

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME
(ORGANIZADOR)



**A EDUCAÇÃO COMO DIÁLOGO
INTERCULTURAL E SUA RELAÇÃO
COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS 3**

Atena
Editora
Ano 2020

**WILLIAN DOUGLAS GUILHERME
(ORGANIZADOR)**



**A EDUCAÇÃO COMO DIÁLOGO
INTERCULTURAL E SUA RELAÇÃO
COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS 3**

Atena
Editora
Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
 Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
 Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
 Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
 Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
 Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
 Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
 Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
 Prof. Me. Douglas Santos Mezacas -Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
 Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
 Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
 Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Me. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
 Profª Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
 Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
 Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E724 A educação como diálogo intercultural e sua relação com as políticas públicas 3 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86002-56-0

DOI 10.22533/at.ed.560201903

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Educação – Inclusão social. I. Guilherme, Willian Douglas.

CDD 370.710981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior | CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book “A Educação como Diálogo Intercultural e sua Relação com as Políticas Públicas” reuni pesquisas entorno de um debate atualizado e propositivo sobre a educação no Brasil. Apresentamos um conjunto de resultados e propostas que visam contribuir com a educação brasileira a partir de um diálogo intercultural e suas relações com as políticas públicas em educação.

São 108 artigos divididos em 5 Volumes. No Volume 1, os artigos foram reunidos em torno de temáticas voltadas para Políticas Públicas, Gestão Institucional e História e Desafios Socioeducacionais, totalizando 20 textos inéditos.

No Volume 2, os temas selecionados foram Educação Superior e Formação de Professores. São 21 artigos que chamam para um diálogo propositivo e instigante. O índice é um convite a leitura.

Compõe o Volume 3, 25 artigos em torno das temáticas Prática Pedagógica, Educação Especial e Interdisciplinaridade. Este volume é bem crítico e traz propostas inovadoras que merecem atenção especial do leitor.

O Volume 4 traz 20 artigos bem estruturados e também inéditos que discorrem sobre práticas e propostas para a prática do uso das tecnologias em espaço escolar e da Educação de Jovens e Adultos.

Fechamos a obra com 22 artigos selecionados para o Volume 5, agrupados em torno das temáticas do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e de Gênero e Racismo.

A obra “A Educação como Diálogo Intercultural e sua Relação com as Políticas Públicas” está completa e propõe um diálogo útil ao leitor, tanto no desenvolvimento de novas pesquisas quanto no intercâmbio científico entre pesquisadores, autores e leitores.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

CAPÍTULO 1	1
A CONSTRUÇÃO E USO DO SMARTSCÓPIO: PONTES PEDAGÓGICAS ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA	
Fernando Lourenço Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.5602019031	
CAPÍTULO 2	9
AS ATRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO MILITAR: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES	
Tamara Aretta Mauerberg Teche de Farias Patricia D’Azeredo Orlando Bacciotti	
DOI 10.22533/at.ed.5602019032	
CAPÍTULO 3	21
CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PROCESSOS DE CRITICIDADE GERADORES DE TRANSFORMAÇÃO	
Elizandra Sirlei Del Zotto Ritter Patricia Thoma Eltz	
DOI 10.22533/at.ed.5602019033	
CAPÍTULO 4	30
O PENSAMENTO SISTÊMICO E A PRÁTICA DOCENTE NOS PROCESSOS AVALIATIVOS	
Márcia Lopes Leal Dantas	
DOI 10.22533/at.ed.5602019034	
CAPÍTULO 5	38
PARADIGMA DA COMPLEXIDADE – PRINCIPIOLOGIA DE AVALIAÇÃO	
Adelcio Machado dos Santos Jucielle Marta Baldissareli	
DOI 10.22533/at.ed.5602019035	
CAPÍTULO 6	48
UMA INTELIGÊNCIA POR TODAS	
Matheus de Barros Silva Cardoso Henrique Lílian Coutinho de Barcelos Geisa Fonseca de Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.5602019036	

CAPÍTULO 7	53
“ENXERGANDO” LONGE A PARTIR DAS RECOMENDAÇÕES DO W3C: POSSIBILIDADES ACESSÍVEIS PARA PESSOAS COM BAIXA VISÃO NA WEB	
Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos	

CAPÍTULO 8 64

A VELOCIDADE E LEGIBILIDADE DA ESCRITA MANUAL DE DISLÉXICOS EM UMA TAREFA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Natália Lemes dos Santos
Monique Herrera Cardoso
Simone Aparecida Capellini

DOI 10.22533/at.ed.5602019038

CAPÍTULO 9 73

ACESSIBILIDADE DOS CONTEÚDOS EDUCACIONAIS *ONLINE* NA PERSPECTIVA DA EXPERIÊNCIA DO ALUNO CEGO

Isolda Veronese Moniz Vianna Lisboa

DOI 10.22533/at.ed.5602019039

CAPÍTULO 10 79

AS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL

Taynara Maria Mendonça de Souza
Raquel Martins de Oliveira
Ana Maria Alves Pereira dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.56020190310

CAPÍTULO 11 90

COMPORTAMENTO INFOCOMUNICACIONAL DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR LUDOVICENSE (UFMA, UEMA, IFMA E UNICEUMA): UMA PROPOSTA DE PESQUISA

Isabel Cristina dos Santos Diniz
Raimunda de Jesus Araújo Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.56020190311

CAPÍTULO 12 102

CONCEPÇÕES DE CUIDADO PARA INDIVÍDUOS COM TEA: POSSIBILIDADES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Gabrieli Quevedo Meira
Jassonia Lima Vasconcelos Paccini

DOI 10.22533/at.ed.56020190312

CAPÍTULO 13 115

DESEMPENHO ORTOGRÁFICO E METAFONOLÓGICO DE ESCOLARES COM DISLEXIA MISTA APÓS INTERVENÇÃO: ESTUDO DE CASO

Gabriela Franco dos Santos Liporaci
Simone Aparecida Capellini

DOI 10.22533/at.ed.56020190313

CAPÍTULO 14	122
DIFICULDADE OU TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM: DIFERENCIANDO E COMPREENDENDO	
Miryan Cristina Buzetti Regiane da Silva Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.56020190314	
CAPÍTULO 15	128
NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Carolina Magro de Santana Braga Fabiana Maris Versuti	
DOI 10.22533/at.ed.56020190315	
CAPÍTULO 16	132
O ENSINO DA MÚSICA PARA ALUNOS SURDOS: UMA REVISÃO NACIONAL	
Brenda Novaes de Araújo Miryan Cristina Buzetti	
DOI 10.22533/at.ed.56020190316	
CAPÍTULO 17	139
O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: BUSCA DE UM DIAGNÓSTICO PRECOCE VISANDO A INCLUSÃO	
Thamires Gomes da Silva Amaral Lessa Shirlena Campos de Souza Amaral Viviane de Oliveira Freitas Lione Cristina Maria Carvalho Delou Danielle Gonçalves Novelli Nadir Francisca Sant'Anna	
DOI 10.22533/at.ed.56020190317	
CAPÍTULO 18	155
PRÁTICAS REALIZADAS POR UNIVERSITÁRIOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS E SUAS FAMÍLIAS	
Tamara Aretta Mauerberg Teche de Farias Carolina Molena Rita de Cássia Petrenas Carlos Eduardo Romano	
DOI 10.22533/at.ed.56020190318	
CAPÍTULO 19	163
USUÁRIOS COM DEFICIÊNCIA E AS BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS BRASILEIRAS E PORTUGUESAS: PRATICANDO ACESSIBILIDADE	
Isabel Cristina dos Santos Diniz	
DOI 10.22533/at.ed.56020190319	

CAPÍTULO 20	174
A GRAMÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO FLE: SEU LUGAR DE DIREITO	
Edson José Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.56020190320	
CAPÍTULO 21	187
A ORIGEM DO UNIVERSO, DO PLANETA TERRA E DA VIDA: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA	
Marcos Vinícius Ferreira Vilela Edimarcio Francisco da Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.56020190321	
CAPÍTULO 22	198
APROPRIAÇÕES, USOS E RESSIGNIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS: ARTES E OFÍCIOS NA PRAÇA SETE NO HIPERCENTRO DE BELO HORIZONTE	
Alexandra Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.56020190322	
CAPÍTULO 23	214
A CULTURA CIRCENSE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	
Sintia Otuka Rossi Josilaine Aparecida Pianoschi Malmonge Maria do Carmo Monteiro Kobayashi	
DOI 10.22533/at.ed.56020190323	
CAPÍTULO 24	221
DISCALCULIA: PINTANDO, CONSTRUINDO E COMPREENDENDO A TABUADA DE MULTIPLICAÇÃO	
Ana Paula de Souza Ewerson Tavares da Silva Gabriela Silva Lemes Jordana de Oliveira do Amaral Luciana Alves da Costa Silva	
DOI 10.22533/at.ed.56020190324	
CAPÍTULO 25	235
ODONTOLOGIA UNIFSP NO SISTEMA PRISIONAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Alessandra Rigotti Menezes Vinicius Humberto Nunes Luciene Patrici Papa Eduarda Gimenes Correa	
DOI 10.22533/at.ed.56020190325	
SOBRE O ORGANIZADOR	242
ÍNDICE REMISSIVO	243

CONCEPÇÕES DE CUIDADO PARA INDIVÍDUOS COM TEA: POSSIBILIDADES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Data de aceite: 11/03/2020

Gabrieli Quevedo Meira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
Campus de Paranaíba
Paranaíba-MS

Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/4484145051888835>

Jassonia Lima Vasconcelos Paccini

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
Campus de Paranaíba
Paranaíba-MS

Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/5225660119742585>

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo resgatar as concepções de Transtorno do Espectro Autista (TEA) pelo prisma da psiquiatria e da psicologia, a fim de formular uma hipótese de intervenção fundamentada nos postulados da Psicologia Histórico-Cultural. Trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica. Para tanto foi feita uma revisão na literatura científica, na tentativa de aprofundar a trajetória histórica do tema para depreender as práticas de cuidado fornecidas para indivíduos autistas na atualidade. Os resultados encontrados nos revelam que historicamente o autismo foi descrito pela psiquiatria, vinculado a aspectos da psicose, esquizofrenia infantil, demências

e idiotas. As mudanças sobre o autismo foram realizadas a partir dos anos 1940, por Kanner e Asperger, ao sistematizar uma série de características do autismo que, atualmente, ainda são utilizadas, principalmente pelos manuais de saúde: DSM-5 e CID-10. A definição atual de TEA é atribuída à categoria de Transtornos do Neurodesenvolvimento, visto como uma condição clínica que aparece na infância, expressando déficits comportamentais e prejuízos na comunicação social. A psicologia tradicional reforça as concepções positivista e fragmentada do desenvolvimento e a partir disso elaboram suas práticas de intervenção e cuidado. Destarte, a Psicologia Histórico-Cultural volta-se para o indivíduo como um todo e considera o desenvolvimento como fenômeno histórico não determinado apenas por leis naturais universais, mas intimamente ligado às condições objetivas da realidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista. Psicologia Histórico-Cultural. Concepções de Autismo.

CARE CONCEPTIONS FOR PATIENTS WITH ASD: POSSIBILITIES BASED ON CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY

ABSTRACT: This paper aims to bring out conceptions of Autism Spectrum Disorder (ASD) through the psychiatry and psychology

prism, in order to create an intervention hypothesis substantiated on premises of Cultural-Historical Psychology. It is about a theoretical and bibliographical research. For this purpose, they created a review on scientific literature in the attempt to explore the historical path of the subject, to gather the care methods provided for individuals with autism nowadays. The results show us that psychiatry historically described autism as psychosis, childhood schizophrenia, insanity and idiots. In 1940 Kanner and Asperger settled many characteristics to autism, that are used until today, mostly by health textbooks like Diagnostic and Statistical Manual DSM– 5 and CID – 10. The current definition of ASD assigns to the category of Neurodevelopmental Disorders, seen as a clinical condition that appears during childhood, expressing behavioral deficits and injury on social communication. The traditional psychology enhance the positive and fragmented conceptions of development and from that, they create their own interventional practices and care. The Cultural-Historical Psychology turns to the individual as a whole and considers development as a historical phenomenon not determined only for universal natural laws, but deeply attached to objective conditions of social reality.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder. Cultural-Historical Psychology. Autism conceptions.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo, de natureza teórico-bibliográfica, buscou compreender e refletir as concepções de cuidado voltadas à indivíduos com TEA. Teve como objetivo resgatar brevemente as formulações a respeito deste tema pelo prisma da psiquiatria e da psicologia, a fim de formular uma hipótese de intervenção fundamentada nos postulados da Psicologia Histórico-Cultural (PHC). O estudo foi desenvolvido no âmbito da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Psicologia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Paranaíba, nos anos de 2018/2019.

Apresentar o panorama histórico a despeito das diversas classificações, nomenclaturas e atribuições nosológicas e/ou patológicas atreladas ao desenvolvimento dos indivíduos diagnosticados com TEA, nos instigam a refletir de forma crítica os reflexos e os impactos que essas concepções tiveram e ainda, tem sobre o cuidado e o desenvolvimento desses indivíduos.

2 | TEA E SEU CONTEXTO HISTÓRICO: CLASSIFICAÇÃO E CONCEPÇÃO DE CUIDADO E INTERVENÇÃO

A palavra autismo tem sua origem grega, em que se denomina “autos” (eu), ou seja, *por si mesmo* (ORRÚ, 2010). Historicamente o conceito autismo foi apropriado pela área da psiquiatria para caracterizar uma afecção patológica do indivíduo sobre

si mesmo, pela falta de reagir a estímulos presentes no entorno social e da ausência de contato afetivo com outras pessoas (ORRÚ, 2010).

De acordo com Ferraresi (2017), a ideia que foi sendo construída sobre o autismo está relacionada a uma patologia vinculada ao tratamento que eram destinados às crianças no século XIX, ao modo como a sociedade compreendia o papel da criança neste espaço de produção das relações humanas.

Na transição do século XVIII para o XIX, o termo *Idiotia* foi destinado às crianças e adolescentes diagnosticados com o que conhecemos hoje como psicoses infantis, esquizofrenia infantil, retardo mental e o autismo, pelo fato de naquela época não existir uma classificação específica para cada patologia infantil. Em paralelo a isso, estava emergindo no campo científico a Psicologia com a abordagem da Psicanálise e os seus estudos sobre as psicoses. Assim, crianças foram introduzidas no campo da psicopatologia, e, o tratamento destinado a esses indivíduos ficou sob os cuidados da medicina (BRASIL, 2015).

Naquele momento histórico a psiquiatria estava iniciando as discussões no campo das psicopatologias infantis, sob o manto de uma perspectiva, ainda, dualista e de um discurso científico positivo de teor biologicista. No qual, afirmava que os indivíduos que tinham alguma deficiência não teriam como superar sua condição, uma vez que as práticas dentro das instituições psiquiátricas não proporcionaram um avanço no desenvolvimento humano dessas crianças (FERRARESI, 2017).

Segundo Costa (2015) no século XVIII e XIX os atendimentos destinados aos indivíduos com deficiência tinham um caráter segregador e patologizante, no sentido de separá-los do restante da sociedade e os profissionais da saúde realizavam práticas hostis com os mesmos. Assim, as mudanças de conceituações e nomenclaturas influenciaram o papel dos profissionais frente ao desenvolvimento de estratégias e da forma de cuidado e tratamento para os indivíduos autistas.

Em 1911 a palavra autismo irrompeu na literatura científica trazida pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, ao remeter o autismo a um conjunto de sintomas relacionados à esquizofrenia, o qual analisou o fato de pacientes esquizofrênicos viverem isolados em seu mundo interior, alheios ao mundo externo, na recusa de contato com a realidade (SILVA, 2017). Deste modo, após as descrições de Bleuler relacionando os sintomas da esquizofrenia com o autismo, os psiquiatras infantis daquele período sentiram dificuldade em estabelecer um diagnóstico conciso entre as patologias esquizofrenia infantil, psicose infantil e autismo (LEBOYER, 1995 citado por SILVA, 2017).

Deste modo, até a primeira década do século XX, ainda não tinha sido elaborado um manual descritivo com as explicitações para cada patologia. A primeira versão do manual de psiquiatria, *Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-I)* foi publicada no ano de 1952, nos Estados Unidos da América, em um momento pós-guerra,

sistematizado com a finalidade de relatar os quadros de psicose dos pacientes internados nos hospitais psiquiátricos (VIANA, 2010). Nesta primeira versão, o autismo foi mencionado brevemente como uma característica da psicose infantil (VIANA, 2010).

A primeira definição de autismo como quadro clínico ocorreu em 1943, com o médico Leo Kanner, seu trabalho foi de fundamental importância para formar as bases da Psiquiatria da Infância mundialmente. Segundo Assumpção e Pimentel (2000) Kanner foi pioneiro nos estudos e tratamento destinado à crianças autistas, no primeiro momento da sua carreira tentou encontrar um determinante biológico para o autismo, no entanto, durante o seu trabalho interventivo com onze crianças e suas famílias, direcionou a causa para uma relação afetiva entre pais e filhos. Tal perspectiva, apoiada pela psicologia, culpabiliza os familiares, principalmente a mãe, sobre o transtorno apresentado pela criança. Este autor descreveu o autismo em três características: comportamentos estereotipados, ecolalia (repetição de palavras) e isolamento social.

De acordo com Fleira e Fernandes (2015) Hans Asperger seguiu a mesma linha teórica de Kanner, ao descrever que as crianças não estabeleciam uma boa relação com os objetos e com as pessoas do seu ambiente social. Para as autoras, as concepções teóricas de ambos fundamentaram as suas análises em observações clínicas e influenciaram às descrições comportamentais catalogadas pelos manuais de psiquiatria.

Dialeticamente, a prática dos profissionais que atuam com este público foi sendo constituída sob a égide da ideologia dominante, em um caminho que apreenderam a ideia de que os indivíduos autistas não tinham condições de se desenvolver, portanto, essas concepções forneceram subsídios teóricos para a medicalização da vida, no sentido de atribuírem causas biológicas/fisiológicas aos fenômenos de ordem social (COSTA, 2015).

Assim, como a psiquiatria, a ciência psicológica, especificamente, a psicanálise, a partir de 1950, associava o autismo às características da psicose. Neste período a explicação do autismo fundamentava-se na relação entre pais e filhos. Quando as relações parentais não eram satisfatórias, promovia na criança déficit de socialização e linguagem, transtorno denominado por Kanner de *distúrbio autístico de contato afetivo* (BRASIL, 2015).

Diante do que a psiquiatria relacionou entre a psicose e o autismo infantil, a psicanálise também estabeleceu essa relação nos primeiros trabalhos acerca do autismo. De acordo com Couto (2017), Melanie Klein foi pioneira no tratamento de crianças diagnosticadas com psicose.

Diferente da psiquiatria, a psicanálise adentrou neste campo de discussões com a intencionalidade de criar estratégias de intervenção sob um viés de tratamento

clínico para os indivíduos autistas. Ao trazer uma proposta de explicações sobre o autismo desvinculado do viés biológico, mas afirmando que o mesmo fosse de origem psicogênica (COSTA, 2015). Tal concepção da psicologia mantém o dualismo em sua compreensão do autismo, ao considerar apenas os fenômenos psíquicos como determinantes no processo de desenvolvimento humano e se reduzem a eles para explicar a constituição da personalidade, e, explicitar a constituição de um indivíduo autista.

Diferente da Psicanálise, a abordagem Análise do Comportamento não buscou uma etiologia para o autismo, mas se propôs a elaborar metodologias interventivas para ampliar o repertório comportamental destes indivíduos (SANTOS, 2015). Porém, essa abordagem pauta-se, também, numa leitura positivista, fragmentada, dualista e, portanto, naturalizada do comportamento humano, refletindo seus pressupostos em suas práticas.

Esta abordagem da psicologia tem como foco a ampliação do repertório comportamental de habilidades comunicativas e sociais, assim como promover a diminuição dos comportamentos considerados inadequados, a partir do treino de novos padrões de comportamento (COSTA, 2015). A análise do comportamento desenvolve estratégias de intervenção respaldada nas descrições comportamentais caracterizadas pelos manuais de psiquiatria.

O atual manual, de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição (DSM-V), modificou a nomenclatura do autismo e suas variações. Passou a englobar o autismo infantil, o transtorno desintegrativo da infância e o transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação em uma única categoria denominado de Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA é atribuído na categoria de transtorno do neurodesenvolvimento e classificado através de uma tríade comportamental: “Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos e padrões restritos e repetitivos de comportamento” (APA, 2014, p. 31).

O campo da psiquiatria tem utilizado de explicações aparentes, dicotômicas e sustentada no viés biológico e descritivo das características do TEA, classificando-os em categorias, sem considerar as potencialidades e compreendê-lo na totalidade. Este discurso ganhou espaço em várias áreas do conhecimento, sendo assimilado como ideologia dominante, principalmente, no que se refere à prática dos profissionais da área da saúde, educação, assistência, etc.

Sob a concepção dualista da psiquiatria as abordagens da psicologia criaram as suas próprias leis para explicar o TEA, a Psicanálise pautando-se em fenômenos psíquicos e a Análise do Comportamento nas leis da reflexologia animal do comportamento, desconsiderando a relevância do contexto histórico e das leis sociais para explicar o desenvolvimento cultural dos seres humanos (VIGOTSKI, 1999).

3 | CORRELAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E TEA

A história da psicologia é marcada por ser uma ferramenta da classe dominante, por atender as necessidades da ordem vigente da sociedade, pelo fato de ter o seu respaldo no espaço clínico e individualizado, com a utilização de testes psicológicos para investigar os processos fenomênicos (PAIVA; YAMAMOTO, 2010). Desta forma, romper com essa marca impregnada e propor uma práxis humanizada, não significa criar um roteiro generalista, mas, enquanto práxis interventiva, abarcar as reais necessidades dos indivíduos e mediar o desenvolvimento das suas potencialidades.

A psicologia Histórico-Cultural foi desenvolvida na Rússia e teve como seus principais representantes teóricos: Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979). Ambos, se apropriaram da filosofia marxista para construir uma psicologia geral, pautada em leis histórico-sociais para compreender a constituição social do psiquismo humano. Isto significa conceber o indivíduo em sua singularidade, enquanto ser social e histórico.

Assim Vigotski (1999) apoiado no materialismo histórico dialético, fez a crítica a psicologia, sinalizando a existência de uma crise metodológica no campo da práxis das correntes tradicionais na ciência psicológica. Para Vigotski (1999) o termo crise se referia à existência de diversas pesquisas empíricas e postulados teóricos elaborados pelas correntes idealistas e mecanicistas, as quais criaram as suas próprias leis e princípios para investigar o ser humano, portanto, a psicologia tradicional da época tinha um caráter subjetivista, introspectiva, com ênfase na fisiologia, na neurologia e na zoologia. Tais concepções estavam sob a influência do dualismo cartesiano (corpo e mente) e perduram com o desenvolvimento das ciências naturais.

Duarte (2000) aponta que o entrelaçamento entre a filosofia marxista e a PHC se fundiu devido às necessidades de consolidar uma psicologia geral.

A construção da psicologia marxista era vista por Vigotski não como o surgimento de mais uma entre as correntes da psicologia, mas sim como o processo de construção de uma psicologia verdadeiramente científica. Essa psicologia científica não seria, entretanto, construída através da justaposição de citações extraídas dos clássicos do marxismo a dados de pesquisas empíricas realizadas por meio de métodos fundamentados em pressupostos filosóficos contraditórios ao marxismo. Vigotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos (DUARTE, 2000, p. 80).

A Psicologia Histórico-Cultural está fundamentada nos princípios filosóficos e metodológicos do materialismo-histórico-dialético, e, ancorada em leis histórico-sociais para compreender a constituição social do desenvolvimento humano típico e atípico, com ênfase no papel potencializador da cultura (LEONTIEV, 1959). A PHC parte do pressuposto de que o homem é um ser de natureza social. Portanto,

esta abordagem tem condições epistemológicas de pensar e elaborar uma práxis humanizada e de cuidado voltada a indivíduos com TEA.

De acordo com Vigotski (1991) o desenvolvimento está condicionado pela etapa histórica e ambiente social em que vive cada criança. Pois, o processo de desenvolvimento de cada indivíduo não pode ser visto descontextualizado da história individual de seu desenvolvimento e das condições concretas de seu meio e da dinâmica que experimenta em seu tempo.

Para Luria (1979) a constituição social do psiquismo humano decorre de um processo dialético, do entrelaçamento das leis biológicas e das leis sociais. O que difere o psiquismo humano do animal, se deve à natureza e a estrutura da atividade humana ser elaborada e guiada por necessidades complexas, da forma complexa do ser humano apreender a realidade e as características imbricadas nos objetos culturais, a partir dos processos de mediação, isto é, da capacidade de transmitir o conhecimento para outras pessoas.

Segundo Leontiev (1959) o desenvolvimento do psiquismo humano está relacionado com as atividades que os indivíduos vão desempenhar ao longo da vida, da forma com que os indivíduos vão assimilar a realidade objetiva, da relação que vai sendo estabelecida entre os indivíduos e o mundo concreto, e, isto vai depender das determinações sócio históricas.

Sob esta compreensão de desenvolvimento, ao nascer, o ser humano possui apenas as funções psicológicas elementares de origem biológica como relações automáticas, reflexas e associações simples. Na convivência e interação com o meio social e cultural a criança vai aprendendo e, assimilando a realidade, conseqüentemente, desenvolvendo as funções psicológicas superiores (FPS) tipicamente humanas, consistindo em mecanismos intencionais, ações conscientes controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo à possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente (VIGOTSKI, 1999). Exemplos de funções psíquicas superiores são: atenção voluntária, pensamento abstrato, raciocínio lógico, memória lógica, controle consciente da conduta, capacidade de planejar e antever uma ação, controle dos processos volitivos, linguagem interna, etc.

Duarte (2000) realça a importância das mediações culturais para o desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas.

O desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana. Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual. Essa apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos que já se apropriaram da mesma cultura, isto é, o processo de apropriação é um processo mediatizado, um processo que exige a interação entre adultos e crianças (Cf.

Para Vigotski (1991) o desenvolvimento humano é um processo histórico e dialético, em um primeiro momento está posto no plano interpsicológico, depois no plano intrapsicológico, pois aprendemos através do outros, um comportamento primeiro é social e posteriormente se torna individual, e não o contrário, deste modo, segundo as leis genéticas do desenvolvimento, os indivíduos nascem hominizados com a capacidade e a potencialidade de se tornar pessoas humanizadas, através da internalização e apropriação dos instrumentos e signos culturais.

De acordo com Vigotski (1991) os instrumentos servem para mediar à relação dos indivíduos com a natureza, da capacidade de transformar os objetos e dominar a natureza para a satisfação das necessidades humanas, já o signo se orienta para a organização interna do pensamento e da conduta humana, de forma cultural e qualitativamente superior em comparação aos animais. Neste sentido, Leontiev (1959), destaca que o indivíduo se humaniza pela relação que estabelece com a cultura.

Assim, a importância do meio social e da cultura para mediar o desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas se encontram presentes tanto no desenvolvimento de uma criança típica e atípica. Quando Vygotski (2012) elaborou a sua tese sobre a Defectología, ramo em que desenvolveu intervenções educacionais com as crianças que tinham alguma deficiência, apontou a importância da cultura, das mediações sociais e do acesso aos instrumentos e signos para guiar o desenvolvimento humano atípico.

Vygotski (2012) apontou a importância da cultura para compensar o comportamento “defeituoso”, no caso, em sua época, se referia às crianças que eram deficientes visuais, auditivos, e intelectual, no entanto, a tese sobre os processos compensatórios também servem para guiar o desenvolvimento de uma criança com TEA.

Segundo Vygotski (2012) o processo de compensação, tendo a função ou órgão comprometido biologicamente, existe a possibilidade do indivíduo se desenvolver de outras maneiras, por outras vias; pela mediação social e cultural e não por determinações biológicas. Para este autor, a compensação leva a pessoa utilizar caminhos diferentes para compensar a formação das funções psíquicas superiores.

Para a PHC o processo compensatório se pauta na contradição, pois a criança que tem alguma deficiência apresenta a debilidade, a limitação, mas ao mesmo tempo estimula o avanço, que vai ser mediado pela a cultura, pelo o meio social, a partir dos instrumentos e signos (VYGOTSKI, 2012).

Deste modo, para o indivíduo com TEA, devem ser apresentadas as formas mais desenvolvidas de produtos e aparatos culturais, a partir de mediações sociais,

pautadas nas potencialidades dos indivíduos, de forma a incitar a formação das funções psíquicas superiores.

De acordo com Vygotski (2012) às leis que regem o curso do desenvolvimento humano de uma pessoa comum, também servem para direcionar o desenvolvimento de um indivíduo que tem alguma deficiência, porém, o que difere são as diversas formas de desenvolver as funções psíquicas superiores, que se constituem qualitativamente diferentes. Para tanto, não se deve comparar o desenvolvimento de ambas, pois o que vale são as mediações proporcionadas a estes indivíduos.

3.1 Hipótese de Intervenção Humanizada

A PHC parte do pressuposto de que o homem é um ser de natureza social. E que o indivíduo se humaniza pela relação que estabelece com a cultura. Deste modo, a compreensão de desenvolvimento ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede e possibilita o aprendizado, mas ao contrário, é o aprendizado que se dá na interação sociocultural que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento.

Diante de tais reflexões, abordar a proposta de intervenção e cuidado para os indivíduos com TEA exige pensar no contexto social e cultural que essas pessoas vivem, assim sendo, é importante considerar a quantidade-qualidade das mediações envolvidas durante a trajetória histórica de desenvolvimento e como se encontra a capacidade real e proximal dos indivíduos.

Sob esta perspectiva teórica, pensar em um desenvolvimento humano pleno e transformador consiste em considerar todas as possibilidades de mediações que abarcam o contexto de vida dos indivíduos. Neste aspecto é importante apontar o papel do contexto sociocultural da família e da escola neste processo.

A família é o primeiro núcleo de socialização da criança, em que acontecem os primeiros contatos afetivos, as primeiras mediações. De acordo com Pasqualini e Tshako (2016): “Nos primeiros anos de vida é de extrema relevância que o adulto estabeleça o contato visual e tátil com o bebê. São estímulos decisivos para iniciar relações comunicativas” (p. 115). Neste conjunto de relações a escola também desempenha um papel importante no desenvolvimento cultural e na vida social da criança. Vygotski (2012) deu ênfase ao papel da educação, em que a escola seria o local adequado para os indivíduos que tinham alguma deficiência apreenderem todo o conteúdo organizado pela humanidade, de real importância para o seu aprendizado.

Incluir as instituições família e escola no processo de intervenção envolve conhecer o papel que a criança ocupa nesse sistema de relações;mediar novas formas de compreender o TEA e apontar as potencialidades do indivíduo, isto é, o

que importa são as mediações culturais e instrumentais imbricadas no processo de desenvolvimento das crianças, para isso, necessita-se dos adultos e/ou de pessoas mais experientes que mostrem o caminho para o aprendizado de novas habilidades culturais e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (CASTRO, 2017).

Desta forma, as atividades planejadas com a criança parte da necessidade de mediar o desenvolvimento de suas potencialidades, todavia, a estrutura e o conteúdo da atividade deve contemplar uma finalidade, um motivo, um objetivo direcionado à relação sujeito-objeto, para isso, se deve investigar as reais necessidades do indivíduo com TEA; inclui-se neste processo de investigação, observar e intervir nos contextos partilhados pela criança com a sociedade. Para tanto, conhecer o funcionamento da criança em sua concretude abrange a utilização de instrumentos e signos, para incitar o desenvolvimento das funções psíquicas que se encontram na zona de desenvolvimento proximal, quer dizer, aquela ação ou tarefa que a criança ainda necessita de ajuda para executá-la, para que um dia se torne consolidado e se encontre na zona de desenvolvimento real (CASTRO, 2017).

Posto que o foco da intervenção esta nas potencialidades do desenvolvimento da pessoa com TEA, isto implica identificar na dinâmica da avaliação sua processualidade e não o seu produto.

Dito isso, o processo de intervenção e cuidado inclui a compreensão do método instrumental elaborado por Vigotski (1999), na investigação do desenvolvimento, a partir de atividades que incluam o uso de instrumentos e signos para auxiliar o indivíduo a transformar a realidade concreta e dialeticamente orientar seu comportamento.

O método instrumental é aquele que investiga o comportamento e seu desenvolvimento por meio da descoberta dos instrumentos psicológicos que estão implicados e do estabelecimento da estrutura dos atos instrumentais (VIGOTSKI, 1999, p. 100).

Tal método, busca compreender de que maneira o emprego de instrumentos e signos possibilitam ao homem dominar o meio externo e também sua própria conduta (VIGOTSKI, 1999). Vigotski (1999) afirma que:

O método instrumental proporciona ao estudo psicológico da criança tanto os princípios quanto os procedimentos e pode utilizar qualquer metodologia, ou seja, qualquer procedimento técnico de investigação: o experimento, a observação etc. (p. 100-101).

Neste sentido, o método instrumental medeia a relação da criança com o mundo e proporciona novas conexões no sistema psicológico, na direção que a criança consiga dominá-lo para satisfazer as suas necessidades, portanto, trata-se de um método histórico-cultural, em que consiste na investigação de como a criança consegue manipular os objetos construídos pela humanidade e como são

apresentados à ela em sua realidade concreta (VIGOTSKI, 1999).

Portanto, o foco da intervenção humanizada tende à mediar o desenvolvimento das potencialidades da criança, entendendo que o desenvolvimento decorre do processo de aprendizado.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos apontamentos trazidos foi possível desvelar que as principais influências teóricas produzidas a respeito do fenômeno TEA e do modo como o conhecimento vêm sendo construído no campo da psiquiatria e, revela apenas seu conteúdo aparente, atribuindo determinações naturais para explicar as leis que regem o seu desenvolvimento.

As análises encontradas neste trabalho nos revelam que as abordagens da psicologia tradicional não possuem a capacidade de apreender o fenômeno na sua totalidade, já que a base filosófica de cada abordagem impossibilita uma leitura integral das leis sociais que regem o comportamento cultural dos indivíduos que tenham alguma deficiência (COSTA, 2015). Tais correntes acabavam por reduzir toda complexidade do desenvolvimento dos processos psíquicos a processos biológicos ou subjetivistas.

As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e o que a diferencia das outras abordagens da psicologia se encontram em seus postulados filosóficos e metodológicos, isto é, está fundamentada em leis histórico-sociais para explicitar a constituição social do psiquismo humano, enfatizando a importância das relações sociais e do aspecto cultural para alavancar as potencialidades humanas, sendo assim, o que diferencia o desenvolvimento de uma criança típica para uma criança diagnosticada com TEA, são as práticas culturais envolvidas no processo de desenvolvimento deste indivíduo e da forma como a sociedade está organizada e possibilita este desenvolvimento humano integral acontecer (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Portanto, entendemos que uma reflexão crítica sobre o desenvolvimento típico ou atípico e o processo de intervenção não pode isolar o indivíduo do mundo social que lhe constitui e dá sentido.

Vale lembrar que o TEA só recentemente, na década de 1990, passou a aparecer oficialmente na agenda política de saúde do Brasil. Estes documentos oficiais, diretrizes e políticas orientam e reconhecem as práticas tradicionais.

Cabe destacar a necessidade de estudos, aprofundamentos contextualizados dos pressupostos teóricos metodológico da PHC, reconhecendo que este é um movimento contrário às tendências hegemônicas atuais.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)**. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B.; PIMENTEL, A. C. M. Autismo Infantil. **Rev Bras. Psiquiat.**, São Paulo, v. 22, supl. 2, p. 37-39, dez 2000.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.
- CASTRO, F. S. **Desenvolvimento da linguagem em pessoas com autismo: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, 2017.
- COSTA, D. A. C. **O autismo e a Educação Especial: o “mundo” de(im) possibilidades para a humanização**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, 2015.
- COUTO, D. P. Freud, Klein, Lacan e a constituição do sujeito. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 1-10, jun 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198212472017000100004. Acessado em 10 de setembro de 2018.
- DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 79-115, 2000.
- FLEIRA, R. C.; FERNANDES, S. H. A. A importância dos elementos de mediação para a apropriação do conceito de equações quadráticas por um aluno autista. **Boletim GEPEN**, São Paulo, n. 67, p. 15-33, jul/dez 2015.
- FERRARESI, V. **Do organismo ao corpo: Um estudo sobre a representação do autismo nos meios de comunicação**. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017.
- LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 1 ed. São Paulo: Moraes, 1959.
- LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral, v.1**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- ORRÚ, S. E. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. **Rev Hum Med**, Cidade de Camaguey, v. 10, n. 3, p. 1-18, dez 2010. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202010000300002&script=sci_arttext&tng=pt. Acessado em 15 de julho de 2018.
- PAIVA, I. L.; YAMAMOTO, O. H. Formação e prática comunitária do psicólogo no âmbito do “terceiro setor”. **Estudos de Psicologia**, v. 15, n. 2, p. 153-160, maio-agosto, 2010.
- PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Org.) **Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Bauru/SP**. Bauru: Sistema Municipal de Educação, 2016, p. 736.
- SANTOS, K. L. **Linguagem de sujeitos com transtornos do espectro do autismo: Processos de interpretação e significação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, 2015.
- 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.

VIANA, M. B. **Mudanças nos conceitos de ansiedade nos séculos XIX e XX: da “ANGSTNEUROSE” ao DSM-IV.** Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal de São Carlos, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia.** 2 ed. São Paulo: Marins Fontes, 1999.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología.** Madrid: Machado Grupo de Distribución, v. 2, 2012.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: O macaco, o Primitivo e a Criança.** Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 73, 75, 76, 77, 90, 91, 92, 93, 96, 98, 99, 100, 101, 158, 163, 164, 167, 168, 170, 172, 173

Aprendizagem 3, 6, 12, 13, 17, 18, 19, 26, 27, 31, 35, 36, 38, 40, 48, 50, 52, 55, 59, 62, 65, 67, 71, 75, 79, 80, 81, 84, 87, 88, 91, 96, 98, 99, 100, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 132, 143, 157, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 193, 195, 214, 216, 217, 219, 222, 223, 224, 234, 237

Artes 12, 24, 28, 52, 71, 114, 198, 207, 208, 212

Atribuições 9, 17, 18, 103, 158

Avaliação 15, 16, 18, 19, 20, 30, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 60, 65, 67, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 98, 100, 111, 115, 117, 118, 120, 121, 124, 127, 128, 130, 151, 153, 162, 193, 194, 195, 196, 208, 222, 234

C

Campos de Experiência 214, 215, 219

Cego 73, 76, 77

Compreensão do Professor 122

Computador 56, 73, 76, 98

Concepções de Autismo 102, 141

Criatividade 5, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 215, 216, 218

Cultura Circense 214, 216, 219

D

Diagnóstico Precoce 139, 140, 153, 239

Dificuldade de Aprendizagem 122, 123, 124, 125, 126, 127

Discalculia 124, 125, 221, 222, 223, 224, 225, 230, 232, 233, 234

Dislexia 65, 66, 67, 70, 71, 115, 116, 124, 125, 231, 232

E

Educação Especial 9, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 101, 113, 124, 128, 129, 130, 131, 135, 139, 157, 158, 162

Educação Inclusiva 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 128, 129, 130, 131, 132, 158, 162

Educação Infantil 85, 113, 128, 130, 196, 214, 215, 217, 218, 219, 220

Educação Profissional 21, 22, 24, 26, 28, 194

E-Learning 73, 78

Ensino Inclusivo 129, 221

Escrita 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 98, 115, 117, 118, 120, 126, 179, 182, 183, 185, 194, 212

Escrita Manual 64, 65, 66, 67, 70

Espaços Centrais 198, 201

Estudos CTS 21, 28

F

Formação de Professores 8, 128, 157, 158, 160, 162, 187, 189, 190, 191, 195

Francês 174, 175, 180, 181, 182, 184, 185, 200

G

Gramática 15, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186

I

Inclusão 21, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 62, 67, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 99, 100, 101, 128, 129, 130, 136, 139, 140, 155, 156, 157, 158, 162, 164, 169, 170, 172, 222, 223, 233

Inteligências Múltiplas 48, 49, 50, 52, 98

Interação Pessoa 73, 76

L

Leitura 33, 66, 68, 101, 106, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 123, 126, 127, 130, 133, 164

Língua Estrangeira 174, 175, 177, 182, 184, 185

M

Métodos de Estudo 48

Militar 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 189, 209

Música 132, 133, 134, 135, 136, 137, 218

N

Neurobiologia do Autismo 140

Neurociência 128

O

Ofícios 198, 204, 205, 206, 212

P

Papel 9, 10, 11, 14, 15, 17, 18, 19, 27, 36, 48, 49, 84, 88, 94, 104, 107, 110, 128, 129, 136, 159, 166, 170, 174, 176, 177, 184, 192, 199, 217, 218, 239, 240

Patrimônio Cultural 198, 205, 215, 216

Pedagogo 9, 10, 11, 14, 15, 17, 18, 19, 124, 242

Pensamento Sistêmico 30, 32, 36, 37

Políticas de Financiamento 79, 80, 83, 87

Prática Docente 3, 30, 160, 222, 233

Psicologia Histórico-Cultural 102, 103, 107, 112

S

Surdez 132, 133, 134, 135, 136, 137

T

Tabuada Geométrica 221, 223, 224, 225, 226, 233, 234

TEA 102, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 140, 141, 142, 144, 153

Tecnológica 3, 21, 22, 24, 26, 28, 40, 164

Transtorno de Aprendizagem 122, 123, 124, 125, 126, 127, 223, 224

Transtorno do Espectro Autista 102, 106, 139, 155, 156, 159

U

UX 73, 74, 76, 78

 **Atena**
Editora

2 0 2 0