



## Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos

Nerli Nonato Ribeiro Mori

Universidade Estadual de Maringá, Av Colombo, 5790, 87020-900, Maringá, Paraná, Brasil. E-mail: [nnrmori@uem.br](mailto:nnrmori@uem.br)

**RESUMO.** No presente texto, buscamos apontar e refletir sobre alguns limites e possibilidades da educação inclusiva com base em fundamentos da psicologia, discutindo aspectos relacionados ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento de alunos com transtornos. Qual a importância de incluir esse alunado no contexto escolar? É possível incluir todas as crianças? Com base em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, essas questões são pensadas sob a premissa de que a aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento. Trata-se de uma pesquisa teórica, na qual traçamos um panorama histórico da educação de pessoas com transtornos, buscando estabelecer uma relação entre psicologia, educação e inclusão. Concluímos que avançamos quanto aos aspectos normativos que garantem o acesso dos alunos com transtornos às classes comuns do ensino regular, mas há um longo caminho para a construção de uma escola realmente inclusiva, com práticas educativas voltadas para o máximo desenvolvimento do potencial desses alunos.

**Palavras-chave:** educação, inclusão, transtorno do espectro do autismo, psicose infantil.

## Psychology and inclusive education: teaching, learning and development of students with disturbances

**ABSTRACT.** Current investigation describes and reflects on the limitations and possibilities of inclusive education by its foregrounding on Psychology and discusses aspects related to teaching, learning and development of students with disorders. Is it relevant to include these students within the school context? Is it possible to include these children? Based on the Historical and Cultural Theory, the issues involve the premise that a properly organized learning produces development. Current paper deals with a theoretical research in which we provide a historical outline of the education of people with disorders and establish a relationship between Psychology, Education and Inclusion. Results show that we have made a lot of progress with regard to normative aspects that warrant the access of students with disorder to regular schooling. However, the construction of a really inclusive school, featuring educational practices for the maximum development of the students' capacities, is still a long way off.

**Keywords:** education, inclusion, autism spectrum disorders, child psychosis.

## Psicología y educación inclusiva: enseñanza, aprendizaje y desarrollo de alumnos con trastornos

**RESUMEN.** En el presente texto, buscamos señalar y reflexionar sobre algunos límites y posibilidades de la educación inclusiva con base en fundamentos de la psicología, discutiendo aspectos relacionados a la enseñanza, al aprendizaje y al desarrollo de alumnos con trastornos. ¿Cuál la importancia de incluir este alumnado en el contexto escolar? ¿Es posible incluir a todos los niños? Con base en presupuestos de la Teoría Histórico-Cultural, estas cuestiones son pensadas bajo la premisa de que el aprendizaje adecuadamente organizado resulta en desarrollo. Se trata de una investigación teórica, en la cual planteamos un panorama histórico de la educación de personas con trastornos, buscando establecer una relación entre psicología, educación e inclusión. Concluimos que avanzamos en cuanto a los aspectos normativos que garantizan el acceso de los alumnos con trastornos a las aulas comunes de la enseñanza regular, aunque haya un largo camino para la construcción de una escuela realmente inclusiva, con prácticas educativas dirigidas para el desarrollo máximo del potencial de estos alumnos.

**Palabras clave:** educación, inclusión, trastorno del espectro autista, psicosis infantil.

## Introdução

Os últimos censos indicam expressivo aumento no número de alunos especiais matriculados no ensino regular. Em 2007, a maioria (53,2%) desse alunado frequentava classes especiais e escolas exclusivas. Em 2013, do total de 843.342 matrículas de alunos especiais, apenas 23% deles foram matriculados em espaços segregados, sendo que 77% foram inseridos em classes comuns (Brasil, 2014a).

A análise desses números e da legislação vigente evidencia que a educação inclusiva está oficializada, formatada e sendo implantada nas escolas brasileiras. A educação especial passou a ser uma modalidade transversal da educação comum e os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD) devem frequentar classes comuns de ensino e, quando necessário, receber atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou de outra ou, ainda, em Centros de Atendimento Educacional Especializado.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) define, como público-alvo da educação especial, os alunos com os seguintes quadros e características:

**Deficiência:** possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

**Transtornos Globais de Desenvolvimento:** apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, tais como nos casos de Autismo Clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (Psicoses) e Transtornos Invasivos Sem Outra Especificação.

**Altas Habilidades/Superdotação:** demonstram potencial elevado e grande envolvimento, de forma isolada ou combinada, nas áreas de liderança, psicomotora, artes, criatividade e intelectual.

O termo TGD para se referir ao autismo prevaleceu nos documentos relativos à política nacional inclusiva até 2012, quando foi sancionado o Decreto Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012). Regulamentada pelo Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014 (Brasil, 2014b), essa lei é um marco do uso do termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) em documentos oficiais e instituiu a política nacional de proteção aos direitos das pessoas com transtorno. A lei considerou as seguintes definições para o quadro:

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

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

A lei n.º 12.764 (Brasil, 2012) ficou conhecida como Lei Berenice Piana, nome da mãe de uma criança autista que lutou pela sua aprovação, estabeleceu o autismo como deficiência, com direito a ações e serviços, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde e escolarização, incluindo: diagnóstico precoce; atendimento e acompanhamento multiprofissional; nutrição adequada e terapia nutricional; medicamentos; moradia, inclusive residência protegida; mercado de trabalho; previdência e assistência social; acompanhante especializado na escola.

A denominação TEA também está presente em Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (Brasil, 2013). Publicado pelo Ministério da Saúde, o material oferece orientações relativas aos cuidados com a saúde e atendimentos de habilitação e reabilitação às pessoas com TEA para equipes multiprofissionais que atuam na rede pública.

Na última versão do Manual de Diagnóstico e Classificação Estatística das Doenças Mentais (DSM), o conceito de TGD foi modificado para Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e deixou de incluir a Síndrome de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância (American Psychiatric Association [APA], 2013). Desse modo, Autismo, Transtorno de Asperger e Transtorno sem Outra Especificação passaram a compor um único quadro diagnóstico: TEA.

Como indicam Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), o termo espectro autista remete às particularidades das respostas inconsistentes aos estímulos e às diferenças quanto às habilidades e aos prejuízos, compondo um quadro de características muito abrangentes. Assim pessoas com características muito diferentes, com maior ou menor grau de comprometimento ou habilidades, estão classificadas sob uma mesma denominação.

Para Mori (2014), as mudanças na definição dos transtornos, em particular aquelas realizadas após a década de 1980, indicam os esforços de estudiosos em busca de uma unidade quanto à definição de autismo e um afastamento do conceito inicial ligado à esquizofrenia e psicose. Esse objetivo está sendo alcançado e há uma maior ênfase nos aspectos cognitivos e no papel da educação.

Todavia, autores como Bernardino (2010, p. 113) protestam contra a indefinição do lugar ocupado pela psicose: “[...] Em qual desses quadros poderíamos reconhecer o sofrimento próprio da psicose infantil?”. Segundo a autora, falta uma nosografia que abrigue os sintomas constituintes das defesas utilizadas pela criança para lutar contra o que ela percebe como uma ameaça constante devido às suas dificuldades de perceber e simbolizar a realidade sem distorções. Uma das causas seria o fato de os estudos priorizarem os aspectos cognitivos em detrimento da organização da personalidade, da subjetividade.

Bernardino (2010) critica ainda a forma como é feito o diagnóstico, a prevalência de critérios estatísticos e descritivos. Com a generalização dos sintomas e sua sistematização, são desconsideradas, segundo ela, as preocupações com os acontecimentos na vida da criança, o seu processo de formação psíquica e a relação com o mundo circundante. Norteadas por princípios psicanalíticos, a autora pontua:

Diagnosticar deixa de ser um problema clínico, torna-se a solução última: os pais sabem o que a criança tem, a escola dispõe de um nome para a situação-problema que enfrenta (diferente do aluno-padrão) e o psiquiatra ou o neurologista (estranhamente amalgamados na atualidade) podem optar pela saída medicamentosa, facilmente amparada pela indústria farmacêutica, que amplia o leque de ofertas indicadas para os sintomas mais comuns (Bernardino, 2010, p. 14).

A autora aborda ainda aspectos importantes, como a ênfase no funcionamento do Sistema Nervoso Central e a crescente medicalização de crianças com dificuldades psíquicas. Não temos a pretensão, no presente texto, de aprofundar estas questões, mas é necessário registrá-las, haja vista o fato de elas serem determinantes para pensar a educação de crianças com transtornos como TEA e psicose.

Apesar das controvérsias, são significativos os avanços no campo das definições e da classificação, bem como na produção do conhecimento. Todavia, a maior parte da literatura sobre o tema ainda enfatiza as limitações características de cada quadro, as quais historicamente “[...] têm sido utilizadas

como justificativa para a não inserção escolar de tais crianças” (Lemos et al., 2014, p. 119). Concordamos com as autoras que, embora não seja uma prática fácil, a inclusão é possível e necessária, trazendo benefícios em termos de socialização e de desenvolvimento.

Partindo desses pressupostos, delimitamos como objetivo deste texto discutir a educação inclusiva de alunos com transtornos, focando em aspectos relacionados ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento. Para tanto, buscamos os fundamentos na interface psicologia e educação, traçando um panorama histórico desse processo e estabelecendo relações com a educação inclusiva.

### Psicologia e inclusão escolar

Assim como na Europa e nos Estados Unidos, no Brasil, a psicologia educacional foi desenvolvida inicialmente em laboratórios ou anexos aos hospitais psiquiátricos e, posteriormente, em laboratórios situados ou ligados a Escolas Normais. Apesar dos avanços produzidos pelo fato de a psicologia dirigir o olhar para os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, aumentaram as críticas ao uso indiscriminado de teorias, técnicas e testes psicológicos que responsabilizam a criança e sua família pelos problemas na escola, não considerando fatores de natureza pedagógica, histórica, social, política e econômica.

Dentre os estudos brasileiros com maior repercussão, destacam-se os estudos de Patto (1984; 1996) e Collares e Moysés (1996), com críticas ao reducionismo dos fatores pedagógicos às interpretações psicologizantes e ao modelo clínico, contribuindo para a patologização do processo educativo.

Souza e Rocha (2008) observam que essa discussão no campo da Psicologia tomou corpo num momento político nacional marcado por movimentos sociais pela redemocratização do Estado brasileiro, dos trabalhadores por melhores condições de trabalho e de rearticulação dos partidos políticos. A promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (Brasil, 1990), a assinatura da Declaração de Salamanca em 1994 (Unesco, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (Brasil, 1996) representaram avanços na luta por direitos humanos e civis, após um sombrio período de mais de 20 anos de ditadura militar.

É nesse contexto que pode ser inserida a preocupação da psicologia com o papel das políticas públicas e suas relações com o ensino-aprendizagem. Segundo Souza e Rocha (2008), as publicações sobre o tema indicam dificuldades para a implantação das

políticas, dentre elas, a falta de discussão com os envolvidos nas mudanças, infraestrutura inadequada, concepções preconceituosas sobre os alunos e suas famílias e a alienação do trabalho pedagógico.

E como a psicologia educacional tem pensado a inclusão escolar? Em 2004, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) lançou, no V Seminário Nacional de Psicologia e Direitos Humanos, a campanha 'Educação Inclusiva – Direitos humanos na escola! Por uma escola-mundo onde caibam todos os mundos'. Como afirma Silva (2008), no que tange à atenção a pessoas com transtornos acentuados, especialmente nos casos de psicose e autismo, a comissão reconhece que, de modo geral, há um consenso sobre a aceitação da tese de educação inclusiva. Na prática, no entanto, falta intersecção entre saúde e educação, condição necessária para a prática educativa com esse alunado.

Assim como em outras instâncias, a discussão sobre educação inclusiva feita pelo CFP está atrelada à defesa dos direitos humanos, à luta pela garantia legal do direito à igualdade, ao acesso à educação. É inegável a legitimidade e contribuição da proposta; contudo, não é suficiente. Não basta conclamar a lei, dizendo que a educação é direito de todos. É necessário ir além da luta pelos direitos e buscar, de fato, instrumentos e recursos para uma educação que promova ao máximo o desenvolvimento.

Com relação à educação de pessoas com deficiência ou transtornos acentuados, a psicologia pode produzir conhecimentos para o redimensionamento de questões relacionadas à escolarização e ao desenvolvimento do alunado com essas características. A área psicológica tem um papel importante no trabalho com os profissionais da escola, com a criança e seus pais, ou seja, com as pessoas envolvidas com o contexto escolar. A despeito da aparente homogeneidade do discurso em prol da inclusão escolar, há diferentes forças, contradições, embates, dúvidas e concepções que se manifestam nas práticas educativas.

Estudos realizados por De Carlo (1999), Ferreira (2005), Kupfer (1997, 2005), Laplane (2007), Lazzeri e Naujorks (2011), Marcondes (2008) e Padilha (2001, 2005), entre outros, indicam que, entre os questionamentos, prevalecem aqueles relacionados à necessidade de escolarização e à possibilidade de inclusão de alunos com quadros acentuados. Mesmo entre os defensores da educação inclusiva, há posições divergentes, como podemos verificar em questões frequentemente formuladas, conforme apresentamos neste texto. Para analisá-las, recorreremos à Teoria Histórico-Cultural, cujos aportes indicam a importância da educação escolar para a formação do psiquismo humano. Seus fundamentos se constituem, portanto, numa possibilidade de conceber a educação inclusiva não só como direito, mas como condição para

a conquista de conhecimento e de desenvolvimento da capacidade de compreender, imaginar, avaliar, enfim, pensar o mundo.

### **Crianças com transtorno no contexto escolar**

Na história da educação especial e da psicologia em geral, há uma preponderância de concepções que situam o desenvolvimento biológico como determinante do desenvolvimento do indivíduo. Decorrente dessas raízes históricas e a despeito dos avanços alcançados, ainda é recorrente entre educadores pensar que muitas crianças não conseguem aprender por razões orgânicas, ignorando ou desconsiderando o papel da organização social e da forma como se efetivam as relações de produção na sociedade capitalista.

A própria rigidez da escola, com sua organização voltada à homogeneidade, é um entrave para a inclusão. Como observa Ferreira (2005), devido à ausência de flexibilidade, a inclusão de um aluno diferente do ideal frequentemente provoca tensões e desestabiliza a estrutura escolar. Todavia, ressalta ela, “[...] contraditoriamente a tensão gerada pelo fato altera a rigidez da estrutura escolar e possibilita movimentos favoráveis à plena educação do aluno” (Ferreira, 2005, p. 144).

A pesquisadora defende a necessidade de um agente para auxiliar a operar transformações que garantam igualdade no tratamento e oferta de materiais e recursos para que todos possam aprender com qualidade.

Um primeiro passo é enfrentar a baixa expectativa de educadores e pais na capacidade de aprender dos alunos com características atípicas mais acentuadas e para os quais as práticas pedagógicas nem sempre são pautadas por um currículo com vistas ao máximo desenvolvimento de suas potencialidades.

Há necessidade de uma compreensão mais ampla sobre a aprendizagem e o desenvolvimento e como o ensino pode concorrer para a aprendizagem. Como assinala Góes (2002), uma contribuição importante nesse sentido são os estudos realizados no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, os quais explicam o ser humano como sujeito histórico e social e a aprendizagem, como um processo partilhado mediante o qual os sujeitos se apropriam do conhecimento produzido pela humanidade.

Inicialmente, a criança assimila os modos sociais de atividades e de interação do seu grupo; depois, por meio de atividades orientadas de forma sistemática e intencionalmente organizadas na escola, ela adquire os conhecimentos científicos.

Sob esse prisma, são estabelecidas três premissas:

- 1) o psiquismo das pessoas com ou sem deficiência é de caráter essencialmente histórico;

- 2) as funções psicológicas superiores são tipicamente humanas; elas possuem uma base biológica, mas resultam fundamentalmente da interação do indivíduo com o mundo em que ele vive;
- 3) as circunstâncias de vida concreta da criança são determinantes para o seu desenvolvimento.

Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Leontiev (1904-1979) e Alexis Nikolaievich Luria (1902-1977) são os principais representantes da Teoria Histórico-Cultural. Fundamentados no materialismo dialético, os estudiosos demonstraram que a aprendizagem opera transformações psíquicas nos sujeitos, expandindo as possibilidades de transformações dos processos cognitivos elementares em funções superiores.

O eixo central do desenvolvimento intelectual reside na apropriação dos conhecimentos produzidos pelos homens. A criança já nasce em um mundo humanizado, dotado de valores, objetos, saberes e técnicas, que deverão ser apropriados. Um processo que, como explica Leontiev (1977), “[...] tem como conseqüência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento” (Leontiev, 1977, p. 105).

O autor cita, como exemplo, a linguagem, um produto objetivo da atividade das gerações anteriores. No processo de apropriação da linguagem, são formadas na criança as características especificamente humanas, como falar e entender, ouvir e articular a linguagem falada.

Do mesmo modo, a capacidade de utilização de instrumentos, com as correspondentes ações mentais e operações mentais, é formada por meio das relações com outras pessoas. Vista pela primeira vez, uma colher é apenas um objeto que a criança leva à boca; com a intervenção de outra pessoa, ela apreende as formas de usar o talher para funções socialmente determinadas. Ou seja, a colher é assimilada pela criança como objeto humano.

Os conhecimentos são apropriados, portanto, mediante relações práticas e verbais entre a criança e as pessoas que com ela participam de uma atividade comum. Nesse processo, a linguagem é fator primordial para o desenvolvimento, visto que o conteúdo da experiência histórico-social não está contido nos objetos e em coisas materiais, mas nas generalizações refletidas de forma verbal. Essa constatação levou Vygotsky (2003) a demonstrar como o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem e pelas experiências socioculturais da criança.

Numa tentativa de síntese, podemos derivar que o lugar social ocupado pela criança, as exigências do

meio, a qualidade das interações e as oportunidades concretas a ela propiciadas definem a aprendizagem que, por sua vez, impulsiona o desenvolvimento. Esses fatores impelem a transformação das funções psicológicas naturais (percepção, memória, atenção, sensação) em funções tipicamente humanas ou superiores (percepção do objeto, atenção voluntária, memória e sensação mediadas, imaginação).

Para além das questões biológicas, a capacidade instrumental da pessoa com deficiência acaba sendo prejudicada em nossa sociedade. Como explica Vygotski (1997), graças a uma crença nas condições de estabilidade e constância do biológico sobre o desenvolvimento, as ferramentas materiais e de adaptação, os aparatos e as instituições sociopsicológicas estão adaptadas para pessoas com organização e funcionamento psicofisiológico normal. Por conseguinte, essa sociedade coloca barreiras que transcendem os limites biológicos, orgânicos ou intelectuais apresentados por uma parcela da população.

O autor discute a surdez e a cegueira, argumentando que elas não criam alterações graves no desenvolvimento; o prejuízo reside no uso dos processos e instrumentos psicológicos. A eficiência das estratégias pedagógicas utilizadas para superar ou compensar o problema determina o desenvolvimento. Ao fazer uma distinção entre dificuldade e deficiência e defender a hipótese da compensação, Vygotski (1997) reconheceu que o subdesenvolvimento da fala e do pensamento no surdo ou da orientação espacial no cego são problemas secundários. As possibilidades de acesso aos bens culturais podem transformar a própria estrutura dos seus processos psíquicos. O uso do Braille e da Língua de Sinais, associado a metodologias adequadas de ensino, por exemplo, compensam dificuldades de acesso ao conhecimento nas pessoas com cegueira ou surdez.

Vygotsky (1977) defendeu com veemência a educação escolar e as mediações por meio dela realizadas como meio para a promoção das funções psicológicas superiores. A aprendizagem é a fonte propulsora do desenvolvimento e o bom ensino é aquele que a ele se adianta, ou seja, é dirigido às funções psicológicas em vias de se desenvolverem. Desse modo, o autor criticou o ensino destinado às crianças com deficiência. Por se pautarem em pesquisas que estabeleceram ter essas crianças pouca capacidade de pensamento abstrato, o ensino se limitava aos meios visuais. Ao insistir em atividades restritas ao pensamento visual, essa forma de ensino acabava por consolidar barreiras ao pensamento abstrato.

A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento

abstracto; e precisamente por isso a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nesta direcção, para desenvolver o que lhe falta (Vygotsky, 1977, p. 45).

O pesquisador russo propõe que as atividades escolares sejam integradas e com conteúdos que façam a criança pensar. Mesmo as atividades aparentemente simples devem abordar fatos e fenômenos científicos, desenvolvimento dos sentimentos, percepções e imaginação.

Infelizmente, o que Vygotski criticava em seu tempo ainda está presente na educação especial contemporânea; são comuns práticas pedagógicas voltadas para a educação sensório-motora e exercícios para os órgãos dos sentidos, principalmente para alunos com recursos comunicativos mais comprometidos.

Sabemos que, em muitos casos, uma atividade como recortar, por exemplo, pode envolver uma grande dificuldade e representar uma considerável conquista. Aliás, toda aprendizagem que ajude a pessoa a se tornar mais autônoma é muito importante. A crítica é ao trabalho restrito à visualização, ao concreto, em detrimento da mediação para a criação, o pensamento, a imaginação.

De Carlo (1999) é enfática quanto à importância do trabalho com a imaginação para o desenvolvimento do pensamento abstrato:

Aqueles que estejam voltados à promoção do desenvolvimento humano, comprometido ou não por uma deficiência, devem favorecer a mediação semiótica e instrumental e investir na dimensão imaginária, atuando sobre as capacidades potenciais e funções psicológicas emergentes, mais elaboradas e criadoras, como aspectos do funcionamento psíquico complexo (De Carlo, 1999, p. 79).

Sob essa perspectiva, a autora critica a institucionalização de pessoas com deficiência intelectual grave. Ela denuncia que algumas práticas realizadas com essas pessoas não passam de ocupação do tempo e, por isso, reforçam a marginalidade social e a imagem de incapacidade, legitimando a segregação e a exclusão dessa população do contexto social e da escola.

De modo análogo à autora citada, Padilha (2001, 2005) demonstra a riqueza do ato educativo com base em formas de mediação simbólica, que vê o sujeito como alguém que vai se apropriando da cultura e não apenas somando rotinas e costumes.

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, em especial aqueles formulados por Vygotski, contribuem para a busca de mudanças no cenário educacional. Contudo, apesar de a preocupação com a educação de pessoas com deficiência ocupar um lugar central, as produções vigotskianas priorizaram o delineamento de princípios gerais do desenvolvimento. Uma alternativa

para a continuidade dos estudos na atualidade seria investir na busca de aplicação da teoria à intervenção educacional.

Pensar a Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica exige cuidados. Como adverte Barroco (2007), a produção de Vygotski acerca do desenvolvimento psicológico e da educação de pessoas com deficiência não pode ser lida de modo isolado do conjunto de sua obra, tampouco perder-se de vista o caráter político, social e econômico da psicologia e da educação propostas por ele:

Em Vygotski, o aspecto político não se desvincula do econômico, a esfera da produção da esfera da circulação, o elevado nível de produção e acumulação de riqueza do elevado índice de miséria, a teoria da prática, a totalidade da parte, o homem particular do gênero humano, o desenvolvimento da pessoa com deficiência da pessoa sem deficiência, etc. É justamente o domínio das leis da dialética que pôde avançar para além das condições imediatas, contraditórias, que se apresentavam para depois voltar a elas com elementos teóricos explicativos. Isto é de grande importância (Barroco, 2007, p. 387).

Assim, a escolarização da criança é essencial; com deficiência ou não, toda criança precisa de e tem direito a uma escola que cumpra sua função básica de promover a socialização do conhecimento produzido pela humanidade.

Tomada no sentido de humanização, a escolarização promove o avanço para além das características inatas, por meio da apropriação da cultura material e intelectual presente na atividade humana. O homem não nasce ou se faz naturalmente homem; como explica Saviani (2005),

Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo (Saviani, 2005, p. 7).

O trabalho educativo é definido pelo autor como a produção direta e intencional, em cada indivíduo, da humanidade produzida histórica e coletivamente pelos homens. A escola é o lugar privilegiado para que esse processo se realize; por meio do ato educativo, os conteúdos produzidos pela coletividade são apropriados pelo indivíduo singular. Portanto, uma escola vazia de conteúdos resulta no esvaziamento do ser humano, do saber pensar e significar o mundo em que vive.

Vista a essencialidade da escolarização para o desenvolvimento, passamos a um ponto que remete à inclusão de pessoas com padrões muito diferenciados de aprendizagem.

### É possível incluir todas as crianças?

Essa questão é comum entre educadores e mesmo entre os pais de crianças com transtornos, de modo peculiar, nos casos de psicose e autismo. A inserção dessas crianças na escola comum provoca sentimentos conflitantes no meio educacional, envolve questões éticas, de direitos humanos da criança e sua família, demandando uma parceria estreita entre setores da saúde e da educação.

A história sobre o atendimento educacional a pessoas com necessidades educacionais especiais indica que foram os médicos os primeiros a tentar proporcionar experiências humanizadoras e educativas a uma grande categoria denominada idiotia. A categoria incluía a deficiência mental/intelectual, o autismo e as psicoses infantis. Um marco é o trabalho de Jean Itard (1774-1838) com um jovem encontrado nos bosques da França em 1801, que ficou conhecido como Victor, o selvagem de Aveyron.

No século XIX e início do século XX, as relações entre saúde e educação se tornaram mais próximas com as contribuições da psicanálise e o reconhecimento de que os métodos e as práticas pedagógicas podem contribuir para a estruturação psíquica de crianças com transtornos.

Até a década de 1970, as preocupações da psicologia se centraram nas chamadas dificuldades de aprendizagem, definidas como dislexia, disgrafia e discalculia, entre outras; os problemas de saúde mental foram deixadas para especialistas em educação especial ou para a área da saúde.

Ao final da década de 1980, as discussões sobre a escolarização dessas crianças foram retomadas, juntamente com a luta antimanicomial e pela reforma psiquiátrica. Como versa Ranña (2008), as instituições passaram a desenvolver trabalhos mais abertos, voltados para os parceiros e, conseqüentemente, foram diminuindo as atuações clínicas fechadas ou de grupos terapêuticos, os quais continuaram a existir, mas com outro significado. Para as crianças com autismo ou psicose grave, foram criados ambientes de saúde com características escolares: as escolas terapêuticas.

De 1990 até o início do século XXI, com o movimento de educação inclusiva, a proposta de educação para essa categoria passa a ser a de terapêutica na escola. Com a inclusão das crianças com transtornos mentais graves, aumentaram as demandas da escola por parcerias com a saúde.

Ranña (2008) recomenda a intervenção antes dos três anos de idade e voltada para as funções psíquicas e a promoção da sua subjetivação em formas menos alienantes. Mas, como alerta o autor, a ausência ou insuficiência de atendimento público dificulta ou inviabiliza as intervenções precoces. Outro entrave é

o caos conceitual e o desencontro quanto aos encaminhamentos. Para alguns, a criança deve ser apenas medicamentada, sem expectativas de desenvolvimento, mudanças ou transformações. Outros indicam espaços totalmente segregados ou salas especiais na escola comum.

Com a atual política de educação inclusiva, a orientação é a inclusão total, inclusive das crianças com autismo ou psicose. Defendemos esse posicionamento e concordamos com Kupfer (2005), para quem a condição para a efetivação da inclusão é a transformação da escola num espaço de convivência das diferenças:

Não, porém, as diferenças de cor, ou de amplitudes perceptivas (mais ou menos cegas, mais ou menos surdas, mais ou menos inteligentes), e sim aquelas que verdadeiramente interessam, ou seja, as diferenças subjetivas na apreensão do mundo, já que são essas diferenças que permitem o surgimento de seus estilos e, portanto, do novo. Um novo singular que poderá retornar ao social para revigorá-lo (Kupfer, 2005, p. 23).

A autora observa que não há duas crianças psicóticas ou autistas com características e necessidades iguais. Por isso, é necessário primeiro incluir e depois verificar as necessidades. Para Ranña (2008), cada caso é um projeto que começa com a escuta dos pais e do conhecimento sobre a criança para entender a dinâmica familiar e o lugar nela ocupado pela criança. Esse trabalho caberia a um grupo de apoio cujo objetivo seria perceber os poderes e as fraturas que se operam no cotidiano familiar. Na escola, o alvo seria a mobilização pela presença de uma criança com transtorno no cotidiano e os sentimentos por ela provocados. O fio condutor seria a relação entre saúde e educação e a prática pautada na preocupação com um trabalho problematizador das práticas escolares e com a intenção de evitar preconceitos e exclusão.

Pesquisas realizadas por Gomes e Mendes (2010) e Lazzeri e Naujorks (2011) apontam avanços quanto ao acesso das crianças com transtornos às classes comuns das escolas regulares; as pesquisadoras afirmam, no entanto, a necessidade de assegurar às escolas as condições para o máximo desenvolvimento do potencial desses alunos.

Ambas as pesquisas constataram ser menor o estranhamento dos professores diante das características dos alunos. Na pesquisa realizada por Gomes e Mendes (2010), 40% dos professores investigados afirmaram não ter dúvidas ou dificuldades para lidar com os alunos com autismo. Não obstante, as análises dos dados indicam que 90% desses alunos não acompanham os conteúdos pedagógicos desenvolvidos pelas escolas e que nenhum tipo de adequação

metodológica ou curricular foi relatado pelos professores. Apesar de uma porcentagem significativa de alunos não falar, não houve indicativos de utilização de recursos de comunicação alternativos, os quais poderiam ser muito benéficos para eles.

Gomes e Mendes (2010) e Lazzeri e Naujorks (2011) verificaram ainda a ausência de interação de profissionais da área de educação e de saúde. As fraturas nos processos de aprendizagem e as mobilizações provocadas pelos alunos com psicose e autismo são ignoradas ou vivenciadas de forma quase solitária pela família e pela escola. A formação focada nos aspectos pedagógicos e uma equipe de apoio são problemas urgentes a serem enfrentados para fazer avançar o processo inclusivo.

Os princípios pautados na Teoria Histórico-Cultural analisados ao longo do texto indicam a importância e determinação da escolarização para o desenvolvimento. No caso dos alunos com transtornos, é essencial que o professor conheça as características e as necessidades de aprendizagem dos alunos, em especial, de recursos para a comunicação.

### Considerações finais

Na tessitura de interfaces da psicologia com a educação, procuramos demonstrar a educação como fator primordial para o desenvolvimento psicológico de todas as crianças e a necessidade de um trabalho educativo humanizador, que ensine a pensar, sentir, querer, avaliar e agir.

Uma prática educativa transformadora exige uma crença incondicional na capacidade do ser humano de aprender, assim como a organização sistemática e intencionalmente organizada dos recursos e das estratégias para efetivar esses princípios.

A busca de concretização dessas proposições numa sociedade de classes é uma luta a ser travada no dia a dia, não apenas no campo da legislação. Também os educadores precisam de uma educação humanizadora, pautada em leis gerais do desenvolvimento, mas reconhecendo as singularidades na organização psicológica das crianças especiais.

Ainda sabemos pouco sobre como lidar com os alunos com transtorno na escola. Sob o prisma do desenvolvimento mediante o ensino, podemos avançar para além da educação como direito e estabelecer bases mais transformadoras para os estudos e as práticas pedagógicas com esse alunado.

O aluno com transtornos aprende, o aprendizado transforma o seu desenvolvimento e o seu lugar é na escola comum. O horizonte de expectativa agora é compreender as nuances do seu aprendizado e determinar e dispor os recursos necessários para a efetivação do processo.

### Referências

- American Psychiatric Association (APA). (2013). *DSM V: Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: APA.
- Barroco, S. M. S. (2007). *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil.
- Bernardino, L. M. F. (2010) Mais além do autismo: A psicose infantil e seu não lugar na atual nosografia psiquiátrica. *Psicologia Argumento*, 28(61), 111-119.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Imprensa Oficial.
- Brasil. (1990). *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Recuperado em [http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_9ed.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf)
- Brasil. (1996). *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil. Recuperado em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)
- Brasil. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP. Recuperado em setembro 5, 2015, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Brasil. (2012). *Decreto Lei n.º 12.764*, de 27 de dezembro de 2012. Lei Berenice Piana. Brasília, DF: Casa Civil. Recuperado em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm)
- Brasil. Ministério da Saúde/ Secretaria de Atenção à Saúde. (2013). *Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com Transtornos do espectro do autismo (TEA)*. Brasília, DF: Ministério da Saúde.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2014a). *Censo escolar da Educação Básica 2013: Resumo Técnico*. Brasília, DF: MEC/INEP. Recuperado em setembro 5, 2015, de [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)
- Brasil. (2014b). *Decreto Lei n.º 8.368*, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, DF: Casa Civil. Recuperado em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm)
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo, SP: Cortez.
- De Carlo, M. R. P. (1999). *Se essa casa fosse nossa...: instituições e processos de imaginação na educação especial*. São Paulo, SP: Plexus.
- Ferreira, M. C. C. (2005). Os movimentos possíveis e necessários para que a escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais. In D. M. Jesus, C. R. Baptista, & S. L. Victor (Eds.), *Pesquisa e educação especial: mapeando produções* (p. 130-154). Vitória, ES: Edufes.



- Góes, M. C. R. (2002). Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In M. K. Oliveira, M. K. T. C. Rego, & D. R. R. Souza (Eds.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 95-114). São Paulo, SP: Moderna.
- Gomes, C. G. S., & Mendes, E. G. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(3), 375-396. doi: 10.1590/S1413-65382010000300005
- Kupfer, M. C. M. (1997). Educação Terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. *Estilos da Clínica*, 2(2), 53-61.
- Kupfer, M. C. M. (2005). Inclusão escolar: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In F. A. G. Colli, & M. C. M. Kupfer (Eds.), *Travessias - inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida* (pp. 17-27). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Laplane, A. L. F. (2007). Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In M. C. R. Goes, & A. L. F. Laplane (Eds.), *Políticas e práticas de educação inclusiva* (pp. 5-20). Campinas, SP: Autores Associados.
- Lazzeri, C., & Naujorks, M. I. (2011). Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino. In *Anais do X Seminário de Pesquisa do PPE da Universidade Estadual de Maringá* (pp. 1-17). Maringá, PR.
- Lemos, E. L. M. D., Salomão, N. M. R., & Agripino-Ramos, C. S. (2014). Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(1), 117-130. doi: 10.1590/S1413-65382014000100009
- Leontiev, A. N. (1977). Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In A. R. Luria, A. N. Leontiev, L. S. Vygotsky, G. S. Kostiuk, N. Bogoyavlensky, & N. A. Menchinskaya (Eds.), *Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 99-119). Lisboa: Portugal: Estampa.
- Marcondes, A. (2008). Articulação da saúde com a educação nos desafios da inclusão. In A. M. Machado, A. J. Veiga Neto, M. M. B. J. Neves, M. V. O. Silva, R. G. Prieto, W. Ranña, & E. Abenhaim (Eds.), *Psicologia e direitos humanos na escola: educação inclusiva - direitos humanos na escola* (pp. 71-82). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo: Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Mori, N. N. R. (2014). Transtorno do espectro do autismo e escolarização: a história de M. In N. N. R. Mori, & C. Cerezuela (Eds.), *Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais* (pp. 197-212). Maringá, PR: Educm.
- Padilha, A. M. L. (2001). *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Padilha, A. M. L. (2005). Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais? In D. M. Jesus, C. R. Baptista, & S. L. Victor (Eds.), *Pesquisa e educação especial: mapeando produções* (pp. 125-138). Vitória, ES: Edufes.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia*. São Paulo, SP: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1996). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, SP: T. A. Queiroz.
- Ranña, W. (2008). Direitos humanos, educação inclusiva e reforma psiquiátrica para a criança e o adolescente. In A. M. Machado, A. J. Veiga Neto, M. M. B. J. Neves, M. V. O. Silva, R. G. Prieto, W. Ranña, & E. Abenhaim (Eds.), *Psicologia e direitos humanos na escola: educação inclusiva - direitos humanos na escola* (pp. 83-97). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo: Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Saviani, D. (2005). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Silva, M. V. O. (2008). A psicologia, os psicólogos e a luta pelos direitos humanos: da reflexão à ação. In A. M. Machado, A. J. Veiga Neto, M. M. B. J. Neves, M. V. O. Silva, R. G. Prieto, W. Ranña, & E. Abenhaim (Eds.), *Psicologia e direitos humanos na escola: educação inclusiva - direitos humanos na escola* (pp. 13-37). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo: Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Souza, M. P. R., & Rocha, M. L. (2008). Políticas educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. In Conselho Federal de Psicologia (Ed.), *Ano da Psicologia na educação: textos geradores* (pp. 27-52). Brasília, DF: CFP.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial. Recuperado em <http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/declaracao.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In A. R. Luria, A. N. Leontiev, L. S. Vygotsky, G. S. Kostiuk, N. Bogoyavlensky & N. A. Menchinskaya (Eds.), *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 31-50). Lisboa: Portugal: Estampa.
- Vygotski, L. S. (1997). *Fundamentos de defectologia*. Madri: Espanha: Visor.
- Vygotsky, L. S. (2003). *Pensamento e linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Received on January 7, 2015.

Accepted on September 4, 2015.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.