois, depois de adolescente...daí eu já tinha o diagnóstico e tudo...então...eu... meio que... me isolei e também...acho que...em alguns momentos esse isolamento também foi proposital...É...eu acho que só fui começar a conquistar amigos depois de adolescente, já, quase beirando o começo da idade adulta...*
20. P: *Ah tá...*
21. S: *Na escola sofri muito bullying, apesar ser um...baita aluno, né, sempre tirei notas boas...*
22. P: *Academicamente cê ia bem...*
23. S: *Sim...eu...acho que minha melhor fase foi no segundo ano do ensino médio... né, teve um semestre que eu tirei seis notas dez...*
24. P: *Estudou em escola estadual...*
25. S: *Sempre, em escola estadual...sabe, e...apesar dos problemas das escolas estaduais têm, sabe, eu não abriria mão por nada...né, antes...estudar numa escola pública do que ficar dando dinheiro na mão desses parasitas aí, que querem transformar a educação em mercadoria...*
26. P: *Consciência política aguçada...então...*
27. S: *Não só política, mas consciência moral...*
28. P: *Certíssimo...então...quando cê falou que cê tinha uns cinco anos, né...cê começa a desenvolver a linguagem oral...e...*
29. S: *Tem autistas que demoram às vezes muitos e muitos anos pra desenvolver a comunicação oral...e também eles não são obrigados, né...*
30. P: Sim...
31. S: *A desenvolver a comunicação oral...tem que parar com essa palhaçada...*
32. P:*Umhum...*
33. S: *Entendeu...ficar focando só a comunicação oral...*
34. P: *Certo...*

35. S: *Meu...quero até aproveitar dar um recado pra esses idiotas que acham que...autista que não fala não se comunica...vamo parar de ser idiota, vamo parar de ser palhaço, de ser sem vergonha...vamo dar uma chance pros instrumentos de comunicação alternativa...a libras é um...é um desses instrumentos...não ajuda a...a...comunicação de pessoas surdas ? Cara, o RPM, pra nós, autistas, principalmente aqueles que não falam...tá pra nós como tá...a libras pras pessoas surdas...*
36. P: *O RPM...*
37. S: *O RPM é apenas um dos....dos instrumentos de comunicação alternativa...são vários...né então vamos parar com essa palhaçada de...de ditadura da comunicação oral...isso aí já...já encheu o saco...*
38. P:*E...quandocê disse lá, aos cinco anos...que até então cê só batia nas crianças...é...isso foi antes dos cinco anos? Ou após os cinco anos?*
39. S: *Antes...*
40. P: *Você se lembra disso ou alguém te falou?*
41. S: *Foi antes...Bem antes...muitas coisas eu só descobri...porque minha mãe me falava...e... acho que ela foi muito mais presente na minha vida escolar do que o meu pai, que já é falecido...o meu pai...ele...acabava se preocupando muito mais com o trabalho, né...ele...quase nunca ia às reuniões...né...então nesse ponto ele era muito ausente.*
42. P: *Então vinha em forma de queixa escolar, por exemplo? A...a professora dizia que você batia nas crianças e falava com sua mãe. É isso?*
43. S: *Isso...e...eu quase que nem estudei...eu só...eu só fui melhorar essa parte quando eu comecei a fazer o ensino fundamental. A partir da primei...da então primeira série do fundamental.*
44. P: *Mas assim, quando cê...quando a tua mãe te falou alguma coisa desse tipo de quando você começou com a linguagem oral que cê ficou um pouco mais calmo?*
45. S: *É...*
46. P: *Já sem a necessidade de bater nas crianças e tal...?*
47. S: *É...Ela contou...ela também conta pro pessoal que é conhecido dela...*

(pausa de cerca de 20 segundos)

48. P: *Pode continuar...aí a gente tá... agora no início do ensino fundamental...*
49. S: *...Não foi um início fácil...eu não queria ir pra escola...[...] no primeiro dia de aula...eu...abri o berreiro, queria ir pra casa, não queria ficar na...na sala...nossa... foi...difícil...*

50. P: *E cê se lembra disso?*
51. S: *...Lembro, lembro...como se fosse ontem...*
52. P: *Sério?*
53. S: *umhum...*
54. P: *Cê lembra da sensação que cê tinha, dos sentimentos que passavampor você, assim...?*
55. S: *Nossa...era angústia, né, eu tinha medo...aí já...o...com o tempo esse medo foi passando...*
56. P: *Assim cê foi se adaptando à escola, né...você...*
57. S: *Nossa...eu me lembro...uma época interessante né tinha...toda quarta feira é...a hora da em...antes de entrar na sala, os alunos iam pro pátio, tinha que cantar o hino* nacional...
58. P: *E que...como cê se sentia nessas horas?*
59. S: *Ah, cara, eu me sentia indiferente...*
60. P: *Tá...não te...tocava, assim...*
61. S: *Não, não, não...acho que uma das melhores coisas que o Brasil deu é o nosso hino, né, apesar deleser muito inspirado nos princípios iluministas, né...*
62. P: Tá...
63. S: *Aquela frase da ban...da...escrita na bandeira nacional, né, ordem e progresso...é uma frase de conotação iluminista, né? Acho que o pessoal curtia o Augusto Comte...*
64. P: *Positivismo?*
65. S: *É...aí, na prática, o Brasil tá virando um país de desordem, retrocesso e fascismo...*
66. P: *Mas me diz uma coisa, aí, lá no...ensino fundamental...é...cê já começou a...interagir com as crianças, com os professores, melhor, você acredita...?*
67. S: *Sim, né...não...com muita intensidade, mas...*
68. P: *Mas...havia...você sentia que havia um esforço da comunidade pra te acolher...integrar?*
69. S: *É...havia um certo esforço...*
70. P: *Da parte de quem, dos professores?*

(pensativo)

71. S: *Sim.*
72. P: *E das crianças?*
73. S: *Das crianças eu não sei...eu acho que não era com a mesma intensidade dos docentes...pra falar a verdade, né, eu...me sentia muito melhor me enturmando com gente*

mais velha...né...isso, cara...isso...inclusive até hoje! Também eu...eu...não faço cerimônia nenhuma...né...assumir isso...é...quer dizer, eu...cons...eu...tinha muito mais facilidade pra me enturmar com pessoas mais velhas porque eu achava que as pessoas da minha idade, né...o pessoal era muito...imbecil, né...muito incompreensível.

74. P: *Talvez fossem mesmo...E...e isso cê pensa até hoje...e...a que...a que você atribui isso, assim, eu sei que na época você achava que eles eram imbecis, né, os da sua faixa etária...*

75. S: *É...ah...eu acho que também é um pouco do meu arquétipo, né...o pessoal que é mais velho tem muito mais estrada de vida, tem experiência, né, eu procuro agregar essas experiências ao meu estilo de vida...*

76. P: *Ou seja, você é bastante ávido, assim, por...*

77. S: *Sim, né...tanto que...*

78. P: *Por experiências, né? De outras pessoas...*

79. S: *Meu gosto musical () Eu soube que...eu tenho predileção pelas músicas da velha guarda...músicas mais antigas...eu comparo com o pessoal da minha idade, que...às vezes acaba ouvindo alguma coisa assim de... gosto e índole duvidosas...e também não vou entrar no mérito pra não cometer um elitismo musical...comparado...com o pessoal da minha idade que normalmente curte... outros tipos de...de música, nessa faixa etária...eu sou meio que a ovelha... negra nessa história...eu sou meio que a carta fora do baralho...eu tenho vinte e poucos anos e gosto de ouvir Odair José, né, o Roberto Carlos...Reginaldo Rossi...é...()...É...Gilberto Gil...*

80. P: *Você citou aí o Roberto Carlos e o Reginaldo Rossi...você se considera romântico?*

81. S: *É, romântico mas nem tanto, né? Eu, por exemplo, eu...minha vida amorosa é uma coisa que eu não gosto muito de falar, né, principalmente minha vida sexual...*

82. P: *Não precisa falar...*

83. S: *Mas quando surge abertura...eu falo né? Eu...tinha muito mais dificuldade lá atrás, né, agora eu já não tenho tanto...essa parte de vida amorosa eu ainda tenho problema...em usar as pessoas...tanto que eu... namorei uma única vez, né, durante um ano e...e depois eu perdi o interesse, né, eu...senti que aquilo é uma prisão pra mim...né ter que ficar atendendo a né... as expectativas monogâmicas dessa sociedade...estúpida...sabe...é...*

84. P: *É uma construção social, né? assim...cultural e social...*

85. S: *Isso...é uma constru...uma construção social, cultural...uma construção besta...é... ter que ficar...agradando a casa grande...entendeu, eu acho...esse negó(...) do cara ter que ficar namorando pra ficar agradando os outros é uma palhaçada...falta doquê fazer.*

86. P: *Quando você namorou você...teve essa percepção, de que...*

87. S: *É...*

88. P:*...Um pouco, em parte era pra agradar aos outros?*

89. S: *É...sabe...esse negó () de cantada, eu não me sinto à vontade com esse negó () de cantada e agora o...esses casos que aconteceram de assédio sexual...acabaram confirmando isso, né, que eu... que foi até uma escolha prudente da minha parte...porque meu, o machismo...misoginia...sabe, são coisas... sabe, são coisas muito... tristes, né, além de ser, claro, crime...né eu fui que...cara eu fui criado, numa família ultra reacionária...meu, meu pai era machista pa caramba, né, ele num queria que minha mãe trabalhasse...acho que qualquer pessoa foi cri...acho que qualquer um foi criado dentro de um ambiente machista...e isso é resultado, né, de uma construção social, como foi, como foi bem lembrado agora há pouco...*

(paramos com as filmagens porque houve problema com a memória da câmera)

Voltamos a falar da escola e, assim, correu a entrevista:

90. S: *Pelo menos academicamente eu ia bem...*

(Aqui, há uma nota minha, mencionando que Cláudio acrescenta a lembrança de que a biblioteca da escola que frequentava nesse período, simplesmente ficava fechada)

91. P: *Tá certo...*

92. S: *Aí depois da 5ª série que as coisas com relação a conviência social começaram a se complicar um pouco...*

93. P: *Ah é? Por quê?*

94. S: *É, por conta do bullying...*

95. P: *E o bullying começou...mais ou menos nessa... nesse período?*

96. S: *É...até o final do ensino médio eu tive que aguentar essa putaria...*

97. P: *Que tipo de coisa que...você sofria?*

98. S: *Ahh...cara...tinha aluno que...fazia sirene de polícia...não sei se alguma coisa que eu disse...que talvez fosse uma coisa nada a ver...começar a fazer deboche, isso me enchia o saco...às vezes eu revidava aquilo por fight também...eu falava...vai fazer isso com tua mãe...isso aí é...falta de pai e mãe educando...problema de bullying, né? Dependendo da situação...começa fora da escola...dependendo da educação que a pessoa recebeu. Ficarreproduzindo comportamentos preconceituosos...pra mim, numa visão bastante particular, sabe, não justifica o fato de...aliás, ele tem que ser responsabilizado*

criminalmente. Porque também esse é um problema de segurança pública...querendo ou não a...a questão da segurança pública também vai entrar nas escolas...esse massacre que aconteceu no realengo em 2011...pô...o bullying acabou sendo um ponto de partida para uma situação insustentável...nos Estados Unidos tem de montão...então se a gente não começar a tratar isso com um problema social, mas principalmente um problema de segurança pública, eu acho que a tendência é piorar...

99. P: *E você assim, chegou a identificar, porque quando cê falou...*

100. S: *Já...quase fui suspenso porcausa dessa porra...*

101. P: *Porque aí você revidava, não levava desaforo pra casa...*

102. S: *Não levava e não levo...e não tem que levar...*

103. P: *E assim, e te machucava, isso?*

104. S: *Pa caralho...*

105. P: *Então...e aí...a partir do Ensino Médio...é...bom, você começou a fazer amigos, aos dezesseis anos assim...começou a se relacionar melhor com as pessoas, e...as pessoas já tinham amadurecido um pouco...*

106. S: *E...na transição do fundamental pro médio foi que eu recebi o diagnóstico também...*

107. P: *Ah...tá...*

108. S: *Né? Foi aí que eu comecei a ter consciência que eu era uma ovelha negra...sabe aquela música da Rita Lee?*

109. P: *Ovelha negra. Cê acha que algumas respostas que cê sempre...é...procurou...vieram com essas informações?*

110. S: *Muitas e também por...conta de estudos autônomos...*

111. P: *Tá, que você ia atrás...*

112. S: *É claro, né...esse negócio da neurodiversidade, né, da visão positiva...vieram bem mais tarde, né, depois de 2015...*

113. P: *Hum...*

114. S: *E foi aí também que eu passei a ser crítico ferrenho desse negócio da medicalização...entendeu...não ajuda em nada, só serve pra deixar o cara dopado...*

115. P: *No teu caso foi assim...aí...você por conta própria decidiu parar?*

116. S: *O meu psicólogo na época já...ia suspender.*

117. P: *Cê dorme bem?*

118. S: *Durmo pouco, mas durmo bem...e dizem que pessoas inteligentes dormem pouco*

119. P: *Sim...*

120. S: *Eu também estou comprovando isso*

121. P: *É verdade...e aí você...mas então, aí da criançada que usa...Risperidona e...coisa e tal...você acredita então que é uma coisa, assim, que só serve mesmo pra ajudar, digamos...é...os outros, né? Não a pessoa em si...*

122. S: *É...na verdade é muito mais pra ajudar os pais a ficar no...comodismo...não assumirem a responsabilidade deles...do que ajudar a própria criança. E outra coisa, a criança não é consultada, eles não perguntam se, pra criança se ela tá se sentindo bem tomando esse remédio...se ela não tá tendo efeito colateral...vamo parar com essa palhaçada, né? Esse negócio aí de ficar fazendo presunção de capacitismo...é uma presunção falsa, mentirosa, que só serve pra ficar engordando os bolsos de meia dúzia de oportunistas...essa presunção de inocência também...pra mim...eu fui percebendo que é uma presunção que...tende a ser falsa, também...*

123. P: *Por quê?*

124. S: *Eu acho que isso é uma desculpa...sabe, a noção de inocência...ela tem muitos equívocos...e consequências...*

125. P: *Cêtá falando da noção de inocência...*

126. S: *Da infância...*

127. P: *Dos pais sobre a infância, é isso? Dos adultos sobre a infância, é isso?*

128. S: *O ruim dessa coisa aí também...é que não se fala de sexo em muitas famílias...né, e depois quando tentam falar sobre isso nas escolas os caras ainda chiam...o palhaçada...depois, se o filho é abusado e eu não desejo isso pra ninguém, ele esconde dos pais com medo de ser responsabilizado...*

129. P: *Que é aquela conversa que a gente teve aquela vez sobre o anjo, né?*

130. S: *É...anjo azul é uma da...das conversas...né? Eles ficam usando essa presunção da inocência em cima da... da comunidade autista...*

131. P: *Como se fossem sujeitos assexuados, esse tipo de coisa?*

132. S: *É...uma...besteira...equando a gente vai falar a gente toma cacetada...sabe, muitos desses pais que se dizem defens...se dizem defendendo nossos direitos...são um bando de hipócritas, na maioria...*

133. P: *Porque acaba que desumaniza, né? A criança...*

134. S: *Eles usam... isso na verdade muito mais pra benefício próprio...entendeu...oportunismo...*

135. P: *Isso tudo, nessa época...é... da sua redescoberta...isso tudo começou a vir à tona...pra você? Ou foi bem depois...*

136. S: *Bem depois...*

Aqui, Cláudio chega a mencionar que boa parte das respostas que procurava, foi obter, de fato, em sua experiência militante, com início por volta do ano de 2008.

Cláudio encaminhou o assunto para sua experiência religiosa, e assim prosseguiu.

137. S: *E...eu nunca fui aquele católico fervoroso...e...eu tô pensando em me tornar agnóstico, sabe...*

138. P: *Mas hoje você se considera católico?*

139. S: *É...um católico moderado.*

140. P:*Tá...*

141. S: *Eu fui descobrir tudo isso assim, quando eu conheci...eu li...ainda que de forma rasteira, sobre Teologia da Libertação...e contra a Teologia da prosperidade nas igrejas protestantes...*

142. P: *A teologia da libertação teve bastante peso nos anos 80, né...*

143. S: *Leonardo Boff...ele chegou até a tomar pito da igreja católica porcausa disso...eu inclusive tenho a gravação da entrevista que o Leonardo Boff deu pro Osmar Santos na extinta TV Excelsior falando sobre...a pena de silenciamento que ele foi sujeito...em...87. Porque querendo ou não a chamada igreja católica progressista...ela...arrumou uma grande dor de cabeça com a ala ortodoxa aí.*