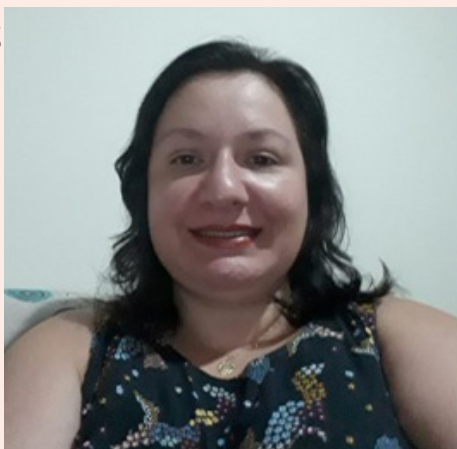


DOSSIÊ - ENTREVISTAS

Alessandra Martins / Divulgação



Prof.ª. Dr.ª. Alessandra Dilair Formagio Martins

Alessandra Dilair Formagio Martins é graduada em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (2002), especialista em Psicoterapia Psicanalítica pelo CEFAS – Campinas/SP (2006), mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2009) e doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2013). Docente do Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (Itu-SP). Atuou na área de Psicologia Clínica com ênfase em tratamento e prevenção psicológica, principalmente com crianças, adolescentes e adultos na abordagem psicanalítica, e com crianças com Transtorno do Espectro Autismo (TEA).

As contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o atendimento educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autismo (TEA)

1. Fabrício Santos Dias de Abreu e Luana de Melo Ribas - Nos últimos anos o Transtorno do Espectro Autismo (TEA) tem ganhado notoriedade nos estudos científicos, nas mídias e nos contextos terapêuticos e escolares. A Lei Berenice Piana incluiu o TEA como deficiência, possibilitando os direitos necessários para a pessoa com autismo tanto na escola (sala reduzida, sala de recurso e etc.) como em contextos gerais (vagas e filas específicas e etc.), porém, no âmbito geral, TEA não é considerado uma deficiência. Como podemos entender essa questão?

Alessandra Dilair Formagio Martins - O TEA a partir das classificações nos manuais psiquiátricos (DSM-5, CID-10/11) é considerado um transtorno mental e do comportamento, caracterizado por uma grade descritiva de sintomas, enfatizando-se as dificuldades na interação social e comunicação, essas características acarretam comprometimentos no desenvolvimento global da criança, inclusive no âmbito da aprendizagem, seja uma dificuldade ou um hiperinvestimento dessa área, o que remete à necessidade de adaptação da rotina e escolarização dessas crianças. A ênfase sobre a necessidade de o TEA ser considerado uma deficiência e sobre a elaboração da *Lei Berenice Piana* que valide os direitos das crianças com deficiência de condições especiais de atenção na escola e na sociedade abarca, acredito, uma discussão mais ampla do que simplesmente se TEA é ou não deficiência. Diversos documentos sustentam as políticas que regem a inclusão das necessidades especiais, como a *Constituição Federal* (BRASIL, 1988), o *Estatuto da Criança e do Adolescente* - Lei n. 8.069 (BRASIL, 1990), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - Lei n. 9.394 (BRASIL,

1996), o *Plano Nacional de Educação* – Lei n. 10.172 (BRASIL, 2001a, 2014), as *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001b), *Programa de Educação Inclusiva: Direito à diversidade* (BRASIL, 2003), *Programa de Implementação de Salas de Recurso* (BRASIL, 2007), *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial* (BRASIL, 2009b) e o *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite* (BRASIL, 2011a) e o documento produzido pelo Ministério da Educação e Cultura da Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 2008), intitulado *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que prevê respostas educacionais das escolas regulares aos sujeitos com TEA e que privilegia a inclusão desses sujeitos na escola regular como um direito independente de ser considerado transtorno ou deficiência. Também vou elencar um documento internacional que considero base fundamental para essa explanação, pois sustenta a elaboração dos principais documentos sobre inclusão, a *Declaração de Salamanca* (1994), que utiliza o conceito “necessidades educativas especiais” e prevê como foco central parâmetros para educação inclusiva privilegiar o acesso à educação e recursos (humanos, materiais, acesso, etc.) que possibilitem o aprendizado do sujeito, independente de quais dificuldades apresente, também não delimitando a necessidade da padronização de uma deficiência. Desse modo, não desmereço a importância da *Lei Berenice Piana*, que foi necessária para viabilizar concretamente os direitos das pessoas com TEA que não estavam sendo cumpridos, mas me questiono se diante de tantos outros documentos que embasam a inclusão das “necessidades especiais”, porque preciso de mais um que ateste a “deficiência” dos sujeitos com TEA - segundo esse termo, as “faltas” e “incapacidades” desses sujeitos - para que acessem seus direitos, pois o que se apresenta nessa discussão não é a falta de legislação que garanta a inclusão das necessidades especiais e do TEA, mas a forma como esses documentos são viabilizados na prática, pois diversos são os discursos produzidos. Nesse sentido, considero redundante o enquadre do TEA como “deficiência”, acho que o questionamento a ser feito é porque preciso desse rótulo para acessar direitos que já estão postos e explícitos nas mais diversas políticas sobre inclusão presentes no país, questão essa que não é específica somente para o caso de TEA, mas se estende às mais diversas esferas em que nos confrontamos com a necessidade de lutar por direitos que já estão instituídos, mas que não são assegurados à população em geral.

2. Fabrício e Luana - Tendo em vista que os manuais de diagnóstico apontam que as pessoas com TEA apresentam dificuldades específicas nas interações sociais, e sabendo que essas são essenciais para o desenvolvimento da atividade consciente, como podemos analisar as classes especiais ou escolas especiais para crianças com autismo?

Alessandra - O TEA atualmente é descrito como um espectro amplo quanto às possibilidades de apresentação de determinadas características, em que destacam as dificuldades de interação social e comunicação. Nesse sentido, é difícil determinar

como essas características vão se apresentar nos sujeitos com TEA, variando de traços mais leves a outros bastante graves, que podem interferir no processo de desenvolvimento global e no contato interpessoal. Apesar das dificuldades nessas áreas, entendo que a relação interpessoal é o melhor caminho para estimular e desenvolver essas características mais comprometidas nesses sujeitos. A melhor possibilidade dessa estimulação se dará a partir da convivência nos grupos sociais e, portanto, na escola regular, espaço em que essas relações, assim como as de ensino-aprendizagem, são valorizadas. Quanto às classes especiais e escolas especiais, considero que não são dispensáveis, mas que deveriam ser utilizadas com parcimônia. Elas devem ser destinadas somente aos quadros em que, a partir de uma avaliação criteriosa, seja identificado que o benefício às crianças com graves comprometimentos seja maior do que a perda da possibilidade dos processos interativos que podem ser desenvolvidos nas relações proporcionadas pela inclusão na classe regular - como em casos de graves comportamentos auto e hetero agressivos e dificuldades intensas de adaptação desse aluno à sala regular, trazendo grande prejuízo ao desenvolvimento e aprendizado dessa criança.

3. Fabrício e Luana - Como podemos fazer uma inclusão de qualidade para aquelas crianças que apresentam os graus mais severos do TEA?

Alessandra - Uma inclusão de qualidade depende, principalmente, de que as políticas que regem esse processo sejam efetivamente cumpridas, priorizando a atenção a esse sujeito, nos vários seguimentos: acessibilidade; capacitação dos profissionais que atendem essa clientela; adequação de recursos que auxiliem no aprendizado da criança, sejam humanos ou físicos, como: número mais reduzido de alunos na sala, adaptação de métodos e materiais de ensino, privilegiando a necessidade de cada aluno com TEA e, se necessário, um auxiliar de sala que ocupe a função de auxiliar o processo e não de se responsabilizar por ele - pois essa função é do professor. É importante valorizar as potencialidades e interesses da criança, aspecto que pode atuar para facilitar e fortalecer as interações e o acesso à criança. As crianças com quadros mais severos do TEA demandam uma atenção mais individualizada. Desse modo, colocar essa criança numa sala com grande número de alunos - com as mais diversas dificuldades e somente com um professor para dar conta desse processo, com pouco conhecimento acerca do TEA e pouca orientação sobre como mediar a inclusão desse sujeito, como muitas vezes nos deparamos com a realidade inclusiva presente nas diversas escolas regulares do país - é algo que dificultará a inclusão desse sujeito, promovendo mais a exclusão do que a inclusão desse aluno.

4. Fabrício e Luana - Acredita que Vigotski trouxe contribuições para essa temática? Mesmo ele não tendo dissertado diretamente sobre o TEA, tendo em vista que não era um fenômeno sistematizado ainda pela ciência psicológica da sua época?

Alessandra - Acredito que, apesar de Vigotski não ter abordado o TEA - pois foi um transtorno descrito somente em 1943 por Leo Kanner, nove anos após a morte de Vigotski, em 1934

-, esse autor trouxe grandes contribuições não somente para a compreensão das possibilidades de auxiliar no desenvolvimento desses sujeitos, como também para as demais necessidades especiais, ao deslocar o impacto das limitações desses sujeitos para as possibilidades prospectivas de desenvolvimento a partir da interação com o outro, mediado pela cultura e práticas sociais. Nos *Fundamentos del Defectologia* (1987), Vigotski enfatiza como uma regra fundamental que as leis que regem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (FPS) das pessoas deficientes são as mesmas que regem o desenvolvimento das pessoas ditas normais, ou seja, a interação com o outro, mediada pela cultura, é importante no desenvolvimento de todos. Porque essas funções que caracterizam o humano no homem, antes de se tornarem intrapsíquicas, foram funções apreendidas nas relações com outras pessoas (interpsíquicas), mediadas pelos instrumentos culturais. Desse modo, como pensar o desenvolvimento dessas crianças com grandes comprometimentos na área da comunicação e interação social, excluindo-as do convívio com outras pessoas? Acredito que nesses sujeitos o fator que favorece o seu desenvolvimento é justamente o investimento na interação social e na comunicação, resignificando esses processos. Daí o papel imprescindível da inclusão social e escolar das crianças com necessidades especiais, especialmente as crianças com TEA, como mediadores de seu desenvolvimento e aprendizado.

5. Fabrício e Luana - A partir dos manuais de diagnóstico, compreende-se que o autismo tem como principais características as dificuldades nas habilidades sociais e de comunicação, além de comportamentos restritos e estereotipados. Apesar disso, nem sempre todas as crianças diagnosticadas se encaixam nesse perfil. Como a Teoria Histórico-Cultural revoluciona nesse sentido?

Alessandra - Acredito que a maior contribuição da Teoria Histórico-Cultural, nesse sentido, está em não focar nas dificuldades ou se restringir ao “déficit” como recurso de intervenção. Vigotski não nega as dificuldades, mas o foco da teoria dele está no investimento no sujeito, nas suas potencialidades, no que ele pode desenvolver, partindo de uma visão prospectiva. Desse modo, não é porque o sujeito com TEA tem dificuldades na área da comunicação e habilidades sociais que me limitarei a incentivar ou reduzir algumas atitudes vistas como adequadas ou inadequadas, mas devo atuar junto ao “sujeito” autista, resignificando suas experiências e desenvolvendo seus interesses e potencialidades mediados pelas interações sociais.

6. Fabrício e Luana - Uma das defesas de Vigotski em seus estudos sobre a deficiência é que a ideia de déficit é um constructo social e aponta a necessidade de um redimensionamento de olhar focado nas potencialidades humanas. Como isso se operacionaliza em um projeto de sociedade? Quais os impactos dessa defesa no cotidiano e na prática escolar dos estudantes com TEA?

Alessandra - Pensando a nível de projeto de sociedade - que, no contexto atual, por questões de ordem macrosocial, se valoriza muito mais a homogeneidade, individualidade e as competências, num campo de grande competitividade e onde as diferenças são marginalizadas -, acredito que é um grande

desafio, que demanda uma capacidade de resignificação de valores construídos ideologicamente e um movimento de repensar as relações e as práticas com as diferenças, sejam elas sociais ou educacionais.

Com relação a um redimensionamento de olhar focado nas potencialidades humanas, vislumbrando a prática escolar dos estudantes com TEA, acredito que deveria ser um objetivo a ser investido e alcançado, se a meta é propiciar a efetiva inclusão desses sujeitos. Porém, não é um fenômeno fácil na prática, pois o cotidiano escolar e a inclusão não dependem somente de aspectos do microcosmo da sala de aula e da relação professor-aluno. Esse é um fator importante, mas não está isolado de toda a rede macrosocial que compreende essa esfera, relacionada às questões políticas, ideológicas, econômicas que sustentam o processo de inclusão.

No cotidiano da sala de aula pontos facilitadores nesse processo de inclusão do TEA relacionam-se à adaptação às necessidades educativas desse aluno, pois enquanto a prática da inclusão partir do movimento de que é o aluno que deve adaptar-se à escola e às práticas escolares não estamos falando de inclusão, pois os alunos com TEA e as outras necessidades especiais apresentarão grande dificuldade de adaptação. A inclusão demanda um movimento de adaptação da escola às necessidades do aluno, por isso é um fenômeno que não depende somente da escola, mas de uma rede mais ampla a que a escola está envolta, sendo ela somente uma pequena parte.

7. Fabrício e Luana - Considerando que a Teoria Histórico-Cultural entende a brincadeira como uma prática social, como se ensina as crianças com TEA a brincarem de maneira simbólica? Como se propiciar espaços e mediações de qualidade para que essas crianças desenvolvam a imaginação, a emoção e a ampliação das interações e experiências sociais?

Alessandra - O brincar não é inato na criança, mas é considerado como fundamental para o desenvolvimento de várias funções: cognitivas, simbólicas, morais, afetivas, comportamentais e relacionais. A brincadeira é aprendida na interação da criança com o outro, a partir da imitação de ações e gestos do outro, mediadas por um adulto ou outra criança, de forma que vai adquirindo e criando sentidos para a criança. A criança com TEA apresenta dificuldades na interação social e na comunicação de forma variada, desse modo, como interagir através do brincar com cada criança dependerá do comprometimento de cada uma nessa área, sempre respeitando os limites de contato, interação e comunicação de cada sujeito, evitando se tornar invasivo e causar um distanciamento maior. A brincadeira deve ocorrer de forma natural, utilizando-se dos brinquedos e ações como forma de resignificar a relação e experiências dessas crianças, construindo sentidos que muitas vezes não se mostram identificados àquela atividade. A atividade lúdica pode se desenvolver num movimento de “ensinar” a criança a brincar, a partir do próprio jogo simbólico, trazendo a criança para participar dessa atividade e construindo e reconstruindo significados para essas práticas. Acredito que o brincar simbólico (faz-de-conta), por si só é fonte propulsora de desenvolvimento do sujeito, inclusive das crianças com TEA, que podem se beneficiar muito desse fenômeno.

8. Fabrício e Luana - Os manuais de diagnóstico, principalmente o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5, apontam que na criança com TEA existem restrições no campo imaginativo e emocional. A Teoria Histórico-Cultural defende que esses dois campos são primordiais para a emergência da brincadeira – que é a principal via do desenvolvimento psicológico na primeira infância. Os seus estudos sobre essas temáticas são pioneiros no Brasil. Poderia nos falar um pouco sobre eles?

Alessandra - A falta de brincadeiras simbólicas e imaginativas era considerada um dos critérios diagnóstico para TEA, ou Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, segundo CID-10. Desse modo, minha pesquisa de mestrado *Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas* apresentava como objetivo compreender como as crianças com TEA se dirigiam às pessoas e objetos durante o brincar, ou seja, como ocorriam as atividades de brincar dessas crianças. A pesquisa foi baseada na interação com um grupo de três crianças com graves comprometimentos na área da interação social e comunicação, que frequentavam uma instituição especial destinada a essa clientela. A partir da análise dessas relações foi possível observar que devido às dificuldades iniciais de comunicação, interação social e expressão da relação com objetos e brinquedos de forma mais estereotipada - quebrando-os e utilizando-se de alguma parte deles - fazia com que a família e os profissionais que os acompanhava não incentivassem atividades lúdicas - aspecto comumente observado nessas relações. O que acarreta um distanciamento dessas crianças de atividades lúdicas, assim como das possibilidades de desenvolvimento imaginativo, emocional e social que a atividade do brincar possibilita, segundo as diversas teorias que destacam o brincar como fundamental para o desenvolvimento infantil, inclusive a proposta por Vigotski. Partindo desses pressupostos, foi possível notar na observação da interação com as crianças que apesar do brincar não se apresentar da forma encontrada nas crianças ditas “normais”, as crianças com TEA quando

estimuladas nessa atividade mostram comportamentos de se dirigir e, em algumas situações, buscar o outro, mesmo que de forma sutil, através do olhar, toque, puxando o outro. O uso do objeto também passa de um mero movimento repetitivo para a imitação de um gesto lúdico, a disputa com colega pelo objeto ou o uso do objeto com conteúdo simbólico. Esses aspectos denotam que a brincadeira media interações sociais e justificam a utilização do brincar, algo inerente e fundamental na infância, como mediador e propulsor de desenvolvimento das áreas mais acometidas pelo TEA.

9. Fabrício e Luana - Nos contextos de atendimento terapêutico e escolar direcionados a pessoas com TEA, percebe-se que algumas abordagens psicológicas ganham força e status como única ou melhor via para a organização do atendimento a esse público, e a Teoria Histórico-Cultural não figura nesse rol. Quais suas observações sobre isso?

Alessandra - Atualmente, há algumas teorias que se destacam no tratamento das pessoas com TEA como únicos métodos ou abordagens mais indicadas para o desenvolvimento desses sujeitos, apesar de sustentarem uma visão mais generalizada de intervenção, focando em um método ou na técnica em si e, muitas vezes, não valorizando o sujeito e as peculiaridades de cada um. Como o TEA é caracterizado como um espectro, eu julgo ser inadequada a generalização de técnicas e modelos específicos e “prontos” para intervenção. Cada sujeito com TEA é único e apresenta características próprias. Desse modo, considero que a Teoria Histórico-Cultural proposta por Vigotski nos ajuda a compreender como auxiliar no desenvolvimento desse sujeito a partir de suas particularidades e potencialidades. A visão de que as limitações de uma deficiência não são determinadas pela própria deficiência, mas pela forma como o outro - o grupo social - as enxerga e se relaciona com ela, extrai o problema da deficiência do sujeito e o desloca para os sentidos produzidos sobre ela. Considero isso como o ponto de partida para a reflexão sobre o TEA e as possibilidades de desenvolvimento e inclusão adequada para esses sujeitos. ■

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 28 out. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF: 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 28 out. 2015.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2015.
- BRASIL. **Lei n. 10172, de 10 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, DF: 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Edital n. 1, de 26 de abril de 2007**. Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: 28 out. 2015.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 28 out. 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, 5 de outubro de 2009. 2009b.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: 2011a.
- BRASIL. **Atlas do desenvolvimento humano no brasil, programa das nações unidas para o desenvolvimento (PNUD)**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Fundação João Pinheiro, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Plano nacional de educação (PNE)**. INEP, Brasília, DF, 2014.
- KANNER, L. Distúrbios autísticos do contato afetivo. In: Rocha, P. S. (Org.) **Autismos**, São Paulo: Escuta, 1997.
- MARTINS, A. D. F. **Crianças autistas em situação de brincadeira**: apontamentos para as práticas educativas. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, 2009.
- MONTE, F. R. F.; SANTOS, I. B. (Coord. Geral) **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. ONU, 1948.
- ONU. **Declaração universal dos direitos da criança**. ONU, 1959.
- OMS (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE) **“Classificação de Transtornos Mentais e do Comportamento da CID” – 10**: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/MEC. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2008.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo V: Fundamentos del defectologia, Madri: Visor, 1997.