

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

JOSAVIAS ANTHONY OSHIRO COSTA

O autismo sob a análise da unidade psicofísica: caminhos para a superação da oposição
entre hereditariedade e meio

Maringá

2023

JOSAVIAS ANTHONY OSHIRO COSTA

O autismo sob a análise da unidade psicofísica: caminhos para a superação da oposição
entre hereditariedade e meio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Wolff
Mendonça

Maringá

2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

C837a

Costa, Josavias Anthony Oshiro

O autismo sob a análise da unidade psicofísica : caminhos para a superação da oposição entre hereditariedade e meio / Josavias Anthony Oshiro Costa. -- Maringá, PR, 2023.

137 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Wolff Mendonça.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2023.

1. Autismo. 2. Desenvolvimento humano. 3. Determinismo biológico. 4. Transtorno do Espectro Autista. 5. Psicologia histórico-cultural. I. Mendonça, Fernando Wolff, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 23.ed. 150.23



Universidade Estadual de Maringá

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Programa de Pós-graduação em Psicologia

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e oito dias do mês de abril do ano de 2023, às nove horas e trinta minutos, realizou-se na sala de vídeo do Bloco 118, a **BANCA DE DEFESA PÚBLICA** da dissertação intitulada: "O Autismo sob a análise da unidade psicofísica: caminhos para a superação da oposição entre hereditariedade e meio", de autoria do candidato **JOSAVIAS ANTHONY OSHIRO COSTA**, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-graduação em Psicologia - Mestrado. A Banca foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. Fernando Wolff Mendonça (Presidente), Profa. Dra. Célia Regina da Silva, primeira examinadora por vídeo conferência e Prof. Dr. Sandro Henrique Vieira de Almeida, segundo examinador por vídeo conferência. Concluídos os trabalhos, o candidato foi considerado APROVADO. E, para constar, foi lavrada a presente Ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.


Prof. Dr. Fernando Wolff Mendonça
Presidente


Profa. Dra. Célia Regina da Silva
Primeira Examinadora


Prof. Dr. Sandro Henrique Vieira de Almeida
Segundo Examinador

AGRADECIMENTOS

À Hellen, minha companheira de vida. Você, como sempre, foi fundamental nessa caminhada e te colocar em destaque nesses agradecimentos é o mínimo que você merece!

Às outras duas mulheres fundamentais da minha vida, minha avó Takeko e minha mãe Susan, por sempre acreditarem em mim e no meu potencial.

Minha cunhada Helene e minha sogra Edilene, que sempre me deram forças e acreditaram no meu potencial, as considero, desde muito tempo, partes de mim como família.

Aos meus amigos de Piracicaba que sempre ouvem minhas reclamações de como a vida adulta é solitária.

Ao Fernando, meu orientador, que mesmo sem conhecer minha trajetória acadêmica anterior me deu a oportunidade da elaboração desta pesquisa em um programa que sempre foi e sempre será referência em minha formação. Agradeço também por acreditar no meu trabalho e no meu potencial, você foi fundamental nesse processo.

Aos docentes Álvaro e Célia por aceitarem e contribuírem com essa pesquisa ao longo do processo de qualificação e agora de defesa.

Ao professor Sandro, que aceitou participar como suplente e que tem contribuído muito com minhas reflexões durante os grupos de estudos desde nossa primeira conversa, em 2020.

Aos colegas do grupo de orientandos de mestrado, Hellen, Priscila, Laís, Larissa, Camylla e Darlene que se juntaram ao grupo no ano passado.

Às docentes do PPI de modo geral, mas em especial Adriana Franco e Silvana Tuleski, que foram fundamentais para minha formação teórica, pois são minhas referências desde os primeiros anos de graduação.

Ao Bruno e ao Netto por compartilhar e debater ideias comigo desde da graduação.

Aos amigos do tempo da UFMS, Ana Flávia, Babi, Dirceu, Nataly, Vanessa, Laís e tantos outros.

Aos/às trabalhadores(as) responsáveis pela manutenção e funcionamento do PPI.

À Capes pelo apoio financeiro.

E a mim, por não desistir, especialmente no período da pandemia.

Oshiro-Costa, J. A. O. (2023). **O autismo sob a análise da unidade psicofísica**: caminhos para a superação da oposição entre hereditariedade e meio. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

RESUMO

A presente dissertação busca contribuir para o desenvolvimento de estudos da temática do autismo, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme definição diagnóstica atual, com base na Psicologia Histórico-Cultural. Nossos estudos foram direcionados a tentar abordar a temática de um modo diferente, do qual, o diagnóstico não é o centro da reflexão, mas sim a sua construção histórica e a necessidade de buscar novas unidades de análise para a compreensão deste fenômeno. Essa mudança de paradigma se justifica, pois, os critérios diagnósticos atuais estão hegemonicamente pautados sob uma compreensão biologicista do desenvolvimento humano, da conseqüente negação dos processos histórico-sociais, além de acentuar o caráter dualista científico – principalmente a dicotomia entre hereditariedade e meio. Como segunda justificativa, diante de um breve levantamento bibliográfico, foi possível identificar que ainda há uma lacuna de produções da temática do autismo, sobretudo no campo da ciência Psicológica que versa suas produções a partir da Psicologia Histórico-Cultural e da sua base filosófica fundamental, o materialismo histórico-dialético. Sendo assim, o **objetivo geral** desta dissertação é identificar as determinações que constituem o processo de desenvolvimento humano por meio do qual manifesta-se a condição denominada como autismo ou TEA. Como **objetivos específicos**, a pesquisa propõe analisar as contradições existentes na biologização das condições de desenvolvimento atípico; apresentar uma síntese histórica sobre o diagnóstico de autismo, desde sua origem aos dias atuais; investigar a relação entre o desenvolvimento da Psiquiatria e os critérios diagnósticos do autismo; investigar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural sobre a unidade biológico-social e desenvolvimento humano como aporte para compreensão do autismo. A **metodologia** empregada é de natureza **teórico-conceitual** e **bibliográfica**, orientada pelos fundamentos do materialismo histórico-dialético e da produção científica desenvolvida pelos clássicos da Psicologia Histórico-Cultural, além de autores e pesquisas que deram continuidade a este legado. Considerando que a história da Psiquiatria e do autismo, enquanto diagnóstico, não foram elaborados por esses autores clássicos de modo direto, utilizamos fontes que não partem da mesma origem teórico-conceitual a fim de complementar a pesquisa. Os **resultados** desta pesquisa apontam para a necessidade de uma retomada do desenvolvimento conceitual do autismo, pois, a caracterização diagnóstica recente não se assemelha às descrições anteriores. Tal conceito está intrinsecamente ligado à dicotomização presente na história da psiquiatria clássica e moderna. Ao identificar esse movimento teórico-histórico, podemos considerar como contribuições do materialismo histórico-dialético e da Psicologia Histórico-Cultural o estudo do autismo a partir de três unidades fundamentais: a unidade psicofísica, a unidade hereditariedade-meio (ou o sistema meio-criança) e a unidade do desenvolvimento humano, a qual incorpora as anteriores. A sistematização elaborada ao fim, indica caminhos que busquem romper com as dicotomias do diagnóstico tradicional e seu determinismo biológico. Além de resgatar o mais importante nessa forma de desenvolvimento atípico: a criança. Partindo das reflexões finais, a forma como diagnosticamos as pessoas mais oculta do que revela, por isso, a busca pelas revelações das determinações complexas deve ter como ponto de partida os pressupostos do desenvolvimento humano.

Palavras-chaves: Autismo. Desenvolvimento humano. Determinismo biológico. Transtorno do Espectro Autista. Psicologia Histórico-Cultural.

Oshiro-Costa, J. A. O. (2023). **Autism under the analysis of psychophysical unity**: ways to overcome the opposition between heredity and environment. Thesis (Psychology Master's), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

ABSTRACT

This thesis seeks to contribute to the development of studies on the theme of autism, or Autistic Spectrum Disorder (ASD), according to the current diagnostic definition, based on Historical-Cultural Psychology. Our studies were aimed at trying to approach the theme in a different way, in which the diagnosis is not the center of reflection, but its historical construction and the need to seek new units of analysis to understand this phenomenon. This paradigm shift is justified because the current diagnostic criteria are hegemonically based on a biologist understanding of human development, the consequent denial of historical-social processes, in addition to accentuating the scientific dualistic character – especially the dichotomy between heredity and environment. As a second justification, in view of a brief bibliographical survey, it was possible to identify that there is still a gap in productions on the theme of autism, especially in the field of Psychological Science that approaches its productions from Historical-Cultural Psychology and its fundamental philosophical basis, dialectical and historical materialism. Therefore, the **general objective** of this thesis is to identify the determinations that constitute the process of human development through which the condition known as autism or ASD manifests itself. As **specific objectives**, the research proposes to analyze the existing contradictions in the biologization of atypical development conditions; present a historical synthesis of the diagnosis of autism, from its origins to the present day; investigate the relationship between the development of Psychiatry and the diagnostic criteria for autism; investigate the contributions of Historical-Cultural Psychology on the biological-social unity and human development as a contribution to the understanding of autism. The **methodology** used was theoretical-conceptual and bibliographical framework, guided by the foundations of historical-dialectical materialism and the scientific production developed by the classics of Historical-Cultural Psychology, as well as authors and research that continued this legacy. Since the history of Psychiatry and autism, as a diagnosis, were not directly elaborated by these classic authors, we use sources that do not have the same theoretical-conceptual origin, with the aim of complementing the research. The results of this research point to the need for a resumption of the conceptual development of autism, as the recent diagnostic characterization does not resemble previous descriptions. Such concept is intrinsically linked to the dichotomization present in the history of classical and modern psychiatry. By identifying this theoretical-historical movement, we can consider as contributions of dialectical and historical materialism and Historical-Cultural Psychology the study of autism from three fundamental units: the psychophysical unit, the heredity-environment unit (or the environment-child system) and the unit of human development, which incorporates the previous ones. The systematization elaborated at the end, indicates paths that seek to break with the dichotomies of the traditional diagnosis and its biological determinism. In addition to rescuing what is most important in this form of atypical development: the child. Starting from the final reflections, the way we diagnose people hides more than it reveals, therefore, the search for revelations of complex determinations must have as a starting point the presupposed of human development.

Keywords: Autism. Human development. Biological determinism. Autistic Spectrum Disorder. Historical-Cultural Psychology.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 7 |
| 1 PSQUIATRIA E AUTISMO: UM EMBATE HISTÓRICO ENTRE MEIO E A HEREDITARIEDADE..... | 19 |
| 1.1 A psiquiatria, a infância e o problema da hereditariedade/meio | 19 |
| 1.2 Do conceito de autismo à sua construção diagnóstica | 29 |
| 1.3 O diagnóstico formal e a busca pela etiologia | 35 |
| 1.4 As consequências das classificações diagnósticas a partir do DSM-5 | 43 |
| 2 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS DA UNIDADE PSICOFÍSICA..... | 48 |
| 2.1 Um pequeno desvio antes do início..... | 48 |
| 2.2 A questão do método e a unidade biológico social | 61 |
| 2.3 Unidade biológico social e a formação do psiquismo humano..... | 68 |
| 2.3.1 Sobre a unidade psicofísica | 69 |
| 2.3.2 O vir-a-ser psiquismo humano | 73 |
| 2.3.3 Os sistemas psicológicos e os nexos interfuncionais..... | 82 |
| 3 O DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO CHAVE HEURÍSTICA PARA COMPREENSÃO DO AUTISMO..... | 91 |
| 3.1 O problema da hereditariedade e do meio | 92 |
| 3.1.1 A situação social do desenvolvimento: a unidade da vivência | 99 |
| 3.2 O problema da idade: períodos, etapas e crises do desenvolvimento..... | 104 |
| 3.3 Do nascimento à primeira infância | 110 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS PARA UMA SÍNTESE FUTURA | 125 |
| REFERÊNCIAS..... | 131 |

INTRODUÇÃO

Investigar o autismo – ou o Transtorno do Espectro Autista (TEA) – atualmente é se debruçar sobre um imenso universo de pesquisas, além de campos heterogêneos como a Educação, Psicologia, Psiquiatria, Neurociências e Nutrição – citando apenas alguns. Para ilustrar, se colocarmos o termo inglês *autism spectrum disorders*, em base de dados como a PUBMED, por exemplo, os resultados dos últimos 10 anos ultrapassam 3000 páginas. Diante disso, a primeira pergunta que um pesquisador deve fazer ao se debruçar sobre o tema é: o que há de novo para investigar? Longe da premissa que a temática sobre o autismo esteja esgotada, essa pergunta simples e de serventia para qualquer outro projeto de pesquisa, norteou a produção dos caminhos para esta dissertação.

A expansão do autismo não se resume à ciência, nossa cultura contemporânea segue um movimento semelhante de popularização da temática. Filmes, séries, jornais, livros, podcasts, redes sociais e seus influencers dialogam e opinam sobre essa condição do desenvolvimento – e, diga-se de passagem, nem sempre de modo correto:

O autismo, desculpe a inadequação da frase, tornou-se “viral”. Por exemplo, recentemente no Facebook, houve uma tendência de amigos preencherem um teste online para autismo (o Quociente de Autismo) e depois postarem suas pontuações no feed de notícias – diagnosticar autismo é o novo aplicativo. (Runswick-Cole, 2016, p. 23)

Não podemos ignorar um fato relevante a esse respeito, o de que toda essa movimentação é também fruto dos processos econômicos sociais, ou seja, todos esses elementos são postos sob a manutenção da mercantilização das condições neoliberais de vida. Na medida que o número de diagnósticos aumenta, um novo mercado se expande, terapias, pesquisas, intervenções, seminários, especializações, etc. Além desse mercado, surgem também novas explicações e teorias na mesma proporção (Runswick-Cole, 2016).

Apesar da ausência de dados em termos quantitativos, no Brasil, a amplitude deste debate tem alterado suas políticas e legislações para o atendimento desse público nas políticas sociais. Isso inclui alterações na esfera jurídica, das quais destacamos três leis recentes: n. 12.764¹, de 27 de dezembro de 2012, que institui a política nacional de proteção dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, pela qual o autismo passou a ser legalmente

¹ Para mais, ver em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm

estabelecido como deficiência; a n. 13.146², de 6 de julho de 2015, que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência e, com isso, garantiu a promulgação de uma série de direitos; além da mais recente, a lei n.13.977³, de 8 de janeiro de 2020, que instituiu a carteira de identificação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea).

Estamos diante de uma temática que além de uma rápida expansão nos últimos anos, tem movimentado a sociedade em quase todos os seus âmbitos. Mas, essa expansão nem sempre inclui mudanças com um salto qualitativo na esfera da consciência social. Isso significa dizer que, apesar da abertura de mercados, alterações nas políticas de atendimento, leis referentes à inclusão, além de um diálogo expandido pelas redes sociais, todo esse complexo de mudanças está hegemonicamente ligado ao campo biomédico (Runswick-Cole, 2016).

Para tanto, diante desse cenário, foi necessário estabelecer uma breve contextualização bibliográfica com o objetivo de explorar e compreender a produção de estudos sobre a temática do autismo no Brasil, sobretudo aquelas associadas ao referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Assim, foram utilizados os seguintes descritores: “autismo” e “psicologia histórico-cultural” nas bases de dados SciELO, Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Essa breve pesquisa foi delimitada no período dos últimos 10 anos, de 2012 a 2022, com o idioma Português.

A partir dos achados, foi possível observar que o autismo e a psicologia histórico-cultural movimentaram pesquisas em seus diferentes níveis de complexidade. Os 16 trabalhos encontrados se configuram como: 1 Trabalho de Conclusão de Curso, 8 Artigos, 4 Dissertações e 3 Teses. Destes, 14 trabalhos foram realizados no campo de pesquisa da Educação e 2 em programas de Psicologia.

Esse breve levantamento bibliográfico nos chama atenção em termos de números, pois, o quantitativo de trabalhos e pesquisas que tentam partir de uma ruptura ou crítica à hegemonia biomédica ainda é parco. Isso piora quando observamos a quantidade de trabalhos no campo da própria Psicologia, afinal, é natural que o campo da educação se interesse por temáticas como o autismo, devido ao próprio cotidiano deste campo. Entretanto, com a expansão da nossa profissão na atuação direta com as políticas educacionais, principalmente com a promulgação da lei n. 13.935⁴ de dezembro de 2019, a qual dispõe de uma equipe técnica composta por Psicólogos e Assistentes Sociais na educação básica, é imperativo o aprofundamento de

² Para mais, ver em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

³ Para mais, ver em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm

⁴ Para mais, ver em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm

pesquisas que tentem ao menos demonstrar oposição ao campo biomédico, principalmente em temáticas que versam sobre condições que envolvem o desenvolvimento humano como autismo.

Diante do exposto, demonstra-se como propositiva a realização do presente trabalho nesta linha de pesquisa, ‘Processos Educacionais e Desenvolvimento Humano’, pois poderá se tornar útil para o desenvolvimento dos estudos dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia, dando luz às contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para compreensão do autismo.

Destarte, as reflexões produzidas nesta dissertação partiram de uma trajetória acadêmica construída desde os primeiros anos de graduação (2015-2020) em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na cidade de Paranaíba-MS. Trajetória esta que determina as curvas e trilhas intencionalmente escolhidas para o trabalho aqui proposto. Para tanto, gentilmente, convido o leitor a atentar-se e (re)conhecer a estrada pregressa que inscreve minha relação com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seu processo diagnóstico.

Durante o ano de 2016, tive a oportunidade de atuar como Monitor de Educação Especial, atividade que se caracterizava como um estágio ofertado pela prefeitura para alunos de diversas graduações, que em grande parte não estavam vinculados à área de Educação. Os estagiários tinham a finalidade de auxiliar os professores da rede municipal no acompanhamento de crianças ou adolescentes que possuíam alguma deficiência já diagnosticada, ou com hipótese diagnóstica. Foi nesse contexto que tive o primeiro contato com um adolescente com hipótese diagnóstica do então denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como um encontro com as discussões dos Psicólogos Soviéticos sobre as questões vinculadas à Defectologia e Educação Especial, através de uma capacitação aos monitores ofertada pela UFMS.

Como continuidade desta primeira experiência, participei entre os anos de 2017 e 2018 de um grupo de estudos e intervenção desenvolvido pela UFMS e denominado: “Grupo de estudos e intervenção em Psicologia Histórico-Cultural no contexto do transtorno do espectro autista”, que contou com as supervisões das docentes Dra. Jassonia Paccini e Dra. Ana Luiza Bossolani. As atividades deste grupo estavam pautadas em estudar os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente vinculados à Defectologia e ao desenvolvimento humano, visando desenvolver formas de intervenção e acompanhamento de crianças com hipótese ou diagnóstico de TEA. O interessante deste projeto de ensino é que ele também se caracterizou como interventivo, realizamos visitas, observações nas casas das famílias,

articulação com outros setores das políticas como educação e saúde, além de orientações e intervenções propostas.

Derivado deste projeto de ensino, no ano de 2019, também na UFMS, nasceu o projeto de extensão InterTEA, que fundamentava as mesmas ações anteriores, porém em outro nível de atuação. Entretanto, atuando como bolsista, minha participação esteve voltada à formação teórico-prática dos novos extensionistas, os quais dariam continuidade aos atendimentos iniciados com o grupo de estudos anterior.

No encerramento desta trajetória, elaborei ao fim da graduação uma monografia que versou pela temática do autismo, intitulada: “A Hipótese dos Neurônios Espelho e o Transtorno do Espectro Autista: Uma análise à luz da Psicologia Histórico-Cultural”, orientada pela docente Dra. Ana Luiza Bossolani e coorientada pelo docente Dr. Nilson Berenchtein Netto. Em linhas gerais, o objetivo central desta pesquisa foi identificar, fundamentado pela Psicologia Histórico-Cultural, se e quais os indicativos concretos para a disfunção dos neurônios espelho⁵ ser uma proposta segura de investigação etiológica neurocientífica. Os resultados dessa pesquisa indicaram que o problema etiológico escolhido não se fundamenta de modo sólido como explicação para o conjunto de comportamentos atribuídos ao TEA, teceremos alguns argumentos para sustentar essa ideia.

Nessa pesquisa pude constatar que o entendimento a respeito do TEA parte de uma compreensão reducionista biológica de desenvolvimento humano, sendo os aspectos histórico-sociais postos à margem de qualquer debate. Porém, essa visão não se restringe apenas à compreensão do autismo, ou dos transtornos mentais, ela tem se generalizado para outras áreas da vida a partir de uma visão de mundo sob os pressupostos reducionistas.

Um exemplo desse fenômeno que podemos extrair ainda da monografia, foram as expectativas sobre a descoberta dos neurônios espelho. Para alguns autores, essa era a chave para a compreensão de uma série de características humanas como empatia, linguagem, imitação, compreensão das emoções, das intenções por trás das ações, a intersubjetividade, entre outros (Oshiro-Costa, 2019). Um exemplo literal dessas expectativas vale ser ressaltado: “Prevejo que os neurônios espelhos farão pela psicologia o que o DNA fez pela biologia: eles fornecerão uma estrutura unificadora e ajudarão a explicar uma série de habilidades mentais

⁵ A disfunção dos neurônios espelho tenta fundamentar os sintomas sociocognitivos do autismo como as dificuldades de compreensão das emoções, desenvolvimento do pensamento abstrato, desenvolvimento da empatia, entre outros, presentes no TEA (Oshiro-Costa, 2019).

que até agora permaneceram misteriosas e inacessíveis às experiências” (Ramachandran, 2000, n.p).

O determinismo biológico presente na hipótese dos neurônios espelho e na expectativa dos autores de que esse sistema-neurônios poderia desvendar da psique humana é uma herança do dualismo e do paradigma de paralelismo psicofísico. Cada autor partia de uma matriz conceitual psicológica diferente para explicar o funcionamento dos neurônios espelho, e suas relações com os processos psíquicos equivalentes (Oshiro-Costa, 2019). Esse movimento já foi identificado por Vigotski (1999) no que tange o problema do dualismo e da crise metodológica, presente na Psicologia e em outras ciências que atuam com as humanidades.

Foi justamente na tentativa do combate ao biologicismo identificado no percurso da monografia que tracei os caminhos para o pré-projeto de mestrado denominado: “Investigando os fundamentos etiológicos e diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista à luz da Psicologia Histórico-Cultural”. Em linhas gerais, o objetivo principal proposto no pré-projeto era o de analisar as perspectivas etiológicas hegemônicas presentes no Transtorno do Espectro Autista, com base nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural.

Esse interesse surgiu, pois no curso da pesquisa da monografia, observei um interessante movimento de subsunção da Psiquiatria tradicional pelas Neurociências. Desde 1990, quando se anunciou o início da década do cérebro, houve um intenso aumento de pesquisas deste campo científico acerca do sofrimento psíquico e questões voltadas ao desenvolvimento atípico, como o TEA (Rose, 2006; Oshiro-Costa, 2019). Tanto que no início do século XXI, nosso cotidiano foi impregnado pelo prefixo neuro, isso não se restringiu apenas ao desenvolvimento científico, mas a outros campos com apelo mercadológico como neuromarketing, neuroeconomia, entre outros (Rose & Rose, 2016). Porém, mais do que um prefixo altamente aplicado, as Neurociências se fundamentam em um conglomerado de distintos campos científicos como anatomia, fisiologia, biologia, comportamento e genética – sendo esta última uma das que mais contribuem para as discussões atuais (Rose, 2006).

O debate da apropriação neurocientífica do desenvolvimento humano e do TEA estava no alvo da dissertação, principalmente porque nas classificações atuais do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (5ª edição) (American Psychiatric Association – APA, 2014)⁶, o (TEA) integra o conjunto de transtornos do

⁶ No site da APA já se encontra à venda a versão revisada DSM-5 TR. Como não houve acesso à versão atual, iremos considerar a que já está presente de forma comum na literatura.

neurodesenvolvimento⁷. Segundo o manual, essa tipologia de transtornos surge nos períodos iniciais da vida, nos quais devem ser observados os seguintes déficits: prejuízos específicos de aprendizagem, controle das funções executivas e alterações do desenvolvimento global em habilidades sociais ou inteligência (APA, 2014).

Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento, pessoal, social, acadêmico ou profissional. (APA, 2014, p. 31)

Sob a ótica dos transtornos do neurodesenvolvimento, embora o DSM-5 não assuma isso como fundamento, pois busca ser um manual “ateórico”, os sintomas principais do TEA podem ser definidos pelos critérios A e B:

A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):

1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.

2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.

3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotípias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).

2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).

⁷ Além do TEA, outros transtornos clássicos estão presentes, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Deficiência intelectual, Transtornos de aprendizagem, entre outros.

3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).
4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento).

Existem ainda três critérios que, de modo geral, indicam os possíveis prejuízos voltados ao funcionamento social, profissional ou outras áreas relevantes para o sujeito, além das possíveis comorbidades, a exemplo da deficiência intelectual (APA, 2014). Há ainda a necessidade de dar visibilidade ao critério C. “Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida)” (APA, 2014, p. 50).

O manual ainda descreve especificadores de gravidade relacionados aos níveis de auxílio como: leve (exigindo apoio), moderado (exigindo apoio substancial) e grave (exigindo apoio muito substancialmente) (APA, 2014). Considerando a descrição do diagnóstico atual e o problema que estava disposto a enfrentar com o prefixo neuro e o debate com a Neurociências, não é novidade para quem estuda a Psicologia Histórico-Cultural que as classificações diagnósticas tradicionais da Psiquiatria estejam fundamentadas a partir do determinismo biológico.

Todavia, o que chamou minha atenção durante a pesquisa da dissertação e outras experiências nesses quase três anos de mestrado, foi que apesar do objetivo do pré-projeto proposto se constituir como parte de uma trajetória de estudos relativamente coerente, foi durante a pesquisa que notei uma questão – o ponto de partida sempre convergia com o da literatura hegemônica, ou seja, o diagnóstico. Não é exagero dizer que o diagnóstico é o eixo central, não apenas da minha trajetória pessoal, mas para qualquer um que busque se aproximar ou pesquisar sobre o TEA.

O problema de se iniciar uma pesquisa pela via dos critérios diagnósticos descritos é aceitá-lo como uma entidade nosológica já estabelecida. Em outras palavras, se tratarmos o diagnóstico de TEA como o fenômeno a ser analisado, podemos incorrer no erro de não compreender sua história, que está para além das mudanças de nomenclaturas presentes nas versões anteriores do DSM-5.

Segundo Verhoeff (2013), é comum as pesquisas sobre a história da classificação diagnóstica do autismo caírem em uma espécie de trajetória natural, como se o TEA estivesse

fadado a ser descoberto e vazio de historicidade. Por isso, ao invés de estudar as diversas perspectivas etiológicas hegemônicas, conforme objetivo do pré-projeto, o foco voltou-se ao desenvolvimento humano como uma **unidade** no estudo do autismo.

Assim como no pré-projeto, a metodologia empregada continua a ser de natureza teórico-conceitual e bibliográfica. Tal metodologia será orientada pelos fundamentos do materialismo histórico-dialético e da produção científica desenvolvida pelos clássicos da Psicologia Histórico-Cultural, além de autores e pesquisas que deram continuidade a este legado. Considerando que a história da Psiquiatria e do autismo, enquanto diagnóstico, não foram elaborados por esses autores clássicos de modo direto, utilizamos fontes que não partem da mesma origem teórico-conceitual a fim de complementar a pesquisa. Vale destacar que quando nos referimos a essa forma de produção metodológica, não devemos compreender o diagnóstico de TEA como eixo central, mas sim como produto de uma determinada sociedade que condiciona e reduz o entendimento desse complexo fenômeno do desenvolvimento humano/infantil a esse único fator.

Tratar o autismo como um conceito é uma tentativa de evitar uma análise purista do diagnóstico, que de forma imediata, como apresentamos no DSM-5, tem em seus fundamentos o inatismo, a biologização e a patologização da vida – o prefixo (neuro)desenvolvimento pode ilustrar isso. Sendo assim, conforme Vigotski (1999a) afirma, não devemos tomar o conceito a partir de traços imediatos do objeto, tal como faz a lógica formal, mas antes elevá-lo a um nível de abstração que possibilite o enriquecimento da discussão e da análise científica:

A lógica formal considerava o conceito como um conjunto de traços do objeto afastado do grupo, como um conjunto de traços gerais. Por isso o conceito surgiria como resultado da paralisação de nossos conhecimentos sobre o objeto. A lógica dialética mostrou que o conceito não é um esquema tão formal, um conjunto de traços abstraídos do objeto, mas que oferece um conhecimento muito mais rico e completo do mesmo. (Vigotski, 1999a, p. 120)

Conforme citado, investigar o diagnóstico de TEA cumpre exatamente o que foi exposto. Como traços gerais, ele paralisa nossos conhecimentos sobre o fenômeno, o que nos leva consequentemente a um novo reducionismo. Para tanto, o autismo analisado enquanto conceito guarda uma série de relações, uma união de conjuntos que à medida que são investigados, consistem na formação de novas conexões que consequentemente são ligadas a outros objetos (Vigotski, 1934/1999a; Vigotski 1934/2017). Nesta direção, Vigotski (1934/2017) acrescenta “O mais essencial para a natureza do conceito científico, como um

conceito verdadeiro, como uma generalização que se constituiu historicamente, é que cada conceito é uma parte necessária de um determinado sistema de conceitos.” (p. 222).

Consoante a isso, devemos organizar o autismo a partir de outro sistema conceitual, o desenvolvimento do psiquismo, sobre as bases da Psicologia Histórico-Cultural – este é o centro da análise presente na dissertação. Ou seja, como eixo central, o desenvolvimento humano incorpora conceito de autismo, pois esse fenômeno é conseqüentemente a expressão de condições do próprio desenvolvimento humano. Em outros termos, um sujeito diagnosticado com autismo é, antes de mais nada, um sujeito em desenvolvimento e historicamente determinado, sob condições de dar ou não saltos qualitativos a depender de sua situação concreta de vida – sua situação social do desenvolvimento (Vigotsky, 2006).

Desta forma, quando atribuímos a relação entre desenvolvimento do psiquismo e o autismo, podemos alterar, reorganizar e restabelecer a lógica da pesquisa, e principalmente da forma como pensamos os problemas derivados dela. Assim, o conceito ganha vida, movimento, e condições para enriquecer a produção científica na busca por outros caminhos.

. . . mas cada conceito, ao possuir uma latitude e uma longitude, é sempre um ponto em um sistema de conceitos. Conseqüentemente, contém em si a possibilidade de passagem de um dado conceito para quaisquer outros conceitos, e esse fato é o centro ao qual se reduz a explicação de todas as formas de pensamento acessíveis ao ser humano. (Vigotski, 1934/2017, pp. 217-218)

O sistema de relações conceituais que tentaremos estabelecer ao longo desta dissertação, centrado na discussão sobre o desenvolvimento do psiquismo humano e não necessariamente sobre o diagnóstico de TEA, é uma tentativa de avançar no debate. Pois, assim como Vigotski (1934/2000) achou no significado da palavra os caminhos para o estudo da unidade do pensamento e da linguagem, nossa unidade de análise é o desenvolvimento humano:

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é *unidade* da palavra e do pensamento. (Vigotski, 1934/2000, p. 398)

Assim, o autismo enquanto conceito é incorporado por uma perspectiva de desenvolvimento humano – e esta como nossa unidade no sistema conceitual. Isso deve ser compreendido como um produto de análise que “. . . possui todas as propriedades que são

inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade.” (Vigotski, 1934/2000, p. 8).

Explicando melhor, o desenvolvimento humano constitui as propriedades que compreende o todo, isto é, todo sujeito humano se desenvolve sob condições histórico-sociais próprias. Além disso, o desenvolvimento é composto por outras unidades, como a psicofísica e a relação entre heterogeneidade e meio. Mas toda essa análise não pode ser descrita através de uma condição estática, ao contrário, isso é um processo vivo, do qual as mudanças constituem a vida dos sujeitos que se encontram em desenvolvimento. Desse modo, conforme argumentamos, o autismo só faz sentido quando estudado dentro do campo do desenvolvimento humano.

O intuito de encontrar novos caminhos metodológicos para o estudo do autismo é coerente com afirmação de Vigotski (1931/2022):

A tarefa da metodologia consiste não apenas em ensinar a medir, mas também em ensinar a ver, a pensar, a relacionar, e isso significa que o medo excessivo dos chamados momentos subjetivos na interpretação, e a tentativa de obter os resultados em nossas investigações por meio de uma maneira puramente mecânica e aritmética, como ocorre no sistema de Binet, são errôneas. Sem o aperfeiçoamento subjetivo, ou seja, sem o pensamento, sem a interpretação, sem o deciframento dos resultados e sem a análise dos dados, não há pesquisa científica. (p. 414)

Esperamos que o estudo do desenvolvimento humano nos dê condições conceituais para traçarmos caminhos a fim de superar as dicotomias presentes no diagnóstico de TEA, principalmente a relação entre meio e hereditariedade.

Conforme os problemas descritos, o objetivo geral desta dissertação consiste em identificar as determinações que constituem o processo de desenvolvimento humano por meio do qual manifesta-se a condição denominada como autismo, ou TEA. Como objetivos específicos, esta pesquisa se propõe a analisar as contradições existentes na biologização das condições de desenvolvimento atípico; apresentar uma síntese histórica sobre o diagnóstico de autismo desde a sua origem aos dias atuais; investigar a relação entre o desenvolvimento do biologicismo e os critérios diagnósticos do autismo, bem como investigar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural sobre a unidade dinâmica biológico-social e o desenvolvimento humano como aporte para compreensão do autismo.

Para tanto, essa dissertação está composta por três capítulos. No primeiro capítulo denominado “Psiquiatria e autismo: um embate histórico entre meio e a hereditariedade”, desenvolvemos como, na origem da psiquiatria clássica (século XIX), a dicotomia entre meio

hereditariedade esteve presente, além do surgimento do biologicismo como resposta às demandas sociais daquele período. Também apontamos que a concepção de infância e os primeiros diagnósticos próprios para essa etapa da vida se constituíram historicamente sob a psicopatologia do adulto. Sob a sombra dessa dicotomia, se desenvolveram as primeiras classificações diagnósticas do autismo. No entanto, apenas em 1980, o DSM-III faz surgir o diagnóstico formal separado das psicoses infantis antecedentes. Vemos ainda como o DSM-5 é a síntese e expressão do determinismo biológico na classificação atual do TEA, principalmente sua hegemonia etiológica genético/hereditária. A aplicação do diagnóstico de modo acrítico traz consequências.

No segundo capítulo “A Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos da unidade psicofísica”, apresentamos uma discussão acerca dos processos ideológicos presentes naquilo que compreendemos como diagnóstico. Com isso, a Psicologia Histórico-Cultural é posta no debate, pois seus fundamentos podem, como veremos adiante, nos fornecer argumentos para questionar o determinismo biológico e resgatar os fundamentos histórico-sociais que compõem o que entendemos como humano – principalmente a partir da análise da unidade psicofísica. Assim, o capítulo conta com uma discussão sobre o desenvolvimento do psiquismo humano apresentando como a apropriação das condições histórico-sociais fomentou um novo nível de complexidade para nossos comportamentos, que não restringindo-os ao desenvolvimento biológico/evolutivo da espécie.

No terceiro e último capítulo “O desenvolvimento humano como chave heurística para compreensão do autismo”, retomamos o debate acerca do problema da hereditariedade e meio, enfatizando o papel da situação social do desenvolvimento e das vivências. Além disso, é realizada uma síntese dos períodos de 0 a 3 anos, onde serão apresentadas as mudanças gerais, neoformações e as conseqüentes crises que ocorrem nessas etapas do desenvolvimento. Esse recorte etário foi necessário, pois, segundo a literatura, os primeiros sintomas do diagnóstico de TEA emergem nesses períodos.

Na conclusão deste trabalho, compreendemos que todo esse movimento teórico necessariamente não nos leva a um desfecho, ou resolução do problema do determinismo biológico presente do autismo. Porém, abre caminhos para que o estudo da complexidade do desenvolvimento humano e das unidades de análise apreendidas ao longo da pesquisa, sejam um ponto de partida, um fio condutor para a produção de novas referências que superem a lógica do diagnóstico tradicional atual. Além disso, o estudo do desenvolvimento humano auxilia no resgate do sujeito que é sobreposto pela lógica diagnóstica contemporânea.

No fim, estamos apenas evidenciando a afirmação de Vigotski (1931/2022) sobre a importância do diagnóstico pedagógico e a construção de uma ciência psicológica que coloque o sujeito à frente de seu diagnóstico. Sendo assim, que nosso foco seja a potência e não apenas a deficiência.

1 PSQUIATRIA E AUTISMO: UM EMBATE HISTÓRICO ENTRE MEIO E A HEREDITARIEDADE

Neste capítulo, iremos abordar como as mudanças presentes nas classificações do autismo – ou como atualmente é denominado Transtorno do Espectro Autista – se desenvolveram vinculadas às mudanças de paradigma presente na história da psiquiatria, até o marco atual do DSM-5.

Com isso, esperamos construir uma sistematização que apresente historicamente as contradições presentes no desenvolvimento deste conceito, evidenciado a dicotomia entre meio e hereditariedade e a cisão entre biológico e social.

As consequências do DSM-5 demonstram que a história do autismo não é um ente trans-histórico, ou tão pouco segue o curso natural de uma doença como a literatura tende a apresentar (Verhoeff, 2013).

1.1 A psiquiatria, a infância e o problema da hereditariedade/meio

Conforme o título desta dissertação, um dos problemas recorrentes no que tange os debates sobre os “transtornos psiquiátricos” é, justamente, a natureza de sua determinação – que ora é compreendida através de aspectos da deterioração da razão, ora pela degeneração hereditária (Caponi, 2012). Ou seja, a relação entre sujeito e meio, bem como a hereditariedade, esteve presente na sistematização da loucura pela Psiquiatria desde seu início.

O nascimento da Psiquiatria enquanto disciplina médica está ligada ao contexto histórico de consolidação do capitalismo, no qual este se formou das ruínas da velha sociedade feudal. Conforme Mészáros (2012) afirma, a ciência não é uma entidade ausente de temporalidade, suas ações, operações e efeitos não são imanentes, ao contrário, pertencem a uma ordem histórico-social específica.

O modo como o capitalismo exerceu e exerce sua hegemonia é pautado sobre a contradição entre produção e a acumulação de riqueza. Com isso, surge também o consequente aumento da miséria como condição endógena do capital, com vistas a promover a pauperização em massa dos trabalhadores entre os séculos XV ao XIX (Netto, 2001). Expropriados violentamente de suas terras, de seus meios de produção e consequentemente das formas de relações sociais anteriores, o que restou para toda uma classe que nasceu neste ínterim foi a liberdade da venda de sua força de trabalho (Marx, 1867/2017).

Diante deste movimento histórico surge o trabalhador livre, que não bastando a violência sobre a sua criação, também foi violenta a sua entrada na sociedade burguesa, que na crescente industrialização não foi capaz de absorver este grande contingente no processo produtivo (Marx, 1867/2017). Além da exclusão ao processo produtivo, esse contingente de pessoas não conseguiu se adequar de imediato às exigências da nova sociedade – converteram-se em mendigos, desocupados, meliantes e todo o tipo de estigma possível de uma população violentada e expropriada de suas antigas vidas (Engels, 1845/2010). O regime de produção capitalista logrou êxito na extinção da servidão feudal, porém condicionou os trabalhadores ao assalariamento⁸ (Marx, 1867/2017).

Expropriados e “livres”, os trabalhadores buscaram sua subsistência nas grandes cidades, nas quais a intensidade das demandas exigiu que o próprio Estado burguês, de alguma forma, respondesse a situação dessa população pauperizada. Deslocando-se do vocabulário de espectros ideológicos antagônicos ao capitalismo, o termo “questão social” passou a ser empregado pela burguesia para explicar as expressões das misérias produzidas pelo próprio capitalismo, e assim naturalizando-as como condições a-históricas e insuperáveis (Netto, 2001).

Netto (2001) enfatiza que, na sociedade burguesa, não há meios de superação destas mazelas e, como forma de amenizar as condições precárias do capitalismo e espantar qualquer tentativa de revolução que colocasse em xeque o *status quo*⁹, medidas sócio-políticas foram (e ainda são) adotadas. Em nossa análise, uma das respostas ao pauperismo vigente consiste nas instituições, como os hospitais gerais e manicômios, que lidaram com o grande contingente de trabalhadores e excluídos dos processos produtivos capitalistas.

Carvalho e Piza (2016) dão os fundamentos de nosso argumento quando apresentam uma releitura marxista da obra *História da Loucura*, de Michel Foucault. Os autores realocam o debate foucaultiano sobre o poder psiquiátrico, o nascimento dos hospitais gerais e as grandes internações no terreno histórico objetivo – em que estão presentes o fenômeno do pauperismo, a consequente precarização do proletariado e as respostas da burguesia frente a essas demandas sociais. Deste modo, a loucura e a Psiquiatria se constituem como uma “. . . de suas facetas; o

⁸ Ao abandonar seu caráter revolucionário, a burguesia, não aboliu os antagonismos de classes que antecedem seu domínio, ao contrário, produziu um novo antagonismo, com novas formas de opressões e controle social. O controle privado dos meios de produção, regime assalariado e consequentemente a proletarianização dos trabalhadores são condições que fortalecem e perpetuam as opressões no capitalismo. “A burguesia despojou de sua aréola todas as atividades até então reputadas como dignas e encaradas com piedoso respeito. Fez do médico, do jurista, do sacerdote, do poeta, do sábio seus servidores assalariados” (Marx & Engels, 1848/2005, p. 42).

⁹ Revoluções essas que ocorreram entre meados do século XIX como, a Primavera dos Povos em 1848 e a Comuna de Paris em 1871 (Hobsbawm, 2010).

asilo, uma das respostas oferecidas; e a psiquiatria, o seu fiel depositário.” (p. 34). Deste modo, a Psiquiatria, mediada pelos alicerces do capital, produziu respostas às demandas da vida humana sob essa forma de reprodução social – sendo a loucura e os manicômios apenas algumas de suas expressões.

É sobre a organização do Estado capitalista que os processos de medicalização se tornaram uma política pública na França em 1838. A medicalização não se limita apenas à expansão da instituição médica na parceria com o Estado, mas em um status jurídico e civil da loucura. Frente a isso, a figura do médico (ou alienista) recebe o protagonismo daquele que irá lidar diretamente com as questões sociais referentes à loucura (Castel, 1991).

Castel (1991) ainda indica que a relação entre medicina-hospitalização e sua expressão na tecnologia hospitalar foram os marcos iniciais para a referência no cuidado à loucura. Houve, então, um movimento de revitalização das velhas instituições hospitalares, obtendo assim o *status* de referência ao cuidado à saúde no século XIX, principalmente no que tange o internamento. Além disso, inclui-se neste momento a relação da medicina no campo dos serviços públicos gerais, bem como a busca por seu caráter preventivo e assistencial à pobreza.

As figuras de Philippe Pinel (1745-1826) e Jean-Étienne Esquirol (1772-1840) são as mais relevantes da primeira metade do século XIX no cenário do cuidado aos alienados (Pessoti, 1994). É consenso da literatura reconhecer que Pinel, além de fundar a Psiquiatria clássica, reordenou o público dos hospitais gerais. Essas instituições não tinham uma separação entre os “loucos” e os “normais”, esses grupos eram compostos, principalmente, por pessoas em situação de pobreza, enfermos com distintas patologias, crianças abandonadas e que cometiam pequenos delitos, além de outros detidos por ordem real.

O decantamento populacional proposto por Pinel no espaço hospitalar, possibilitou que a loucura se sobressaísse diante das mazelas do pauperismo, possibilitando assim uma suposta acuidade das observações. Era necessário segregar as diversas populações para que a promiscuidade, os vícios, a desmoralização e as doenças não se misturassem – cenário essencial para alçar as primeiras descrições nosográficas (Castel, 1991).

A compreensão proposta por Pinel e posteriormente por Esquirol sobre a loucura não se preocupou com questões anatomofisiológicas, ou pelas condições biológicas, o foco estava no controle afetivo e moral dos loucos. Não por acaso, Pinel é reconhecido pelo desenvolvimento do tratamento moral (Caponi, 2012):

O Tratado de Pinel se refere, fundamentalmente, às paixões, suas nuances, suas diferenças, suas combinações e sua manifestação violenta. O tratamento moral deverá

valer-se de todo e qualquer meio para submeter as paixões sem controle à voz da razão, que está concentrada na figura do alienista. Este deverá construir um espaço repressivo e controlado dentro do asilo, manter uma vigilância permanente e paternal, saber utilizar os meios para dominar o caráter e as paixões sem controle. Terá que exercer, enfim, esse poder disciplinar que, à semelhança do presídio, permite que os alienados interiorizem as normas e escolham as condutas socialmente desejadas. (p. 29)

Isso significa que as condições do meio imposto pelo manicômio e a figura do alienista são consideradas o centro do tratamento. Ou seja, seriam então esses elementos externos que possibilitariam o resgate da razão, o controle dos afetos e a melhora para o alienado – **o meio sobressaia sobre o hereditário**. Por isso, Caponi (2012) afirma:

... a hereditariedade não tem maior peso etiológico na explicação de Pinel do que a dor profunda, o amor contrariado, a exaltação fanática ou o fanatismo religioso. Por sua vez, os fatores somáticos, como hemorragias ou febres, são considerados efeitos ou sintomas, e não causas da alienação. (p. 28)

Diante disso, os fundamentos da nosografia desenvolvida por Pinel estavam pautados sobre a observação naturalista dos comportamentos e entrevistas, esse tipo de instrumental poderia auxiliar as buscas pelas causas dos processos patológicos. No entanto, o diferencial para Pinel estava na distinção do “normal” e do “anormal”, sendo que a anormalidade poderia ter diversas expressões, como melancolia, idiotia, demência, entre outras (Pessotti, 1994; Caponi, 2012).

No que se refere a Esquirol, discípulo e sucessor de Pinel, ele não se distanciou dos principais pressupostos de seu mentor, as ideias das paixões, ausência da razão e ênfase do tratamento moral permaneceram. Contudo, há um ponto de diferença mesmo que de modo incipiente, que se traduz pela busca por marcadores orgânicos nos diferentes quadros nosológicos (Pessotti, 1994). Para nós, o relevante em Esquirol está justamente na alteração de uma nosografia proposta por Pinel (a de idiota), e que passa a ser denominada como imbecilidade ou idiotia, definidas como: a não formação adequada das funções dos “órgãos” do raciocínio e do pensamento adequado (Pessotti, 1994). Tais condições ainda foram diferenciadas em congênicas e não congênicas, prevalecendo a perspectiva não etiopatogênica, mas descritiva e fenomênica.

Esquirol ainda descreve que a idiotia se inicia nos períodos iniciais da formação das faculdades intelectuais e afetivas, e se constitui como desorganização ou atraso do desenvolvimento do sujeito. Além disso, Esquirol considerava que, uma vez diagnosticado com essa condição, não haveria chance de mudança ao longo do ciclo da vida deste indivíduo.

Observamos que este “diagnóstico” é o primeiro e exclusivo nesse período para condições apresentadas por crianças (Bercherie, 2001).

Também no mesmo momento há o destaque para o nascimento das tratativas de cuidados dos idiotas, o princípio do que se tornaria a Educação Especial, principalmente com a figura de Jean Itard e sua tentativa de desenvolver métodos que auxiliassem o famoso caso de Victor, “Selvagem de Aveyron” (Bercherie, 2001). Aqui é importante abriremos um parêntese, pois a própria visão de infância ainda não era um fenômeno consolidado. Assim como os adultos, crianças e jovens na consolidação do capitalismo foram transformados em meras mercadorias produtivas (Marx, 1867/2017).

Conforme Klein (2009) destaca, durante a transição histórica do período de produção feudal para o capitalismo, não havia distinção clara entre crianças e adultos. Essa distinção ocorria relacionada à dependência dos sujeitos e à possibilidade de participação na esfera produtiva. Notamos, portanto, que no capitalismo o acirramento dos diferentes períodos da vida, principalmente a diferenciação entre infância, adolescência e vida adulta é resultado de uma série de condições históricas, a exemplo das lutas fabris, leis específicas para a delinquência adolescente e o ensino compulsório produtivo (Klein, 2009; Marx, 1867/2017).

Bercherie (2001) pontua que na primeira metade do século XIX não havia consenso sobre a possibilidade de que a loucura pudesse atingir crianças. Tal visão mudou após a segunda metade do mesmo século, pois, a partir de 1880, os primeiros tratados de psiquiatria infantil foram lançados. Entretanto, tais tratados consistem em um reflexo da sistematização de um entendimento da clínica psiquiátrica do adulto.

Conforme Foucault (1973-74/2006) descreve, a psiquiatria da segunda metade do século XIX (1850-1860) estabeleceu aproximações entre os estados patológicos com a criança. Isso consistiu em um movimento de expressão de uma tendência à psiquiatrização da infância:

Em linhas gerais, a psiquiatria diz: deixem vir a mim as criancinhas loucas. Ou: não se é jamais demasiado jovem para ser louco. Ou ainda: não esperem ficar maiores ou adultos para serem loucos. E isso tudo se traduz por essas instituições ao mesmo tempo de vigilância, de detecção, de enquadramento, de terapêuticas infantis, que vocês vêm desenvolver-se no fim do século XIX . . . a infância vai se tomar o centro, o alvo da intervenção psiquiátrica de uma maneira indireta, na medida em que aquilo sobre o que se interroga no adulto louco é precisamente a sua infância: deixe vir a você suas lembranças de infância, e é assim que você será psiquiatrizado. (Foucault, 1973-1974/2006, p. 155)

Mas tão impactante quanto esse movimento de psiquiatrização da infância que ocorreu nesse período, foi a mudança de paradigma nessa segunda metade do século XIX. Conforme

Caponi (2012) descreve, apesar de praticamente manter uma hegemonia de cuidado na primeira metade do século XIX, a metodologia (tratamento moral) desenvolvida por Pinel passou a ser contestada em razão do aumento substancial de alienados. De uma disciplina médica centrada em atuar nos grandes manicômios, em 1857 a psiquiatria começou a se expandir.

A saída da psiquiatria dos muros dos manicômios se pautou sobre uma guinada em busca de causas biológicas, além de estabelecer os primeiros postulados sobre a degeneração humana através da hereditariedade (Caponi, 2012). Segundo Caponi (2012), o primeiro a dar início a essa tradição foi Pierre Cabanis (1757-1808), que, como fisiologista, tentou unificar os estudos do pensamento, da moral e da medicina/fisiologia em uma única ciência. Ele deixou como marcas a prevalência biológica, a centralidade do cérebro e seus estudos de como o clima influenciou o comportamento degenerado, ou exemplar das raças. Cabanis ainda desenvolveu toda uma argumentação pautada sobre a anatomia comparativa, de como os tamanhos dos órgãos poderiam indicar aqueles considerados normais ou doentes (Caponi, 2012).

Mas um ponto crucial que devemos evidenciar de Cabanis foi sua influência eugenista e higienista:

Essa será a tarefa da medicina e também a da higiene: descobrir e fixar as leis que atuaram sobre um órgão (prioritariamente o cérebro), ou sobre um conjunto de órgãos, possibilitando que ocorresse certo tipo de desordem intelectual. Então poderá determinar qual é o melhor modo de proceder para reverter ou curar essa desordem. Para Cabanis, depois de ter conseguido o aperfeiçoamento de raças de animais, como os cavalos e os cães, depois de ter melhorado as plantas que são úteis e agradáveis, como são as frutas ou as flores, devemos dedicar o mesmo empenho a melhorar as raças humanas a fim de construir sujeitos saudáveis e vigorosos, cidadãos sábios e bons, do mesmo modo que conseguimos produzir pêssegos perfumados e deliciosos. 'É tempo de seguir um sistema mais digno para esta época de 'regeneração'; é tempo de fazer conosco o que temos feito com nossos companheiros de existência, ousar revisar e corrigir a obra da natureza' (Cabanis, 1802: 298). (Caponi, 2012, p. 45)

Essa discussão sobre Cabanis é essencial, pois a perspectiva da degeneração influenciou uma série de psiquiatras da segunda metade do século XIX, onde houve um resgate de seu legado. No que tange nossas discussões, dois nomes têm destaque, Benedict Morel (1809-1873) e Emil Kraepelin (1856-1926).

Em 1857, Morel desenvolveu seu tratado de psiquiatria com o intuito de substituir a classificação sintomatológica presente anteriormente pela etiológica. Deste modo, só seria possível o desenvolvimento de uma profilaxia, tratamento e classificação se a patologia estivesse plenamente estabelecida (Caponi, 2012). E os meios utilizados pelo psiquiatra foram justamente a busca pelos determinantes biológicos, além de identificar nas linhagens familiares

as causas e condutas que produziam a degeneração, o desvio do tipo normal de humanidade (Caponi, 2012).

Conforme indica Pereira (2008), a etimologia referente ao termo degeneração significa, em linhas gerais, a degradação de uma linhagem, e está diretamente relacionado com questões que envolvem a relação entre as diferentes “raças”. É importante esclarecer que o próprio termo detinha um certo tipo de amplitude semântica que poderia significar desde uma degeneração moral, até a ideia de um ser primitivo que entrou em estado decadência gradual e progressiva – essa é a pedra fundamental de Morel (Pereira, 2008).

É interessante que, apesar da busca corrente por uma etiologia da “loucura”, Morel entende que a degeneração não ocorre pelo simples plano biológico. As condições degenerativas podem se apresentar de distintas formas, nas quais são incluídos os comportamentos promíscuos, vícios, delinquência, imoralidade dos costumes ou mesmo pela degeneração congênita (Pereira, 2008). O essencial desta discussão está no fato de que as “degenerações” tenderiam a se acumular ao longo das gerações, por isso a necessidade de ampliar a atuação do campo da psiquiatria na profilaxia por meio do higienismo e da eugenia (Caponi, 2012).

Vale destacar que a degeneração e sua relação com a hereditariedade não tinham conotação à ideia de gene. Tal conceito só se consolida a partir do início do século XX, com a nascente discussão dos experimentos de Mendel em 1865 (Pereira, 2008). O debate acerca da hereditariedade dessa segunda metade do século XIX foi extensamente pautado em evitar a degeneração das linhagens. “Seu interesse já não será restabelecer a saúde perdida, mas antecipar todo e qualquer tipo de anomalia” (Caponi, 2012, p. 68), por isso:

Uma das preocupações centrais de Benedict-Augustin Morel era a concepção terapêutica a ser deduzida dos pressupostos da teoria da degenerescência, em particular as ações sanitárias e higienistas a serem implementadas pela autoridade pública com o objetivo de impedir a propagação das tendências degeneradas entre a população. Em diversos países do mundo, programas de saúde coletiva foram desenvolvidos e implementados em torno de noções como “manutenção da pureza da raça” e “estímulo e manutenção dos bons costumes”. (Pereira, 2008, p. 494)

Para Klein (2016) um dos marcos da psiquiatria entre 1850-1870 foi sua atuação sobre sujeitos não patologizados, já não tratava mais dos alienados clássicos da primeira metade do século XIX, mas agora de síndromes específicas, generalizáveis pela predição dos comportamentos “degenerados”, através da hereditariedade. À vista disso, a psiquiatria passa a ingerência não apenas das patologias existentes nos grandes manicômios, mas também sobre os comportamentos humanos “anômalos” (Klein, 2016).

É sob o signo da degeneração hereditária que a Psiquiatria inicia um modelo consensual sobre a natureza da loucura,

. . . outra ideia que permanece é que todas as patologias mentais são hereditárias, e que a herança de caracteres similares é mais evidente nos degenerados; por fim, a distinção entre as degenerações hereditárias (ou loucuras hereditárias, ou desequilíbrios) dos delirantes crônicos ou psicóticos se manterá inalterada. (Caponi, 2012, p. 63)

A partir disso, se iniciou a busca por um modelo classificatório unificado das patologias mentais, do qual três figuras como o ‘idiota’, o ‘imbecil’ e o ‘débil mental’, aparentemente encontravam um fundamento na hereditariedade (Caponi, 2012). Uma vez que essas definições se atribuíram (principalmente à infância), a hereditariedade passou a se mostrar tal qual uma busca por certas anomalias que se distanciavam relativamente das descrições da loucura clássica. Por esse motivo, a análise das condições antecedentes dos familiares e da sociedade, de modo geral, colocam a infância como ênfase das preocupações da Psiquiatria na metade do século XIX (Klein, 2016).

Apesar de a hereditariedade não ser atribuída aos genes como é comum atualmente, isso não significa que as explicações organicistas não estavam presentes. Conforme já descrito, um dos marcos do momento discutido é justamente que o debate médico passa pelo crivo da biologia de sua época:

Em seguida, a clínica se quer etiopatogênica, isto é, cada grupo de entidades clínico-evolutivas deve poder apoiar-se sobre uma constelação de causas e de mecanismos patológicos típicos. Trata-se de uma concepção essencialmente médica e somática dos transtornos mentais, concebidos como doenças do cérebro. (Bercherie, 2001, p. 133)

A partir do fim do século XIX, Kraepelin desenvolveu seu modelo de psiquiatria baseado na consolidação do estudo das degenerações e dos pressupostos hereditários desenvolvidos por Morel. Porém, não se tratava de uma continuidade direta dos estudos de Morel, mas sim de um aprofundamento geral dos pressupostos anteriores, sobretudo no tocante à ampliação do escopo de atuação da psiquiatria na sociedade (com o higienismo e a eugenia), a busca por marcadores etiopatogênicos da loucura, além de ser considerado o precursor da psiquiatria moderna (Caponi, 2012).

É com Kraepelin que dois fatores são essenciais para o início do nosso debate. O primeiro, que a biologização da loucura ganhou contornos nunca vistos até então, pois mesmo as consideradas “degenerações ambientais”, ou de fatos sociais como comportamento

promíscuo, delinquência, ou miséria, começam a ser vinculadas a condições biológicas herdadas (Caponi, 2012).

Nesse contexto, as peculiaridades da cultura indígena serão reduzidas a características raciais; a degradação das cidades industriais, à expansão de loucuras de degeneração; e o suicídio não será mais que o colapso de nossos instintos naturais de autopreservação. Do mesmo modo, nossos pequenos fracassos cotidianos e as dificuldades impostas pela vida moderna serão apenas manifestações de estados psicóticos ou mórbidos. (Caponi, 2012, p. 77)

Aqui devemos destacar que essa biologização dos fracassos, das raças e das degenerações é extremamente vinculada ao darwinismo social, extensamente aplicado pelos programas higienistas e eugenistas do século XIX.

. . . seu objetivo principal é compreender as alterações biológicas que causam as patologias psiquiátricas. Na medida em que não é possível ainda identificar causas precisas, como nas doenças infecciosas, a análise deve limitar-se ao contexto social em que surgem esses desvios mórbidos. Será necessário estabelecer cadastros de ocorrência para cada enfermidade, do mesmo modo que foi feito com a busca de causas mistas, internas e externas, segundo as quais Morel classificava as patologias mentais. (Caponi, 2012, p. 73)

O segundo fator de destaque foi que Emil Kraepelin utilizou uma série de ferramentas comuns atualmente na psiquiatria e áreas correlatas, como dados estatísticos, instrumentos de análises que auxiliassem a economia de informações clínicas¹⁰ (Caponi, 2012).

Para construir essa rede de dados quantitativos, Kraepelin criará um instrumento de análise denominado *Zählkarten*. Trata-se de fichas, ou cartas, compostas por uma série de perguntas que indicam padrões de comportamentos e de desvio. Essas fichas eram um auxílio para acumular a maior quantidade de dados sobre as doenças de um paciente, permitindo comparações entre os diferentes quadros patológicos e suas possíveis etiologias. Tais cartas se somavam a uma coleção que incluía informes de guerra, gravações de entrevistas com pacientes, listas de diagnósticos e fichas de pesquisa, constituindo o que Engstrom (2007) denominou de uma ‘economia de informações clínicas’, cujo objetivo central seria encontrar um fundamento objetivo e científico para agrupar e classificar as enfermidades mentais. As *Zählkarten* estavam organizadas com base em um questionário semiestruturado que facilitava a compilação de informações, incluía dados relativos a sintomas, história familiar, curso e história da enfermidade, assim como um conjunto de causas possíveis. (pp. 80-81)

¹⁰ Segundo Caponi (2012), Kraepelin influenciou toda uma geração de psiquiatras com o desenvolvimento de seus métodos. Tal influência ganhou notoriedade a partir da segunda década do século XX, com a retomada da psiquiatria organicista, autodenominada neokraepeliana – posicionamento que se expressou na produção do DSM-III e seu rompimento com a tradição psicodinâmica.

Todo esse arcabouço metodológico permitiu que Kraepelin desenvolvesse uma classificação unificada das patologias psiquiátricas, da qual houve dois grupos: a loucura maníaco depressiva e a demência precoce. A última é para a discussão do autismo essencial. É a partir dos trabalhos de Kraepelin que o diagnóstico passa a ser o centro do tratamento, além de sinônimo (Caponi, 2012).

Essa relação entre diagnóstico e tratamento tem um paradigma direto nas condições biológicas/neurológicas:

. . . trata-se agora de construir um olhar cientificamente armado, tanto quanto o olhar da medicina clínica. Os estudos de anatomopatologia, de neurologia, de localização cerebral, deverão aliar-se aos estudos estatísticos comparativos e, posteriormente, aos estudos genéticos para determinar a herança patológica. (Caponi, 2012, p. 86)

A chamada psiquiatria moderna desenvolveu seus alicerces sobre três pilares, a degeneração/hereditariedade, o biologicismo e o diagnóstico. Porém, todos esses elementos foram apontados para pensar a psiquiatria do adulto, ou seja, não houve na sua acepção comum, até o fim do século XIX e início do século XX, uma “loucura” da infância. A classificação de idiotia estava mais relacionada com a ideia de atraso ou retardado do desenvolvimento, do que propriamente uma patologia infantil. No entanto, a descrição desenvolvida por Kraepelin de **demência precoce** inaugurou a pedo-psiquiatria (Bercherie, 2001).

A discussão sobre demência precoce encontra-se realizada no próximo tópico. O mais importante para esse momento é demonstrar como, na própria dinâmica geral do desenvolvimento da ciência psiquiátrica, a discussão sobre a loucura esteve no pêndulo entre o meio e a hereditariedade. Cabe enfatizar que ao longo da segunda metade do século XIX, os fundamentos biologicistas e hereditários predominavam – e isso justifica a necessidade desta retomada antes de entrarmos no conceito de autismo, pois essa dinâmica também está presente neste conceito.

É igualmente essencial compreender que as mudanças de cuidado com a loucura e a predominância da hereditariedade não estão ligadas a uma mera opção da psiquiatria, ou a seu desenvolvimento científico individual. Tal dinâmica representa um movimento histórico de generalização e aplicação equivocada do conceito de evolução para os diferentes campos científicos, principalmente através do darwinismo social (Gould, 2014). Não obstante, essa ideologia que predominou na transição do século XIX para o XX, em linhas gerais, visou justificar as diferenças entre as raças e a superioridade do homem branco europeu frente aos outros povos (Rose & Rose, 1976; Lukács, 2020). Neste ponto, vale destacar que isso pouco

teve/tem relação com os conhecimentos em biologia, ao contrário, a apreensão dos conceitos e dos métodos desta disciplina científica são, na realidade, reduzidos, desfigurados para dar tom a uma visão de mundo reacionária (Lukács, 2020). Isso explica sua relação com o higienismo e a eugenia.

1.2 Do conceito de autismo à sua construção diagnóstica

Segundo Bercherie (2001), a origem da psiquiatria infantil e posteriormente a aplicação do conceito de autismo enquanto diagnóstico, estão ancoradas na classificação de Kraepelin sobre a demência precoce. Não é demais afirmar que o psiquiatra alemão e seus sucessores têm na centralidade do diagnóstico sua referência para a compreensão das condições apresentadas pelas crianças.

Em linhas gerais, a demência precoce englobava três grupos clínicos distintos das denominadas psicoses irreversíveis, sendo eles: catatonia de Kahlbaum, hebefrenia de Hecker e demência paranóide. Era comum a manifestação desses quadros em jovens, por isso o termo precoce passou a ser empregado (Reis, 2000). Além disso, demência precoce é a classificação inicial do que hoje conhecemos como esquizofrenia, mudança proposta por Bleuler (Reis, 2000).

A influência da demência precoce sobre a psiquiatria infantil se consolida a partir do século XX, com Sante de Sanctis e Heller, momento em que a descreveram como “demência precocíssima” (Bercherie, 2001). Neste ponto já eram diferenciados os atrasos do desenvolvimento e as patologias do retardamento:

Trata-se do aparecimento, a partir dos 3-4 anos, em crianças que, até então, haviam tido um desenvolvimento normal, de um estado de morosidade e indiferença, com negativismo, oposição, transtornos afetivos (cólera, ansiedade), seguidos de uma desagregação da linguagem e de diversos transtornos motores bastante característicos: agitação, estereotípias, maneirismo, catatonia, impulsões. O parentesco de tal quadro com a hebefrenia-catatonia parece evidente e Heller suspeita da existência de episódios alucinatorios e delirantes. A criança cai em seguida, bastante rapidamente, em uma completa “idiotia”, não mais se alimenta de maneira autônoma, torna-se incontinente, perde o uso da linguagem. No entanto, Heller destaca a persistência de uma certa capacidade de atenção e de focalização e, sobretudo, a conservação de uma fisionomia inteligente, que diferencia nitidamente essas crianças dos verdadeiros retardados. (Bercherie, 2001, p. 135)

Se detalharmos alguns pontos da descrição citada, podemos ver que nesta classificação já existem alguns indícios daquilo que mais tarde veio a ser compreendido como autismo, a

saber, a idade, desagregação da linguagem, indiferenças, problemas motores, entre outros. A esse respeito, é importante retomar que os pesquisadores citados (e outros) são herdeiros diretos da tradição kraepeliana. Todo o instrumental desenvolvido por ele, a biologização dos processos sociais, a natureza etiológica biológica das doenças mentais e o paradigma da hereditariedade estão presentes no desenvolvimento dessas classificações com foco na infância. Aliás, Vigotski, em vários escritos citava não apenas Kraepelin, mas também algumas classificações desse período como hebefrenia-catatonia, oligofrenia, entre outros. Isso ilustra tamanha influência do psiquiatra alemão.

O termo autista passou a ser utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra Eugene Bleuler em 1911. Tal termo é derivado da palavra grega “autos”, que pode ser traduzida por “eu” (Timimi & McCabe, 2016). A princípio, se tratava de um sintoma básico da esquizofrenia, no qual estavam envolvidas a perda ou retração total do contato do sujeito com mundo externo/social. Tratava-se, aqui, de uma condição particular do psiquismo e não de um conjunto de sintomas ou características persistentes da personalidade (Shorter, 2005; Timimi & McCabe, 2016).

De acordo com Shorter (2005), foi o próprio Bleuler que desmembrou seu conceito de autismo da esquizofrenia, indicando que o autismo também poderia ocorrer em sujeitos não esquizofrênicos, como crianças. Já não era mais apenas definido como uma dimensão patológica, mas como uma expressão comum do desenvolvimento infantil, uma forma de pensamento condicionada pela afetividade e ligado à fantasia (Shorter, 2005).

Conforme exposição de Vigotski (1934/2000), o termo autismo também esteve presente na obra de Piaget, o qual o tomou justamente por empréstimo de Bleuler. Em Piaget, seu emprego foi útil para fundamentar a discussão acerca da natureza do desenvolvimento do pensamento infantil. Aqui, merece destaque o fato de que este termo também não tinha uma conotação patológica. Vigotski (1934/2000) aponta que para Piaget, o autismo – ou melhor, o pensamento autístico – se caracteriza como subconsciente, ou seja, não consciente, não ajustado à realidade externa, mas voltado à imaginação ou sonhos. Tende a se autocentrar em seus desejos de modo estritamente individual e, por essa condição, não é possível acessá-lo pela linguagem direta, se comunicando por meios indiretos, por imagens, símbolos e a condições afetivas diretivas. Ou seja, o pensamento autístico é envolto ao individualismo, condicionado às leis próprias não ligadas à realidade externa (Vigotski, 1934/2000).

O interessante é que o pensamento autístico não se constitui como patológico, mas como uma expressão do desenvolvimento infantil, como características de um sujeito – as ideias fundamentais como o individualismo, o desejo autocentrado, a dificuldade no que tange

a comunicação, ainda são o ponto central do desenvolvimento do que entendemos atualmente como diagnóstico de TEA.

Ao comentar esse emprego do termo autismo por Piaget, não podemos esquecer que Bleuler foi intensamente influenciado pela Psicanálise freudiana, trabalhando e aplicando métodos desenvolvidos por Gustav Jung, seu assistente (Pereira, 2000). Neste sentido, ao utilizar o termo para explicar as formas iniciais do pensamento infantil, Piaget herda da Psicanálise uma concepção de desenvolvimento:

A ideia fundante de toda a concepção piagetiana de desenvolvimento do pensamento e a fonte da determinação genética do egocentrismo infantil é a tese, tomada de empréstimo à psicanálise, segundo a qual a forma primária de pensamento, determinada pela própria natureza psicológica da criança, é a forma autística; já o pensamento realista é um produto tardio, uma espécie de produto imposto de fora à criança pela coação longa e sistemática que o meio social circundante exerce sobre ela. (Vigotski, 1934/2001, p. 31-32)

Em que pese o debate de Vigotski com Piaget não caminhem no objetivo da discussão do autismo enquanto diagnóstico, essa concepção de sujeito que, a priori, se desenvolve em si, deverá assim se adequar às normas do meio vigente presente na própria concepção patológica de autismo no DSM-5. Com isso, antes de se tornar um diagnóstico, o conceito de autismo se desenvolve em dois sentidos. O primeiro refere-se a um sintoma da esquizofrenia, formado principalmente na perspectiva da psiquiatria do adulto e posteriormente aplicado à criança. E o segundo como uma condição do desenvolvimento infantil, com base em premissas psicodinâmicas de sua época.

Há um consenso na literatura que considera Leo Kanner como o primeiro a constituir o autismo enquanto diagnóstico psiquiátrico (Timimi & McCabe, 2016). Além disso, Kanner é considerado também o primeiro a desvencilhar as patologias infantis da psiquiatria do adulto. Em seus postulados, o autismo emerge nos primeiros anos de vida (36 meses), diferente da esquizofrenia, em que esse distanciamento das relações sociais ocorre de modo gradual (Marfinati & Abrão, 2014).

Em seu trabalho *Autistic Disturbances of Affective Contact*, publicado em 1943, Kanner desenvolve o termo autismo precoce infantil. Ele observou 11 crianças que se isolavam de modo precoce das relações afetivas, além de perda de interesse pelas pessoas e dificuldade em responder a estímulos sociais. Para Kanner, aparentemente isso advinha de uma condição inata (Marfinati & Abrão, 2014).

O que há, desde o início, é uma extrema solidão autista, em que a criança desdenha, ignora, exclui, rejeita tudo o que vem de fora. Pessoas, ruídos, movimentos, objetos etc., tudo o que vem de fora é percebido como uma ameaça ao seu isolamento autista. Para as pessoas que cuidam, são crianças que parecem transparentes; a impressão é que eles não veem, ou ouvem nada ao seu redor. (Gineste, 1987, p. 378)

Nas observações de Kanner também foram descritas as seguintes características: dificuldade ou a incapacidade de utilizar a linguagem de modo significativo, como ecolalia, repetição mecânica de palavras, compreensão literal e inversão de pronomes. Além do apego à rotina e à insistência na monotonia (Marfinati & Abrão, 2014). O diagnóstico desenvolvido por Kanner se consolidou a partir de 1960 como autismo precoce infantil ou autismo infantil, considerada uma condição rara de crianças que apresentavam deficiências intelectuais moderadas ou graves (Timimi & McCabe, 2016).

Um segundo pesquisador reconhecido como um dos pioneiros na descrição diagnóstica do autismo foi Hans Asperger, que em 1944 lançou um artigo denominado *Die 'Autistischen Psychopathen' im Kindesalter*. Neste artigo, há a descrição da Síndrome de Asperger, ou Psicopatia Autística, em que os quadros eram semelhantes aos descritos por Kanner, porém sem os comprometimentos de linguagem e cognição (Timimi & McCabe, 2016). Cabe o adendo de que Hans Asperger é um personagem polêmico para a história do conceito de autismo, pois há na literatura um debate acerca de sua aproximação (ou não) do regime nazista, uma vez que a Áustria, seu país de origem, foi ocupado pela Alemanha de Hitler até o fim da segunda guerra mundial.

Goldson (2016) parte da premissa que Asperger se manteve próximo ao regime nazista para evitar a execução maciça de seus pacientes devido à política eugenista. Por outro lado, Sheffer (2019) enfatiza que o médico austríaco, além de se beneficiar com expurgos dos judeus e outros perseguidos, construiu uma sólida carreira partindo da cosmovisão do terceiro reich. Esse é um dos motivos pelos quais os escritos de Asperger só ganharam notoriedade a partir de 1980, com a pesquisadora Lorna Wing, que traduziu suas obras – incluindo seu artigo de 1944 – para a língua inglesa.

Levando em consideração as polêmicas citadas, na literatura é recorrente que a “descoberta” do autismo esteja associada a Kanner e Asperger, sendo os primeiros a descreverem o autismo enquanto uma manifestação patológica do desenvolvimento infantil e um diagnóstico não associado à esquizofrenia (Timimi & McCabe, 2016).

Entretanto, nos últimos anos, há um debate na literatura acerca da psiquiatra soviética Grunya Sukhareva¹¹, como a primeira a descrever uma síndrome semelhante com a de Asperger, que diga-se de passagem, seu artigo foi publicado em uma revista alemã em 1926, denominado *Die schizoiden Psychopathien im Kindesalter*. O estudo descreveu um acompanhamento longitudinal de 2 anos com 6 crianças e adolescentes atendidos pelo Departamento Psiconeurológico Infantil de Moscou.

Ssukharewa (1926/1996) adotou os termos Psicopatia Esquizoide Infantil, ou Transtorno de Personalidade Esquizoide, os quais, à primeira vista, não apresentavam o termo autismo. Todavia,

Esses indivíduos tinham características semelhantes àqueles com esquizofrenia, mas em contraste com os esquizofrênicos adultos, essas crianças melhoraram, enquanto, naquela época, os adultos não. Sukhareva propôs o termo transtorno da personalidade esquizoide, mas não tinha certeza se tinha alguma relação com a esquizofrenia em adultos, como foi então entendido. (Goldson, 2016, p. 336)

As características observadas por Ssukharewa (1926/1996) continham uma série de características descritas por Kanner e Asperger. Inclusive, podemos até encaixar algumas características que seriam constitutivas do DSM-5¹², a exemplo das dificuldades de socialização e a restrição de interesses e persistência em determinadas atividades (Manouilenko & Bejerot, 2015). Houve também outros sintomas que mais tarde seriam descritos pela literatura como, excentricidade, indiferença, problemas motores e problemas de linguagem, como ecolalia, fala rítmica e neologismos (Ssukharewa, 1926/1996)

Além disso, Sukhareva ainda descreveu que as crianças e adolescentes acompanhadas desde a primeira infância demonstravam uma tendência à solidão e ao isolamento social. Pontuando, assim, a diferença entre os casos de esquizofrenia, principalmente, como já citado, a melhora dos quadros esquizoides a longo prazo (Ssukharewa, 1926/1996; Costa, 2019).

Por fim, neste mesmo artigo, a psiquiatra soviética ainda especulou sobre a possibilidade de o conjunto de sintomas observados serem de origem neurológica (Costa, 2019).

As disfunções motoras, acompanhadas por uma série de outros sintomas: certa falta de mimetismo e movimentos expressivos, peculiaridades da voz e da linguagem, podem ser consideradas como anormalidades do desenvolvimento de sistemas cerebrais específicos. Seria então possível encontrar um substrato biológico/patogenético para a

¹¹ Será adotada a grafia Ssukharewa em referência ao artigo da autora.

¹² Essa afirmação apesar de soar ahistórica, no artigo de Manouilenko e Bejerot (2015) há quadro comparativo entre as descrições de Sukhareva e do DSM-5, do qual há notórias semelhanças.

condição ‘esquizóide’ com base em observações clínicas. Nossas próprias observações são numericamente insuficientes para conclusões definitivas a serem construídas, mas eles bastam como base para essas especulações. (Ssukharewa, 1926/1996, p. 130)

A breve descrição das classificações dos pesquisadores que consideramos como clássicos da pesquisa em autismo não tem o intuito de aprofundar o debate, pois não é objetivo do trabalho. Mas, é necessário esclarecer que, apesar de similares, isso não significa que os autores, principalmente Kanner e Asperger, além do escamoteamento de Sukhareva, concordavam que tais classificações coincidiam ou mesmo apresentavam uma única condição. Ao contrário disso, havia uma séria divergência que, a partir dos anos de 1970/80, passa a ser ignorada (Verhoeff, 2013; Timimi & McCabe, 2016; Simmonds, 2019; Costa, 2019).

Pesquisadores britânicos como Lorna Wing e Michael Rutter foram os primeiros a promover uma mudança significativa no entendimento do diagnóstico de autismo. Wing (1991)¹³ sintetizou as principais características das descrições de Asperger e Kanner: a) o quadro sintomatológico estava mais presente no sexo masculino; b) isolamento social, falta de interesses em aproximação com outras pessoas, bem como em seus sentimentos e ideias, c) pouco desenvolvimento da linguagem (fala e escrita) e no uso funcional dela para a comunicação com as pessoas. Era comum também a reversão de pronomes, invenção de palavras e utilização da linguagem de modo idiossincrático; e) dificuldades em jogos imaginativos; f) padrões repetitivos das atividades, dificuldade em mudanças de ambiente e apego à rotina; g) volatilidade de estímulos sensoriais que podem causar hipersensibilidade, como por exemplo os ruídos ou mesmo pouca sensibilidade a estímulos como calor ou frio; h) dificuldades na motricidade; i) “agressividade” e inquietação e j) dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, era comum que as crianças demonstrassem facilidade com números e uma memória mecânica bem desenvolvida. As diferenças entre os autores eram demarcadas pelo grave comprometimento cognitivo das crianças descritas por Kanner, o que diferia das crianças relatadas por Asperger.

Além disso, Wing (1981) compreendeu uma forma de *continuum* – ou, um espectro de deficiências que passaram a ser definidos a partir de uma tríade de sintomas gerais, como comprometimento no desenvolvimento das interações sociais, comunicação e imaginação. A pesquisadora ainda enfatizou que poderiam existir correlações sobre graus variados e possíveis comorbidades, embora o essencial do autismo fosse a presença de déficits sociais (Wing, 1981).

¹³ Este artigo, apesar da data de 1991, é uma espécie de síntese dos trabalhos anteriores de Lorna Wing, que como dito, tem um debate inicial pelo fim dos anos de 1970.

Merece destaque a utilização da ideia de *continuum* ou espectro. Essa palavra é abstraída de um conceito da física, uma analogia ao espectro óptico, do qual as cores visíveis surgem de forma linear definidas, porém, sem limites claros, sendo elas produzidas por um único fator: a radiação eletromagnética. Surge, assim, a concepção de que apesar da heterogeneidade – ou do grau de severidade – o espectro incorpora todas essas diferenças (Hassal, 2016).

1.3 O diagnóstico formal e a busca pela etiologia

Ao longo da primeira parte deste capítulo, os esforços foram direcionados à sistematização sobre a relação meio e hereditariedade em interface a uma breve descrição do desenvolvimento da Psiquiatria no século XIX. A dicotomia entre meio e hereditariedade também permeou o autismo desde seus primórdios, de Kanner a Sukhareva. Além disso, o autismo enquanto diagnóstico independente passa a ser adotado, de forma oficial, apenas com o DSM-III.

Como vimos, na transição entre o século XIX e o XX, a Psiquiatria advinha de uma tradição muito calcada na busca por marcadores biológicos (biologicismo) e na classificação das “doenças mentais” em grandes compêndios, conforme influência do alemão Emil Kraepelin. A respeito das classificações, o objetivo seria a substituição da sintomatologia pela etiologia (Caponi, 2012).

As classificações anteriores tinham uma característica incomum com o Manual Diagnóstico contemporâneo, a busca por componentes estatísticos. Essa metodologia tem início nos Estados Unidos (Martinhago & Caponi, 2019). Uma questão importante entre os anos de 1900-1950 foi que as classificações em Psiquiatria estavam orientadas pelas correntes psicodinâmicas fundadas por Freud entre o fim e o início do século XX (Martinhago & Caponi, 2019).

Essa orientação foi a precursora das duas primeiras versões do Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM). Os conceitos centrais que envolveram a elaboração destes manuais foram os de personalidade, estrutura e a formação psicodinâmica do sujeito (Martinhago & Caponi, 2019).

Na primeira metade do século XX, no que tange a busca por uma etiologia do autismo – ou autismo precoce infantil na denominação de Kanner – houve uma dualidade entre o adquirido e a herança (Verhoeff, 2013). Esse período – denominado por Rivière (2007) como paradigma emocional/ambiental, fortemente influenciado pela hegemonia das correntes

psicodinâmicas no campo psiquiátrico – compreendia que no autismo prevalecia uma etiologia psicogênica. A causa, em geral, foi atribuída a uma frieza parental, principalmente das genitoras, que foram extensamente culpabilizadas. É nesse momento que a polêmica hipótese da “mãe geladeira” se constrói. Uma das obras que mais difundiu essa discussão foi *A Fortaleza Vazia*, de Bruno Bettelheim (Costa, 2019).

A difusão dessa hipótese também deve ser atribuída a Kanner que, inicialmente compreendeu a origem psicogênica do autismo, mas anos depois passou a defender uma espécie de meio-termo – ou como um distúrbio psicobiológico (Verhoeff, 2013). Somente em meados de 1950, é que o paradigma hegemônico da psiquiatria fundamentado sobre a psicodinâmica se alterou radicalmente com o advento dos psicofármacos nos Estados Unidos (Whitaker, 2017). Nos 30 anos seguintes, a Psiquiatria se aprofundou de modo implacável no retorno às ciências médico biológicas, com ênfase na farmacologia, genética e neurologia (Whitaker, 2017).

Caponi (2012) menciona que há uma inflexão das discussões psicossociais no campo da psiquiatria. O que fez com que os profissionais deste ramo da medicina conduzissem as discussões para o retorno às tradições krapelianas: “Psiquiatria ao longo do período entre 1968-1972 sofre duras críticas e seu movimento é expresso por uma perspectiva conservadora de retomada das velhas teses da psicologia biológica do século XIX” (p. 94). Caponi (2012, p. 96) acrescenta que,

Queriam construir um saber tão seguro quanto a anatomoclínica. Almejavam poder determinar, com base em um conjunto de sintomas, a causa exata, o diagnóstico e a terapêutica das doenças mentais, com tanta precisão quanto a de uma doença infecciosa. Eles tinham clareza do alcance limitado das pesquisas biológicas, neurológicas ou de anatomopatologia cerebral realizadas até aquele momento, porém, imaginavam um futuro no qual a ciência biológica seria capaz de desvendar os segredos do cérebro para finalmente conhecer as causas das patologias psíquicas.

É importante destacar que as mudanças existentes não partiram exatamente de um desenvolvimento científico imanente. Ao contrário, a Psiquiatria estava sofrendo uma série de derrotas no campo da saúde mental. Os primeiros psicofármacos não vinham obtendo a eficácia esperada, os movimentos sociais foram destaques para as críticas aos preconceitos científicos, principalmente no que tange a patologização da homossexualidade¹⁴ e a culpabilização das

¹⁴ Essa mobilização foi extremamente relevante, pois indicou a exclusão do “homossexualismo” como diagnóstico no DSM-III.

mulheres mães de crianças autistas com a hipótese da mãe geladeira (Ortega, 2008; Caponi, 2012).

Não devemos esquecer, ainda, que toda transformação no âmbito da ciência está ligada também a transformações pautadas no âmbito social, principalmente quando o financiamento da indústria farmacêutica estava no centro da “revolução biomédica” (Whitaker, 2017). Houve uma coalizão entre a classe médica e a indústria farmacêutica para a venda do “novo” modelo psiquiátrico:

. . . nos anos de 1980 a APA e a indústria deram mais um passo nessa relação e, essencialmente, entraram numa “sociedade” no mercado de fármacos. A APA e os psiquiatras de centros médicos acadêmicos constituíram a linha de frente desse arranjo, e com isso o público passou a ver “cientistas” no palco, enquanto as empresas farmacêuticas forneciam em silêncio verbas para essa iniciativa capitalista. (Whitaker, 2017, p. 283)

A respeito do autismo, esse período entre os anos de 1960 a 1980 foi marcado justamente pela influência da Psiquiatria biológica, sobretudo no tocante ao diagnóstico e à etiologia (Rivière, 2007). Conforme citado, o destaque da reorganização diagnóstica deveu-se a Lorna Wing e outros psiquiatras e psicólogos dos Estados Unidos e do Reino Unido – momento em que o diagnóstico de autismo passou a ser compreendido como um espectro, ou *continuum*, que poderia abarcar características gerais e identificáveis por uma tríade de sintomas, além da incorporação das descrições de Asperger e Kanner.

Houve uma expansão de estudos neuromorfológicos que identificaram anormalidades neuronais no hipocampo, subículo e amígdala, e associaram a problemas da 28ª semana de gestação. Houve pesquisas que relataram anomalias neurais no hemisfério esquerdo, quantidades maiores de neurônios no neocórtex, além de hipóteses sobre desequilíbrios entre os neurotransmissores excitatórios (glutamato) e inibitórios (gaba) (Costa, 2019).

Essa retomada biológica/biomédica da psiquiatria conduziu as pesquisas a respeito das “doenças psiquiátricas” sob o signo da mudança pendular para hereditariedade:

. . . uma mesma matriz centrada em explicações endógenas, hereditárias ou cerebrais, das patologias; uma matriz que se afirmava na exclusão de tudo aquilo que não podia ser considerado biológico. Os sofrimentos individuais, os vínculos afetivos, os fracassos, as histórias de vida (plenas de situações que nada têm a ver com patologias), a precariedade do trabalho, dentre outras muitas questões, foram explicitamente excluídos das classificações patológicas dos degeneracionistas, de Kraepelin e dos neokraepelinianos. (Caponi, 2012, p. 96)

Nesse cenário, pesquisadores como Michael Rutter, formularam de modo intensivo discussões sobre a natureza genética do autismo como etiologia. Para este pesquisador, a herdabilidade é em torno de 90% e os estudos com gêmeos auxiliaram a fundamentar esse debate (Timimi & McCabe, 2016).

A “vitória” da psiquiatria biológica se consolidaria com o lançamento do DSM-III, em 1980. Essa nova versão do manual seria responsável por padronizar os diagnósticos psiquiátricos como uma linguagem comum aos profissionais da medicina, tornando-se um instrumento orientado e coerente com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e problemas Relacionados à Saúde (CID) (Martinhago & Caponi, 2019).

A esse respeito, Almeida e Neves (2020) afirmam:

Assim, esta publicação suscitou a exclusão dos debates teóricos, alçando-os para fora do campo psicopatológico. A justificativa é referida à “confusão de línguas” que existia em torno da psicopatologia, que impossibilitava a comunicação entre os diversos pesquisadores e clínicos. Para neutralizar essa confusão e tornar o manual operacional, procederam com a descrição minuciosa dos quadros. (p. 5)

Com a proposta de ser um Manual teórico e operacional, o desenvolvimento do DSM-III esteve vinculado à interface entre as pesquisas científicas e a prática clínica, o que incluiu uma prática médico-psiquiátrica voltada à identificação de sintomas, às definições dos diagnósticos e ao teste de eficácia de psicofármacos (Martinhago & Caponi, 2019; Almeida & Neves, 2020). No DSM-III também ocorreu a formalização do diagnóstico de autismo, o qual passou a ser classificado como autismo infantil e alocado na subcategoria dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) (Almeida & Neves, 2020).

A introdução dos trabalhos de Asperger e a proposta de Lorna Wing em identificar uma raiz de sintomas comuns com a descrição de Kanner levaram à uma alteração de critérios na revisão da terceira edição do DSM, lançada em 1987. Os déficits de linguagem que fariam parte da tríade de sintomas não foram considerados como centrais, mas sim deficiências na comunicação verbal e não verbal, além de prejuízos ou incapacidade de desenvolver vínculos nas relações com pares (Verhoeff, 2013). Essas características estavam mais próximas às descrições de Asperger, pois apesar de incomum, as formas de comunicação não traziam prejuízos funcionais, embora se assemelhavam aos problemas de socialização enfrentados pelas crianças descritas por Kanner.

Foi também alterada a nomenclatura, o adjetivo infantil deixou de ser utilizado e passando a ser denominado como transtorno autista. Essa mudança ocorreu uma vez que, no DSM-III, a exigência era de sintomas que deveriam surgir antes dos 30 meses de idade, sendo

diagnosticado apenas na infância. Com essa alteração, o diagnóstico poderia ocorrer em uma idade posterior à infância, quando os problemas de interação e comunicação sutis pudessem ser observados (Verhoeff, 2013).

Outra mudança na terceira edição do DSM foi a tentativa de afastamento da linguagem nosográfica, ou seja, de doença. Isso ocorreu como uma justificativa de evitar e escamotear eventuais questões políticas, sociais, culturais e subjetivas. Dito isso, o termo empregado foi o de transtorno, em inglês *disorder*. Apesar de não ser mais considerado “doença”, ainda trata-se de algo fora de uma ordem (Almeida & Neves, 2020).

O DSM-IV, lançado em 1994 e posteriormente revisado em 2000, seguiu basicamente as mesmas diretrizes que sua terceira edição. Todavia, há uma exclusão definitiva de todos psicodinamismos restantes de outras versões (Martinhago & Caponi, 2019). Nesta edição, os subtipos dos transtornos globais do desenvolvimento incluíam outras categorizações, como transtorno autista, transtorno de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global do desenvolvimento sem especificações (APA, 1995). Verhoeff (2013) explica que a diferenciação entre o autismo infantil e o transtorno de Asperger ocorreu para o impulsionamento de novas pesquisas que buscassem identificar diferenças entre eles. Porém, na quinta edição essa separação fica em desuso.

Os anos de 1990 foram marcados como a “década do cérebro”, um movimento que iria impactar diretamente a psiquiatria, genética, farmacologia e outras ciências no campo das humanas nos anos subsequentes. Outro programa de pesquisa que despontou nesse momento foi o Projeto Genoma Humano, cujo objetivo era o de mapear todos os genes humanos (Rose, 2006).

A literatura científica denomina como “década do cérebro” a evidência das Neurociências como campo de construção científica. Apoiada pelo desenvolvimento tecnológico da época, as neurotecnologias, a exemplo dos exames de neuroimagem, por uma série de pesquisas foram conduzidas para além dos estudos clássicos em neurologia. Fato este que ocorreu também com as lesões cerebrais, empreendendo uma nova frente de investigações sobre questões de toda ordem, inclusive entre aqueles no topo da dimensão social do conhecimento (Rose, 2006). Assim como a psiquiatria, que a partir de 1960 foi extensamente subsidiada pela indústria farmacêutica, esse movimento neurotecnológico presente na “década do cérebro” também foi constituído pelo mesmo financiamento a partir dos anos de 1990 (Rose & Rose, 2016).

Gradualmente, os estudos neurocientíficos lançaram seu foco sobre as psicopatologias. Hoje podemos observar como a Psiquiatria está sendo desempossada, aquilo que antes era

reconhecido como “doenças/transtornos mentais” são agora renomeadas como neuropatologias (Freitas-Silva & Ortega, 2016). Para Kandel (2020), os conhecimentos produzidos pela genética contemporânea e ciências cognitivas (Neurociências e Psicologia) podem fornecer parte das respostas para os dilemas da vida em sociedade, fundando o que o autor denomina de “. . . novo humanismo científico.” (p. 23).

A atual neurobiologia do autismo tem focado na relação de como as alterações genéticas comprometem o desenvolvimento neurológico “comum”. As alterações associadas ao autismo mais estudadas são **as variações no número de cópias e mutações novo** (Frith *et al.*, 2014; Kandel, 2020).

As **variações no número de cópias** são atreladas a como nossos cromossomos podem variar e se diferenciar em estrutura, aumentando ou diminuindo o número de genes. Essa variação pode ampliar o risco genético de autismo. Já em relação às **mutações novo**, a explicação afirma que nem todas as mutações são herdadas de nossos pais, ou seja, estão presentes em seus genes. Nesse sentido, mutações novo surgem de modo espontâneo, ou seja, consistem em mutações novas associadas ao risco de autismo. O interessante deste caso é que essa alteração está ligada ao espermatozoide do pai, estando associada ao modo tardio de reprodução das pessoas. Isso, pois, significa que quanto maior a idade do pai, maiores as chances de que tais mutações ocorram e, conseqüentemente, sua transmissão para os filhos (Kandel, 2020).

Cabe esclarecer dois pontos; o primeiro é que esses tipos de mutações não estão ligados apenas ao autismo, mas também a outros transtornos neuropsiquiátricos, como esquizofrenia e deficiência intelectual. O segundo é que há mais de mil genes associados ao autismo e outras condições neuropsiquiátricas semelhantes, isto é, não é possível associar a apenas um gene seu determinante (Costa, 2019; Kandel, 2020).

Essas mutações genéticas podem ter uma relação direta com um desenvolvimento neurológico prejudicado. Isso ocorre porque nossos genes geram as instruções por meio da sintetização de proteínas. Em caso de mutações que perturbem essa sintetização, pode ocorrer “. . . uma cascata de eventos: as sinapses não funcionarão da maneira adequada, os neurônios não poderão se comunicar uns com os outros, e os circuitos neurais constituídos por eles serão desorganizados” (Kandel, 2020, p. 41).

Ainda nas palavras de Kandel (2020, p. 41),

Um estudo recente revelou que cérebros de adolescentes com autismo têm muitas sinapses. Normalmente, as sinapses em excesso no nosso cérebro – sinapses que não usamos – são removidas em um processo chamado *poda sináptica*, que começa bem

cedo na infância e atinge seu pico na adolescência e no início da vida adulta. A descoberta de muitas sinapses indica que um número insuficiente delas foi eliminado, resultando em um emaranhado de conexões neurais em vez de circuitos neurais eficientes e otimizados. O processo de conexão (*wiring*) do cérebro em desenvolvimento é extraordinariamente complexo e apresenta ampla oportunidade para erros.

A produção dos conhecimentos científicos que nascem da relação entre genética e neurociências, em geral, se baseia em duas metodologias: os modelos animais e os mais atuais, as células *in vitro*. Estas últimas têm cada vez mais ganhado evidência, principalmente as células-tronco.

Essa perspectiva discutida por Kandel (2020) e outros pesquisadores, via de regra, é apoiada por uma neurobiologização dos comportamentos humanos: o chamado cérebro social. Esse conceito tem origem a partir da pesquisadora americana Leslie Brothers, que defende que as interações sociais necessitam de uma circuitaria de neurônios que, em regiões interconectadas do cérebro, processam as informações especificamente sociais. O cérebro social é uma espécie de fundamento biológico de um constructo da psicologia cognitiva denominado teoria da mente, que, em síntese, pode ser descrito como a capacidade **inata** de compreendermos intenções, emoções e estados mentais de outras pessoas (empatia) (Costa, 2019; Kandel, 2020).

Ou seja, o autismo é justamente uma condição que produz uma deficiência no cérebro social, por isso as maiores características desse transtorno são justamente as dificuldades de comunicação e interação social. Isso se mostra diferente para Kandel (2020) em uma condição de desenvolvimento normal, onde “as crianças possuem a capacidade inata de interpretar o mundo que enfrentarão quando adultas, porém só podem aprender as habilidades essenciais de que precisam, como a linguagem, de outras pessoas.” (p. 24).

A descrição desse raciocínio é importante para compreendermos a classificação diagnóstica atual do autismo e sua relação com a neurobiologia, que não restringe apenas a encontrar o marcador genético/biológico, mas a acrescentar qualquer tipo de comportamento social no campo das Neurociências. Por isso, os conceitos de “cérebro social”, teoria da mente e os termos condições inatas estão presentes na argumentação da maioria dos pesquisadores que estudam o autismo nesse momento histórico.

Retomando a questão das classificações diagnósticas, entre o DSM-IV e o DSM-5 houve uma mudança paradigmática do diagnóstico categorial para o dimensional/longitudinal, buscando as tendências preditivas dos transtornos mentais. A consequência dessa mudança foi a relativização dos sintomas (ex. o termo espectro), descontextualização das condições

concretas de vida, além da questão preditiva estar embasada diretamente em fundamentos do neurodesenvolvimento (Resende *et al.* 2015).

Com isso, no DSM-5¹⁵, lançado em 2013, todas as classificações diagnósticas referentes ao autismo foram incorporadas pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA)¹⁶, o qual foi integrado no conjunto de transtornos do neurodesenvolvimento. Estes surgem nos períodos iniciais da vida, onde constam os seguintes déficits: prejuízos específicos de aprendizagem, controle das funções executivas e alterações do desenvolvimento global em habilidades sociais ou inteligência (APA, 2014).

Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento, pessoal, social, acadêmico ou profissional. (APA, p. 31, 2014)

Aqui é importante destacar que não há nenhuma explicação no DSM-5 sobre a aplicação do prefixo (neuro) à palavra desenvolvimento. Essa ausência indica uma contradição interessante; se por um lado, o manual busca uma linguagem teórica como linguagem comum, por outro evidencia as tendências biológico inatistas de autores como Kandel, além de aumentar o escopo de palavras que inundaram o cotidiano com esse prefixo (Rose & Rose, 2016).

Nesse sentido, segundo o DSM-5, para o diagnóstico de TEA há dois (A e B) critérios principais que o caracterizam e o classificam:

A. Déficit persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):

1. Déficit na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais. (APA, 2014, p. 50).

2. Déficit nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.

¹⁵ No site da APA já se encontra à venda a versão revisada DSM-5 TR. Como não houve a acesso a versão atual, iremos considerar a que já está presente de forma comum na literatura.

¹⁶ No DSM-5 várias subcategorias do autismo existentes no DSM-IV como, Asperger, autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação e o transtorno de Asperger foram subsumidas pelo termo espectro (APA, 2014).

3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotípias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).

2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).

3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).

4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento).

Existem ainda três critérios que, em linhas gerais, indicam os possíveis prejuízos voltados ao funcionamento social, profissional ou outras áreas relevantes para o sujeito, além das possíveis comorbidades como, deficiência intelectual (APA, 2014). Há ainda a necessidade de dar visibilidade ao critério C. “Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).” (APA, 2014, p. 50).

O manual ainda descreve especificadores de gravidade relacionados aos níveis de auxílio, como leve (exigindo apoio), moderado (exigindo apoio substancial) e grave (exigindo apoio muito substancialmente) (APA, 2014). Também merece destaque a utilização do termo espectro, ideia essa anteriormente presente nos trabalhos de Lorna Wing (Hassal, 2016).

1.4 As consequências das classificações diagnósticas a partir do DSM-5

O reducionismo marcado pelos critérios diagnósticos presentes no DSM-5 e a perspectiva biologicista produzem nas pesquisas sobre o autismo impactos no que tange o atendimento desse público. Sem a orientação e discussão do desenvolvimento humano, a ideia de diagnóstico precoce, ou sintomas que surgem no início da vida, conforme afirma o DSM-5,

contribuem para o fenômeno do aumento considerável dos diagnósticos. Segundo o último relatório publicado pelo órgão americano *Center for Disease Control and Prevention* (CDC) em 2 de dezembro de 2021, a prevalência atual entre crianças de 8 anos com autismo é de 1 em 44; entre os anos de 2000 e 2002, a prevalência era de 1 em 150.

A psiquiatria, neurociências e o complexo industrial farmacêutico realizaram pelo menos nos últimos 20 anos uma sólida força tarefa que visa atender faixas etárias cada vez menores, com a intenção de “prever/prevenir”, tendo como base em seus diagnósticos possíveis transtornos mentais (Lima & Caponi, 2011).

A perspectiva do diagnóstico precoce, por volta dos seis meses, indica que desde cedo se observa sinais que a criança, possivelmente autista, possa apresentar, e que isso em geral pode ser benéfico (Brasil, 2015). Porém, se a origem desses sintomas advém de uma condição neuropatológica genética, como é possível, sem um marcador biológico evidente (Hassal, 2016), estabelecer uma relação profunda com os déficits centrais do autismo? Como definir de modo correto o que é déficit de comunicação social, ou mesmo restrições de atividades em um bebê de seis meses? Um documento produzido pelo Ministério da Saúde denominado de “Linha de cuidado para atenção às pessoas com transtorno do espectro autista e duas famílias na rede de atenção psicossocial do sistema único de saúde”, de 2015, nos dá uma dica de no que baseia a perspectiva do diagnóstico precoce:

O que não se constata nos filmes é a capacidade de ‘provocar’ o outro. Dito de outro modo, os bebês que se tornaram autistas não iniciaram e tampouco suscitaram nos pais (de forma ativa) a interação pelo olhar, pela voz ou pelo jogo oral primitivo. A criança com TEA foi um bebê que, se veio a responder a algum apelo parental, quando surgiam ocasiões para que isso ocorresse, não tomava a iniciativa de convocar e provocar o interesse e o júbilo das trocas com os adultos próximos. (Brasil, 2015, p. 46)

Conforme descreve a citação, a busca ativa pelos pais deve partir inicialmente do bebê, ou seja, a própria criança já apresenta as condições iniciais do seu próprio desenvolvimento. Caso contrário, ela pode se enquadrar logo nos seis primeiros meses de vida em uma condição de desenvolvimento patológico, como o TEA.

É importante destacar que essa concepção de desenvolvimento que parte da criança não está apenas presente nas perspectivas atuais, mas de alguma forma é herança da tradição psicodinâmica. Para Evans (2017), as concepções atuais acerca do autismo, principalmente neurobiológicas, apenas alteraram seu vocabulário adequando à uma compreensão biológica. Hassal (2016) descreve que essa forma de compreender o autismo desvela como o transtorno é “entendido” como uma entidade bem estabelecida, definida e fundamentada sobre uma noção

biologicista de desenvolvimento, da qual o autor descreve como “tipo natural”. Essa concepção de “tipo natural” se faz presente na maioria dos estudos que tendem a ligar os “transtornos mentais” a condições neuropatológicas:

Os exemplos mais comuns oferecidos são a doença de Alzheimer e a doença de Huntington. Ambos têm bases biológicas claras e identificáveis – deterioração neurológica geral no primeiro caso e uma anormalidade genética no segundo. Portanto, pode-se argumentar que são espécies naturais da mesma forma que as doenças físicas em geral. (Hassal, 2016, p. 53)

Apesar das condições descritas apresentarem marcadores biológicos claros e identificáveis, a grande maioria dos transtornos psiquiátricos seguem ainda sem esses marcadores (Hassal, 2016). Porém, mesmo assim é muito comum a aceitação acrítica do diagnóstico como única explicação relevante.

O impacto dessa aceitação acrítica se aprofunda em áreas que estão distantes da psiquiatria, ou atuações correlatas, como a educação, por exemplo. Os educadores não apenas criam a expectativa de que o diagnóstico psiquiátrico solucione questões, como quando recebem alunos os alunos diagnósticos organizam toda sua prática pedagógica sob as diretrizes desse diagnóstico (Vechiatto et al., 2021). Essas expectativas infelizmente não são isoladas, mas sim generalizadas. Esses fenômenos remontam a dinâmica krapeliana e podemos dizer que a neokrapeliana também, de psiquiatria, na qual, diagnóstico e tratamento se confundem.

Além disso, apoiados sob uma perspectiva inatista/biologicista de desenvolvimento diagnóstico como TEA e outros associados ao neurodesenvolvimento como, por exemplo, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, estão cada vez mais são alçados ao campo da patologização e farmacologização da infância (Mendonça et al., 2019). Uma vez que, há ênfase do biológico sobre sujeito diagnosticado com autismo, medidas adotadas servem apenas para minguar, ou diminuir as condições geneticamente herdadas, por isso o meio passa a ter papel secundário.

Essa busca incessante pelos genes, dos quais as neurociências, a genética e a psiquiatria tomaram para si nas últimas décadas, são evidências de como a cisão entre o biológico e o social afetam os estudos da vida humana.

Por isso, para Joseph e Ratner (2013) o determinismo genético e a biologização dos processos humanos constitui, uma forma de negação dos problemas postos pela sociedade:

Mas mesmo que os pesquisadores eventualmente descubram genes específicos que desempenham um papel na inteligência ou personalidade, ou que predisõem algumas pessoas a desenvolver distúrbios psiquiátricos, a sociedade ainda pode optar por focar

a atenção na mitigação de arranjos familiares, sociais e políticos psicologicamente insalubres que impedem o crescimento humano e aprendizagem e contribuir para problemas emocionais e transtornos psiquiátricos. As ideias genético-deterministas desviam a atenção da sociedade dessas condições ambientais e transferem a culpa para os cérebros e corpos das pessoas. Mesmo no caso de distúrbios médicos, como diabetes tipo 2, onde a pobreza e a desnutrição são causas bem conhecidas, os defensores do determinismo genético continuam a pressionar para que os dólares de pesquisa sejam direcionados para pesquisa genética, em vez de melhorar as condições sociais e de saúde. (p. 96)

Da mesma forma que o biológico se sobrepõe sobre o social, a hereditariedade se sobrepõe sobre o meio e assim as velhas dicotomias já discutidas pela Psicologia Histórico-Cultural se fazem presentes no estudo do autismo. Consoante a isso, devemos organizar o autismo a partir de outro sistema conceitual, o desenvolvimento do psiquismo, sobre as bases da Psicologia Histórico-Cultural – este é o centro da análise presente na dissertação. Ou seja, como eixo central, o desenvolvimento humano incorpora o conceito de autismo, pois esse fenômeno é conseqüentemente a expressão de condições do próprio desenvolvimento humano. Em termos mais claros, um sujeito diagnosticado com autismo é, antes de mais nada, um sujeito em desenvolvimento e historicamente determinado, sob condições de dar (ou não dar) saltos qualitativos, a depender de sua situação concreta de vida, sua situação social do desenvolvimento (Vigotsky, 2006).

Assim, quando atribuímos relação entre desenvolvimento do psiquismo e o autismo, podemos alterar, reorganizar e restabelecer a lógica da pesquisa, e principalmente da forma como pensamos os problemas derivados dela. Desta forma o conceito ganha vida, movimento e condições para enriquecer a produção científica na busca por outros caminhos.

. . . mas cada conceito, ao possuir uma latitude e uma longitude, é sempre um ponto em um sistema de conceitos. Conseqüentemente, contém em si a possibilidade de passagem de um dado conceito para quaisquer outros conceitos, e esse fato é o centro ao qual se reduz a explicação de todas as formas de pensamento acessíveis ao ser humano. (Vigotski, 1934/2017, pp. 217-218)

O sistema de relações conceituais que tentaremos estabelecer ao longo da dissertação – centrado na discussão a respeito do desenvolvimento do psiquismo humano e não necessariamente sobre o diagnóstico de TEA – é uma tentativa de avançar no debate. Pois, assim como Vigotski (1934/2000) achou no significado da palavra os caminhos para o estudo da unidade do pensamento e da linguagem, nossa unidade de análise é o desenvolvimento humano:

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é *unidade* da palavra e do pensamento. (Vigotski, 1934/2000, p. 398)

Nesse sentido, o autismo enquanto conceito é incorporado por uma perspectiva de desenvolvimento humano, e esta é nossa unidade no sistema conceitual. Isso deve ser compreendido como um produto de análise que “. . . possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade” (Vigotski, 1934/2000, p. 8).

Explicando melhor, o desenvolvimento humano constitui as propriedades que compreende o todo, isto é, todo sujeito humano se desenvolve sob condições histórico-sociais próprias. Além disso, o desenvolvimento é composto por outras unidades, como a psicofísica e a relação entre heterogeneidade e meio. Mas toda essa análise não pode ser descrita através de uma condição estática, ao contrário, isso é um processo vivo, do qual as mudanças constituem a vida dos sujeitos que se encontram em desenvolvimento. Deste modo, conforme argumentamos, o autismo só faz sentido quando estudado dentro do campo do desenvolvimento humano.

O intuito de encontrar novos caminhos metodológicos para o estudo do autismo é coerente com afirmação de Vigotski (2022):

A tarefa da metodologia consiste não apenas em ensinar a medir, mas também em ensinar a ver, a pensar, a relacionar, e isso significa que o medo excessivo dos chamados momentos subjetivos na interpretação, e a tentativa de obter os resultados em nossas investigações por meio de uma maneira puramente mecânica e aritmética, como ocorre no sistema de Binet, são errôneas. Sem o aperfeiçoamento subjetivo, ou seja, sem o pensamento, sem a interpretação, sem o deciframento dos resultados e sem a análise dos dados, não há pesquisa científica. (p. 414)

É importante que a discussão presente não busque negar o diagnóstico ou mesmo propor uma forma de inexistência do fenômeno autismo. Pelo contrário, é no resgate das breves contradições históricas descritas que, à luz da unidade do desenvolvimento humano, objetivamos recuperar o que é escamoteado pelo diagnóstico biologicista – a criança.

2 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS DA UNIDADE PSICOFÍSICA

2.1 Um pequeno desvio antes do início

Sacks (2015), em seu livro *Antropólogo em Marte*, descreve a vida e os dilemas de Temple Grandin, uma mulher que foi diagnosticada com autismo desde os quatro anos de idade. No início, Sacks (2015)¹⁷ apresenta uma frase relevante para o preâmbulo deste capítulo, pois considera que “O autismo como tema toca nas mais profundas questões de ontologia, pois envolve um desvio radical no desenvolvimento do cérebro e da mente” (p. 248). A princípio, nesta frase existem dois destaques que devem ser considerados em nossa reflexão: o primeiro referente ao termo ontologia, e o segundo a afirmação do “. . . desvio radical no desenvolvimento do cérebro e da mente”.

Sacks (2015) não apresenta nenhuma explicação a respeito do conceito de ontologia. No entanto, longe de ser uma palavra solta na frase, ela guarda um significado importante para a filosofia e seu trajeto histórico. Em linhas gerais, ontologia pode ser definido como o estudo do ser, sendo tradicionalmente pensado pelas referências teóricas no campo do idealismo metafísico (Vaisman, 2010). Contudo, longe dessas premissas, a perspectiva ontológica pautada pelos pressupostos marxianos, entende que a constituição do ser, especificamente o ser social, tem como pressuposto central a reprodução da vida humana (Lukács, 2018). Tal reprodução, movimentada pela atividade do trabalho, transforma a realidade naturalmente posta de modo objetivo (ex. argila em tijolo) e subjetivo (as formas como o humano se relaciona com a realidade e outros humanos) (Luria, 1979; Lukács, 2018).

Ou seja, como vimos, o esvaziamento deste conceito com a lacuna não explicativa de Sacks (2015), abre precedente para o que o leitor, além de não o compreender, pode em uma pesquisa superficial atribuir sentidos que talvez não correspondam ao próprio posicionamento do autor. Deste modo, quando lemos, aparentemente o autor toma o autismo como ser, não como uma nosografia psiquiátrica ou mesmo um conceito historicamente elaborado. Por isso, é necessário realizarmos um esboço de oposição à essa afirmação. Primeiro, o autismo não pode ser tomado como entidade, pois para nós, ontologia se refere ao estudo do ser social, ou

¹⁷ Cabe esclarecer ao leitor que, quando citamos o neurologista Oliver Sacks, compreendemos que ele não parte dos fundamentos teóricos filosóficos do materialismo histórico-dialético, tal como Vigotski, Luria e outros. Porém, como Palhuzi (2020) deixa evidente, existiu um extenso diálogo do neurologista com as obras dos pesquisadores soviéticos citados, principalmente das discussões referentes às deficiências e à linguagem.

seja, a ontologia diz daquilo que nos constitui como humanos e, conseqüentemente, como sujeitos conscientes. Neste sentido, o autismo enquanto diagnóstico, ou mesmo como conceito, é uma expressão da nossa produção social, podendo ser considerada uma singular situação social do desenvolvimento - por isso fruto da produção social.

A segunda afirmação de destaque se refere ao “. . . desvio radical no desenvolvimento do cérebro e da mente” (p. 248). Aqui novamente o autor não busca explicar sua frase, porém não deixa de se posicionar frente ao tema do autismo quando dicotomiza a relação entre cérebro e mente, enfatizando a questão do desvio radical do desenvolvimento.

Um ponto importante é: do que se trata esse desvio do desenvolvimento? E qual o motivo da ênfase no cérebro e, como consequência, na mente? No trecho citado, Sacks (2015) apresenta um posicionamento muito semelhante com as pesquisas atuais, as quais colocam como problema central etiológico do autismo as questões genéticas e o cérebro. Frith et al. (2014) e Kandel (2020) argumentam que apesar da complexidade em identificar um único gene para a causa do autismo (TEA), existem mutações em dois genes do cromossomo X que podem comprometer a codificação das neuroliginas – proteínas responsáveis pela adesão pós-sináptica e de relevância na formação das sinapses, produzindo como correlato neural dos prejuízos na interação social. É importante destacar que as conclusões dos estudos citados pelos autores são baseadas em metodologias com modelos animais, principalmente camundongos (Kandel, 2020).

Essa relação entre desenvolvimento, cérebro, mente e seus possíveis prejuízos que se estabelecem nas hipóteses etiológicas do autismo, principalmente em metodologias com foco em modelos animais, expõem uma visão de mundo naturalista do humano e de seu complexo de atividades sociais. Essa visão pode ser definida como determinismo biológico (Ilyenkov, 2007; Lewontin, 2010). Em geral, existe a atribuição, ora à genética, ao cérebro ou a ambos, da ideia de uma condição inata da biologia sobre aquilo que denominamos como humano – isso pode ser imputado desde comportamentos individuais, como a música, educação, entre outros, até as condições sócio-políticas como hierarquias, criminalidade, prevalência de doenças específicas ou mesmo a própria deficiência e quaisquer outros comportamentos “desviantes” (Ilyenkov, 2007; Lewontin, 2010). Destacamos o fato de que o caminho de pesquisa relacionado com o determinismo biológico não é trivial, é seu método, sua espinha dorsal (Rose, 1998).

A finalidade de expor essa afirmação de Sacks (2015) é apenas para ilustrar como um exemplo singular expressa toda uma particularidade de concepções hegemônicas acerca do tema autismo. O quadro contemporâneo de pesquisas sobre o TEA é composto por elementos

quase que restritos às determinações biológicas, conforme veremos. As concepções, embora possam se diferenciar em alguns de seus pressupostos fundamentais – como, por exemplo, em escolas psicológicas de origens epistemológicas divergentes¹⁸ – se posicionam de forma similar, em que o diagnóstico de TEA descrito pelo DSM-5 é o centro das explicações, direcionamento de pesquisas e cuidados. Deste modo, nossa leitura sobre parte da concepção hegemônica acerca do autismo compreende que existem incoerências, como a ausência de historicidade, que quando se manifestam, em geral, focam nas mudanças das nomenclaturas dos manuais diagnósticos, ênfase nos aspectos biológicos e sem uma perspectiva de desenvolvimento humano historicamente determinada.

Como descrito, todo e qualquer tipo de orientação teórico-metodológica atual deve estar pautada pelo diagnóstico presente em manuais, como o DSM-5, e em uma perspectiva onde o determinismo biológico esteja presente. Em caso de dissidência desse modelo, a pesquisa pode ser considerada anticientífica (Rose, 1998). A formação dessa hegemonia na pesquisa, estudo e atuação sobre o autismo, se expressa como uma condição ideológica que restringe a discussão científica a respeito do tema. É necessário esclarecer que tomar o conceito de autismo da forma como se pesquisa e estuda em termos ideológicos, nos condiciona a dar mais detalhes a esse respeito.

Segundo Iasi (2008), o entendimento comum do termo ideologia como um conjunto de ideias surge ao final do processo da Revolução Francesa, com Antoine Destutt de Tracy no *Institut de France*, tendo como finalidade divulgar as ideias e valores defendidas pelos iluministas. Em linhas gerais, ideologia, para seu criador, deveria ser um setor da ciência de estudos sobre as ideias, ou uma teorização geral das ideias. Apesar da existência desta ênfase de estudo, este conceito possui mais de 30 significados diferentes, sendo comum, principalmente, atribuí-lo a uma concepção de falsa verdade, falsa consciência ou de enviesamento no campo das ciências da natureza (Vaisman, 2010; Meszáros, 2011). Contudo, quando analisamos esse conceito com base em um referencial teórico marxista, este ganha um entendimento distinto.

¹⁸ Em 2015, o Ministério da Saúde publicou um documento intitulado como “Linha de cuidado para atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do sistema único de saúde”, no qual, além de narrar a história do diagnóstico de TEA, estão presentes informações acerca de tratamentos com base na clínica psicanalítica e na análise do comportamento aplicado. O documento não se restringe a essas informações, existe um debate acerca dos direitos das pessoas com deficiência, projeto terapêutico singular, entre outros. Além do documento citado, em 2014 houve a publicação de um outro documento denominado “Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”. Em linhas gerais, é apresentado um conjunto de orientações a respeito dos indicadores iniciais, instrumentos de rastreio e orientações aos pais a respeito do diagnóstico.

Diferente da posição de falsa consciência ou falsa verdade, a ideologia diz respeito à uma condição de dominação, pois para Marx as ideias são expressões dos antagonismos das classes sociais, e conseqüentemente do domínio de uma sobre outra (Iasi, 2008). As ideias que produzem um processo ideológico não podem ser analisadas de forma abstrata, essas constituem uma força material, por isso a dominação das ideias diz respeito também à dominação material (Iasi, 2008). A referência do que é material está na forma de como os seres humanos estão condicionados às relações sociais de produção, ou, em outras palavras, a forma como são produzidas suas circunstâncias de vida pela atividade do trabalho (Marx & Engels, 1846/2007).

Deve-se destacar o trabalho como algo especificamente humano, ontologicamente fundante de nossa humanidade, pois na natureza, tal atividade não pode ocorrer. Além disso, o trabalho enquanto atividade vital coloca o homem em contradição com a realidade, possibilitando alterá-la e proporcionando a criação de novas condições objetivas de vida (Lukács, 2013). O papel do trabalho não se restringe apenas à transformação e relação entre humano-natureza. Essa atividade alterou radicalmente a relação entre os próprios humanos e aquilo que compreendemos como sociedade, afetos, cultura, arte, entre outras relações consideradas sociais, por não existirem paralelo àquilo que encontramos na natureza (Vaisman, 2010; Lukács, 2013). Souza et al. (2015) nos apresenta um esclarecimento para pensarmos o processo descrito:

Na medida em que o ser social se reproduz no trabalho, satisfaz as suas carências e, dessa forma, constrói novas necessidades, organizadas em complexos, como a educação, a arte, a ciência, dentre outros. Nesse sentido, ao criar um machado como instrumento de trabalho, o homem dedicará uma menor quantidade de tempo ao esforço físico de cortar carne ou lenha e, assim, aumentará o tempo para desempenhar outras atividades sociais (educar, dançar, conhecer, pintar, estudar, entre outras), constituindo, assim, um processo de autoconstrução humana, da contemplação das infinitas possibilidades do ser social, desencadeadas pelo trabalho. (p. 121)

Tudo que envolve o trabalho e as práticas sociais são condicionados por aspectos da realidade que devem ser transformados ou solucionados pelas questões e demandas impostas pela própria realidade. O que movimenta esse processo são as alternativas presentes em circunstâncias concretas e historicamente localizadas (Lukács, 2013). E, por alternativas devemos entender o conjunto de meios pelos quais a finalidade resolutive das questões ou dilemas devem se realizar:

. . . não se pode esquecer que a alternativa, de qualquer lado que seja vista, somente pode ser uma alternativa concreta: a decisão de um concreto (ou de um grupo de

homens) a respeito das melhores condições de realização concretas de um pôr concreto do fim. Isso quer dizer que nenhuma alternativa (e nenhuma cadeia de alternativas) no trabalho pode se referir a realidade em geral, mas uma escolha concreta entre caminhos cujo fim (em última análise, a satisfação da necessidade) foi produzido não pelo sujeito que decide, mas pelo ser social no qual ele vive e opera. (Lukács, 2013, p. 76)

É importante enfatizar que nem toda atividade humana é considerada trabalho. Este último tem como característica principal a produção do novo, aquilo que não existe no mundo orgânico, a transformação do produto e, por conseguinte, do produtor e produção. Entretanto, toda atividade humana se funda no trabalho, como protoforma de sua estrutura, também podendo ser definida como práxis sociais – que diferente da transformação da natureza, tem relação com a forma como os humanos se relacionam (Lukács, 2013; Souza et al., 2015).

Dentre as diversas práxis sociais¹⁹ existentes como Educação, Arte, Direito e Filosofia, para citar alguns exemplos, deve-se destacar a ciência, pois ela produz e potencializa o conhecimento da realidade e das formas de trabalho, além, é claro, das próprias práxis sociais (Souza et al., 2015). É necessário afirmar que a relação entre trabalho e ciência ganha contornos distintos quando, historicamente, a burguesia ascende ao poder material e político. Em outras palavras, o capitalismo e a ciência moderna se constituíram em um mesmo período histórico e isso tem consequências (Tonet, 2013).

A ascensão da burguesia enquanto classe social dominante proporcionou para a humanidade avanços nunca vistos em períodos antecedentes, pois evidenciou o papel da atividade humana na transformação da natureza:

Foi a primeira a provar o que a atividade humana pode realizar: criou maravilhas maiores que as pirâmides do Egito, os aquedutos romanos, as catedrais góticas; conduziu expedições que empanaram mesmo as antigas invasões e as Cruzadas. A burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os meios de produção, por conseguinte, as relações de produção, e com isso todas as relações sociais. (Marx & Engels, 1848/2005, pp. 42-43)

Contudo, em contraposição a esse caráter revolucionário, a burguesia, quando se fez presente na reivindicação de um Estado a sua imagem e semelhança, conduziu os caminhos da intensa e dinâmica transformação da realidade histórico-social em manutenção de sua ordem (Marx & Engels, 1848/2005). Tal manutenção teve grandes significados, dos quais podemos

¹⁹ Quando afirmo sobre as práxis sociais, estou consciente que do ponto de vista conceitual, elas não são equivalentes ao trabalho, mas como tentei argumentar, derivam dele. Reforço esse argumento nesta nota, pois, no campo do marxismo, principalmente nos conceitos desenvolvidos por Lukács (2013), há um polêmico debate se algumas práxis sociais podem ser consideradas trabalho ou não.

destacar dois deles: primeiro, houve um abandono da burguesia enquanto classe social revolucionária, apresentando um caráter reacionário às mudanças sobre realidade histórico-social e conservadora no que tange a defesa da ordem capitalista vigente; segundo, o abandono da perspectiva revolucionária infringiu ao proletariado a condição de classe revolucionária na necessidade de sua própria sobrevivência. Conservar a ordem e a reação a qualquer tentativa de transformação social é o que será expresso como herança do desenvolvimento de parte da ciência moderna.

A conservação e dominação desta ordem se estabeleceram à medida que a burguesia, ao longo do fim da idade média, se apropriou e expropriou os sujeitos das suas terras e dos meios de produção de sua própria existência, conduzindo esses seres humanos da servidão feudal à servidão ao trabalho assalariado (Marx, 1867/2017). Além disso, à medida que os sujeitos não produzem para si e sim para outros, os quais compram sua força de trabalho tal como ocorre nas relações capitalistas, tornam-se evidentes as relações antagonistas entre burgueses e proletários. Se por um lado as condições materiais da sociedade alcançaram feitos nunca vistos antes, como o desenvolvimento científico/tecnológico e o acúmulo de riquezas; por outro estamos diante de uma miséria que cresceu na mesma proporção²⁰:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (Marx, 2010, p. 80)

Ora se a produção da vida material se torna estranha e também mais pobre ao seu produtor, as relações entre os humanos seguem uma tendência semelhante, conforme Marx (2010) descreve:

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho [que] está diante dele, então isto só é possível pelo fato de [o produto do trabalho] pertencer a um *outro homem fora o trabalhador*. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser *fruição* para um outro e alegria de viver para um outro. Não os deuses, não a natureza, apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem. (p. 87)

²⁰ Insta afirmar que a miséria ou pobreza presente no capitalismo é um fenômeno novo. Pois em períodos anteriores, a pobreza estava ligada à escassez e às impossibilidades materiais de seus marcos históricos, porém, no capitalismo, a pobreza é marcada pelo acúmulo de mercadorias e a possibilidade de superação de determinadas condições naturais. É essa contradição entre miséria e sua possibilidade de superação que mantém as características de um fenômeno novo (Netto, 2001).

Os trabalhadores no capitalismo são privados dos meios de produzir sua própria existência, restando apenas vender sua força de trabalho em troca de um salário. Por outro lado, existe uma parcela significativa de indivíduos que detêm os meios de produção existentes, além da capacidade financeira/material de comprar a força de trabalho que está à venda. Ou seja, eles possuem o que denominamos de propriedade privada (Marx, 1867/2017). Esse tipo de relação entre as classes sociais (proletários e burgueses) que se estabelece no capitalismo é, portanto, uma relação de dominação material que irá se expressar na forma como se produz conhecimento.

É sob essa dominação e contradição entre capital e trabalho que a exigência da produção material mudou radicalmente sua concepção de mundo, opondo-se à busca da essência ou do caráter contemplativo, político e ético da existência humana. O conhecimento, nesse sentido, deveria ser a produção do que é útil, a busca pelas qualidades e possibilidades de mensuração das coisas visando sua transformação e sua utilidade para o desenvolvimento e hegemonia do capitalismo (Tonet, 2013).

Deste modo, a ciência enquanto complexo social deveria atuar como uma referência de sistematização, organização e na criação das possibilidades do desenvolvimento histórico material da humanidade em diferentes épocas. Entretanto, sob domínio da lógica do capital, a ciência e produção do conhecimento de forma hegemônica – porém não absoluta – é utilizada como meio de controle da exploração do trabalho humano, e, conseqüentemente, das demais práxis sociais como o Direito, a Política, a Economia, a Educação, entre outros (Souza et al., 2015).

Há um dilema do modo de produção científico no capitalismo, pois a ciência dentro da modernidade sempre esteve ligada ao dinamismo contraditório do próprio capitalismo. Ou seja, é impossível pensarmos a ciência hoje sem evidenciar sua relação com o desenvolvimento do próprio capitalismo e de suas formas de dominação na produção da vida humana (Meszáros, 2012). Sendo assim, o próprio capital define os limites e orientações possíveis para o desenvolvimento tecnológico científico na produção e manutenção de seus próprios interesses, além das circunstâncias de seu emprego (Meszáros, 2012).

Explicada a ideologia como forma de dominação e expressão das ideias das classes dominantes para além de seu domínio material, devemos compreender brevemente o modo de operação da ideologia sob um conceito como o autismo. Iasi (2007) destaca que a ideologia pode atuar de três modos: a) ocultamento; b) inversão da lógica; e c) naturalização. Apesar da

aparência esquemática ao descrever esse modo de operação, vemos que esse movimento da ideologia é processual e tende sempre a justificar as dominações impostas pelo capitalismo.

A respeito do ocultamento, a ideologia visa suprimir os aspectos histórico-sociais presentes na humanidade. Quando analisamos o autismo sob esse aspecto, podemos destacar a presença de uma perspectiva desenvolvimental maturacionista, em que são explicadas, de forma predominante, as condições do autismo e déficits genéticos/neurológicos. As intervenções psicossociais e farmacológicas com os sujeitos diagnosticados, por exemplo, visam apenas atenuar o que foi herdado, ou mesmo o próprio indivíduo pode criar estratégias para “mascarar” seus sintomas (APA, 2014). Meszáros (2012) ainda contribui com uma reflexão afirmando que:

. . . os objetivos legitimamente factíveis da atividade humana têm de ser concebidos segundo o progresso material alcançado mediante a operação das ciências naturais, permanecendo cegos para a *dimensão social* da existência humana a não ser em seus aspectos essencialmente funcionais/operacionais e manipulativos. (Meszáros, 2009, p. 20)

Já na inversão de lógica, podemos observar que no autismo, o diagnóstico se torna o eixo, o ponto central de todas as formas de acompanhamentos e intervenções com esses sujeitos (p.e. saúde ou educação). Dito de outra forma, não se olha para o sujeito e a sua vida concreta, se olha para o diagnóstico em primeiro lugar. O autismo deixa de ser uma nosografia e passa a ser o sujeito (Hassal, 2016), o que limita e compromete seu próprio desenvolvimento. Esse tipo de raciocínio é uma expressão das formas de produção científica de nosso tempo, principalmente no que tange as abstrações e o formalismo metodológico herdados de um método científico centrado no subjetivismo que se desenvolveu desde do século XVIII (Tonet, 2013).

Com a prevalência do formalismo, as exigências metodológicas rigidamente estabelecidas se pautam em um consenso intersubjetivo da comunidade científica (Tonet, 2013). Um exemplo relevante disso é a própria forma a partir da qual se produz o DSM-V (APA, 2014), sendo um manual que se alicerça na busca de um consenso e não no confronto radical dos conhecimentos previamente construídos.

É importante destacar também que a rigidez metodológica para a produção do conhecimento científico não é necessariamente um problema, no entanto, precisamos estudar de forma séria e coerente todos os campos de conhecimento e, principalmente, conteúdos que envolvam a temática autista. Diante da ausência ou da redução da dinâmica social em

detrimento de pressupostos naturalistas, a crítica se torna inevitável, o que nos leva ao terreno da naturalização.

Os efeitos da naturalização da ideologia presentes no estudo do autismo são expressões da cosmovisão naturalista presente em nossa sociedade. Isso significa que os processos sociais são considerados como uma continuação ininterrupta da evolução de nossa espécie, isto é, não existe história, e o social é tomado como equivalente ao biológico (Meszáros, 2012).

É comum na literatura, como vemos em Goldson (2016), a afirmação da existência de sujeitos autistas na idade média ou mesmo em períodos históricos anteriores. Essa narrativa tenta se sustentar como “histórica”, porém, como é possível afirmar isso diante de um diagnóstico que tem seu registro apenas no século XX? Esse tipo de anacronismo é uma expressão de como o social e o biológico são vistos como equivalentes, ensejando uma compreensão geral de que os “transtornos psicológicos”, assim como outras “patologias”, sempre estiveram presentes na humanidade.

A equivalência entre biológico e social pode ser denominada como biologismo ou determinismo biológico (Ilyenkov, 2007; Lewontin, 2010; Lukács, 2020). Essa denominação visa utilizar analogias pseudobiológicas como forma de justificar a estrutura de nossa sociedade em uma perspectiva natural. Rose e Rose (1976) auxiliam a complementar a afirmação acima, pois, o biologismo é a tentativa de reduzir as experiências humanas, suas formas históricas e seus conflitos em explicações subsumidas pela neurobiologia.

Vale destacar que isso pouco tem relação com os conhecimentos em biologia. De maneira oposta, a captação dos conceitos e dos métodos desta disciplina científica são, na realidade, reduzidos e desfigurados para dar tom à uma visão de mundo reacionária. Um exemplo desse efeito reacionário do biologismo reducionista pode ser observado na transição do século XIX para o XX, com o darwinismo social, que visou justificar as diferenças entre as raças e a superioridade do homem branco europeu frente aos outros povos, se utilizando de justificativas pautadas na biologia (Rose & Rose, 1976; Lukács, 2020).

Tal naturalização das estruturas sociais através dos conhecimentos da biologia não representa apenas uma condição de perpetuação da ideologia dominante, ela se constitui como método de produção do conhecimento científico:

Foi especialmente por conta de sua eficácia sem rival para fornecer a racionalização exigida pelos interesses socioeconômicos e políticos dominantes que o cientificismo neopositivista pôde adquirir proeminência – a despeito de sua notável deficiência lógica e irracionalidade – como o paradigma da explicação racional da sociedade e como a principal corrente de legitimação ideológica. Em lugar da dialética histórica das inter-

relações sociais complexas, ele oferecia a objetividade fetichista de grosseiras determinações materiais e instrumentais. Em oposição à análise crítica da divisão social hierárquica do trabalho, continuou a apresentar esse último como puramente tecnológico-científico e, portanto, necessariamente permanente. (Mészáros, 2012, p. 255)

Conforme Mészáros (2012) afirma, a ciência não é uma entidade ausente de temporalidade. Suas ações, operações e efeitos não são imanentes, mas ao contrário, pertencem a uma ordem social específica. Ao passo que o capitalismo se desenvolve, a ciência burguesa, através de seu cientificismo, torna-se o estudo dos sujeitos humanos em objetos, tal como uma mercadoria – ou seja, no logicismo formalista, a humanidade nada mais é do que um conjunto de leis bioquímicas abstratas (Rose & Rose, 1976).

Identificar como a ideologia opera no campo científico em temas como autismo não significa, necessariamente, que tudo o que é produzido seja ideologia, ou apenas propaganda direta dos interesses capitalistas. As formas ideológicas representam sempre um meio de luta, em que a pergunta “o que fazer?” é o cerne, “. . . ideologia é sobretudo a forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir” (Lukács, 2013, p. 465). Ao longo da história, as respostas para os diversos dilemas sociais se manifestaram de diferentes formas, seja a partir de crenças religiosas, interpretações de tradições, teorias e métodos científicos (Lukács, 2013).

Da mesma forma demonstramos como acepção tradicional de cunho negativo do termo ideologia – a saber, falsa consciência ou enviesamento – não se sustenta, pois esses termos não nos explicam a ideologia a partir de sua função social, inclusive não nos mostram como as ideologias se tornam o que são.

Nem um ponto de vista individualmente verdadeiro ou falso, nem uma hipótese, teoria, etc., científica verdadeira ou falsa constituem em si e por si só uma ideologia. . . Eles podem se converter em ideologia só depois que tiverem se transformado em veículo teórico ou prático para enfrentar e resolver conflitos sociais, sejam estes de maior ou menor amplitude, determinantes dos destinos do mundo ou episódicos. Não é difícil perceber isso do plano histórico. A astronomia heliocêntrica ou a teoria do desenvolvimento no âmbito da vida orgânica são teorias científicas, podem ser verdadeiras ou falsas, mas nem elas próprias nem a sua afirmação ou negação constituem uma ideologia. Só quando, depois da atuação de Galileu ou Darwin, os posicionamentos relativos às suas concepções se converteram em meios para travar os combates em torno dos antagonismos sociais, elas se tornaram operantes – nesse contexto como ideologias. (Lukács, 2013, p. 467)

Assim sendo, o caminho da conversão de uma descoberta científica em formas ideológicas não está necessariamente ligado ao seu conteúdo, mas sim como isso irá impactar

o cotidiano social – ou como dito antes, das lutas travadas nesse cotidiano. Lukács (2013) ainda acrescenta:

O processo do seu suscitar e de sua solução pode até ser puramente científico em seu sentido imediato. Mas isso de modo algum contradiz o fato de que o campo de ação de possibilidade da formulação do problema e da solução, justamente em sua particularidade, só possa mesmo se tornar efetivo no terreno do *hic et nunc*²¹ existente-propriadamente-assim. A transformação do pensamento científico em ideologia se dá pelo efeito que ela exerce sobre esse mesmo *hic et nunc*; esse efeito pode ser diretamente intencionado, mas não precisa sê-lo; a passagem de uma ideia para o plano ideológico pode dar-se no trajeto percorrido através de múltiplas mediações, inclusive de tal maneira que só no processo de mediação essa transformação se torne fato. (p. 468)

Em síntese, os processos ideológicos são constituídos por meio da dominação de uma classe sobre outra através do plano material, ou seja, do controle do trabalho e dos meios de produção. A forma como a ideologia opera envolve o ocultamento, a inversão de lógica e a naturalização. Esses processos colocam no centro os interesses de classe voltados à manutenção dos modos de dominação capitalista. E, com isso, toda forma de conhecimento produzido por esse modo de produção de vida, por meio da ciência, por exemplo, expressa o modo como a humanidade deve resolver os conflitos e dilemas postos pela realidade. No entanto, quando esses conhecimentos produzidos se convertem em formas de combate dos antagonismos sociais, passam a atuar como ideologia.

Até o momento, identificamos uma série de elementos que nos embasam a argumentar que os conhecimentos científicos hegemônicos que influenciam a temática apresentam características ideológicas. Por isso, por mais progressista que Sacks (2015) se demonstre em seus escritos, mesmo que não intencionalmente, o autor reproduziu aspectos do modo de produção hegemônico científico da nossa sociedade. As produções sociais humanas, como a Ciência, Política, Filosofia, Direito e assim por diante, só podem ser analisadas a partir de como a vida material é produzida nesta sociedade. As transformações das ideias não podem partir de um único indivíduo, tampouco de um único complexo social, mas devem ser pensadas nas contradições da vida material (Marx, 1859/2009).

Depois de expostas as condições teóricas, devemos ilustrar com um fenômeno concreto as consequências ideológicas mencionadas. Tal fenômeno tem uma relação estreita com a forma como estudamos e pesquisamos o autismo. Vejamos, o fenômeno da medicalização da/na infância é um desdobramento do conceito de medicalização social que, em linhas gerais, significa o avanço da Medicina, como campo, e de suas disciplinas, como a Psiquiatria e

²¹ Expressão em latim que significa “aqui e agora”.

Neurologia na explicação e tratamento de questões relacionadas à vida em sociedade, baseados principalmente em uma perspectiva biologicista. Sua atuação, na maior parte dos casos, está voltada, e ainda talvez seja considerado, a todos os tipos de “comportamentos desviantes” – deficiências, questões da sexualidade e de gênero, transtornos psicológicos, dependência química e delinquência (Almeida & Gomes, 2014; Martinhago & Caponi, 2019).

Contudo, apesar do termo medicalização fazer referência ao medicamento, a atuação deste conceito não se limita apenas à prescrição de psicotrópicos para o tratamento dos transtornos mentais, ou mesmo apenas um modelo de ação da droga centrado na “doença” (Caponi, 2021). A questão que se impõe não está nas drogas (fármacos), mas na função que elas cumprem na perspectiva de patologização da vida social e seus efeitos, que ampliam os atos e serviços médicos a ponto de questões que constituem nosso cotidiano, afetos e sofrimentos, serem passíveis de intervenção técnica (Almeida & Gomes, 2014).

Nesse sentido, não apenas as diferenças começam a ser tomadas como alvo da biologização da psiquiatria, mas os distintos períodos da vida, como a infância p.e., tem sido alvo atual da medicalização/patologização. A faixa etária dos 0 aos 10 anos está neste escopo, existe um aumento estrondoso dos diagnósticos dos transtornos do neurodesenvolvimento, como Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA) e o Transtorno do Espectro Autista (TEA) para citar alguns. Na mesma proporção foi o aumento estrondoso dos fármacos como forma de “tratamento”, conforme pesquisa que aponta os dados do estado do Paraná (Mendonça et al., 2019). A perspectiva da medicalização social está presente no cotidiano escolar, além de instituições públicas de saúde, onde há uma verdadeira força tarefa da Psiquiatria em expandir seus conhecimentos para os anos iniciais do desenvolvimento, principalmente sob o emblema do diagnóstico precoce (Lima & Caponi, 2011). Um exemplo contemporâneo é a possibilidade de diagnóstico de TEA em bebês de seis meses de vida, onde a dinâmica dos olhares e de reações sensoriais da criança podem dar os primeiros indicativos (Brasil, 2015).

Esse movimento do diagnóstico precoce demonstra que o processo de medicalização da infância apresenta uma faceta de ampliação dos limites do que é patológico e do que é normal. O que é problemático é o fato de que há nesses tipos de perspectiva encontrados nos diagnósticos, formas apriorísticas de comportamento e subjetividade – da qual questões como agitação, tristeza, desatenção ou variações de humor estão cada vez fadadas a uma forma de mensuração da anormalidade (Almeida & Gomes, 2014).

Não podemos esquecer que a produção científica que respalda esse tipo de perspectiva está relacionada ao modo de produção capitalista, de modo com que as instituições escolares a

reproduzem. Deste modo, a busca pelas anormalidades da agitação, dispersão, desatenção ou dificuldades de comunicação de uma criança visa preparar os sujeitos para o ingresso no mundo do trabalho dominado com “. . . sujeitos mais produtivos, atentos, concentrados, cumpridores de metas (Almeida & Gomes, 2014, p. 169). Para aquelas que não se adequam ao modo comum, adota-se o diagnóstico precoce como forma de prevenção dos riscos e tratamento adequado com as medicações e as terapias que orientam a manutenção do diagnóstico.

Grande parte de seus investimentos volta-se para o financiamento de pesquisas que propõem a normatização de determinadas condições antes normais como patológicas, ou a ampliação do espectro de categorias nosológicas pré-existent, para as quais ela desenvolve, ou reaproveita, algum fármaco como indicação de tratamento. (Almeida & Gomes, 2014, pp. 162-163)

Dito isso, nos importa destacar que a indústria farmacêutica, em parceria com a Psiquiatria e a Neurologia, não são necessariamente vilãs. Este complexo industrial está estritamente relacionado com a forma de produção da sociedade capitalista, que necessita do aumento das taxas de lucro para a reprodução de sua própria sobrevivência. Whitaker (2017) coloca em evidência esse aspecto quando descreve a força tarefa que a Psiquiatria formou, com base nos incentivos financeiros da indústria farmacêutica, para a grande virada do foco biológico e centrado nas drogas que ocorreu a partir do ano de 1970, quando a medicina tradicional estava perdendo público, receita e profissionais, pois estava em descrédito. Essa parceria empresarial/industrial envolveu um complexo de áreas que iam do *marketing* à formação educativa dos profissionais e do público (Whitaker, 2017).

É de fato inquestionável a centralidade do complexo industrial farmacêutico na ampliação dos limites patológicos e o emprego da medicalização social, entretanto, não são apenas os interesses desses setores, assim como seus agentes, que garantem a quase hegemonia destas perspectivas; do ponto de vista histórico, este é um dos determinantes. Em momentos que antecederam as condições objetivas atuais, principalmente no século XIX, as preocupações voltadas ao campo da saúde, de modo geral, estavam respaldadas pelo Estado no tocante à necessidade da manutenção e reprodução da força de trabalho (Almeida & Gomes, 2014). Desta forma, se desenvolveram meios de normatizações ideológicas a respeito da disciplinarização dos comportamentos, das práticas higiênico-morais com foco na vida familiar dos assalariados, das moradias, nas formas de educação, infância e sexualidade – todos serviram como base dos padrões de relações entre pessoas no capitalismo (Almeida & Gomes, 2014).

Essa forma de normatização da saúde, antes produzida pelo Estado, passa agora à gestão dos indivíduos que recebem da iniciativa privada os mecanismos para a manutenção do “saudável”, que em geral pode ser entendido como sinônimo de normal. A indústria farmacêutica, antes em um mercado restrito aos sujeitos “adoecidos”, passa a produzir uma série de mercadorias, de suplementos vitamínicos a psicotrópicos, proporcionando aos consumidores todo o tipo de “meio” para controlar os riscos e prevenir doenças. Isso não resume a esses meios os serviços que de maneira geral são impactados, a saúde, a educação e outros campos da sociedade se orientam para os subsídios da gestão individual da prevenção (Almeida & Gomes, 2014).

A respeito do exposto até o momento, há uma relação entre a medicalização social/patologização e as formas hegemônicas de estudo e pesquisa do autismo, sob a concepção do determinismo biológico enquanto modo de operar ideológico. Essa concepção no capitalismo foi incorporada na forma como a sociedade e a produção da vida se reproduzem. Em outras palavras, quando pensamos na infância, no psiquismo, na saúde mental ou integral, geralmente o determinismo biológico está presente nas mais diversas mediações sociais.

De modo breve, tentamos destacar a forma como a ideologia opera diante dos estudos hegemônicos do autismo, seus impactos e como o ponto central está no determinismo biológico. Contudo, esse é apenas o início do debate, o fio condutor que deve nos indicar a análise da questão do autismo.

Conforme Vygotski (2019) afirma, devemos romper com o aprisionamento biológico da Psicologia e outros campos vinculados ao estudo do desenvolvimento humano, principalmente no campo da Educação Especial. Assim, independente do autismo ser de origem biológica, consequência de outras deficiências ou um processo multideterminado, queremos propor uma análise do ponto de vista do desenvolvimento histórico-social. Para que isso ocorra, será necessário utilizarmos o método adequado pelo qual é possível compreender que o natural e o cultural devem ser estudados de modo integral, isto é, em unidade.

2.2 A questão do método e a unidade biológico social

Não há como iniciarmos a discussão sobre o que chamamos de método na Psicologia Histórico-Cultural sem ao menos citarmos a Revolução de Outubro de 1917, que em geral é reconhecida como um marco histórico fundamental no que viria a ser a Psicologia Soviética (Shuare, 2016).

Segundo Hobsbawm (1995), “a Revolução de Outubro foi universalmente reconhecida como um acontecimento que marcou o mundo” (p. 72), ecoando praticamente nos quatro cantos do globo. Este evento histórico foi uma inspiração no campo de possibilidades da transformação social pelas mãos dos trabalhadores, principalmente com a constituição do Estado da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) (Hobsbawm, 1995).

Como visto, um dos princípios norteadores que apontamos foi de que a produção científica não está separada da produção da vida material, bem como de todos os complexos que envolvem a sociedade. Neste contexto, Luria (1992) ilustrou as expectativas e diferenças das experiências com a dos psicológicos ocidentais:

A diferença repousa nos fatores sociais e históricos que nos influenciaram. Desde o começo, era aparente que eu teria pouca oportunidade de buscar aquela educação sistemática e ordenada que é a pedra da fundação da maioria das carreiras científicas. Ao invés, a vida me ofereceu a atmosfera extraordinariamente estimulante de uma sociedade ativa e em rápida mudança. Toda minha geração foi inspirada pela energia da mudança revolucionária – aquela energia libertadora que as pessoas sentem quando fazem parte de uma sociedade que pode realizar um progresso tremendo num curto espaço de tempo. (p. 23)

As mudanças propostas pela Revolução exigiram um forte empenho social para as tarefas postas na construção de uma nova sociedade. É um exemplo concreto de como a tentativa de uma transformação radical também implica em um redirecionamento das ciências e seus métodos (Shure, 2016). Neste ponto, podemos destacar Vygotsky (1928/2012) e suas considerações sobre a consciência científica no processo revolucionário:

Para a consciência ingênua, revolução e história parecem incompatíveis. Para a consciência ingênua, o desenvolvimento histórico continua apenas enquanto avança ao longo de uma linha reta. Onde há convulsão, um rasgo no tecido histórico, um salto em frente, a consciência ingênua vê apenas catástrofe, ruína, ruptura; vê a história estagnada até que volte a uma estrada reta e regular. A consciência científica, por outro lado, vê a revolução como a locomotiva da história, acelerando a toda velocidade. Para a consciência científica, a era da revolução é a encarnação da história viva e tangível. A revolução trata apenas dos problemas que foram preparados e colocados pela história. Essa proposição se aplica igualmente a uma revolução geral e a aspectos individuais da vida social e cultural em uma era de revolução. (p. 28).

Nesse momento era imperativo a aproximação das tarefas práticas impostas pela jovem Rússia soviética à produção do conhecimento científico, pois assim seria possível a solução das necessidades criadas para o desenvolvimento de uma nova sociedade (Shure, 2016). Para a construção desse intento, entre os anos de 1918 a 1921, houve investimento material,

resoluções, decretos e novas instituições, como o Instituto do Cérebro e o laboratório psicológico do Instituto Pedagógico de Moscou (Shuare, 2016).

A Psicologia Soviética nascida com a revolução, herdou os dilemas de uma crise científica dos períodos anteriores à revolução (Shuare, 2016). As escolas tradicionais como a Psicanálise, Behaviorismo, Gestalt e Personalismo, dentre outras que nasceriam, seguiam princípios explicativos próprios sobre a natureza do humano e seu psiquismo. Apesar disso, elas acabavam por se fundir em duas grandes linhas de pensamento, como o subjetivismo/idealismo e o materialismo mecanicista (Vigotski, 1927/1999c).

Shuare (2016) destaca que durante os primeiros anos pós-outubro, o panorama geral da Psicologia Soviética poderia ser dividido em três: a) a defesa da Psicologia tradicional já desenvolvida na Rússia, com uma linha experimental fundamentada no empirismo e no subjetivismo; b) a extensão das pesquisas científico-naturais que obtiveram êxito em estudos fisiológicos voltados ao cérebro, além de candidatas a assumir o lugar da Psicologia; e c) o caminho da construção de uma Psicologia de embasamento marxista. Não iremos nos ater a profundidade deste panorama, pois não configura nosso objeto, porém, cabe dizer que a ciência não pode ser analisada ou entendida de modo linear e unilateral. Existe um conjunto de pesquisadores relevantes para o desenvolvimento da própria PHC, incluindo fisiólogos, psicólogos, filósofos e outros cientistas. Entendemos que para falar sobre o método neste momento, e no contexto de nosso objeto, a relevância está na transição entre os destaques b e c.

Na história da psicologia, tal como na época da revolução, havia tantas coisas estranhas, incongruentes e discordantes com a direção que a revolução havia estabelecido para toda a vida cultural, que a reavaliação e a crítica da psicologia tradicional se tornaram absolutamente inevitáveis. (Vygotsky, 1928/2012, pp. 95-96)

A revisão da Psicologia na Rússia soviética seguiu por caminhos que indicavam uma tarefa para a resolução dos problemas práticos, orientados principalmente por correntes de cunho científico-natural. A Reflexologia é um exemplo de como os estudos dos reflexos condicionados e associativos desenvolvidos por Pavlov e Bekhterev, foram aplicados à educação, acompanhamento familiar, terapias, organização do trabalho entre outros (Vygotsky, 1928/2012). Os conhecimentos produzidos por essa corrente de estudo impactaram até mesmo o desenvolvimento de psicólogos americanos como Watson, que reconheceu a Reflexologia como a pedra angular do Behaviorismo (Vygotsky, 1928/2012).

Houve ainda a tentativa de sistematização de Blonski em 1921, em que a direção da Psicologia deveria seguir um caminho pelo qual a consciência ou os processos mentais fossem

postos de lado, se fundamentando em uma perspectiva científico-natural do comportamento (Vygotsky, 1928/2012).

A Reactologia despontou nesse mesmo período com o estudo das reações proposto por Kornílov, em 1922. Segundo Luria (1992), o pesquisador citado sugeria ter criado um método capaz de estudar a mente através de uma abordagem materialista e condizente com a orientação filosófica proposta por Marx e Engels. Não por acaso, Kornílov foi nomeado em 1923 como diretor do Instituto de Psicologia de Moscou, no lugar de seu antigo professor Chelpánov, que era abertamente idealista (Shuare, 2016).

No ano de 1923, no “I Congresso de Psiconeurologia” da Rússia, Kornílov, com seu artigo “Psicologia Contemporânea e Marxismo”, estabelece a necessidade da aplicação do materialismo histórico-dialético (marxismo) na Psicologia, sendo apoiado por outros pesquisadores, inclusive pelo já citado Blonski. Em 1924, no segundo congresso que ocorreu em Leningrado, atual São Petersburgo, Kornílov formulou os princípios gerais do marxismo no desenvolvimento teórico e experimental dos problemas postos pela Psicologia (Vygotsky, 1928/2012).

Luria (1992), em sua chegada em Moscou no ano de 1923²², descreve que o impacto da Reactologia promoveu uma série de mudanças no instituto, como alterações nos nomes dos laboratórios para a inclusão de termos como “reações”, além de sua aplicação na busca pelo desenvolvimento de uma Psicologia objetiva. Cada processo psicológico pesquisado deveria ser compreendido conforme o termo: reações mnemônicas, reações visuais, reações emocionais, entre outras. A finalidade das mudanças era a de extinguir qualquer tipo de subjetivismo psicológico (Luria, 1992).

As tendências descritas por Vigotski (1927/1999c) sobre a crise da Psicologia, entre o subjetivismo/idealismo e o materialismo, podem encontrar resolução no caminho materialista, mas não da forma como Kornílov propôs, ou mesmo com as respostas da Reflexologia. O caminho materialista responde a alguns aspectos sobre a origem “terrena” dos processos psicológicos humanos. Neste ponto, há uma concepção que se dirige a uma tendência, uma tarefa para a construção de um caminho para a solução da crise (Vigotski, 1927/1999c).

Com isso, o problema do método das concepções materialistas científico-naturais impôs duas consequências importantes; a primeira é referente à transposição de conceitos já

²² Um fato interessante do referido período foi que neste círculo de jovens pesquisadores reunidos por Kornílov em Moscou, surgiram as primeiras aproximações entre Luria e Leontiev, além da posteriormente inclusão de Vigotski, formando o que hoje é comumente chamada de *Troika* (Luria, 1992).

estabelecidos de outras ciências – como a Biologia, Fisiologia e Física – na busca por analogias entre os processos psíquico e seus possíveis correspondentes naturais; já o segundo consiste na incompreensão metodológica das ciências naturais (Carvalho et al., 2021).

A fim de exemplificar, há dois casos de como a transposição de conceitos ocorre. Na Reflexologia, o reflexo condicionado passa a constituir o arcabouço teórico da Psicologia, resultando no conceito de linguagem reconhecido como segundo sistema de sinais, sendo esse sobreposto ao primeiro sistema de estímulos – que em linhas gerais são reflexos e condições mais simples, embora passíveis das mesmas leis gerais. O segundo exemplo contemporâneo é a adoção de Skinner pela concepção darwiniana de seleção pelas consequências, na qual há três níveis de seleção, são eles: o filogenético, o ontogenético e o cultural. Apesar da determinação do comportamento estar em uma direção correta, as leis entre a seleção dos comportamentos naturais e culturais são as mesmas (Carvalho et al., 2021).

Ao que se refere a falta de compreensão da metodologia das ciências naturais, isso está diretamente relacionado com teóricos que postulam a Psicologia como ciência empírica, aceitando acriticamente os métodos da experimentação e a observação direta. Apesar desses métodos estarem presentes na gama de métodos das ciências naturais, as pesquisas não se reduzem a eles. Isso significa dizer que quando um Astrônomo realiza uma observação à uma estrela, ou mesmo um Biólogo observa um tecido em um microscópio, não a realizam apenas com os dados imediatos obtidos; existe um conjunto sistemático de conceitos e dados anteriormente desenvolvidos, dos quais ainda há a possibilidade de o próprio sujeito/pesquisador interpretá-los (Carvalho et al., 2021).

Nenhuma ciência é possível a não ser separando diretamente a sensação do conhecimento: o fato surpreendente é que somente o psicólogo introspeccionista pensa que a sensação e o conhecimento coincidem. Se a essência e a forma de manifestação das coisas coincidissem, diz Marx, toda ciência seria desnecessária (K. Marx e F. Engels, Obras, t. 25, parte II, p. 384). Se em psicologia o fenômeno e a existência fossem o mesmo, cada homem seria psicólogo-cientista e a ciência seria impossível, só seria possível o registro. Mas, evidentemente, uma coisa é viver, sentir, e outra estudar, como diz Pavlov. (Vigotski, 1927/1999c, pp. 383-384)

Isso não deve ser entendido como uma forma de negação da utilização do método direto, tanto os instrumentos quanto os meios existentes possibilitam ao pesquisador um melhor direcionamento de seus estudos. A questão posta está sobre como a experiência imediata pode entrar em contradição com o fato científico, mesmo que um fenômeno não seja passível de investigação imediata por vias diretas, não significa que não possa ser investigado cientificamente através de meios indiretos (Carvalho et al., 2021).

De forma similar, o historiador estuda a experiência pretérita humana por meio dos vestígios dessa experiência. E quando entrega os resultados de sua investigação, diz algo sobre a Revolução Francesa e não sobre os documentos da Revolução Francesa. Nesse sentido, em matéria de psicologia, estudar a sensação, a percepção ou o pensamento, implica em mais do que registrar e classificar as respostas oferecidas pelos sujeitos da situação experimental, mas exige encontrar os processos não aparentes que originam e movem ditos processos psíquicos. A interpretação – em oposição ao empirismo bárbaro – é parte insuperável das ciências. (Carvalho et al., 2021, p. 47)

A Psicologia orientada ao marxismo se instrui como uma ciência calcada no materialismo e a serviço da construção da nova sociedade. Sobre isso, Vygotsky (1928/2012) compreende que “a Psicologia marxista é sinônimo de Psicologia científica.” (p. 98). Assim sendo, o materialismo histórico-dialético foi o caminho para o engendramento de uma ciência que contou com o esforço coletivo de diversas gerações de psicólogos soviéticos:

Deve ser lembrado que a psicologia marxista é uma missão histórica de nossa era, uma missão que só pode ser cumprida através do esforço conjunto de múltiplas gerações de psicólogos, porque as palavras “psicologia marxista” não se referem a um ramo particular da psicologia ou a uma direção particular dentro dele. (p. 98)

Contudo, Vigotski (1927/1999c) chama atenção para o fato de que construir uma Psicologia orientada pelo materialismo histórico-dialético não significa, necessariamente, sua aplicação direta nos conceitos presentes no marxismo. A forma como isso foi empregado expressa como o materialismo mecanicista é, também, o acirramento da crise na qual a ciência psicológica está inserida (Vigotski, 1927/1999c).

A única aplicação legítima do marxismo em psicologia seria a criação de uma psicologia geral cujos conceitos se formulem em dependência direta da dialética geral, porque essa psicologia nada seria além da dialética da psicologia; toda aplicação do marxismo à psicologia por outras vias, ou a partir de outros pressupostos, fora desta formulação, conduzirá inevitavelmente a construções escolásticas ou verbalistas e a dissolver a dialética em pesquisas e testes; a raciocinar sobre as coisas baseando-se em seus traços externos, causais e secundários; à perda total de todo critério objetivo e a tentar negar todas as tendências históricas no desenvolvimento da psicologia; a uma revolução simplesmente tecnológica. (Vigotski, 1927/1999c, p. 392)

O papel da dialética serve de subsídio para a construção de uma metodologia capaz de alicerçar o direcionamento de uma ciência geral. E, derivada desta questão mais geral, faz-se necessária a produção de conhecimentos através de ciências intermediárias, que visam contribuir com o desenvolvimento desta ciência geral (Vigotski, 1927/1999c).

Para criar teorias intermediárias – ou metodologias, ou ciências gerais – será necessário desvendar a *essência* do grupo de fenômenos correspondentes, as leis sobre suas variações, criar as categorias e conceitos que lhes são próprios, criar seu *O Capital*. Basta imaginar que Marx tivesse operado com os princípios gerais da dialética, como quantidade, qualidade, tríades, conexão universal, nó, salto, etc., sem as categorias abstratas e históricas de custo, classe, mercadoria, renda, capital, força produtiva, base, superestrutura etc., para ver quão monstruoso, quão absurdo seria supor que fosse possível criar diretamente qualquer ciência marxista prescindindo de *O capital*. A psicologia precisa de seu *O capital* – seus conceitos de classe, base, valor, etc. -, com os quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto. (Vigotski, 1927/1999c, p. 393)

Conforme exposto, devemos compreender que a lógica que se estabelece no desenvolvimento da ciência psicológica deve respeitar as condições próprias de seu objeto. O dualismo presente na Psicologia, através da abstração de conceitos que advêm da filosofia idealista, ou mesmo das produções de conhecimentos de áreas da fisiologia vigentes nas concepções científicas naturais e sem a fundamentação de um método que auxilie na construção de conceitos próprios da ciência psicológica – dificulta sua efetivação enquanto ciência geral e independente.

Para tanto, uma psicologia marxista não foi uma escolha que saiu da cabeça dos Psicólogos soviéticos, tampouco uma escolha trivial. Antes de tudo, foi uma necessidade que nasceu justamente da crise na qual a Psicologia estava inserida, bem como das necessidades criadas pela tentativa de construção de uma nova sociedade.

Devemos enfatizar que a ideia de método destacada até o momento não contém o mesmo sentido tradicional, como um conjunto de procedimentos utilizados na prática científica empírica, que comumente também denominamos de metodologia. Vigotski compreende que a pesquisa científica possui dois momentos intercambiáveis, descritos do seguinte modo: método enquanto procedimento técnico; e método de conhecimento do objetivo da pesquisa e do lugar da ciência nesse processo (Costa, 2020). Método de conhecimento também pode ser compreendido como base metodológica, a relação entre os procedimentos e o desenvolvimento do conhecimento científico produzido nessa relação.

Costa (2020) nos chama atenção para o fato de que é

. . . preciso considerar o contexto da argumentação, para interpretarmos a qual aspecto da “metodologia” ele estava se aludindo. O mais importante é compreendermos que ele fazia essa diferenciação entre método do conhecimento e os procedimentos de pesquisa. Esse problema terminológico . . . expressa que não existe uma separação entre essas instâncias, contudo, uma relação dialética entre elas. (p. 18)

A ideia entre a relação de procedimentos empregados e método de conhecimento é coerente com a leitura de Vigotski a respeito do papel do materialismo histórico-dialético

enquanto fundamento da Psicologia tida como ciência. Pois, sem os procedimentos próprios e o desenvolvimento conceitual que responda às necessidades dessa ciência, o resultado seria a fragmentação e o pastiche de conceitos empregados com outras finalidades advindos de outros campos científicos, ou filosóficos.

Por isso, “a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico, ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral” (Vigotski, 1927/1999c, p. 393). Associado a essa ciência geral, existe a necessidade da criação de teorias intermediárias, também denominadas de metodologias, as quais podem ser entendidas como procedimentos adotados para a investigação científica (Vigotski, 1927/1999c).

É inevitável dizer que o caminho proposto pela crítica de Vigotski para a construção de uma Psicologia Geral não se concretizou (Costa, 2020; Carvalho et al., 2021). A ciência psicológica de modo geral tem expandido o movimento de fragmentação. Inclusive, há quem defenda justificando esse movimento como a diversidade teórica necessária para o desenvolvimento científico (Carvalho et al., 2021). Isso demonstra o quanto diagnóstico de Vigotski foi preciso e por mais que seu projeto de Psicologia não tenha se efetivado, deixou um legado aberto para outras gerações.

2.3 Unidade biológico social e a formação do psiquismo humano

O projeto vigotskiano para superar a crise e os caminhos para a produção de uma Psicologia Geral não se efetivou, porém, Vigotski influenciou uma série de pesquisadores com seus estudos e uma nova dinâmica de compreensão do marxismo na Psicologia. As influências dos escritos de Luria e Leontiev são notórias, além de terem sido pesquisadores que auxiliaram na divulgação do legado de Vigotski no ocidente (Almeida, 2008).

Em 1930, uma série de embates e revisões dos rumos das ciências, artes e outros ramos da sociedade tiveram outro rumo durante o período stalinista. O que deveria se manifestar como um direcionamento consciente para a construção de uma nova sociedade, resultou em um momento de perseguições, expurgos e dogmatização das ciências e artes na União Soviética (Almeida, 2008).

A resolução de julho de 1936 acerca dos erros dos estudos pedológicos promulgada pelo Comitê Central do Partido Comunista, resultou em censuras e proibições sobre o tema, e afetou diretamente as obras e publicações de Vigotski na URSS durante 20 anos. Apesar destas

proibições, os pesquisadores continuaram a estudar as obras do autor de modo clandestino, ou mesmo quando o divulgavam por meio de críticas a sua posição adotada (Almeida, 2008).

Para além de sua influência, a Psicologia Soviética não se reduz à figura de Vigotski, inclusive não pode ser compreendida como uma ciência de desenvolvimento homogêneo. Houve uma diversidade de autores com caminhos próprios, escolas diversas, diferentes preocupações e objetivos (Almeida, 2008). Frente a diversidade de caminhos que a Psicologia Soviética tomou, realizamos uma leitura dos fundamentos gerais abstraídos do método de influência vigotskiana. Tal método nos auxilia a compreender os pressupostos gerais do desenvolvimento do psiquismo humano, a iniciar pelas questões que envolvem a unidade psicofísica.

2.3.1 Sobre a unidade psicofísica

Um dos embates mais comuns presente na Psicologia Histórico-Cultural é justamente o papel da biologia na formação da humanidade. Diante disso, uma teoria materialista deve compreender que os processos biológicos constituem a base para qualquer organismo vivo, em geral compreendidos pela lógica naturalista. Entretanto, quando se trata do desenvolvimento humano, a perspectiva naturalista não abrange toda complexidade necessária para pensar esse objeto.

Tuleski (2008) apresenta uma explicação do papel da Psicologia Soviética na leitura do determinismo biológico:

Construir uma psicologia compatível com as transformações históricas implicava em abandonar o determinismo biológico e fazer do homem o sujeito dessas transformações. A ideia que nasce e se desenvolve com a sociedade burguesa, de que o comportamento humano é determinado biologicamente, deveria ser superada juntamente com as estruturas desta sociedade já enfraquecidas pela Revolução. Tal concepção determinista não mostra a possibilidade de transformação da natureza humana, pois esta já é dada a priori desde o nascimento, eliminando a possibilidade de transformação, de revolução. Assim, desenvolvimento, na concepção da psicologia burguesa, é a emergência daquilo que já estava em estado embrionário desde o nascimento. É uma transformação mais quantitativa do que qualitativa, que ocorre de forma regular, linear, e se repete em todos os indivíduos. (p. 119)

Os “transtornos mentais”, principalmente aqueles ligados à infância e adolescência, carregam o determinismo biológico em uma concepção quantitativa e linear do desenvolvimento humano. Podemos extrair do próprio DSM-5 um exemplo concreto desta afirmação quando observamos o critério C. do diagnóstico de TEA, “Os sintomas devem estar

presentes precocemente no período do desenvolvimento (**mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida.**)” (APA, 2014, p. 50). A frase em negrito merece destaque, pois há dois termos que indicam um sujeito que pelo próprio diagnóstico apresenta capacidades limitadas, ou mesmo aprenda a mascarar os sintomas. Não se fala em desenvolvimento, mudanças ou transformações ao longo da vida, se fala em linearidade, algo que é e sempre será.

Deste modo, o princípio da unidade psicofísica se insere no debate de modo relevante, pois indica a necessidade de uma compreensão não linear, mas processual entre a biologia e a humanidade. O termo unidade advém da relação dialética entre o que supostamente compreendemos como contrários ou paralelos. Explicando melhor, quando descrevemos o problema entre cérebro e comportamento, por exemplo, em uma lógica linear, estamos nos referindo a dois processos, porque a conjunção aditiva “e” expressa a soma de duas coisas que são cindidas.

Ao aplicar a ideia de unidade, devemos destacar a relação e o caráter processual do problema cérebro/psiquismo. Afinal, não se trata aqui de uma característica da linguagem da qual resolvemos retirando uma letra. Assumir o termo unidade, em nossa análise, significa antes de tudo a alteração da lógica formal para a lógica dialética.

A psicologia dialética, parte antes de mais nada, da unidade dos processos psíquicos e fisiológicos. Para a psicologia dialética a psique não é, como expressara Spinoza, algo que jaz além da natureza, um Estado dentro de outro, mas uma parte da própria natureza, ligada diretamente às funções da matéria altamente organizada de nosso cérebro. Assim como o resto da natureza, não foi criada, mas surgiu de um processo de desenvolvimento. Suas formas embrionárias estão presentes desde do princípio: na própria célula viva mantêm-se as propriedades de mudar sob a influência de ações externas e reagir a elas. (Vigotski, 1930/1999b, p. 144)

A dicotomia presente entre o psicológico e o fisiológico é herança do velho dualismo presente na Psicologia e em outras ciências, nas quais o humano é o centro de seu estudo. É uma tradição que pode ser identificada desde René Descartes, ganhando corpo com os fisiólogos mecanicistas como Pavlov (Shuare, 2021). Essa compreensão não é fortuita, mas consequência do determinismo biológico e de seu reducionismo, pois a busca por uma suposta objetividade levou os cientistas à lógica de um método em que o mais simples se diz da explicação para o mais complexo (Shuare, 2021).

Por isso, a ideia de unidade deve ser compreendida como fundamento do estudo concreto da relação entre psiquismo e o sistema nervoso; trata-se de uma tentativa de superação

das dicotomias tradicionalmente presentes no estudo do humano (Rubinstein, 1972). Nesse sentido, não há como separar os processos biológicos dos processos psíquicos, o desenvolvimento de uma investigação deve contemplar a integralidade.

O reconhecimento da unidade desse processo psicofisiológico conduz-nos obrigatoriamente a uma exigência metodológica completamente nova: não devemos estudar os processos psíquicos e fisiológicos de forma separada. Visto que, desgarrados do conjunto, tornam-se totalmente incompreensíveis; devemos, portanto, abordar o processo em sua totalidade, o que implica considerar o mesmo tempo os aspectos subjetivos e objetivos. (Vigotski, 1930/1999b, p. 145)

De antemão, cabe esclarecer um aspecto essencial em nossa argumentação no que diz respeito ao termo unidade, o qual não deve ser compreendido com a ideia de identidade. Se os aspectos psicológicos e fisiológicos correspondessem a termos de identidade, isso não seria diferente do já proposto pelo materialismo mecanista. Desse modo, devemos entender que embora estejam integralmente ligados, o psiquismo se diferencia dos processos fisiológicos, uma vez que esse surge como resultado de um determinado nível de desenvolvimento da matéria orgânica ou como expressão mais complexa da natureza; como consequência de sua evolução (Vigotski, 1930/1999b; Almeida, 2008).

Nas palavras de Rubinstein (1972) podemos afirmar que:

O cérebro não “produz” a psique, a consciência, ou o pensamento, da mesma maneira que o fígado produz a biliar, pois a psique, a consciência e o pensamento diferem pela sua natureza, da biliar e da restante produção física da vida orgânica. A sua principal qualidade é o reflexo, que exprime as relações com a realidade, com o ser no seu conjunto; transcende todos os limites das relações orgânicas internas. (p. 25)

Vigotski (1930/1999b) ainda enfatiza que a construção dialética da ciência psicológica deve renunciar a identidade dos processos psicológicos e fisiológicos, pois isso resultaria em uma contraposição da análise desses processos. Em suas palavras,

A originalidade da psicologia dialética consiste justamente na tentativa de determinar de modo complementemente novo seu objeto de estudo, que não outro senão o processo integral do comportamento. Este se caracteriza por contar tanto com componentes psíquicos quanto fisiológicos, ainda que a psicologia deva estudá-los como um processo único e integral, tentando dessa maneira, encontrar uma saída para o beco em que se mete. (Vigotski, 1930/1999b, pp. 146-147).

No que compete a diferenciação entre processos psicológicos e fisiológicos, as referências são sempre aquelas formas de comportamentos que não são herdadas diretamente pela filogênese da espécie, nos referimos aos comportamentos especificamente humanos

(Vigotski, 1930/1999b). Uma das marcas do psiquismo humano é justamente a impossibilidade de localizar²³ diretamente seu funcionamento da atividade nervosa. Por isso, entendemos que os processos psicológicos e os processos fisiológicos se encontram em uma relação de unidade, mas não de não identidade (Vigotski, 1930/1999b).

Existiram e ainda existem inúmeras tentativas de identificar de modo direto o funcionamento psicológico no tecido nervoso. Não podemos afirmar que essas tentativas foram infrutíferas, ao contrário, identificaram uma série de processos que constituem aspectos filogenéticos do comportamento humano que são compartilhados por outras espécies animais. Por outro lado, no que tange os comportamentos complexos humanos que emergem no desenvolvimento histórico-social, eles não podem ser encontrados nas profundezas do tecido nervoso (Luria, 1967/2002).

A impossibilidade de identificar e localizar de modo estreito os processos psicológicos superiores no sistema nervoso humano diz respeito a como a dinâmica histórico-social reorganizou radicalmente as estruturas biológicas presentes em nossa espécie. Por reorganização devemos compreender que a relação entre estrutura (sistema nervoso) e função (processos psicológicos) atuam em unidade.

No curso do desenvolvimento histórico-social, a função, em termos de processos psicológicos, ganha uma relativa autonomia de sua estrutura, pois o psiquismo humano e seu desenvolvimento está relacionado diretamente com sua atividade ou com os sistemas extracorticais (Rubinstein, 1972; Luria, 1981).

As relações entre a psique e o cérebro exprimem apenas as relações da psique com seu substrato orgânico. A outra faceta da relação da psique com os seus princípios materiais representa a relação da psique com o objecto que reflecte. Pelo reflexo e pela consciência de si próprio, a psique ultrapassa os limites do organismo e das suas qualidades. A psique põe assim em evidência as relações com o meio ambiente, com a realidade objectiva e com o ser. No ser humano é, antes do mais, a relação com a existência social que se manifesta na consciência e também, por conseguinte, no comportamento exterior, na actividade externa (Rubinstein, 1972, p. 19)

A forma como a psique reflete as relações com seu meio, com a realidade objetiva e com a existência social, torna o psiquismo humano um dos objetos mais complexos do ponto

²³ Para Luria (1981) havia um embate entre os localizacionistas estreitos, que herdeiros da frenologia clássica acreditavam que cada função psicológica poderia ser encontrada em uma região específica do tecido nervoso. Por outro lado, houve pesquisadores que defendiam a impossibilidade de localizar estreitamente os processos psicológicos no tecido nervoso, devido a seu funcionamento complexo. Isso exigiria que o cérebro fosse ativado de modo integral.

de vista dos objetivos de estudo de uma ciência materialista. Além de apresentar uma dinâmica de organização nunca vista na natureza, pois:

. . . o fato de que no decorrer da história o homem tenha desenvolvido novas funções não significa que cada uma dependa de um novo grupo de células nervosas e que novos “centros” de funções nervosas superiores apareçam como aqueles tão avidamente procurados pelos neurologistas durante a último terço do século XIX. O desenvolvimento de novos “órgãos funcionais” ocorre através da formação de novos sistemas funcionais, o que nunca aconteceu em animais e que é um meio para o desenvolvimento ilimitado da atividade cerebral. O córtex cerebral humano, graças a este princípio, torna-se um órgão da civilização em que se escondem possibilidades ilimitadas, e não necessita de novos aparatos morfológicos cada vez que a história cria a necessidade de uma nova função. (Luria, 1967/2002, p. 23)

Essas novas “funções” que emergem como sistemas funcionais são fruto do desenvolvimento histórico humano, e não devem ser compreendidas com a ideia de função de um determinado tecido. Esses novos sistemas funcionais, apesar de sua relação intrínseca com a estrutura nervosa, não surgem diretamente de sua atuação fisiológica. Luria (1981) realiza um reexame deste conceito ao atribuí-lo às formas complexas dos processos psicológicos, ao invés da atuação de um determinado tecido ou uma localização específica que responda a uma função psicológica. Assim, afirma-se a ideia de relação entre funções psicológicas, por isso o termo sistema funcional é empregado.

Embora essa estrutura “sistêmica” seja característica de atos comportamentais relativamente simples, ela é muitíssimo mais característica de formas mais complexas da atividade mental. Naturalmente, nenhum dos processos mentais tais como percepção e memorização, gnosis e praxias, fala e pensamento, escrita, leitura e aritmética, pode ser encarado como representando uma “faculdade” isolada ou mesmo indivisível, que seria a “função” direta de um grupo celular limitado ou seria “localizada” em uma área particular do cérebro. (Luria, 1981, p. 14-15)

Diante do que foi observado, entendemos que a relação entre o psicológico e o biológico não pode ser entendida de forma cindida, tampouco os processos complexos podem ser entendidos como novos sistemas funcionais que emergem diretamente do tecido nervoso. O próximo passo é compreender como essa relação se estabelece e como o psiquismo humano se forma. É disso que trata o tópico a seguir.

2.3.2 O vir-a-ser psiquismo humano

Compreender que o biológico e o social formam uma unidade psicofísica, nos auxilia a não reduzir os processos psicológicos humanos à uma concepção meramente naturalista. O vir-

a-ser dessa unidade deve ser explicado com base na dinâmica de seu desenvolvimento que ocorre nos processos de vida dos sujeitos.

Lewontin (2010) esclarece que mesmo o estudo do comportamento de um determinado animal não pode ser explicado sem que a relação com o seu ambiente possa ser desvelada e vice-versa.

Não só examinamos o organismo, mas também descrevemos o ambiente em termos de comportamento e atividades de vida do organismo. . . Cada palavra pronunciada pelo ecologista para descrever um ambiente de um pássaro irá se referir às atividades de vida do mesmo. O processo de descrição reflete o fato de que o ecologista aprendeu como é o ambiente do pássaro ao observá-lo. (p. 120)

Portanto, se nem o estudo de um animal pode ser reduzido a aspectos orgânicos/funcionais, isso também se aplica ao estudo do humano e as relações com as formas de vida concreta que o rodeiam:

A forma de vida é diretora e determinante quando, na sua transformação, os organismos e os seus órgãos (entre os quais o cérebro) se desenvolvem simultaneamente com as funções. As leis biológicas gerais do desenvolvimento regem o desenvolvimento dos seus constituintes morfológicos e funcionais. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento da estrutura regula-se por intermédio da função. Assim, a forma de vida determina também a estrutura do cérebro e as funções psicofísicas numa verdadeira unidade. (Rubinstein, 1972, p. 23)

Neste ponto, há de se diferenciar que o estudo da forma de vida humana não pode ser equivalente com as formas de estudo da vida biológica, e isso porque a reprodução da vida dos animais está fundada nas possibilidades de atividades dadas à estrutura de seu organismo. O que no humano se diferencia, pois a reprodução de sua vida está aberta a possibilidades de transformação da natureza por meio do trabalho.

O conceito de trabalho pode ser descrito como um ato plenamente humano, capaz de transformar a natureza em algo novo, não presente na realidade anteriormente posta. Além disso, essa atividade é o gérmen para outras formas de práxis sociais, ou, em outras palavras, atividades que desvelam as relações entre as pessoas (Lukács, 2013). Assim, a análise do trabalho é relevante para o estudo do psiquismo humano, pois indica uma ruptura relativa com as bases biológicas de nossa espécie. Lukács (2013) denomina essa ruptura como salto ontológico.

A descrição do trabalho, tal como a apresentamos até aqui, embora ainda bastante incompleta, já indica que com ele surge na ontologia do ser social uma categoria

qualitativamente nova com relação às precedentes formas do ser, tanto inorgânico como orgânico. Essa novidade consiste na realização do pôr teleológico como resultado adequado, ideado e desejado. Na natureza existem apenas realidades e uma ininterrupta transformação de suas respectivas formas concretas, um contínuo ser-outro. De modo que é precisamente a teoria marxiana, segundo a qual o trabalho é a única forma existente de um ente teleologicamente produzido, que funda, pela primeira vez, a peculiaridade do ser social. . . a atividade do ente natural homem sobre a base do ser inorgânico e o orgânico dele originado faz surgir um estágio específico do ser, mais complicado e mais complexo, precisamente o ser social. (Lukács, 2013, pp. 61-62)

As consequências da peculiaridade do ser social podem ser demarcadas pelo ato do trabalho como a relação metabólica entre humano-natureza. Relação essa que expressa impactos objetivos na transformação da realidade material, bem como impactos subjetivos, uma vez que a transformação da realidade naturalmente posta implica, pois, em um conjunto de ações e tarefas necessárias para lidar com as novas condições postas. Martins (2015) destaca que o ser social, através do trabalho como intercâmbio com a natureza, desenvolveu e aprimorou as condições anatomofisiológicas necessárias para o surgimento de processos que constituem o psiquismo, como a consciência.

Podemos definir consciência como a expressão ideal do psiquismo, que tem origem na complexidade fisiológica com influência decisiva do trabalho e da linguagem (Martins, 2015). Merece destaque que a consciência do ser social só pode ser compreendida e explicada à luz de sua relação com uma determinada atividade, isto é, não há espaço para leituras idealistas que visam retirar os processos psíquicos de sua relação com a realidade (Lukács, 2013).

Posto isso, Martins (2015) destaca que a partir da consciência, a realidade passa a adquirir forma de existência representada por um plano ideal, como imagem psíquica, o aspecto subjetivo que se desenvolve por meio das transformações objetivas da realidade.

Conforme a própria Martins (2015) define,

A imagem psíquica desenvolve-se com a complexificação estrutural dos organismos por meio da atividade a condiciona, e nisso reside a materialidade da própria consciência. Os fenômenos objetivos preexistem a ela, a quem compete a captação e a reconstituição no plano subjetivo. (p. 29)

A reconstituição da realidade no plano subjetivo não pode ser entendida como uma fotografia, nem mesmo cópia mecânica da realidade objetiva. A relação que se estabelece com o trabalho diz respeito a como o ser social é um ativo transformador das condições concretas. Dito isso, o aspecto da consciência, como a expressão subjetiva, não pode ser compreendida como exclusiva atuação das vivências interna do sujeito, ao contrário é “ato psíquico

experienciados pelo indivíduo, e ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo” (Martins, 2015, p. 29).

Podemos entender essa imagem subjetiva sob dois conceitos que, de forma geral, coincidem com a explicação deste fenômeno: o espelhamento e o reflexo psíquico. Lukács (2013) define o espelhamento como um ato da consciência que permite o sujeito compreender a relação entre o fim e o meio da atividade de trabalho. Neste processo há uma separação entre o sujeito e o ambiente, tal como é visto na confrontação entre sujeitos e objeto.

No espelhamento da realidade a reprodução se destaca da realidade reproduzida, coagulando-se numa “realidade” própria da consciência. Pusemos entre aspas a palavra realidade porque, na consciência, ela é apenas reproduzida; nasce uma nova forma de objetividade, mas não uma realidade, e – exatamente no sentido ontológico – não é possível que a reprodução seja semelhante àquilo que ela reproduz e muito menos idêntica a isso. (Lukács, 2013, p. 66).

Lukács (2013) ainda acrescenta,

Nesse sentido, o espelhamento tem uma natureza peculiar contraditória: por um lado, ele é o exato oposto de qualquer ser, precisamente porque ele é espelhamento, não ser; por outro lado, ao mesmo tempo, é o veículo através do qual surgem novas objetividades no ser social, para a reprodução deste no mesmo nível ou em um nível mais alto. Desse modo, a consciência que espelha a realidade adquire certo caráter de possibilidade. (p. 67)

Já sobre o reflexo psíquico, Martins (2015) explica que tal conceito está direcionado aos condicionantes materiais da realidade objetiva. Rubinstein (1979) esclarece que o conceito de reflexo (*Abbildung*) herda da discussão marxiana a respeito de como os aspectos objetivos e subjetivos tem como elo a própria atividade prático-sensorial. Do ponto de vista filosófico, essa discussão demarca uma ruptura entre a concepção materialista contemplativa que compreende sujeito e objeto como polos opostos, e por outro lado indica a superação do idealismo que não demarca a origem do que compreendemos como processos cognitivos (Rubinstein, 1979).

Neste sentido, na dialética entre sujeito e objeto, os determinantes presentes na atividade prática, se convertem a partir do reflexo psíquico em imagem subjetiva:

Subjetiva, ao pertencer a um dado indivíduo que cria a imagem do objeto por meio de uma atividade intelectual, teoria; e objetiva por conteúdo, já que sustenta tanto pela atividade social prática do homem frente ao mundo objetivo quanto pela atividade material cerebral. (Martins, 2015, p. 35)

Além disso, Martins (2015) acrescenta:

Como resultado da “atividade subjetiva”, o reflexo psíquico pressupõe, portanto, o *processo de refletir*, o contínuo movimento de superação da reprodução sensorial em direção à produção conceitual e igualmente, o *produto do reflexo*, isto é, a conversão do conceito em signo, em instrumento psíquico, em mediação da atividade objetiva que liga, transformadoramente, o homem à natureza. (p. 35)

Em consideração aos dois conceitos apresentados, devemos compreender que os aspectos subjetivos que emergem na atividade do trabalho – por exemplo, a imagem subjetiva – estão sempre condicionados aos aspectos da realidade objetiva e sua transformação. Aqui vale destacar a passagem exposta por Martins (2015), em que apresenta a saída da reprodução sensorial ao conceito e depois em signo, relacionada aos processos de mediação da atividade objetiva.

Lukács (2013) manifesta que o processo de transformação da natureza executado pelo ser social enquanto atividade de trabalho indica dilemas, buscas pelas condições ideais e necessárias para sua execução, quer seja a relação entre fim e meio do processo de trabalho. Isso envolve uma série de tomadas de decisões, uma busca por alternativas para efetivação do fim do processo de trabalho.

Quando um homem primitivo escolhe, de um conjunto de pedras, uma que lhe parece mais apropriada aos seus fins e deixa outras de lado, é óbvio que se trata de uma escolha, de uma alternativa. E no exato sentido orgânico da pedra, enquanto objeto em si existente na natureza inorgânica, não estava, de modo nenhum, formado de antemão a tornar-se instrumento desse pôr. Obviamente a grama não cresce para ser comida pelos bezerros, e estes não engordam para fornecer a carne que alimenta os animais ferozes. Em ambos os casos, porém, o animal que come está ligado biologicamente ao respectivo tipo de alimentação e essa ligação determina sua conduta na forma biologicamente necessária. Por isso mesmo, aqui a consciência do animal está determinada num sentido unívoco: é um epifenômeno, jamais uma alternativa. A pedra escolhida como instrumento é um ato de consciência que não possui caráter biológico. (Lukács, 2013, pp. 70-71)

A possibilidade de subjetivar a realidade permite ao ser humano encontrar as melhores alternativas para a transformação da realidade objetiva. Isso não significa um ato de escolha isolado, essa condição produzida pela atividade do trabalho indica que as alternativas são um processo contínuo e ininterrupto. Sempre que uma alternativa surge, uma nova cadeia se forma – essa é a verdadeira essência das alternativas (Lukács, 2013).

Podemos citar um exemplo para dar concretude à afirmação acima. Quando um homem escolhe entre uma pedra e outra, ele altera toda uma cadeia de seu comportamento, ou seja, a pedra não selecionada passa a ser ignorada, preterida pela escolhida. Isso pode se reproduzir em outros campos; como a madeira seca ao invés da molhada como alternativa para produzir

fogo, etc. Como vimos, as alternativas tidas como ato de consciência e auxílio do espelhamento da realidade, se constituem tal qual uma cadeia. Há, deste modo, uma tendência de complexificação da atividade de trabalho e das alternativas que surgem deste processo (Lukács, 2013). Assim, a pedra escolhida pode não ser mais útil a depender das situações, como durante a caça de um animal. Destas novas necessidades podem surgir novas cadeias de alternativas, o sujeito diante de sua experiência não vai atrás de outra pedra ou um objeto naturalmente presente em seu ambiente. Através do trabalho ele transforma a pedra em outro objeto não existente na natureza de forma natural, por exemplo, uma machadinha.

As alternativas enquanto um conjunto de atos humanos que servem para satisfação das necessidades advindas das transformações proporcionadas pelo trabalho, geram para o ser social uma condição que podemos denominar como intencionalidade ou finalidade. O sujeito, ao escolher entre uma pedra ou outra, está atuando de forma intencional sobre o ambiente, isso também serve para adversidades, em especial à impossibilidade de alteração da natureza.

Além da intencionalidade, as alternativas descrevem que a ação do humano sobre a transformação de seu ambiente é sempre mediada. Isto é, entre a atividade humana e seu objeto de atuação há (sempre) um terceiro elemento externo que muda radicalmente a relação entre sujeito e objeto. Logo, a atuação do ser social não passa a ser imediata, mas mediada por esse elemento externo. Segundo Vigotski (1931/2012), a inserção de um novo elemento na relação entre sujeito e objeto é justamente um dos pontos que desvela a situação ativa do humano em sua relação com o ambiente.

Tornando isso mais evidente, a escolha da pedra – ou a produção de uma ferramenta como a machadinha –, são elementos externos à atividade que se tornam mediadores. Isso ganha notoriedade quando o ser social confecciona objetos que podem ser utilizados como órgãos auxiliares da atividade. Podemos retomar o exemplo da machadinha, objeto que irá servir de ferramenta/instrumento no processo de relação do ser social na transformação de sua realidade, seja a partir da caça, corte, etc., mas também na relação com outros humanos, como nos casos de uma por território ou outras guerras. Nesse sentido, as ferramentas/instrumentos, em geral, transcendem sua utilização original conforme as necessidades e as buscas por alternativas que se constituem na história humana (Lukács, 2013).

Assim, a partir do momento de sua transição para o trabalho como forma básica de adaptação, o desenvolvimento do homem consiste na história do aperfeiçoamento de seus órgãos artificiais e progride, "a despeito da bíblia", isto é, não na linha do aperfeiçoamento de seus órgãos naturais, mas na linha do aperfeiçoamento dos instrumentos artificiais. (Vygotsky & Luria, 1930/1996, p. 90)

A intencionalidade e a instrumentalização do comportamento humano dão condições para que o seu desenvolvimento psicológico se complexifique em um grau qualitativamente distinto dos animais. O controle da sua conduta durante as alternativas presentes e a inserção de instrumentos artificiais/ferramentas, possibilitam a antecipação das ações, a organização e regulação de seu próprio comportamento. Assim sendo, o controle sobre si se baseia no controle sobre a própria natureza (Vygotsky & Luria, 1930/1996).

Toda a complexidade das relações existentes no processo de trabalho enquanto transformação ativa da natureza pelo ser social pressupõe que isso não é produto de um único indivíduo, mas constitui parte da organização e produção social da vida entre os humanos. Nisso, existe a necessidade de comunicação e seu consequente papel nas relações estabelecidas pelo trabalho, sobretudo no tocante às informações e convencimento para que os sujeitos participem da mesma ação (Lukács, 2013).

Lukács (2013) esclarece que ao longo do desenvolvimento ontológico humano gestado pelo trabalho, a linguagem surge como função psicológica essencialmente importante para as relações entre os seres sociais. Um sujeito sempre fala de algo determinado, em termos históricos, na origem do *homo sapiens* isso estava restrito às expressões sobre a vida concreta e às necessidades impostas pela realidade. Entretanto, à medida que os humanos se desenvolvem na esfera do trabalho, sua relação com a linguagem toma forma conceitual, abstrata (Lukács, 2013). Posto isso, outra categoria de mediação que surge no processo de trabalho são os signos, os quais derivam-se justamente das relações linguísticas produzidas pelo gênero humano.

Luria (1979) segue um raciocínio semelhante quando afirma que um dos fundamentos para analisar a origem da linguagem nasce justamente com os processos de trabalho:

A forma conjunta de atividade prática faz surgir forçosamente no homem a necessidade de transmitir a outros certa informação: esta não pode ficar restrita à expressão de estados subjetivos (vivências), devendo, ao contrário, *designar os objetos* (coisas ou instrumento) que fazem parte da atividade do trabalho conjunto. (p. 79., Grifos do autor)

Durante o processo de desenvolvimento histórico da humanidade, em seu período inicial, os sons, gestos e atos emitidos indicavam objetos que estavam ligados à atividade prática. Somente depois de milênios é que esses atos ligados à comunicação passaram ao plano de linguagem como sistemas de códigos independentes, apresentando uma relativa separação da atividade prática (Luria, 1979). Relativa, pois uma palavra sempre indica algo concreto, algo presente na realidade, seja ela natural ou histórico-social.

De acordo com Luria (1979), a linguagem pode ser definida como um sistema de códigos e signos que expressam e designam os objetos do mundo exterior, ações, qualidades ou relações. Um exemplo do próprio autor ilustra essa definição:

. . . na linguagem, a palavra ‘cadeira’ designa um tipo de móvel que serve de assento, a palavra ‘pão’ designa um objeto comestível, enquanto ‘dorme’, ‘corre’ designam ações, ‘ácido’, ‘plano’ designam qualidades dos objetos e as palavras auxiliares ‘sobre’, ‘sob’, ‘juntamente’, “em consequência” designam relações diferentes por complexidade dos objetos (p. 78)

Mas antes de se organizar como sistema de códigos, a linguagem deve ser descrita como um conceito que incorpora outros; como a fala, a escrita, a palavra e a língua. Vigotski (1934/2000) e, posteriormente Martins (2015), explicam que a palavra é unidade mínima da linguagem, além de atuar também como microcosmo da consciência, sendo ela uma complexa base para conexões acústicas, morfológicas, léxicas e semânticas que, diante das situações, pode se constituir e entrelaçar de forma ampla e variável (Martins, 2015). Já a palavra se constitui como parte essencial da fala, que serve como meio de expressão vocalizada, sendo meio de transmissão de informação. A fala se baseia na organização e estruturação da língua, regida por vocabulários, gramática e um sistema fonológico específico (Martins, 2015).

Essa estrutura conceitual da linguagem permite explicarmos como a relação com a realidade objetiva passa a ser subjetiva pelos sujeitos ao longo da ontogênese. Luria (1979a) descreve como a linguagem se entrepõe sobre toda a atividade consciente humana, elevando os processos psíquicos a um nível não presente ao longo do desenvolvimento evolutivo. “. . . a linguagem *duplica o mundo perceptível*, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores.” (Luria, 1979, p. 80).

A fim de esclarecer, o termo duplicação não tem relação com cisão do mundo exterior ou qualquer conotação dualista. Como vimos, a linguagem surgiu das formas práticas de atuação humana, principalmente pela atividade do trabalho. A ideia de duplicação é justamente como o ser social atua sobre a realidade de forma mediada, não direta; em como os processos objetivos podem atuar no campo subjetivo humano. Estamos nos referindo à possibilidade de o desenvolvimento do campo simbólico trabalhar com abstração, o que não subordina o ser humano a apenas atuar de modo direto sobre o ambiente.

Allan, Andrade e Rangel-Jr (2015) argumentam, por meio de estudos arqueológicos, que a atuação simbólica ou comportamento simbólico foi um dos grandes saltos para o desenvolvimento da espécie *Homo Sapiens*. Apesar de algumas espécies de hominídeos, como *Homo heidelbergensis* e o *Homo neanderthalensis* compartilharem certas semelhanças com o

Homo sapiens na produção e domínio de instrumentos por aproximadamente 150 mil anos, durante o período Paleolítico superior isso muda radicalmente:

. . . a partir do Paleolítico Superior, há cerca de 50 mil anos, é possível ver claramente que o registro arqueológico se torna extremamente abundante, diversos novos objetos são encontrados, como ornamentos, adereços, ferramentas complexas, manifestações artísticas e sepultamento rituais. Tudo isso surge aparentemente da explosão criativa do Paleolítico Superior. A partir dessa revolução, a palavra “cultura” pode ser usada em todo seu potencial. (Allan, Andrade & Rangel-Jr., 2015, p. 267).

Apesar dos estudos arqueológicos não identificarem o que produziu o salto para o comportamento simbólico, podemos argumentar, com base no que já foi apresentado, que o trabalho enquanto atividade transformadora carrega em si o gérmen do comportamento simbólico.

Vygotski (1931/2012) elucida que o ser humano desenvolveu aspectos iniciais da aritmética utilizando os dedos como meios auxiliares; ou em casos que a questão quantitativa superasse as necessidades postas, dedos dos pés, dedos de outras pessoas próximas e até mesmo objetos como galhos e conchas poderiam ser utilizados. Esse tipo de inserção de meios externos para auxílio às tarefas consiste no já referido comportamento mediado, indireto de elementos que não apresentam relação direta com a tarefa em resolução. O que nos chama atenção neste tipo de comportamento mediado é como a inserção deste estímulo-meio controla a conduta do próprio sujeito para si, tal como um controle das próprias reações (Vygotski, 1931/2012).

Essas formas de mediações que controlam a conduta do próprio sujeito e de outros, podem ser denominadas como signos, conforme definição:

Chamamos de signos os estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de auto-estimulação; atribuindo a esse termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que o usualmente utilizado para essa palavra. De acordo com nossa definição, qualquer estímulo condicional criado artificialmente pelo homem e utilizado como meio para controlar o comportamento - próprio ou alheio - é um signo. (Vygotski, 1931/2012, p. 82)

Dito isto, os signos cumprem um papel essencial para o desenvolvimento das características humanas. Ligados aos aspectos da linguagem, como a fala, se tornam meios efetivos para o controle da própria conduta. A possibilidade de o ser humano criar e produzir signos pode ser denominada como processo de significação (Vygotski, 1931/2012).

O domínio da significação produz nos seres humanos um novo tipo de autorregulação não presente na natureza. Isso alterou a forma como o sistema nervoso central humano se organizou do ponto de vista funcional. O que significa dizer que do ponto de vista da estrutura,

não houve mudanças ao longo da evolução do *Homo sapiens*. Assim, o que se alterou foram justamente as formas de controle externo, ou seja, o desenvolvimento dos instrumentos e dos signos (Vygotski, 1931/2012).

Apesar do instrumento cumprir uma função extremamente relevante para o desenvolvimento social e humano, o domínio do signo como mediador foi fundamental para a possível explicação do salto simbólico. Além disso, os signos constituem um papel essencial na regulação social do comportamento humano, pois não existe nada semelhante em termos de autorregulação na natureza.

Por isso, Vygotski (1931/2012) afirma:

A psicologia procura aquelas formas especificamente humanas de determinismo, de regulação do comportamento, que não podem ser simplesmente identificadas de forma alguma ou reduzidas à determinação do comportamento animal. É a sociedade e não a natureza que deve figurar primeiro como fator determinante da conduta do homem. (p. 89)

Nesse sentido, se quisermos compreender os caminhos que levam ao desenvolvimento do psiquismo humano sem apresentar o reducionismo biológico como resposta, devemos buscá-los justamente nos aspectos que nos tornam humanos. Diante disso, o trabalho enquanto ato fundante do ser social e a utilização de mediadores (instrumentos e signos) são os princípios do caminho para a explicação dos processos psicológicos superiores e a sua formação sistêmica funcional.

2.3.3 Os sistemas psicológicos e os nexos interfuncionais

Vygotski (1931/2012) compreende que humanizar a Psicologia é reconhecer que o psiquismo humano parte de uma gênese social e historicamente determinada. Como o desenvolvimento filogenético não coincide com o ontogenético, o determinante histórico é o elo que une os processos psicológicos funcionais à estrutura do sistema nervoso. Entretanto, essa dinâmica só pode ocorrer se os sujeitos se apropriarem da produção histórica da humanidade.

Leontiev (1978) conceitua a apropriação da seguinte forma:

A principal característica do processo de apropriação ou de “aquisição” que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto esse último é o resultado de uma adaptação individual do comportamento genérico a condições de existências complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de

reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana. (p. 270)

As funções psíquicas que emergem do processo de apropriação e assimilação dos processos historicamente acumulados, só acontecem se os sujeitos entram em relação com os fenômenos presentes na realidade social, o que ocorre por intermédio de outros sujeitos. “O movimento da história só é possível com a transmissão, às novas gerações das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (Leontiev, 1978, p. 273).

Neste momento, é importante entendermos que o conceito de educação ora descrito, não coincide necessariamente com o de educação formal. O sentido dessa palavra deve ser compreendido em termos genéricos, dos quais educação e apropriação são sinônimos para a humanização dos sujeitos.

Pino (2000) esclarece também o sentido de social e de cultura, pois a tese vigotskiana da gênese social do psiquismo perpassa por eles e pelos produtos que emergem das relações entre o social e o cultural:

Ao distinguir entre produto da ‘vida social’ e o produto da ‘atividade social’, levando-se em conta a matriz teórica que o autor se situa, podemos pensar que, no primeiro caso, a cultura é entendida como prática social resultante da dinâmica das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade e no segundo caso como produto do trabalho social, nos termos em que falam Marx e Engels. Se assim for, para Vigotski a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais). Em síntese, tudo que, em contraposição é *dado* pela natureza, é obra do homem. Evidentemente, isso não é suficiente para explicar a natureza da cultura. . . . a natureza da cultura está relacionada com o caráter duplamente instrumental, técnico e simbólico da atividade humana. (Pino, 2000, p. 54)

Pino (2000) ainda destaca que a ideia de social é mais abrangente quando comparada ao termo cultura. Entretanto, a vida em sociedade é transformada à medida que as questões culturais se desenvolvem, alterando conseqüentemente o modo como os sujeitos lidam com a realidade. Assim como estabelecemos que a relação entre o biológico e o social devem ser compreendidas como unidade psicofísica, os produtos da atividade, ou seja, a cultura humana acumulada historicamente, deve ser compreendida como pertencente a essa relação na questão da transformação dessa unidade psicofísica.

É a relação entre apropriação dos produtos da vida cultural, por meio das relações em sociedade, que passamos ao plano dos processos psicológicos superiores, além da reorganização radical de nossa estrutura nervosa. Vygotski (1931/2012) traça a tese da lei geral do desenvolvimento cultural para explicar como os processos histórico-sociais se constituem nos indivíduos, principalmente na gênese do desenvolvimento infantil:

Podemos formular a lei da gênese geral do desenvolvimento cultural da seguinte forma: cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes em cena, em dois planos. Primeiro no nível social e depois no psicológico, inicialmente entre os homens como categoria intersíquica e depois dentro da criança como categoria intrapsíquica. Como mencionado acima, refere-se igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos pleno direito de considerar o interno, modificar o próprio processo, transformar sua estrutura e funções. Por trás de todas as funções superiores e suas relações, encontram-se as relações sociais, as autênticas relações humanas. Assim, um dos princípios básicos de nossa vontade é o princípio da divisão de funções entre os homens, a participação em dois dos que estão se fundindo agora em um, o desdobramento experimental do processo psíquico superior naquele drama que os seres humanos vivem. (p. 150)

O movimento do intersíquico para o intrapsíquico, que se estabelece na relação entre duas pessoas – ou como a citação nos apresenta, a relação entre a criança e o adulto –, não deve ser compreendido a partir de um modo mecanicista ou dualista. Não se trata de uma relação externa e interna, mas de como as condições objetivas se apresentam à criança ao longo de seu desenvolvimento. São essas condições que podem vir a possibilitar (ou não) seu próprio desenvolvimento.

. . . o ponto culminante da função psíquica era antes uma forma singular de cooperação psicológica e só depois se tornou uma forma individual de comportamento, transferindo para o sistema psicológico da criança a estrutura que durante a transferência preserva todas as características da textura simbólica, apenas modificando fundamentalmente sua situação. (Vygotski, 2017, p. 62)

Por isso, o materialismo dialético é o fundamento da Psicologia Histórico-Cultural, pois demonstra do ponto de vista concreto que os processos psicológicos superiores não provêm das profundezas do espírito, ou mesmo da continuidade direta da evolução da espécie. E sim, do ápice do humano:

A Psicologia do ápice seria a expressão máxima das características distintivamente humanas, as quais não se limitam ao início do seu desenvolvimento, muito menos às forças que estão fora do seu alcance, numa essência ideal, ou na sua história evolutiva. Nos seus manuscritos, Vygotski diversas vezes utiliza o termo latino *Ecce homo*, ou seja, “eis o homem”, quando discute essa tarefa da Psicologia. (Costa, 2020, p. 188)

Os processos psicológicos superiores se diferenciam dos processos psicológicos filogenéticos à medida que as formas de comportamento socialmente elaboradas se transformam em formas e meios de organização do comportamento individual (Vygotski, 2017). Isso significa que quando o sujeito passa a organizar seu comportamento individual, as

funções psicológicas elementares, aquelas que são herança da filogênese, se tornam passíveis do controle voluntário e de uma organização lógica abstrata presente apenas na ontogênese humana:

Estamos diante de uma conclusão de grande importância teórica: diante de nós, a unidade das funções psíquicas superiores se manifesta com base em uma origem e mecanismo de desenvolvimento essencialmente iguais. Formas como atenção voluntária, memória lógica, formas superiores de percepção e movimento, que até agora eram examinadas isoladamente, como fatos psicológicos particulares, tornam-se, à luz de nossos experimentos, fenômenos da mesma ordem psicológica, produtos de um processo histórico de desenvolvimento do comportamento, único em sua fundação. Com isso, todas essas funções se inserem no amplo campo da pesquisa genética e, ao invés da coexistência paralela de variedades inferiores e superiores de uma mesma função, são reconhecidas pelo que realmente são: diferentes estágios de um único processo de desenvolvimento da formação cultural da personalidade. Deste ponto de vista, com o mesmo fundamento com que falamos de memória lógica ou atenção voluntária, podemos falar de memória voluntária, atenção lógica, de formas de percepção voluntária ou lógicas, que diferem marcadamente da natureza. (Vygotski, 2017, p. 60)

O desenvolvimento da chamada “formação cultural da personalidade” descreve um processo essencial das funções psicológicas superiores de não continuidade dos processos psicológicos elementares. O que observamos na atenção, memória e percepção voluntária, por exemplo, é justamente a origem de uma nova organização psíquica. Porém, mais relevante que a transição das funções elementares para as superiores, é o modo como a segunda pode ser organizada como um sistema.

Vygotski (2017) descreve que um sistema psicológico se forma pelo complexo entrelaçamento das funções elementares, convertendo-se em uma unidade de ordem qualitativamente distinta e determinada por uma série de combinações de funções elementares em um novo conjunto. Em outras palavras, o que muda não são as funções psicológicas. Atenção voluntária não é uma atenção diferente da elementar; se analisada de modo isolado, ela se torna diferente à medida que se relaciona com outras funções, como por exemplo a linguagem, ou seu direcionamento após o domínio dos signos (Vigotski, 1930/1999a).

Esta tese, de importância decisiva na investigação da formação e estrutura das funções psíquicas superiores, já foi examinada por nós nas experiências que realizamos sobre a reorganização da percepção pela incorporação da linguagem e mais amplamente na mudança mútua e profunda de funções à medida que o complicado sistema psicológico "operação intelectual prática de linguagem" se forma. Nos casos mencionados, realmente observamos a formação de sistemas psicológicos complexos com novas relações funcionais entre elementos isolados do sistema e as correspondentes mudanças

nas próprias funções. Se a percepção relacionada à linguagem passa a funcionar não mais de acordo com as leis do campo sensorial, mas de acordo com as leis organizadas pelo sistema de atenção, se o encontro da operação simbólica e o uso de instrumentos originam novas formas de domínio mediado de o objeto com a organização prévia de seu próprio comportamento, somos obrigados a falar neste caso de uma certa lei geral do desenvolvimento psíquico e da formação de novas funções psíquicas. (Vygotski, 2017, p. 64)

A ideia de organização sistêmica das funções psicológicas superiores tem origem nos estudos de P. K. Anokhin, fisiologista soviético que estudou como, do ponto de vista da localização dos órgãos de diferentes sistemas, estes se unem para cumprir uma tarefa comum (Luria, 2017). Podemos exemplificar a relação entre o ato respiratório e o motor em uma atividade física. Durante esse processo, esse “sistema funcional” atua de forma sincrônica, organizada e específica até o fim da tarefa.

O conceito de sistema funcional, para Anokhin (1971/2014), surge como explicação filosófica da lacuna presente nos estudos neurofisiológicos de seu período. Apesar dos grandes avanços, observamos no campo da técnica que ainda não havia um princípio explicativo que atendesse a esfera da totalidade; ou de uma integração que buscasse explicar como as diferentes partes de um sistema se relacionam e se organizam. Deste modo, a saída proposta por Anokhin (1971/2014) foi compreender que a integração e a organização de um sistema funcional parte de uma análise dos estímulos aferentes que chegam ao organismo. Esses estímulos, a depender do resultado, criam rastros de experiência que possibilitam com que este mesmo organismo sobreviva ao ambiente, desenvolvendo assim uma síntese aferente desses estímulos.

Como o mundo, com esse fluxo ininterrupto de eventos, induzindo um fluxo ininterrupto de processos químicos no cérebro, pode ser percebido racionalmente? Resolvemos este problema no plano teórico. Toda a questão agora é qual caminho seguir em pesquisas futuras. Em objetos inorgânicos, a sequência física de eventos externos é apenas uma sequência no espaço e no tempo. Nem todos os componentes do continuum espaço e tempo são igualmente importantes. Aí está a chave para explicar por que o organismo superou esse aparente caos ao reagir a todos os eventos externos. O que distingue o sistema de funcionamento do cérebro é que ele não apenas reflete o contínuo espaço-tempo, mas, graças a uma capacidade especial da matéria animada, é capaz, acima de tudo, de acumular experiências passadas. Esta propriedade do cérebro humano se expressa na capacidade de construir uma antecipação de eventos através de um continuum. E essa capacidade da matéria animada foi amplamente empregada em todo o curso da evolução. (Anokhin, 1971/2014, p. 275)

O ponto nevrálgico da explicação do fisiologista está precisamente em como os meios externos reorganizam a conduta do humano, formando a unidade da psicofísica. Conforme Luria (2017) explica, a atuação histórico-social humana implica em uma nova particularidade

de estrutura e desenvolvimento funcional de seu sistema nervoso, que são produzidas ao longo da ontogênese.

Nesse sentido, Luria (1981) compreende que o emprego do conceito de sistemas funcionais pode ser aplicado com propriedade na análise e entendimento dos processos psicológicos superiores. A organização desse complexo entrelaçamento sistêmico não pode ser condicionada à uma análise física que corresponde anatomicamente à localização da função, pois,

Eis aqui por que as funções mentais, como sistemas funcionais complexos, não podem ser localizadas em zonas estreitas do córtex ou em agrupamentos celulares isolados, mas devem ser organizadas em sistemas de zonas funcionando em concerto, desempenhando cada uma dessas zonas o seu papel em um sistema funcional complexo, podendo cada um desses territórios estar localizado em áreas do cérebro completamente diferentes e frequentemente bastante distantes uma da outra. (Luria, 1981, p. 16)

O elo que forma esses sistemas funcionais é o emprego de meios externos para organização da atividade consciente, podendo ser denominadas de sistemas extracorticais. Tais sistemas já foram abordados, como os instrumentos/ferramentas e os signos – a apropriação histórica produzida por esses produtos da cultura humana que estabelecem as relações entre partes isoladas do cérebro:

. . . (bons exemplos são o nó que damos no nosso lenço para nos lembrarmos de alguma coisa essencial, uma combinação de letras que escrevemos para não esquecermos de uma ideia, ou uma tabuada de multiplicação que usamos para operações aritméticas) — torna-se perfeitamente claro que esses apoios externos ou artifícios historicamente gerados são elementos essenciais no estabelecimento de conexões funcionais entre partes individuais do cérebro, e que por meio de sua ajuda áreas do cérebro que eram previamente independentes tornam-se os componentes de um sistema funcional único. Isto pode ser expresso mais vivamente dizendo-se que medidas historicamente geradas para a organização do comportamento humano determinam novos vínculos na atividade do cérebro humano, é a presença desses vínculos funcionais, ou, como alguns os chamam, “novos órgãos funcionais” (Leontiev, 1959), que é uma das características mais importantes que diferenciam a organização funcional do cérebro humano em confronto com o cérebro animal. (Luria, 1981, p. 16)

Os exemplos do nó e da escrita são claros sobre como as diferentes funções se ligam através de sistemas, e de como essa atividade estabelecida envolve elementos que necessariamente não estão vinculados a ela, ou seja, consiste em uma característica do comportamento mediado. A memória se organiza através do signo (nó, escrita), que por sua vez estabelece relação com a linguagem, organizando a possibilidade de o sujeito retomar a lembrança em outro momento. Esse ato mediado fornece condições para que o sujeito se

desvincule do ato de memorização direta, podendo desenvolver ou retomar outros tipos de atividade.

Antes de finalizarmos essa discussão, devemos ainda discutir sobre o conceito de interfuncionalidade. As funções psicológicas que se organizam como sistemas funcionais apresentam um nível de plasticidade enorme quando analisamos a possibilidade da atividade consciente humana. Um sistema funcional se forma porque os nexos entre os processos psicológicos se desenvolvem ao longo da vida do sujeito e se alteram, organizando e passando do centro à margem em diversos momentos.

Conforme Vigotski (1930/1999a) descreve,

A ideia principal (extraordinariamente simples) consiste em que durante o processo de desenvolvimento do comportamento, especialmente no processo de seu desenvolvimento histórico, o que muda não são tanto as funções, tal como tínhamos considerado anteriormente (era esse nosso erro), nem sua estrutura, nem sua parte de desenvolvimento, mas o que muda e se modifica são precisamente as relações, ou seja, o nexo das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior. É por isso que, quando se passa de um nível a outro, com frequência a diferença essencial não decorre da mudança intrafuncional, mas das mudanças interfuncionais, as mudanças nos nexos interfuncionais, da estrutura interfuncional. (p. 105)

As alterações dos nexos entre as funções psicológicas superiores e sua formação sistêmica são os fundamentos que explicam as diferenças psicológicas presentes nos diversos momentos da vida de um sujeito. Uma criança não é um adulto pequeno, conforme as noções pré-formistas, assim como um sujeito que passa por um processo patológico e perde sua autonomia não retorna ao estágio infantil (Vygotski, 1931/2012).

Vigotski (1934/2018) utiliza da explicação do desenvolvimento do sistema nervoso como forma de compreensão da dinâmica de alteração dos processos interfuncionais. Há três leis que fundamentam essa discussão. A primeira lei é a transição das funções para os centros superiores,

Então, ao formular a **primeira lei**, podemos dizer mais uma vez que, ao longo do desenvolvimento, uma das principais regularidades é a passagem das funções ao nível superior. Isso significa que, **nos estágios iniciais de desenvolvimento, determinadas funções cerebrais são executadas com auxílio dos centros inferiores, mas, no decorrer dele, as mesmas funções transitam para os centros superiores** (Vigotski, 1934/2018, p. 133., Grifos do autor)

Ou seja, é a ideia que as estruturas responsáveis pelas funções elementares, no curso do desenvolvimento, passam para um “andar” mais alto, sendo organizadas pelas estruturas

superiores (córtex cerebral humano). Vigotski (1934/2018) exemplifica essa afirmação com o reflexo de Babinski, nos estágios iniciais do desenvolvimento de um bebê há uma série de comportamentos que se assemelham às formas de conduta natural, tal como o reflexo citado. Porém, à medida que o desenvolvimento do bebê ocorre, esses reflexos passam a desaparecer, pois os centros superiores começam a tomar seu lugar na hierarquia da organização funcional.

Nessa primeira lei podemos compreender como a cultura começa a constituir parte do comportamento da criança nos primeiros anos de vida, e à vista disso é iniciado o processo de humanização.

Em outra direção, a mesma primeira lei discorre que se esse tipo de reflexo ocorre em um sujeito adulto. Vemos, então, o desenvolvimento de uma patologia. Nesse sentido, há diferenças entre o cérebro de um bebê que está em processo de desenvolvimento *versus* o cérebro de um adulto que passa a sofrer uma condição patológica (Vigotski 1934/2018).

A segunda lei, segundo Vigotski (1934/2018), visa responder como ocorre a transição,

... e o que se oculta por trás desta no processo de desenvolvimento. Essa lei afirma que, na transição das funções para o nível superior, os centros inferiores que anteriormente as executavam não se separam em definitivo de sua função, mas se conservam, incluindo-se como uma instância subordinada à atividade dos centros superiores (p. 133)

Como já discutido anteriormente, o processo descrito pela citação é o controle voluntário dos processos psicológicos superiores. Essa subordinação dos centros inferiores pode ser esclarecida com a ruptura dos processos sensoriais e motores na criança pequena, passando a compor uma nova forma de comportamento:

A própria função se tornou infinitamente mais rica, mais flexível, mais refinada, mais complexa do que era antes. Por isso, a passagem das funções para o nível superior significa, ao mesmo tempo, um desenvolvimento funcional potente do sistema nervoso central, ou seja, o surgimento de possibilidades completamente novas de funcionamento. (Vigotski, 1934/2018, p. 134).

Observamos nessa citação outra questão já abordada, a relação sistêmica e interfuncional, que, conforme ocorre o desenvolvimento, tende a ganhar maior complexidade. Isso porque, a partir da apropriação dos elementos histórico-sociais, o sujeito passa a se desenvolver. Em outros termos, a subordinação dos centros inferiores e sua relação com o domínio dos centros superiores indica a dinâmica do próprio processo de desenvolvimento. Veremos no segundo capítulo como isso ocorre em termos de neoformações durante os períodos do desenvolvimento elencados.

Vigotski (1934/2018) define a terceira lei como:

. . . a lei da emancipação dos centros nervosos (é comumente denominada desse modo). Ela significa que, dada uma fragilidade funcional dos centros superiores que surge em decorrência de motivos orgânicos ou dinâmicos, os centros inferiores se emancipam, começam a agir independentemente, tomando para si a execução da função que não é mais garantida pelos centros superiores afetados. (p. 136)

Essa lei descreve, seja por motivo de patologia ou por causas dinâmicas, a emancipação dos centros inferiores aos superiores. Conforme vimos anteriormente, caso um adulto apresente condições semelhantes ao reflexo de Babinski, compreendemos que a relação funcional estabelecida anteriormente pelo desenvolvimento se desintegrou. Ou seja, isso caracteriza um processo patológico e não de desenvolvimento, se observado esse reflexo em uma criança.

A relação da independência do centro inferior ao longo do processo patológico produz uma forma de reorganização de todo sistema:

. . . parte do cérebro é afetada, a execução de sua função é assumida não apenas pelo centro inferior, que, no desenvolvimento, até já perdeu certo grau de independência e não pode, de forma direta e mecanicamente, substituir o centro superior, mas muito mais pelo centro superior, que frequentemente assume e garante a função que já não pode ser executada pelas vias normais em decorrência de um centro correspondente ter sido afetado. (Vigotski, 1934/2018, p. 138)

Cabe destacar que essa compensação dos centros inferiores não surge de modo espontâneo. O sujeito só apresenta essas condições em razão de seu próprio processo de desenvolvimento, ou seja, da apropriação das condições histórico-sociais de conduta. Conforme Luria (2017) descreve, as condições flexíveis e plásticas dos sistemas funcionais são a chave para as condições de reorganização de um sistema funcional alterado.

Todavia, o mais relevante desta lei é a possibilidade da ocorrência de um processo patológico ou dinâmico durante os períodos iniciais da infância. As consequências de condições como essa implicam em dificuldades de a criança desenvolver a subordinação dos centros inferiores aos superiores (Vigotski, 1934/2018). Porém, isso novamente não se resume à uma perda total, pois apropriação histórico-social pode, via de regra, compensar esse desenvolvimento patológico e levar a criança ao desenvolvimento por outras vias.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, bem como a relação entre os nexos interfuncionais devem ser relacionados com os períodos do desenvolvimento mais relevantes para o estudo do autismo, de modo a estabelecermos as pedras angulares para o encaminhamento do próximo capítulo.

3 O DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO CHAVE HEURÍSTICA PARA COMPREENSÃO DO AUTISMO

Ao longo do primeiro capítulo, observamos como, na própria construção da psiquiatria, as explicações hereditárias passaram a se tornar hegemônicas. O método do reducionismo biológico foi apropriado pelas necessidades históricas do período no qual essa disciplina médica se gestou, e posteriormente, já em nosso tempo, esse movimento ganhou ênfase com a eclosão das Neurociências.

Seguindo esse movimento, as pesquisas e a compreensão de tratamento e etiologia a respeito do TEA têm como referências predominantes o campo genético e uma forte discussão a respeito do papel da hereditariedade do transtorno. Embora o meio (ou ambiente) não sejam exclusivos dessa condição do desenvolvimento, notamos que ele apresenta um papel secundário em detrimento à hegemonia das explicações genéticas. Esse papel secundário do meio tem reflexo nas intervenções e tratamentos com os sujeitos diagnosticados. Essas intervenções visam apenas amenizar os sintomas herdados que, conforme já descrito, são caracterizados por um conjunto de comportamentos observáveis.

Porém, há um problema que essa perspectiva não explica, o da heterogeneidade do transtorno. A heterogeneidade é assumida pelo *mainstream* nas publicações sobre o autismo, como uma manifestação de sua complexidade. As características centrais de um prognóstico constituem parte de um arcabouço muito distinto de características que se enquadram em outras deficiências (Timimi & McCabe, 2016). É mais comum notar diferenças entre os sujeitos com o mesmo diagnóstico do que similaridades, inclusive, uma série de características constituem outros diagnósticos, como por exemplo TDHA (Timimi & McCabe, 2016).

A dicotomia entre hereditariedade e meio, bem como a subsunção do social pelo biológico no diagnóstico e pesquisas sobre o TEA, produz uma dinâmica em que a diferença entre os sujeitos é mediada por uma concepção biologicista. Isto é, a diferença, ou melhor, a personalidade de crianças, adolescentes ou adultos diagnosticados com TEA está associada a características hereditárias, pré-formistas.

Segundo Vigotsky (2012), a ideia de preformismo remonta a uma concepção pré-científica sobre o desenvolvimento humano. Explicando melhor esse ponto, essa compreensão está associada a uma ideia de que as características de um sujeito são formadas pelas condições hereditárias, isto é, a criança já contém as características essenciais do adulto, “adulto em miniatura”. E apesar de já superadas na Psicologia do desenvolvimento, deixou vestígios, resíduos em forma de ideias, tal como a Psiquiatria com seus diagnósticos tem apresentado.

Considerando esse aspecto, a partir da unidade da psicofísica, a perspectiva desenvolvimental presente na PHC possibilita que o debate acerca do TEA se engendre em outra direção, quer seja a partir da dinâmica causal do sistema hereditariedade/meio e sua relação com a situação social do desenvolvimento.

3.1 O problema da hereditariedade e do meio

Consoante com as ideias do segundo capítulo, um dos sintomas da crise da Psicologia descritos por Vigotski é quando esse campo científico se apropria dos conhecimentos de outras ciências, como a genética, e passa a aplicá-los como explicação geral para o desenvolvimento do psiquismo humano. Essa transposição – também entendida como aplicação – não ocorre sem consequência para o desenvolvimento da ciência psicológica e áreas afins.

Vigotski (1934/2018) identificou esse mesmo processo na Pedologia²⁴, na qual a produção dos conhecimentos produzidos pela genética e pela biologia, no que tange a hereditariedade, são transferidos para o estudo do desenvolvimento humano, porém de modo diferente.

Nesse sentido, para Vigotski (1934/2018), a genética cumpre um papel relevante acerca da identificação de características simples, como por exemplo, cor dos olhos. Esse tipo de característica não auxilia na compreensão dos comportamentos complexos:

Por isso, em grande parte das vezes, o pedólogo não lida com características simples, digamos a cor dos olhos ou dos cabelos, mas com as complexas, que surgem e se alteram ao longo do desenvolvimento, porque apenas na relação entre elas é que podemos estabelecer qual é o papel desempenhado pela hereditariedade do desenvolvimento. (p. 58)

É importante nesse momento abrimos um parêntese. Vigotski, em 1934, estava se referindo à genética clássica ainda pautada sobre uma perspectiva predominantemente mendeliana, por isso a ênfase sobre as características simples. A genética atual, principalmente após a descoberta do genoma humano, apresenta um nível de complexidade maior, além de todo um aparato técnico científico avançado.

Entretanto, embora a acuidade técnica tenha avançado em comparação a 1934, principalmente na identificação de genes e síndromes genéticas já bem estabelecidas, como é

²⁴ Pedologia aqui pode ser compreendida como ciência que estuda o desenvolvimento da criança, semelhante à Psicologia Infantil. Nas palavras do próprio Vigotski (1934/2018, p. 18), “O desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato de nossa ciência”.

o caso da síndrome de Rett, que constituía parte dos TGD's no DSM-IV. Ainda não existem marcadores claros para o autismo e outras condições do desenvolvimento que expliquem de forma estrita seus comportamentos atípicos. A genética ainda está longe de desvendar os segredos da psique humana, conforme previu Ramachandran (2000).

Joseph e Ratner (2013) argumentam que mesmo patologias já consolidadas em termos de pesquisas e de aprofundamento tecnológico, como alzheimer – em que se havia a promessa que os achados de sua compreensão genética poderiam ser a chave para a explicação de outros comportamentos humanos complexos – ou mesmo outros transtornos psicológicos, foram infrutíferas. Ganhadores do Prêmio Nobel como Robert Plomin, Michael Owen e Peter McGuffin, reconheceram em 2010 uma frustrante falta de progresso da compreensão genética dos transtornos mentais (Joseph & Ratner, 2013).

O pressuposto de que a genética, através da hereditariedade, daria respostas completas sobre os aspectos humanos é falso, pois o embate entre hereditariedade/meio é falacioso. A dinâmica presente nesses dois domínios não pode ser cindida, assim como uma não pode, em alguma medida, se sobrepor de forma absoluta.

Conforme já descrito no início deste tópico, o caminho que Vigotski (1934/2018) estabelece é o de compreender quais são as influências da hereditariedade sobre o desenvolvimento infantil, ou seja, se deve estabelecer uma diferença em como a genética e a psicologia do desenvolvimento estudam esse fenômeno. Para isso, se destacam quatro momentos.

O primeiro, já descrito, diz respeito ao fato de que a genética, em geral, se preocupa com estudos de fenômenos simples, o que se difere do estudo do desenvolvimento que envolve uma série de fenômenos complexos. O segundo momento novamente marca uma diferença, existem características que não sofrem influência do meio, como por exemplo, cor dos olhos, ou seja, características puramente hereditárias. Por isso, o interesse para aquelas que estudam o desenvolvimento humano está em características híbridas:

Ao contrário, não interessa ao pedólogo as características puramente hereditárias, que independem do meio, mas aquelas cujo desenvolvimento sofre influência conjunta do meio e da hereditariedade. Neste caso, exatamente do ponto em que as inclinações hereditárias e influências do meio participam da configuração de determinada característica, é que podemos esperar encontrar o papel, o significado, o peso específico das influências hereditárias em relação às demais. Então, ao estudar o problema da hereditariedade, o pedólogo não lida com características puramente hereditárias, mas, em grande parte, com as de origem híbrida. (Vigotski, 1934/2018, p. 58)

Cabe destacar que características híbridas são as características que determinaram culturalmente nossa biologia, ou seja, os processos psicológicos superiores, conforme descrito no capítulo 2.

O terceiro momento tem como marca principal o estudo da hereditariedade pela psicologia do desenvolvimento, tendo como um dos interesses principais as características genéticas comuns a todas as pessoas. Vigotski (1934/2018) exemplifica isso do seguinte modo:

Por exemplo, como a genética estuda o desenvolvimento da fala? Interessam-lhe as especificidades individuais, as variantes que diferenciam a fala de uma criança a outra. Para a pedologia, contudo, o problema é esclarecer, em primeiro lugar e em termos gerais, quais são as inclinações hereditárias das crianças e que papel desempenham, junto com os eventos do meio, no desenvolvimento da fala. (p. 59)

A importância desse terceiro momento dá base para compreendermos que, do ponto de vista genético, quando uma espécie como a nossa herda determinadas condições biológicas gerais, é possível que essas determinadas características se desenvolvam na maioria dos sujeitos; neste caso, a fala.

Sobre o quarto momento, Vigotski (1934/2018) explica que as preocupações da genética sobre as características hereditárias são:

. . . são pré-formadas, isto é, formadas desde do início do desenvolvimento, estáticas, pouco alteráveis, que não são submetidas a reestruturação brusca do desenvolvimento. Por quê? Porque a genética almeja estudar características dos indícios que se manifestam nas leis hereditárias e, para isso, precisa considerar as que são estáveis, constantes, que não se alteram ao longo da vida. Se ela levar em conta uma característica inconstante que depende do desenvolvimento, é claro que será difícil enxergar, de forma pura, as leis da hereditariedade. (p. 59)

Nesse sentido, para a Psicologia do desenvolvimento não são essas características estáveis, pré-formadas, tidas como foco; ao contrário, o que interessa são aquelas que são passíveis de mudança.

Por sua vez, interessa ao pedólogo a influência da hereditariedade no desenvolvimento da criança. Ele se interessa, primeiramente, pelas características dinâmicas que surgem ao longo do desenvolvimento da criança, não pelas que já estão dadas e são independentes deste. (Vigotski, 1934/2018, p. 59)

Vigotski (1934/2018) demonstrou a necessidade de compreender os papéis do estudo da hereditariedade pela genética, e das disciplinas que se preocupam em estudar o desenvolvimento humano a partir de aspectos pedagógicos/psicológicos. Porém, assim como no período da conferência vigotskiana, os estudos das prevalências hereditárias sobre

criminalidade e outros fatores que não podem e não devem se reduzir à genética são extensamente utilizados até hoje.

Um exemplo desses estudos são os que buscam explicar a origem dos transtornos mentais sob as influências dos genes. Além do desenvolvimento tecnológico amplamente utilizado neste tipo de pesquisa, existem outras metodologias – como estudo com gêmeos (bivitelinos e univitelinos) – constantemente utilizadas desde do período de Vigotski.

Vigotski (1934/2018) destaca que ao estudar grupos de gêmeos univitelinos e bivitelinos, foi possível compreender quais são as características determinadas pela hereditariedade e quais aquelas que sofrem influência diretamente do meio, na qual os sujeitos estão inseridos. Nesse sentido, principalmente no grupo de gêmeos univitelinos que contém uma herança genética 100% equivalente, as características que são estáveis durante o desenvolvimento desses sujeitos são aquelas ligadas à constituição elementar, ou seja, produto da evolução biológica (Vigotski, 1934/2018).

Entretanto, quando analisamos as características adquiridas, aquelas constituídas ao longo do desenvolvimento histórico-social, a influência hereditária se torna menor, ou ainda

Primeiramente, se considerarmos características do desenvolvimento concernentes ao psiquismo da criança, ou seja, características complexas que surgem no desenvolvimento e que são determinadas tanto pela hereditariedade quanto pelos fatores do meio, e outras características que guardam relação com o desenvolvimento da personalidade consciente do ser humano, evidencia-se que, entre as funções elementares, mais simples, mais primitivas, a divergência é maior do que nas funções superiores. Por exemplo, se consideramos o aspecto motor da criança e estudamos as funções motoras e seu desenvolvimento nos gêmeos univitelinos e no bivitelinos, vemos que, quanto mais elementar é a função estudada, mais próxima está, por sua natureza, do ato motor mais elementar, bem como será a divergência entre os dois tipos de gêmeos. Se a divergência é maior, conseqüentemente, essa função é mais determinada hereditariamente. Se considerarmos o que se admite chamar, na psicologia, de atos psicomotores, ou seja, as formas superiores de movimento – por exemplo, **as formas voluntárias de movimento, os movimentos que são de um modo ou de outro, relacionados ao psiquismo, à consciência da pessoa e estão ligados aos centros superiores do cérebro -, a divergência será menor. Ou seja, a função se mostra menos determinada hereditariamente.** (Vigotski, 1934/2018, p. 66., Grifos do autor)

Vigotski (1934/2018) nos faz refletir que mesmo que a hereditariedade não se modifique ao longo do desenvolvimento etário de um sujeito, seu peso pode se alterar, pois “alguns aspectos do desenvolvimento estão mais diretamente relacionados à hereditariedade e outros, menos.” (p. 71).

Essa influência maior ou menor tem relação com a influência do meio sobre essas características hereditárias:

Verifica-se também que características hereditárias imutáveis alteram seu peso específico ao longo do desenvolvimento das funções superiores. No caso em que a característica se desenvolve, surge necessariamente algo novo nela, e, à medida que esse novo se desenvolve, o peso específico das influências hereditárias se torna ou mais forte e passa para o primeiro plano ou mais fraco e passa para o segundo plano. O que acabei de mostrar (um exemplo de redução das influências hereditárias) é a divergência no desenvolvimento de um dos aspectos da fala. Todavia, não pensem que é sempre assim: nos anos iniciais, essa divergência é máxima; menor nos intermediários e mínima nas idades mais avançadas. (Vigotski, 1934/2018, p. 70)

Com isso, retomamos o ponto que ao estudarmos o desenvolvimento humano, esses aspectos “novos” nada mais são do que as características híbridas, complexas e dinâmicas, ou mesmo a forma como os aspectos da nossa biologia foram culturalmente determinados (Vigotsky, 1931/2012; Vigotski, 1934/2018).

A tentativa de separar o desenvolvimento em aspectos que são influenciados pela hereditariedade ou pelo meio são infrutíferas. Um exemplo dessa tentativa são as pesquisas com gêmeos que buscam os marcadores genéticos para transtornos mentais.

Joseph e Ratner (2013), ao analisarem estudos com dois grupos; gêmeos criados em conjuntos e gêmeos criados de forma separada, concluíram que, em geral, suas pesquisas apresentavam problemas metodológicos e outros vieses. Os estudos com gêmeos foram incapazes, por exemplo, de delimitar o papel das determinações genéticas e ambientais em sujeitos diagnosticados com esquizofrenia e outros transtornos psiquiátricos (Joseph & Ratner, 2013).

Embora não seja possível aprofundar esse debate, pois estaríamos abrindo outra discussão, as conclusões de Joseph e Ratner (2013) são semelhantes às de Vigotski (1934/2018) – pois, quando se trata de transtornos psiquiátricos, como a esquizofrenia, estamos falando sobre comportamentos com um nível de complexidade que não se repete na natureza. Deste modo, separar ou buscar as determinações apenas na hereditariedade é conduzir essas pesquisas a um beco sem saída.

Depois de apresentados os aspectos da hereditariedade para o estudo do desenvolvimento humano, isso nos leva conseqüentemente à análise do meio – e, de forma mais específica, como Vigotski compreendeu o papel do meio no desenvolvimento infantil. Importante destacar que a ideia de meio é utilizada por uma série de outras ciência e, via de regra, tem como principal descrição conceitual o conjunto de condições naturais em que vivem

os diversos organismos de nosso planeta – também denominada como ambiente ou meio ambiente (Pino, 2010).

Não há nenhum contrassenso nos diversos campos científicos de que o ambiente/meio ambiente são essenciais para a existência e a sobrevivência dos diferentes organismos que os habitam. Porém, há de se esclarecer que esse termo nem sempre é acompanhado do mesmo significado, como Pino (2010, p. 742) afirma: “Trata-se de um conceito vago e preciso ao mesmo tempo”.

A esse respeito, Pino (2010) enfatiza que,

De um lado, é suficientemente vago para poder ser aplicado às condições ambientais de qualquer tipo de organismo, determinando o que poderia ser entendido como condições básicas comuns de existência. E ele é suficientemente específico para poder determinar as condições peculiares de cada espécie, aquelas que, ao longo da evolução, passaram a constituir suas condições próprias de existência. (p. 742)

Além disso, a concepção de meio ambiente é permeada por uma conjuntura de dinâmicas mudanças evolutivas das espécies. Com isso, à medida que esse meio se modifica, são produzidas mudanças nessas espécies. Ou seja, a ideia de meio ambiente não pode ser estática²⁵ (Pino, 2010). Diante desta afirmativa, Pino (2010) nos explica o que Vigotski, em seu texto, denomina como meio:

. . . o texto se refere à influência do meio no desenvolvimento da criança e, por conseguinte, ao meio humano. O termo russo *sredá*, utilizado por Vigotski, tanto pode designar as condições naturais preexistentes ao advento da espécie humana quanto as condições culturais criadas pelo próprio homem. Em princípio, não há nisso nenhuma contradição, pois, como acabei de dizer, as condições culturais pressupõem a existência de condições naturais. (p. 743)

O que observamos na citação acima é como meio natural e meio cultural são indissociáveis, porém, aqui não trata de uma equivalência, mas de uma unidade. Por isso, o conceito de meio trabalho por Vigotski (1934/2018) é o meio humano, construído a partir do desenvolvimento histórico-social.

Outra unidade importante é a relação entre hereditariedade e meio, não há como compreendermos as mudanças radicais no desenvolvimento sem apresentarmos a concepção

²⁵ O conceito de cascata trófica utilizado na biologia pode ilustrar como a relação entre meio e espécies que o habitam deve ser compreendida como dinâmica e em unidade. O documentário *How Wolves Change Rivers*, disponível no canal do *Youtube* intitulado *Sustainable Human*, apresenta como todo um ecossistema foi construído a partir da inserção de lobos. Ao equilibrar o ambiente que estava saturado de veados devido à ausência de predadores, se engendraram condições nas quais a fauna e a flora do local se transformaram radicalmente, o impacto foi tão significativo que a geografia do local se alterou e mudou o curso do rio. Para mais, ver em: https://www.youtube.com/watch?v=ySa5OBhXz-Q&ab_channel=SustainableHuman

vigotskiana do papel da hereditariedade. Hereditariedade e meio formam um sistema também indissociável, todavia

Trata-se, sem dúvida, de uma relação estranha, pois a hereditariedade estabelece os limites e possibilidades de ocorrência do desenvolvimento humano, físico e psicológico, enquanto o meio abre o elenco de possibilidades em que tal desenvolvimento pode ocorrer. Embora sejam inter-relacionados, **hereditariedade e meio são realidades distintas**. (Pino, 2010, p. 746)

Assim como o estudo da hereditariedade foi permeado por uma série de critérios, o estudo do meio segue um curso semelhante. O primeiro critério consiste no fato de que o meio deve ser compreendido dentro das relações de influência do desenvolvimento infantil. Explicando melhor, importante investigar qual o papel que o meio exerce sobre o desenvolvimento do sujeito “. . . o pedólogo não estuda o meio e as leis de sua estruturação, mas o seu papel e o significado de sua participação e influência no desenvolvimento da criança” (Vigotski, 1934/2018, p. 74).

Na acepção de Vigotski (1934/2018), estudar o papel de como o meio exerce influência sobre o desenvolvimento da criança não significa dizer que a análise deste meio seja constituída por critérios absolutos. Sendo assim, o meio apresenta um papel em nossa análise que deve ser relativo. Com isso, devemos nos perguntar: relativo a quê? O meio como relativo deve ser entendido como não estático ao longo do desenvolvimento da criança. Em cada período, a forma como essa criança irá se relacionar com o meio e como as pessoas a sua volta se relacionarão com ela se alteram, por isso essa dinâmica deve ser relativa e não absoluta (Vigotski, 1934/2018). Deste modo, o segundo critério é passar da análise dos marcadores absolutos para os marcadores relativos.

O terceiro critério é que o meio se altera em cada grau etário do desenvolvimento da criança, e isso condiz com os dois critérios anteriores: o de compreender qual o papel de influência do meio no desenvolvimento da criança, assim como passar dos critérios absolutos para os relativos.

Assim, Vigotski (1934/2018) esclarece:

Antes de tudo, o meio, no sentido direto da palavra, se modifica para a criança a cada degrau etário. Alguns autores dizem que o desenvolvimento da criança consiste na ampliação gradativa do seu meio. O útero da mãe é o meio da criança que ainda não nasceu; após vir ao mundo, também dispõe, como meio próximo, de um ambiente muito pequeno. Como se sabe, o mundo distante não existe para o recém-nascido. Para essa criança, existe apenas o mundo que se relaciona diretamente com ela, ou seja, o que se articula em torno de um espaço estreito, formado por fenômenos e objetos ligados a seu corpo. Aos poucos, o mundo distante começa a se aproximar. Contudo, no início, trata-

se também de um mundo muito pequeno: o mundo do quarto, do pátio mais próximo, da rua. Quando começa a andar, esse mundo se expande e, cada vez mais, novas relações entre a criança e as pessoas que a circundam se tornam possíveis. Posteriormente, **o meio se modifica por força da educação**, que o torna específico para a criança a cada etapa etária: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na idade escolar, a escola. Cada idade tem seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que, quando tomado no sentido de algo puramente externo, se modifica na passagem de uma idade para outra. (p. 74-75)

Descrever que as mudanças do meio promovem também mudanças na criança são critérios importantes para analisarmos o processo de desenvolvimento. Essa expansão gradativa e a identificação dos diversos locais de convivência da criança ilustram como o meio se altera nos diferentes graus etários. Todavia, apenas essa identificação e o esclarecimento dos critérios anteriores não é suficiente para analisarmos o sistema meio-criança.

3.1.1 A situação social do desenvolvimento: a unidade da vivência

Assim como a cisão entre hereditariedade e meio não nos dá a resposta para a compreensão do desenvolvimento infantil, não podemos compreender o papel de influência do meio neste desenvolvimento sem nos atentarmos sobre a alteração dos marcados absolutos para os relativos. Isto é, sobre as situações específicas que o meio pode apresentar.

A situação social do desenvolvimento, específica para cada idade, determina, regula estritamente todo o modo de vida da criança ou sua existência social. . . Uma vez que a situação social do desenvolvimento existente no início de uma época, determinada pelas relações entre a criança e o meio, deve ser conhecida, devemos esclarecer como surgem as novas formações da época em que surgem e se desenvolvem nessa **situação social**. (Vigotsky, 2006, p. 264)

Nesta citação podemos destacar que a relação criança-meio se estabelece por uma condição específica para cada idade e para cada criança, conforme observamos anteriormente sobre as características de estudo do meio. Por isso, se a análise do meio passa a ser guiada por critérios absolutos e puramente observáveis, podemos cair em um reducionismo que não

explica a complexidade do desenvolvimento humano em situações específicas de vida. Quanto a isso, Vigotski (1997/2008)²⁶ é categórico ao expor que:

Como às vezes se explica a conduta do neto pelo alcoolismo do avô, diversos momentos da vida cotidiana familiar (privação de habitação, más relações entre os pais, presença de exemplos negativos, etc.) se põem em relação direta com as queixas pela conduta da criança. Em tal caso, quando fica assinalado o momento ambiental que salta à vista, novamente se considera que se logrou uma explicação científica satisfatória. A criança é levada ante o investigador com uma série de queixas sobre sua difícil educabilidade, que procedem da família e da escola. O investigador estabelece as graves condições econômicas, habitacionais e morais da família. A análise está concluída. Mas é o mesmo que é capaz de fazer qualquer vizinho pequeno-burguês que, em tais casos logra dizer: ‘Veja você, como vive essa gente!’. (p. 19/324)

Nesse sentido, o entendimento da situação social do desenvolvimento como característica específica da relação sistema criança-meio visa, a partir do enfoque científico, distinguir o empírico comum, ou seja, do puramente observável descritivo para o enfoque integral explicativo. Isto significa revelar as relações, dependências e mecanismos de origem da influência do meio em determinadas condições do desenvolvimento (Vigotski, 2019).

O desvelar dessas relações, dependências e origem das condições de influência do meio ocorre pela investigação das mediações dos mecanismos psicológicos. Dos quais, são manifestos como resposta da criança frente a uma situação social do desenvolvimento, como sua relação afetiva com o meio (Bozhovich, 1976). Essa dimensão afetiva de resposta da criança ao meio é denominada no idioma russo como *perezhivanie* (ou vivência). Existe um debate acerca da tradução correta desta palavra para o idioma português, pois não há uma tradução que expresse toda a complexidade de seu equivalente russo (Toassa, 2010; Fontes et al., 2016).

Mais do que o termo correto, Veresov (2016) nos alerta sobre a necessidade de compreendermos essa palavra ‘*perezhivania*’ a partir de duas dimensões: a primeira diz respeito à uma compreensão fenomenológica, ou experiência psicológica direta, que pode ser mensurada, observada e estudada empiricamente. Já a segunda, como conceito que explica o

²⁶ Optei pela tradução do pesquisador Achilles Delari Jr. pois na obra de referência de Vigotski (2019), traduzida por pesquisadores da UNIOESTE, a palavra pequeno-burguês foi suprimida. É compreensível que a tradução de uma obra dessa magnitude envolve uma série de escolhas editoriais, porém, a supressão desta palavra foi uma infeliz escolha que, do meu ponto de vista, tira parte do peso da crítica vigotskiana em relação ao reducionismo descritivo do ambiente. Via de regra, a atuação do psicólogo é permeada por observações semelhantes que pouco dizem ou explicam os complexos fenômenos sociais que são constituídos por uma visão de mundo mediada por classes sociais antagônicas. Por isso, o termo pequeno-burguês é uma expressão importante, desta estrutura de classe, que em geral é permeada por uma série de moralismos baratos e reducionistas. Acrescento ainda que a ausência dessa palavra pode indicar uma sintomática tentativa de retirada dos fundamentos marxistas de Vigotski.

papel do meio enquanto fonte de desenvolvimento da criança (Veresov, 2016; Vigotski, 1934/2017).

Neste segundo aspecto, a vivência deve ser compreendida como unidade do sistema meio-criança:

A vivência da criança é aquela unidade simples na qual é complexo afirmar o que se apresenta como influência do meio sobre a criança, ou como própria peculiaridade da criança. A vivência constitui uma unidade da personalidade e seu meio figura do desenvolvimento. **Por tanto, no desenvolvimento, a unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza através de diversas vivências da criança. A vivência deve ser entendida como relação interior da criança como ser humano, como um, ou outro momento da realidade.** Toda vivência é uma vivência de algo. Não há vivência sem motivo, como não há ato consciente fora da consciência de algo. (Vigotsky, 2006, p. 383)

A formação da personalidade pode ser tomada aqui como desenvolvimento integral da criança. Por isso, não podemos compreender a vivência a partir de uma perspectiva fenomenológica ou mesmo como experiência direta – nos referimos neste ponto a uma dimensão que está na dinâmica intrapsicológica, ou seja, das respectivas relações que anteriormente foram interpsicológicas, o meio como fonte do desenvolvimento.

A esse respeito, cabe destacar que,

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. . . Assim, a vivência auxilia a destacar as peculiaridades que desempenharam um papel na definição da relação com uma dada situação. (Vigotski, 1934/2017, pp. 78-79)

Nunca é demais recordar que a ideia de unidade é mediada por uma concepção dialética, a divisão entre interpsicológico e intrapsicológico, interno e externo é meramente pedagógica. Assim como vimos no segundo capítulo, o conceito de unidade sempre expressa uma relação não equivalente. Assim, a vivência se mostra um conceito essencial para a compreensão do desenvolvimento, principalmente como unidade do sistema meio-criança, todavia, não foi plenamente elaborado ao longo da obra de Vigotski (Bozhovich, 1976).

Bozhovich (1976) apresenta uma relativa discordância na compreensão do conceito de vivência como unidade indivisível, conforme postulado por Vigotski. Isso ocorre em primeiro

lugar por ser um conceito inacabado, e em segundo lugar devido à própria complexidade do desenvolvimento humano:

...a vivência é como um nó, no qual, estão ligadas às várias influências e circunstâncias, tanto externas quanto internas. Mas, justamente por isso, é impossível examinar a vivência como um todo individual. É preciso como tarefa uma análise profunda deste conceito e, conseqüentemente, descobrir as forças que estão por trás dele e que, em última instância, condicionam o curso do desenvolvimento psíquico da criança. (Bozhovich, 1976, p. 126)

Bozhovich (1976) compreende que, mais que as generalizações que a criança apreende de sua relação com o meio, conforme Vigotski havia defendido, devemos compreender: “Se trata dos conceitos da posição que ocupa a criança nos sistemas de relações sociais acessíveis a ela, e sua posição interna.” (p. 133)

O exemplo abaixo dado por Bozhovich (1976) nos auxilia a compreender melhor a afirmação acima:

Por exemplo, no estudo de escolares reprovados, foi revelado que a maioria tem resultados nos estudos abaixo de suas possibilidades intelectuais devido a uma atitude afetiva negativa em relação aos estudos e a escola. Em alguns, era a aversão ao próprio estudo; em outros, indiferença por seus próprios sucessos; em terceiros, insegurança de si e medo de ficar para trás. As características dessas vivências determinaram a conduta dessas crianças na escola e inclusive formou nelas toda uma série de particularidades em sua personalidade, não vinculadas diretamente ao estudo e a escola. (Bozhovich, 1976, p. 134)

Observamos, conforme a citação, que as atitudes diante do estudo devem ser analisadas a partir da existência de duas circunstâncias: a primeira, qual a posição e a relação do escolar entre aqueles de seu entorno; e a segunda, se esse estudante tem condições de responder às expectativas postas pelos estudos (Bozhovich, 1976).

Por exemplo, se a posição da criança na família e na escola, se a atitude de parentes e crianças de sua idade em relação a ela, se a avaliação de sua personalidade por aqueles ao seu redor é determinada por seus sucessos no estudo, e ele, devido à preparação insuficiente para a atividade escolar ou por outros motivos, não consegue obter sucesso, então, como mostra a pesquisa de nosso laboratório, a reação da criança a essa situação se manifesta por uma atitude negativa em relação ao estudo, e às vezes, até a escola. (Bozhovich, 1976, p. 134)

O ingresso em uma situação social de desenvolvimento nova, como a escola, produz mudanças radicais no curso de vida da criança. Mudanças essas que produzem expectativas sobre a instituição, assim como expectativas da própria criança. Com isso se forma uma relação

indissociável entre as influências do meio como fonte do desenvolvimento, as vivências da criança e sua posição nesse sistema.

Aqui é um contraponto ao DSM-5 frente à discussão da origem dos transtornos do neurodesenvolvimento. A criança, ao ser inserida no espaço escolar, desde muito cedo vai se deparar com uma dinâmica totalmente diferente de meio daquela que ela vivencia em âmbito familiar. Essa abrupta mudança não é considerada, pois percebe-se uma ideia de naturalização e adaptação nesses espaços.

Consoante a isso, existem nesse processo as expectativas dos familiares frente ao questionamento de como as crianças irão responder a esse novo espaço, como os educadores entendem essa “adaptação”, o local da criança nesse sistema de relações e, por fim, como a própria criança consegue responder a isso. Toda essa complexidade é perdida a partir da cosmovisão naturalista de manuais, como o DSM.

Todos esses aspectos ainda respondem às políticas educacionais que se alteraram ao longo desses anos no Brasil, principalmente referente à educação infantil. Historicamente, as creches ocuparam um lugar assistencial-custodial fornecendo condições básicas às crianças, como alimentação, higiene, segurança e as carências do ambiente familiar (Pasqualini & Martins, 2008).

Há uma mudança desse paradigma a partir dos anos de 1990, no qual, a creche e a pré-escola começam a integrar o sistema de ensino da educação básica. Isso trouxe consequências na forma como os trabalhadores da educação infantil compreendem seus papéis (Pasqualini & Martins, 2008). Se antes, a creche era um espaço de cuidado básico, hoje se torna um local no qual se produz uma dinâmica diferente, há uma formalização desta educação. Isso vai impactar diretamente na forma como as crianças e os próprios educadores irão vivenciar essa situação social do desenvolvimento.

Todo esse complexo sistema meio-criança é sintetizado por Bozhovich (1976):

Em resumo podemos chegar à seguinte conclusão: pode-se afirmar a partir de nossas investigações laboratoriais que a formação da personalidade da criança é determinada pela correlação entre o lugar que ela ocupa no sistema de relações humanas - acessível a ela (e, portanto, entre as correspondentes demandas que lhe são feitas) por um lado, e por outro, pelas particularidades psicológicas já formadas como resultado de sua experiência anterior. Precisamente dessa correlação surge a posição interna da criança, ou seja, o sistema de suas necessidades e aspirações (subjetivamente representadas nas vivências correspondentes) que, ao interpretar e mediar as influências do meio, converte-se em força motriz direta que permite o desenvolvimento de novas qualidade psíquicas. (p. 142)

Retomando Veresov (2016), devido a esse engendramento complexo, não podemos reduzir a vivência em experiência direta, pois esse conceito indica, além da unidade meio-criança, o caminho para seu desenvolvimento:

. . . portanto, não deve ser reduzida a experiências emocionais e relação emocional com o ambiente social; não é apenas uma atitude emocional em relação ao ambiente, mas sim um complexo nexos de processos psicológicos que inclui emoções, processos cognitivos, memória e até volição. (Veresov, 2016, p. 130)

Todo esse complexo psicológico que se forma ao longo do desenvolvimento infantil é demarcado por diferenças que são intermediadas pela vivência da criança frente à sua realidade. Neste ponto já temos em mãos alguns conceitos para compreender como a heterogeneidade do autismo não pode ser explicada a partir de seu diagnóstico. Outros conceitos devem ser incorporados para que nossa argumentação se complete.

3.2 O problema da idade: períodos, etapas e crises do desenvolvimento

Historicamente, a ideia de infância e, conseqüentemente, das diferentes idades durante a vida de um sujeito é algo recente, que ganha uma sistematização ao longo do século XIX e início do século XX. Isso se traduz principalmente no desenvolvimento das relações sociais de produção capitalista, pela inserção da educação e da escola em nossa sociedade e dos estudos iniciais do desenvolvimento do psiquismo.

Como observamos, as diferentes situações sociais exigem da criança formas específicas de atuação na realidade – sistema meio-criança. Esta relação produz na própria criança condições particulares, que têm como princípio como ela vivencia essas situações de maneira única. As diferentes formas das expressões do sistema meio-criança são produzidas pela apropriação do que antes era parte do adulto e passa a ser seu, ou seja do processo interpsicológico para o intrapsicológico.

Os três primeiros anos de vida de uma criança são marcados por sua inserção no mundo humano. Do círculo estreito do ventre materno à sua passagem à realidade e seu conseqüentemente aumento das relações pessoais, produzem na criança intensas modificações nos primeiros anos de vida (Pino, 2005). Como já citamos, tanto o meio e suas exigências, bem como a própria criança se transformam neste processo.

São essas modificações que denominamos como mudanças etárias, as quais marcam o desenvolvimento da criança de uma idade à outra. Nosso interesse está direcionado ao que denominamos como primeira infância, período marcado do zero aos três anos de vida. Apesar

da existência destes marcos, isso não significa que a lógica do desenvolvimento da criança irá coincidir diretamente com sua idade biológica, pois:

. . . o desenvolvimento é um processo de automovimento contínuo, que se distingue, em primeiro lugar, pela permanente aparição e formação do novo, não existente em estágios anteriores. Esse ponto de vista sabe captar no desenvolvimento algo essencial para a compreensão dialética do processo. (Vygotski, 1932-1934/2006, p. 254)

O trecho destacado pela citação é a demarcação vigotskiana sobre o embate das visões naturalistas do desenvolvimento, precisamente aquelas que compreendiam a relação direta entre o desenvolvimento da criança e a idade – ou seja, um processo de maturação (Vygotski, 1932-34/2006).

Ao tomar como base a relação não direta entre o desenvolvimento e a idade biológica, resgatamos os fundamentos abertos no capítulo 2. Do mesmo modo que tornar-se humano é dominar uma determinada conduta não existente na natureza, a criança, quando inserida no mundo – passando de um período etário a outro –, deve se apropriar daquilo que é historicamente produzido pela humanidade:

Tornar-se homem significa aprender a agir, a se comportar diante das pessoas e das coisas que nos rodeiam como humanos. Quando dizemos que a criança, orientada pelo adulto, adquire experiência social e assimila a cultura da humanidade, não no referimos apenas ao fato de que ela manipula corretamente os objetos criados pelo homem e adquire capacidade para se comunicar com os semelhantes, ou que procede de acordo com as regras da moral pública, mas também a sua maneira de lembrar, de pensar etc., isso é, falamos precisamente do processo de aprendizagem das ações e propriedade psíquicas necessárias. (Mukhina, 2022, p. 44)

Esses processos, a exemplo do pensar ou lembrar, têm como base as ações propriamente humanas que se constroem ao longo do desenvolvimento da criança: “. . . o desenvolvimento é considerado como um processo que se distingue pela unidade do material e do psíquico, do social e individual à medida que a criança se desenvolve.” (Vygotski, 1932-34/2006, p. 254). As mudanças produzidas pela unidade desses processos se diferenciam no desenvolvimento fundamentado em novas características expressas nas distintas idades. Isso ocorre no plano objetivo diante do modo como a criança lida diretamente com a realidade, assim como no plano subjetivo, no qual seus processos psicológicos se alteram naquilo que é denominado de neoformações²⁷ (Vygotski, 1932-34/2006):

²⁷ Delari-Jr. (s/d, p. 2) sintetiza de modo interessante o termo neoformação: Por negação ou contraste, o termo “neoformação” se opõe ao que supomos ser uma “pré-formação”, ou seja, àquilo que pode ser dado para o ser humano de modo “congênito”. Como herança direta da espécie que se manifesta antecipando-se, de algum modo, às determinações da existência social. Ao que tudo indica, nenhuma “neoformação” pode ser “pré-formada”.

. . . não há e não pode haver outro critério para distinguir os períodos específicos do desenvolvimento infantil ou as idades, com exceção das neoformações, graças às quais é possível determinar o que é essencial em cada idade. Por neoformações entendemos o novo tipo de estrutura da personalidade e sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que ocorrem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em determinado período. (Vygotski, 1932-34/2006, p. 254-255)

Tuleski e Eidt (2017) também denominam as neoformações como sínteses complexas dos processos psíquicos. Essa definição é o ponto de partida vigotskiano para uma periodização que representa os diferentes momentos da vida de uma criança de modo dinâmico, sem o reducionismo biológico das periodizações antecedentes.

As neoformações que emergem ao longo do desenvolvimento da criança estão em estreita relação com atividade da criança, ou seja, a criança deve estar inserida em um processo educativo:

No processo educativo, a criança aprende a se enxugar com a toalha, a comer com a colher, a beber da xícara, a colocar as meias, a desenhar com lápis e a construir com blocos. Todas essas são *ações práticas* que conduzem a um resultado externo determinado. Ao mesmo tempo, formam-se na criança as *ações internas*, por meio das quais ela examina os objetos, compreende sua constituição e as relações entre eles, elabora uma ideia de um jogo, de um desenho ou de uma construção, lembra de ilustrações etc. A formação dessas ações internas constitui o conteúdo principal do desenvolvimento psíquico da criança. São as operações da percepção, da razão, da imaginação e da memória, isso é, são atos psíquicos. (Mukhina, 2022, p. 44)

Para cada neoformação, um determinado tipo de atividade se estabelece, a organização psicológica da criança ganha notórias mudanças à medida que essas atividades se alteram. Nesse sentido, o surgimento dessas novas características ao longo do desenvolvimento infantil não segue um padrão linear nem regular, mas passa por momentos de transformações críticas e intensas e também por condições estáveis e graduais (Vigotsky, 1932-34/2006)

Vigotsky (1932-34/2006) define os momentos de condições estáveis e graduais durante o desenvolvimento infantil como estágios. Este conceito, além de historicamente mais estudado, ganha ênfase, pois,

Em idades relativamente estáveis, o desenvolvimento se apresenta principalmente em mudanças microscópicas na personalidade da criança que se acumulam até certo limite e se manifestam mais tarde como uma súbita formação qualitativamente nova de uma idade. Se considerarmos a infância do ponto de vista cronológico, veremos que quase toda ela corresponde a esses períodos estáveis. Se comparamos a criança no início e ao final de uma idade estável, ficará claro que as profundas mudanças que ocorreram em

sua personalidade, mudanças que às vezes não são visíveis, pois o desenvolvimento vem de dentro, por uma via subterrânea. (p. 255)

Os estágios nada mais são do que o produto das intensas transformações que ocorreram ao longo do desenvolvimento e da vida de uma criança. Por isso, os estágios são como fatos dados, imediatos, ou seja, os processos são escamoteados.

Por isso, intrínseco ao conceito de estágios estão as etapas. Por definição, as etapas são as mudanças radicais, críticas e até violentas que ocorrem durante os estágios (uma idade à outra), ou seja, são os períodos críticos do desenvolvimento. Esses períodos também são denominados como crises do desenvolvimento, além de pouco explorados, foram passíveis de questionamento acerca de sua utilidade para a produção de uma periodização (Vigotsky, 1932-34/2006).

As crises foram descobertas por meios puramente empíricos; não foram sistematizadas ou inclusas na periodização geral do desenvolvimento infantil. Inúmeros pesquisadores questionam a necessidade de sua existência. Eles tendem a compreender as crises como “patologias” do desenvolvimento, como um desvio da norma. Quase nenhum dos pesquisadores ocidentais foi capaz de dar uma explicação teórica de seu verdadeiro significado. Nossa tentativa de sistematização e de uma explicação científica, de integrá-la ao esquema geral do desenvolvimento infantil, deve, portanto, ser considerada de primeira ordem. (p. 255)

As crises se apresentam como um momento de profundas transformações, rupturas no curso do desenvolvimento da criança. Essas mudanças abruptas geralmente são percebidas em períodos temporais relativamente curtos, podendo se tornar pontos de inflexão no desenvolvimento infantil, além de profundas mudanças na própria personalidade da criança (Vigotski, 1932-34/2006).

Ao sistematizar o conceito de crise, Vigotsky (1932-34/2006) descreve três particularidades que se constituem como pontos de viragem no desenvolvimento infantil. A primeira particularidade indica que há um problema de identificação entre o início e o fim de um período crítico. Apesar desta dificuldade, há nos momentos de crise um ponto culminante, de agudização – ponto esse que marca as diferenças dos estágios, ou seja, dos momentos estáveis: “A existência de um ponto culminante da crise é uma característica de todas as idades críticas, diferenciando-as significativamente das fases estáveis do desenvolvimento infantil” (Vigotsky, 1932-34/2006, p. 256).

Como segunda particularidade, os períodos de crise do desenvolvimento são marcados por intensas vivências dolorosas, conflitos íntimos e queda de rendimento em atividades como as de estudos. Existe ainda uma intensificação de conflitos com as pessoas no entorno da

criança, sendo comum esse momento ser marcado por uma dificuldade em seu processo de educação ou em outras esferas da vida (Vigotsky, 1932-34/2006).

Na terceira particularidade, Vigotski (1932-34/2006) esclarece que pesquisadores detinham uma impressão sempre negativa sobre os períodos críticos do desenvolvimento:

Todos aqueles que escreveram sobre esses períodos especiais apontaram, em primeiro lugar, que o desenvolvimento neles, ao contrário dos períodos estáveis, é mais destrutivo do que criativo. Parece que o desenvolvimento progressivo da personalidade da criança, a criação ininterrupta do novo, tão manifestada em idades estáveis, temporariamente para em períodos de crise, temporariamente diminui. Vêm à tona os processos de extinção e retirada, decomposição e desintegração de tudo o que foi formado na etapa anterior e caracterizou a criança dessa idade. (p. 257)

Por esse motivo, era e ainda é comum, os períodos de crises do desenvolvimento serem confundidos com questões patológicas. Em uma compreensão formal/linear de periodização, o centro da análise está na norma, ou seja, nos períodos estáveis. Isso significa que só podemos compreender as diferenças etárias a partir do que é imediato, visível ou fenomênico do desenvolvimento infantil.

Na contramão dessa tendência, Vigotski (1932-34/2006) compreende que os períodos de crise são justamente os pontos de cisão, onde as novas características da criança emergem, ou seja, o novo:

Como toda vida é ao mesmo tempo extinção (F. Engels), assim também o desenvolvimento infantil, que é uma das formas complexas de vida, necessariamente contém processos de redução e extinção. O nascimento do novo em desenvolvimento significa inevitavelmente o desaparecimento do antigo. A passagem para uma nova era sempre culmina com o declínio da anterior. **Os processos de desenvolvimento inverso, a extinção do velho, concentram-se sobretudo nas idades críticas.** Mas seria um grande erro supor que com isso se esgota a importância das idades críticas. O desenvolvimento nunca interrompe seu trabalho criativo e os processos de construção ocorrem mesmo em momentos críticos. Além disso, os processos involutivos, tão evidentes nessas épocas, estão igualmente subordinados aos processos de formação positiva da personalidade, deles dependem diretamente e formam com eles um todo indissolúvel. **O trabalho destrutivo é realizado nos períodos indicados, desde que seja essencial para o desenvolvimento das propriedades e traços da personalidade.** A pesquisa realmente mostra que o conteúdo negativo do desenvolvimento em períodos críticos é apenas a faceta reversa ou velada das mudanças positivas de personalidade que compõem o significado principal e básico de cada idade crítica. (p. 259)

A notória concepção dialética vigotskiana é expressa nesta passagem, pois, diante dos períodos críticos, compreendemos os processos de modificações formados nos estágios, ou seja, seu produto. As crises nos dão a possibilidade do entendimento de determinadas formações, como a transição de interesses da criança, das novas características de seus

processos psicológicos (neoformações) e de sua personalidade. Os períodos críticos são o movimento, os saltos dialéticos que promovem a criança de um estágio a outro em seu desenvolvimento (Mukhina, 2022).

A crise pós-natal separa o período embrionário do desenvolvimento do primeiro ano. A crise do primeiro ano marca o primeiro ano de vida na primeira infância. A crise de três anos é a transição da primeira infância para a idade pré-escolar. A crise de sete anos forma a ligação entre a pré-escola e a idade escolar. E, finalmente, a crise dos treze anos coincide com uma virada no desenvolvimento, quando a criança passa da idade escolar para a puberdade. **Temos, portanto, um quadro lógico, regulado por certas leis. Os períodos de crise que se intercalam entre os estáveis, configuram os momentos críticos do desenvolvimento, confirmando mais uma vez que o desenvolvimento da criança é um processo dialético; onde a passagem de uma etapa a outra não se faz por via evolutiva, mas revolucionária.**

Apesar da intrínseca relação entre os estágios e os períodos críticos, não podemos perder de vista que essas condições só ocorrem mediante fatores externos à criança. Além disso, essas mesmas condições são diferentes para cada sujeito:

Os períodos críticos são diferentes em diferentes crianças. Mesmo em crianças muito semelhantes no tipo de desenvolvimento e posição social, o curso da crise apresenta muito mais diferenças do que em períodos estáveis. São muitas as crianças que não apresentam dificuldades no campo educacional, nem diminuem seu desempenho escolar. O volume das variações no curso dessas idades entre as diferentes crianças, a influência das condições externas e internas sobre a própria crise são tão importantes e profundos que muitos autores acharam necessário se perguntar se as crises de desenvolvimento infantil não seriam um produto exclusivo de condições externas adversas para as quais exceções devem ser consideradas ao invés de regras na história do desenvolvimento infantil (Busemann et al.). (Vigotski, 1932-34/2006, p. 256)

Por esse motivo, as condições concretas de vida da criança devem ser nossa referência na compreensão das crises do desenvolvimento, principalmente a análise do sistema meio-criança. Isso inclui compreender o local em que a criança é inserida em uma determinada sociedade.

Do ponto de vista histórico:

Ao comparar o período de duração da infância em povos com o desenvolvimento social distinto, vemos que quanto menor é o desenvolvimento tanto mais cedo se incorpora o ser que cresce ao trabalho dos adultos. Nas culturas primitivas, as crianças começam a trabalhar ao lado dos adultos literalmente desde o momento em que começam a andar. A infância, da forma como nós a conhecemos, só surgiu quando o trabalho dos adultos se tornou exequível para a criança, passando a requerer grande formação prévia. Dessa maneira, a infância foi estabelecida pela humanidade como o período de preparação para a vida, para uma atividade adulta, durante o qual a criança adquire os conhecimentos, os hábitos, as qualidades psíquicas e as propriedades individuais

necessárias. A cada etapa etária cabe um papel próprio nessa formação. (Mukhina, 2022, p. 59)

As mudanças abruptas que ocorrem no início da vida de uma criança perpassam pelo seu contato com os adultos. É a sociedade, por meio dos adultos, que delimita as expectativas e exigências que serão postas sobre as crianças, a partir de uma base educativa já sistematizada (Mukhina, 2022).

Por isso, a educação e a escola cumprem um papel essencial no que tange a sistematização dos conhecimentos historicamente desenvolvidos por nossa sociedade. Nesta instituição, a criança se apropria das habilidades necessárias gerais de atividades humanas concretas. Além das qualidades psicológicas especificamente humanas,

No período entre o nascimento e o ingresso na escola formam-se os conhecimentos e hábitos gerais, básicos, as qualidades psíquicas que o homem necessita para viver em sociedade: o domínio da linguagem, o uso de objetos cotidianos, a orientação no espaço e no tempo, o desenvolvimento de formas humanas de percepção, pensamento e imagina, etc. Estabelecem-se as bases para a convivência com o próximo . . . (Mukhina, 2022, p. 59-60).

Nesse sentido, a cada novo estágio de desenvolvimento, a criança está inserida em uma totalidade de processos históricos sociais que devem ser apropriados por ela, a partir do outro. Neste caso, trata-se tanto do adulto quanto do que já foi previamente construído pela sociedade.

Assim, cada nova estrutura psicológica – ou neoformações – de uma criança não emerge das profundezas de seu psiquismo, ao contrário, ela se constitui nesse movimento de apropriação dos elementos histórico-sociais e de suas mediações. Cada período crítico demonstra o processo pelo qual a criança irá vivenciar as mudanças, e suas consequentes mudanças nos estágios subsequentes. Em nosso caso, a primeira infância corresponde ao período de zero a três anos.

Todas as mudanças no recorte dos períodos de zero a três anos se estruturam a partir de determinadas atividades executadas pela criança e sua relação com seu meio. Nos próximos subtópicos abordaremos como aquilo que denominamos de primeira infância se organiza em termos de atividades e estrutura psicológica.

3.3 Do nascimento à primeira infância

Pino (2005) enfatiza que o ato biológico de nascer no mundo humano se constitui como um evento cultural, pois a entrada deste novo ser na sociedade já é preparada desde o momento

que a gravidez se consolida. Os ritos e expectativas sob a futura criança se fazem presentes mesmo no período intrauterino:

. . . seja como objeto do desejo de quem aguarda ansiosamente sua chegada seja como objeto do medo ou da recusa de quem considera sua chegada uma eventualidade indesejada. De qualquer forma, é um fato inegável que a simples expectativa do nascimento de uma criança sacode profundamente o mundo das relações sociais no âmbito do grupo familiar, o que permite afirmar que no imaginário social, antes mesmo de nascer, aquela ocupa já um lugar na sociedade humana, estando sua existência atrelada às condições reais de existência que lhe oferecerá seu meio cultural. (Pino, 2005, p. 151)

Essas características já mudam radicalmente o curso biológico da própria condição que antecede o nascimento da criança. Ser gerado e nascer em um meio cultural significa, pois, que a biologia e os processos neurológicos em formação são marcados pelos processos culturais humanos (Pino, 2005). Cheroglu e Magalhães (2017), se referindo ao momento do bebê sob as condições intrauterina, compreendem que esse período é marcado pelo desenvolvimento biológico da criança. Isso significa, portanto, que as condições necessárias para seu processo de humanização estão se formando no ventre da mãe:

É o sistema nervoso e o sistema circulatório que serão primeiramente formados no período embrionário, e a literatura indica que com três semanas de vida intrauterina o feto já apresenta batimentos cardíacos, e com oito semanas nota-se atividade reflexa do embrião. Em decorrência da formação do sistema nervoso e da atividade reflexa, o embrião passa a reagir ao toque na barriga da mãe e paulatinamente, vai mostrando atividade muscular involuntária, característica marcante da vida uterina. (Cheroglu & Magalhães, 2017, p. 94)

O desenvolvimento neurológico do bebê permite suas primeiras reações: os toques na barriga da mãe, a percepção sonora dos batimentos e ritmos cardíacos da mãe e dos sons exteriores. Esses estímulos atuam de modo reflexo sob o bebê, ele ainda não é capaz de compreender esses sons, principalmente em termos de significado (Cheroglu & Magalhães, 2017). Através de exames de eletroencefalograma (EEG) é possível, neste período intrauterino, captar a atividade neurológica da criança e descrever determinadas mudanças ao longo das semanas de gestação (Rose, 2006).

Nesse sentido, a condição reflexa da criança é sustentada por Rose (2006) da seguinte forma:

Esses padrões de atividade elétrica estão atrelados ao desenvolvimento de arco-reflexo simples, sendo as conexões sinápticas apropriadas, e atividade interneuronal trazia a efeito com o objetivo de coordenar os movimentos musculares. A área de sensibilidade que irá evocar a atividade de reflexo se expande aos poucos. Com onze semanas o feto fará movimentos de engolir se as regiões dos lábios forem tocadas, com 22 semanas ele irá estender os lábios e franzí-los, e com 28 semanas fará movimentos e sons de sucção. Com doze semanas estará chutando, e com treze, os músculos do diafragma produzirão a sequência da respiração. A gama inteira de reflexos simples mais complicados começa a entrar em operação à medida que o nascimento se aproxima. (p. 96)

Mesmo de forma elementar, o bebê já está em atividade no próprio útero, seja percebendo os sons ou exercendo algumas formas de movimentos simples.

Além disso, temos que considerar a importância das condições da própria genitora, conforme Cheroglu e Magalhães (2017) expressam:

O aparato biológico configura-se ao longo do desenvolvimento do indivíduo subjugado às condições sociais nas quais se processa. É nessa direção que afirmamos que as condições postas ao feto são determinadas pelas condições de vida da mãe. O período gestacional cria, inevitavelmente, um vínculo de dependência entre o bebê em formação e a gestante, vínculo que leva Glzman (2014) a afirmar que mudanças de humor, ansiedade e estresse na gravidez afetam o bebê em formação. Desse modo, já no período embrionário tem-se o início de respostas emocionais de vínculo, as quais estão diretamente relacionadas com o estado emocional da mãe – ambiente de desenvolvimento do feto – e aos fatores bioquímicos que o sustentam. (p. 95)

Com isso, podemos afirmar que o período intrauterino é a primeira situação social do desenvolvimento da vida de uma criança. Por meio de condições indiretas, a relação entre gestante e bebê e o meio que os rodeiam são as primeiras influências das condições sociais. Desde o início da vida já estamos em um entrelaçamento entre biológico e social, inseridos na unidade natureza-cultura (Cheroglu & Magalhães, 2017).

Diante do nascimento, a criança se apresenta ao mundo como um aspirante a humano. Muito embora este ser seja influenciado desde do período intrauterino pelos condicionantes históricos sociais, isso não significa que já contenha em si as características humanas. No período pós-natal o bebê se apresenta como potência à humanização.

Tal ser é inserido em um ambiente extremamente caótico se comparado com as condições estáveis do útero, e esta entrada pode ser considerada a primeira crise do desenvolvimento infantil (Vygotski, 2006). Nos primeiros meses de vida, o bebê está pronto para responder de modo reflexo aos estímulos do ambiente: reflexos protetores que visam diminuir ou eliminar determinados estímulos; reflexos de orientação que visam auxiliar o bebê

a se orientar neste novo ambiente, principalmente no momento da alimentação; e os reflexos de apreensão (Mukhina, 2022).

Segundo Vygotski (1931/2012) e Mukhina (2022), nos primeiros meses de vida é possível observar de modo direto características muito próximas ao funcionamento biológico da espécie. As necessidades do bebê são, em alguma medida, ligadas à sua sobrevivência orgânica (alimentação, calor, proteção, etc.).

O que entendemos como processos psicológicos superiores ainda não estão formados, isso significa que o centro psicológico da criança nesse período é o próprio adulto, pois o bebê é incapaz de suprimir suas próprias necessidades (Vygotski, 2006). Não há neste ser ainda o que chamamos de consciência de si. Ou seja, é a própria ação do adulto sobre o bebê que abre possibilidade para as primeiras características humanas emergirem, como o reconhecimento de pessoas, sons das vozes, etc. (Oshiro-Costa, 2019).

Conforme Vygotski (2006) descreve, a organização psicológica do bebê se caracteriza como:

Dispomos, portanto, de dois momentos essenciais que caracterizam a peculiaridade da vida psíquica do recém-nascido. O primeiro deles se refere à supremacia exclusiva de vivências não diferenciadas, não fracionadas, que representam, por assim dizer, uma fusão de atração, afeto e sensação. O segundo momento caracteriza a psique do recém-nascido como algo que não separa sua existência e suas vivências da percepção das coisas objetivas, que não distinguem hoje os objetos sociais e físicos. (p. 283)

Essa percepção difusa, que não separa as sensações, afetos e aquilo que atrai o bebê é a marca da neoformação do período pós-natal:

A vida psíquica do recém-nascido tem todas as características típicas de neoformações das idades críticas. Como já dissemos, as neoformações deste tipo não estão prontas, são provisórias, transitórias, desaparecem na idade estável seguinte. Qual é, então, a nova formação do período pós-natal? É uma vida psíquica peculiar, relacionada sobretudo aos setores subcorticais do cérebro. Não é preservado como tal, ou seja, como uma aquisição sólida para os próximos anos. Ela floresce e desaparece nos estreitos prazos abrangidos pelo período pós-natal. No entanto, não desaparece sem deixar vestígios, como um episódio fugaz do desenvolvimento infantil. No curso posterior do desenvolvimento, ela simplesmente perde sua existência independente, é integrada como uma instância subordinada em formações nervosas e psíquicas de nível superior. (Vygotski, 2006, p. 283)

O que muda o curso dessa neoformação durante o período pós-natal é justamente a possibilidade da criança se apropriar das formas de conduta humana, a partir do adulto, com

base em suas experiências. Uma vez que as necessidades orgânicas da criança passam a ser supridas, elas passam a ser secundárias, assim, sua relação com o adulto e o conhecimento do ambiente tornam-se primárias (Mukhina, 2022).

Vygotski (2006) enfatiza que a peculiaridade da situação social do desenvolvimento do bebê está no fato de que todas as suas necessidades só podem ocorrer a partir do outro, da colaboração do adulto. Deste modo, todo contato do bebê com a realidade, ou seja, a satisfação de suas necessidades básicas (ou mesmo das complexas) é socialmente mediada. “Deste ponto de vista podemos definir o bebê como um ser maximamente social.” (Vygotski, 2006, p. 285).

Esse ponto de partida deixa evidente que para a Psicologia Histórico-Cultural, não há uma perspectiva solipsista de desenvolvimento, ou seja, de que o bebê já detém desejos específicos, visando apenas alimentar seu egocentrismo inato. Entender o bebê como maximamente social é afirmar que em seu vir-a-ser humano se faz fundamental a existência do outro. Sem esse outro, o tornar-se humano é inviável.

Se, por um lado, o bebê se encontra em uma relação de máxima sociabilidade, por outro, existe uma contradição em sua comunicação. Esse ser ainda não domina as formas de linguagem propriamente humanas. Nesse sentido, sua comunicação fica restrita à uma característica estritamente emocional. Cabe ao adulto interpretar e dar sentido às manifestações emocionais da criança (Vygotski, 2006).

Lisina (1987) estabelece que os bebês, nos primeiros dias de vida, não sentem necessidade de se comunicar, o que exige do adulto responsabilidade e atenção. Durante o primeiro mês, as primeiras necessidades de comunicação são estabelecidas, se formando por completo a partir do segundo mês de vida.

. . . assumimos que nos primeiros momentos após o nascimento está ausente no bebê a necessidade de comunicação com as pessoas a sua volta. Posteriormente, não surge por si só, mas apenas sob a influência de certas condições. Em apoio a este ponto de vista, em particular, os fatos descritos por M. Yu. Kistyakovskaya (1970): mesmo crianças de 2 a 3 anos, que cresceram sem contato com adultos, não demonstraram interesse por eles, não sabiam como reagir adequadamente às influências educacionais. (Lisina, 1987, p. 280)

Após formada por intermédio do adulto, a comunicação emocional passa a se caracterizar para o bebê como uma atividade dirigida, ou seja, passa a ser dotada de uma intencionalidade. O aspecto emocional da comunicação do bebê tem esse fundamento, pois sua máxima sociabilidade não pode ocorrer de outra forma. Este ser é permeado pelas emoções e afetos já inatos de nossa espécie – afeto aqui tem relação com aquilo que nos afeta, que nos

mobiliza diante de nossas necessidades. Há, neste momento, uma supremacia dos afetos e das emoções, pois os processos psicológicos ainda estão em desenvolvimento – ou seja, suas funções sensoriais, intelectuais e motoras são predominantemente de base afetiva (Vygotski, 2006).

Os impulsos afetivos são os companheiros permanentes de cada nova etapa do desenvolvimento da criança, do mais baixo ao mais alto. É possível dizer que o afeto inicia o processo do desenvolvimento psíquico da criança, culminando assim na formação e desenvolvimento de sua personalidade até o encerramento deste processo. Não é por acaso, portanto, que as funções afetivas estão diretamente relacionadas tanto aos centros subcorticais mais antigos, que são os primeiros a se desenvolver e estão localizados na base do cérebro, quanto às formações cerebrais mais novas e especificamente humanas (lóbulos frontais) que são os últimos a serem configurados. Neste fato anatômico se encontra a expressão da circunstância do afeto como o alfa e o ômega, o primeiro e o último elo, o prólogo e o epílogo de todo desenvolvimento psíquico. (Vygotski, 2006, p. 299)

Ou seja, as expressões afetivas da criança são o suporte, a base, psicofisiológicas do vir-a-ser dos processos psicológicos humanos. Os processos afetivos se constituem do seguinte modo:

O afeto inicial do recém-nascido limita sua vida psíquica às estreitas margens do sono, da alimentação e do choro. Já no primeiro estágio do primeiro ano, o afeto assume essencialmente a forma de um interesse receptivo pelo mundo externo e se transforma, no segundo estágio dessa idade, em um interesse ativo pelo meio. E, finalmente, o final do primeiro ano conduz à crise do primeiro ano, que, como todas as idades críticas, se caracteriza por um desenvolvimento impetuoso da vida afetiva e pelo aparecimento do afeto da própria personalidade, que constitui o primeiro passo no desenvolvimento da vontade das crianças. (Vygotski, 2006, p. 299)

Vygotski (2006) nos apresenta um forte argumento contra o biologicismo inatista quando estabelece que a volição se desenvolve a partir de necessidades afetivas básicas, se consolidando ao fim do primeiro ano. Seguindo esse raciocínio, não podemos compreender as respostas afetivas do bebê como volitivas, ou como um controle intencional de seu comportamento. Para isso é necessário a construção dos processos descritos pela referência acima: do interesse receptivo ao ativo à uma personalidade afetiva, ou seja, o surgimento dos aspectos volitivos, aquilo que denominamos como vontade da criança.

Conforme Zaporozet e Lisina (1986) destacam, a intermediação da comunicação emocional/afetiva com o adulto é essencial para o desenvolvimento psíquico da criança. Em caso de privação, o desenvolvimento do bebê pode ser comprometido tanto no aspecto físico

quanto psicológico. As consequências dessa privação e seus comprometimentos podem ser ilustrados pelos casos descritos de crianças que passaram parte da infância em hospitais, creches ou orfanatos e receberam apenas cuidados básicos, como higiene e alimentação – denominados como hospitalismo.

Duas meninas passaram muito tempo em um hospital no primeiro ano de vida e não tiveram nenhuma experiência de atividade de objeto conjunta com o adulto. No início do segundo ano de vida sabiam manipular objetos, mas, quando o adulto aparecia, faziam esforço para que ele os acariciasse, pediam para serem apanhadas, abraçavam-no; logo deixaram de lado ou perderam o brinquedo que lhes foi oferecido. Apenas na ausência do adulto foi observada atividade com brinquedos neles. . . . À semelhança do que vimos na formação da necessidade primária de comunicação, o papel decisivo na transformação da primeira forma de comunicação na segunda é desempenhado pelos acontecimentos que se desenrolam na esfera da atividade comunicativa, nomeadamente a iniciativa antecipatória do adulto, que começa a dar brinquedos à criança muito antes de ela aprender a pegá-los e ensina-a a segurar a colher corretamente e a beber no copo quando o pequeno manuseia os objetos com pouca habilidade. (Lisina, 1987, p. 291)

Conforme trecho em destaque, a comunicação com o adulto é essencial para a criança no que tange a sua entrada no mundo dos objetos. Isso ocorre porque o adulto, através do domínio da linguagem, antecipa para a criança uma série de processos dos quais ela irá dominar de forma posterior.

Na transição entre o primeiro ano e a primeira infância, Vygotski (2006) destaca que existe um período de crise do desenvolvimento. O pesquisador esclarece que esse momento é marcado por uma série de contradições. A partir de uma alusão dialética, esse momento é marcado pela unidade do ser e do não-ser. Em termos práticos, isso significa que a criança anda, mas não anda; fala, mas também não fala; ela sente necessidades afetivas, entretanto ainda não se consolidaram como atos volitivos (Vygotski, 2006).

Vygotski (2006) chama atenção para o início do domínio da criança sobre a linguagem. Nesse momento de transição, a criança compreende determinadas falas do adulto, reconhece o que é levantar, sentar, o pão, etc. Entretanto, ela ainda não tem as condições necessárias para a realização desse processo psicológico, porém o germen da fala emerge diante do denominado desenvolvimento da linguagem autônoma.

O primeiro fato é que a linguagem autônoma infantil não é um caso raro, nem uma exceção, mas uma regra, uma lei que se observa no desenvolvimento verbal de toda criança, lei que podemos formular assim: antes que a criança passe do período pré-linguístico até o domínio da linguagem dos adultos, a criança manifesta o desenvolvimento da linguagem autônoma da criança. Já apontamos as características

que o distinguem. Não é difícil entender o porquê de sua definição como autônomo, nome não muito afortunado, mas, mais ou menos, já introduzido na ciência e na literatura moderna. Dizemos que ela é autônoma porque parece estruturar-se segundo leis próprias, distintas daquelas que regem a linguagem autêntica. Essa língua tem outro sistema fônico, outro significado, outras formas de comunicação e coesão. Por todas essas razões é chamado de autônomo. (Vygotski, 2006, p. 329-330)

Essa forma de linguagem que a criança desenvolve de modo autônomo, espontâneo, representa o engendramento de um período transitório, crítico do desenvolvimento da criança a partir do primeiro ano de vida. De um ser passivo que precisou do adulto para a satisfação de suas necessidades básicas e emocionais, ela passa a perguntar sobre as coisas. Dentro dos limites da linguagem autônoma, ela gradualmente adquire uma relativa autonomia.

A emersão da relativa autonomia e a utilização de uma forma de linguagem autônoma são constituídas na criança por meio de processo mímicos, imitativos. Isso só pode ocorrer porque a criança está inserida diretamente na relação com o adulto, em que os três primeiros anos de vida são marcados por uma unidade psíquica adulto-criança. Por isso,

A criança é capaz de imitar muito antes de repetir os movimentos que ocorrem por uma via puramente associativa. A comunalidade, como fato psíquico, obedece a uma motivação interna, é um ato imitativo da criança, que se funde diretamente em sua atividade com a pessoa que imita. A criança nunca imita o movimento de objetos inanimados, por exemplo, o balanço do pêndulo. Suas ações imitativas ocorrem apenas quando existe comunhão pessoal entre o bebê e a pessoa que ele está imitando. Por esta razão, a imitação é tão subdesenvolvida nos animais e tão intimamente ligada à compreensão e aos processos mentais. (Vygotski, 2006, p. 310)

A imitação tem como característica ser um ato estritamente humano, pois quando uma criança executa esse processo, ela não executa de modo mecânico como simples repetição. Existe um grau intelectual na imitação, e é evidente que isso apresenta limites no primeiro ano de vida de uma criança. Nesse sentido, a imitação pode ser definida como:

Quando falamos de imitação, não nos referimos a uma imitação mecânica, automática, sem sentido, mas a uma imitação racional, baseada na compreensão da operação intelectual que está sendo imitada. Ou seja, por um lado restringimos o sentido do termo, referindo-se apenas à esfera de operações mais ou menos diretamente relacionadas com a atividade racional da criança e, por outro lado, ampliamos o sentido do termo, aplicando a palavra "imitação", a qualquer atividade que a criança não realiza sozinha, mas em colaboração com um adulto ou outras crianças. Tudo o que uma criança não é capaz de fazer sozinha, mas pode aprender sob a direção ou colaboração

de um adulto ou com o auxílio de perguntas norteadoras, é incluído por nós na área da imitação. (Vygotski, 2006, p. 268)²⁸

Por esse motivo, a linguagem autônoma da criança, ao longo do primeiro ano, pode considerada uma linguagem ao mesmo tempo que não o é necessariamente. Isso ocorre pela tentativa da própria criança estabelecer uma forma de comunicação que é limitada por conta de seu desenvolvimento. Assim, utilizando desses meios mímicos, a criança tenta esboçar o que o adulto lhe apresenta como linguagem.

Podemos considerar que existe uma transição entre comunicação emocional direta e o desenvolvimento da linguagem autônoma. Tal transição pode ser considerada a base para a diferenciação dos processos psicológicos conscientes entre o fim do primeiro ano de vida e o início da primeira infância, considerando que a “. . . linguagem porque está mais ligada à emergência da consciência infantil e às relações sociais da criança” (Vygotski, 2006, p. 320).

Vygotski (1934/2018) nos explica que, inicialmente, essa consciência da criança é formada por um todo indiferenciado:

O traço mais característico que diferencia a consciência do recém-nascido e do bebê da consciência de uma criança em idades posteriores consiste no fato de ser uma consciência absolutamente indiferenciada no seu aspecto funcional. O que isso significa? Significa que, na consciência do bebê, podemos demonstrar que existe o germe de todas as futuras funções. Todavia, essa consciência é diferenciada? Cada função pode funcionar isoladamente? Não. (p. 96)

Esclarecendo esse ponto, Vygotski (1934/2018) utiliza a memória como exemplo:

O que ele ingere, que, naquele momento, sacia sua fome, e também o fato de estabelecer uma determinada relação afetiva com o alimento e com o que vê, tudo isso está junto, tudo isso conflui para uma única coisa. Dessa forma, ele memoriza, mas essa memorização não está separada ou diferenciada como uma atividade isolada no âmbito de toda a atividade da criança. Essa memorização não está apartada das emoções, da fome, do instinto, da saciedade, não está separada da percepção. Em uma palavra, essa recordação, que não é diferenciada, não existe como função isolada. (p. 97)

Esse exemplo nos é interessante, pois é útil como explicação da amnésia dos anos iniciais de vida. Isto é, por ser indiferenciada, fundida com outros processos psicológicos conscientes, o bebê é incapaz de formular uma recordação independente.

²⁸ A imitação cumpriu um papel essencial para elaboração do conceito de zona de desenvolvimento proximal, iminente, etc. Apesar de não desenvolver esse conceito, cabe destacar que a imitação é um processo humano importante para análise do desenvolvimento infantil.

Sendo assim, a partir da primeira infância esses processos psicológicos passam a se diferenciar do ponto de vista funcional. A função em destaque é a percepção, ou mais especificamente, a percepção afetiva (Vigotski 1934/2018).

Se antes devíamos desenhar a consciência como um círculo indiferenciado, agora ela se divide entre centro e periferia. No centro estará a percepção diretamente ligada às emoções, e todas as outras atividades começam a agir por meio da percepção. (Vigotski, 1934/2018, p. 99)

Nesta transição, conforme já dito, a comunicação com o adulto é essencial na dinâmica de diferenciação dos processos psicológicos conscientes. Consiste em antecipar, a partir da linguagem, a possibilidade de a criança perceber suas ações no mundo, além de serem orientadas sobre sua própria atividade.

Todo esse processo de diferenciação das funções pela percepção ocorre, concomitante, à mudança de atividade da criança. Saindo do período da comunicação emocional direta, ela inicia o processo de domínio dos objetos. Podemos denominar essa relação da criança na primeira infância como objeto-instrumental, ou atividade objetual manipulatória (Elkonin, 2017).

Elkonin (2017) e Vigotski (1934/2018) parecem concordar que esse momento é marcado por processos psicológicos voltados a uma relação prática da criança com o mundo. Assim como no primeiro ano de vida, a criança na primeira infância não consegue separar as suas ações da atividade perceptiva, pensando em exemplos:

Vocês já viram uma criança de até três anos se recordar de algo a respeito de si mesma? Não. Como se apresenta com mais frequência em sua memória? Quando consegue reproduzir algo que aconteceu anteriormente numa determinada situação, ou, ao ver um objeto, o reconhece e também os acontecimentos relacionados a ele, ou seja, a memória da criança na primeira infância age apenas quando e enquanto puder participar da atividade da percepção. (Vigotski, 1934/2018, p. 100)

O mesmo ocorre com a memória, o pensamento, a linguagem e outros processos psicológicos da criança que estão voltados à ação prática. Em outras palavras, a criança lembra, pensa e fala sobre o que percebe. Por esse motivo, a percepção é o processo psicológico central neste período de vida.

Entre o segundo ano e o terceiro ano de vida, a linguagem autônoma – aquela que era utilizada para criança na comunicação com o adulto – passa a ser melhor articulada, mas ainda voltada à atividade prática da criança e vinculada à busca pela colaboração do adulto:

De um ser privado da palavra, que utiliza para a comunicação com os adultos meios emocionais mímicos, a criança se converte num ser falante, que emprega um léxico e formas gramaticais relativamente ricos. Contudo, a análise dos contatos verbais da criança mostra que a linguagem é utilizada por ele, no fundamental, para organizar a colaboração com os adultos dentro da atividade conjunta com os objetos, ou seja, a linguagem atua como meio de contatos “de trabalho” da criança com o adulto (Elkonin, 2017, p. 164).

Vygotski (2006) afirma que a principal neoformação da primeira infância está ligada à linguagem, pois diferente do bebê, a criança de dois a três anos modifica sua conduta diante da relação que ela estabelece com o meio. À vista disso, podemos afirmar que a linguagem começa a se caracterizar como signo (Chaves & Franco, 2017), do qual a produção dos seus primeiros sentidos é formada por uma percepção semântica:

A percepção constante surge devido a uma série de atividades da criança. Antes dos três anos, como mostra o experimento, é quando se forma uma percepção semântica estável, independente de considerações externas. É neste contexto que as primeiras perguntas das crianças devem ser interpretadas. O mais notável de tudo é que a criança de repente começa a fazer perguntas. Dizer de repente significa que há uma virada mais ou menos perceptível. A criança começa a perguntar: "O que é isso?", "Quem é?" (Vygotski, 2006, p. 359)

E quais as atividades que permitem o desenvolvimento dessa percepção semântica? São aquelas vinculadas ao domínio dos objetos. A criança, com auxílio do adulto, nomeia, pergunta seu funcionamento, tenta formar as relações possíveis entre os objetos, etc.

Conforme Chaves e Franco (2017) discorrem, ao se apropriar da linguagem, a criança “duplica” seu mundo perceptível. O que torna possível a algumas operações sem que a presença do objeto seja necessária, superando assim a experiência direta, sensorial e puramente afetiva. Noutros termos, é pelo domínio dos objetos, principalmente de sua função e associado ao domínio da linguagem como signo, que a criança passa a representar, do ponto de vista intelectual, a prática das ações dos adultos com os objetos:

Em um primeiro momento, ao se apropriar da função dos objetos, a criança representa as ações dos adultos com os objetos. Por exemplo, ela observa um adulto bebendo água em um copo, ao representar isso em uma boneca, o objeto deve ser o mesmo daquele percebido, ou seja, um copo. Entretanto, em um segundo momento, quando a linguagem e o domínio das ações alcançam outro nível por volta dos três anos, aquelas ações percebidas começam a se tornar mais gerais, assim como a percepção da criança, ou seja, aqueles objetos têm a possibilidade de serem representados por outros. (Oshiro-Costa, 2019, p. 66)

Como esclarecimento, essa generalização da representação dos objetos será a base para o domínio dos jogos de papéis, consistindo em uma atividade presente em crianças no período pré-escolar. Infelizmente, não abordarei esse período etário, pois estaríamos nos distanciando da discussão aqui presente.

Ao final da primeira infância, estamos diante de um período crítico denominado como crise dos três anos. Esse período merece destaque, pois se enquadra como um momento interessante no desenvolvimento infantil. Uma das características centrais da crise dos três anos está em sua condição imediata, o negativismo. Ou seja, aquela criança que era estritamente participativa das atividades, e buscava o adulto para o reconhecimento dos objetos, inicia um processo de oposição, negação e indisposição de determinadas ordens ou comandos do adulto:

Uma menina no quarto ano de vida, com uma prolongada crise de três anos e um negativismo muito explícito, quer que a levem a uma conferência onde se fala sobre crianças. Inclusive se prepara para ir. Eu a convido. Porém como *eu* a convidei, se nega a ir. Se nega com todas as suas forças. “Então vá para o seu quarto”. Não obedece. “Bom então vamos.” Se nega. Quando a deixam em paz, chora, e está magoada porque não a levaram. Vemos, portanto, que o negativismo obriga a criança a se pôr *contra* seu desejo afetivo. A menina gostaria de ir, mas como proposto, se negou. (Vygotski, 2006, p. 370)

A citação ilustra as dificuldades que o adulto enfrenta diante das situações opostas dessa criança, porém, se buscarmos ir além das aparências do fenômeno, devemos destacar o fato da criança ir contra seu próprio desejo afetivo. Essa relação de contradição entre seu desejo e a negativa de sua ação é o gérmen, a essência do nascimento da consciência de si:

No período da primeira infância, a criança está sempre dominada pelas relações afetivas diretas ao seu entorno familiar. Na crise dos três anos se produz o chamado desdobramento: Os conflitos podem ser frequentes, a criança chega a insultar a sua mãe, desdenhar dos brinquedos que são oferecidos em momentos pouco oportunos, quebrando-os por pura raiva. Há mudanças na esfera afetiva e volitiva, o que prova a crescente independência e atividade da criança. Todos esses sintomas, que giram em torno do “eu” e as pessoas que a rodeiam, demonstram que as relações da criança com os sujeitos que os rodeiam ou com sua própria personalidade, já não são como antes. (Vygotski, 2006, p. 373)

Ou seja, o que chamamos de sintomas negativos nada mais é do que a reação da criança frente ao desenvolvimento do que entendemos como o eu. Esse fato é um marco, ou melhor, um salto qualitativo no desenvolvimento, sobretudo quando analisamos a crise dos três anos pelo seu aspecto positivo.

Se quando o bebê está fundido nas relações afetivas com o adulto, e ao ingressar na primeira infância está fundida em sua atividade objetual, sendo o adulto seu principalmente colaborador nesse processo, na crise dos três anos temos o desdobramento da cisão desta fusão. Essa mesma cisão irá produzir uma contraposição entre o aspecto afetivo e o volitivo, a criança passa a progressivamente a controlar sua própria conduta.

Vygotski (2006) apresenta alguns sintomas centrais da crise dos três anos, dos quais destacamos três: a) o negativismo, que apresenta um caráter estritamente social, pois a criança se opõe ao que é solicitado pelo adulto; b) teimosia, que se demonstra tal qual tendência a manter uma posição para si; e c) a rebeldia, que se caracteriza como algo impessoal, diz respeito às normas impostas, o que a diferencia do negativismo.

Esses sintomas indicam o princípio de independência da criança. Há um domínio razoável da motricidade e um desenvolvimento também razoável da linguagem, no que tange a fala e sua compreensão, assim como a cisão entre afetividade e volição; assim, este ser em desenvolvimento passa a tentar se afirmar no mundo e mostrar agora que ele existe.

Vygotski (2006) sintetiza a crise dos três anos como produto da reestruturação das relações pessoais da criança. Essas mudanças que ocorrem nesta crise não devem ser compreendidas por uma simples lógica momentânea, ao contrário, o surgimento do “eu” implica uma série de condições daquilo que entendemos como desenvolvimento da personalidade da própria criança. São seus interesses, vontades e novas necessidades que estão se formando nesse período crítico (Vygotski, 2006).

Essa reestruturação das relações pessoais indica também uma mudança no próprio desenvolvimento psíquico da criança:

Nesse sentido, Vigotski (idem) sustenta que as neoformações desse período estão relacionadas à linguagem e à tomada de consciência possível por meio da aquisição da palavra. Na perspectiva do autor, é nesse período que surge, pela primeira vez, um sistema de funções separadas, com uma estrutura determinada, cujo ponto central continua sendo a percepção, a qual deve ser considerada uma neoformação. Com ajuda da linguagem e do pensamento, os objetos adquirem significados. (Chaves & Franco, 2017, p. 116)

Para finalizar as reflexões deste capítulo, gostaria de apresentar como Elkonin (2017) sintetiza os períodos descritos até o momento. O autor destaca que quando nos referimos ao período marcado pelo nascimento até o fim do primeiro ano da criança, se estabelece uma relação de predominância entre criança/adulto social:

No primeiro momento, entram às atividades voltadas para a orientação predominante nos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas. Trata-se de atividades desenvolvidas no sistema “criança/adulto social”. Naturalmente, a comunicação emocional direta do pequeno . . . se diferenciam substancialmente por seu conteúdo concreto e pela profundidade com que tem lugar a imersão do sujeito na esfera dos fins e motivos da atividade dos adultos . . . Durante sua realização, tem lugar, na criança o desenvolvimento preponderante da esfera motivacional e das necessidades. (Elkonin, 2017, p. 167-168)

Com relação ao que entendemos como primeira infância, a relação predominante está entre criança/objeto social:

O segundo grupo está constituído pelas atividades voltadas para a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e dos modelos que destacam uns ou outros aspectos daqueles. Trata-se das atividades no sistema “criança/objeto social”. Os distintos tipos de atividade que compõem esse grupo também se diferenciam entre si. A atividade manipulatória objetual da criança na primeira infância . . . Na realidade, o que há de comum entre a assimilação da ação com os objetos, tais como uma colher ou um copo, e o domínio das matemáticas ou da gramática? Mas o geral e essencial dentre essas atividades é que todas aparecem como elementos da cultura humana. Têm uma origem e um lugar comum na vida da sociedade e são o resultado da história precedente. Sobre a base da assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com esses objetos, produz-se a orientação cada vez mais profunda da criança no mundo dos objetos, a formação de suas forças intelectuais e a formação da criança como componente das forças produtivas da sociedade. (Elkonin, 2017, p. 168)

À primeira vista, as definições de Elkonin (2017) podem nos remeter a uma espécie de síntese esquemática. Porém, as duas afirmações acima serão utilizadas para fecharmos o nexo deste último capítulo. Pensar no sistema criança/adulto social é estabelecer como essa relação é necessária para o sujeito se apropriar das normas, afetos, necessidades e motivos das relações sociais, ou seja, das relações com o outro. Nesse sentido, quando olhamos para a formação dessas características durante o cotidiano, a aparência é que tudo isso ocorre de modo natural, não apresentando a complexidade nem as abruptas mudanças que o bebê passa durante esse período.

O mesmo podemos dizer da relação entre criança/objeto social; aparentemente todo o domínio dos objetos que circundam a criança ocorre de modo espontâneo, sem a necessidade do adulto. Contudo, assim como na comunicação emocional direta, todo o complexo que envolve a atividade objetual manipulatória é, na realidade, a inserção da criança no que é sistematizado pela cultura, que conta como princípio o domínio instrumental.

Todo caminho exposto durante esse terceiro capítulo foi útil para demonstrar que quando se trata de desenvolvimento humano, do ponto de vista científico sistemático, não podemos cair no reducionismo biologicista. As leis até agora apresentadas – como a internalização dos processos psicológicos superiores, a necessidade de compreendermos o papel da hereditariedade e do meio, e, inclusive, da situação social do desenvolvimento ou vivências – são aspectos que podem e devem ser aplicados para a compreensão de qualquer tipo de desenvolvimento humano – seja ele típico ou atípico, a exemplo do autismo.

Mais do que um caminho pronto, esquemático; quando nos referimos ao desenvolvimento infantil, de modo geral, devemos pensar como se estruturam e se diferenciam as condições psicofisiológicas da criança ao longo da sua vida. Indo além, mais do que apenas descrever esses processos, devemos explicá-los, ou seja, apresentar sua origem, desenvolvimento e os aspectos do vir-a-ser.

Isso também serve para o desenvolvimento atípico, o autismo entra nesta discussão justamente por ser uma manifestação do desenvolvimento que pertence às condições existentes em nossa sociedade. Esse fenômeno não ocorre na natureza, ou seja, de forma direta não temos animais autistas, pois os comprometimentos desse diagnóstico se referem a comportamentos estritamente humanos.

A análise do desenvolvimento humano é um caminho que busca a unidade dos processos psicológicos e físicos, da natureza e da cultura, assim como o da hereditariedade e do meio. O desenvolvimento humano é a chave heurística para compreensão do autismo, porque todo o ser de nossa espécie que nasce em uma sociedade é sempre um candidato a humanização, ou seja, seja pelas vias típicas ou atípicas desse desenvolvimento, nossa responsabilidade social é possibilitar que esse ser se humanize e tome como seu de direito a possibilidade de se desenvolver por meio das mais plenas possibilidades. Infelizmente uma sociedade presa ao reducionismo biológico e às condições da patologização e medicalização da vida são empecilhos para que isso ocorra.

É imperativo destacar que, embora as relações biológicas envolvam a maternidade, estas já constituem desde seu início um processo cultural, o que significa dizer que mesmo no ventre o bebê está exposto a condições culturais e a todos os diversos ritos que marcam seu nascimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS PARA UMA SÍNTESE FUTURA

Conforme Marx (1857/2008) nos apresenta no prefácio de sua Contribuição à Crítica da Economia Política, parece correto iniciarmos uma pesquisa pelo caminho concreto, no qual seguem-se os dados e as definições correntes. No caso desta dissertação, optamos por dar início ao debate a partir da discussão do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, caminho já desenvolvido anteriormente, na monografia.

Entretanto, dentro da lógica que estabelecemos ao longo da dissertação e na tentativa de construir o movimento do objeto a partir do materialismo histórico-dialético, observamos que o que denominamos como diagnóstico na realidade é uma abstração. O diagnóstico não desvela para o pesquisador a verdadeira natureza do que chamamos de autismo, pois, ele nada mais é do que o produto de determinadas condições históricas. E, como produto, ele mais esconde do que revela.

Marx (1857/2008) explica que devemos apreender o concreto da seguinte forma:

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (Marx, 1857/2008, p. 258-259)

Ao compreendermos o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista como uma síntese de múltiplas determinações, estabelecemos ao longo do primeiro capítulo o objetivo de descrever como o conceito de diagnóstico da “loucura” emerge durante a consolidação da psiquiatria clássica. Além disso, observamos que no desenvolvimento desta disciplina médica, o diagnóstico passa progressivamente a ser adotado como modo hegemônico de tratamento e compreensão do sofrimento psíquico de forma contemporânea.

O desenvolvimento dos diagnósticos psiquiátricos esteve ao longo da história estritamente ligado à busca pela origem etiológica dessas condições. Esse embate se mostrou pendular entre explicações ligadas ao meio (tratamento moral) e, posteriormente, às explicações ligadas à hereditariedade (teorias das degenerações) – esta última foi e ainda é predominante.

A emersão da psiquiatria no cenário médico, principalmente quando assume o status de medicina social, é acompanhada de uma série de transformações científicas que ocorrem a partir do século XIX. Parte dessas transformações se direciona rumo a um conceito essencial para a Psicologia – o de infância – seguido de uma busca por sua definição. Conforme descrito,

essas transformações e a atenção para um conceito como a infância não estão desarticuladas das transformações que ocorrem no âmago das relações sociais de produção capitalistas.

O interessante da relação entre psiquiatria e infância é que até o fim do século XIX, ainda não havia se estabelecido um consenso de como a loucura poderia se manifestar em crianças. Era comum a “loucura” infantil ser caracterizada a partir das idiotias ou retardamentos. O grande movimento de psiquiatrização da infância toma corpo a partir do século XX, principalmente sobre as bases da degeneração/hereditariedade. Esse movimento é permeado por uma hegemônica perspectiva biologicista e uma série de instrumentais desenvolvidos por Emil Kraepelin.

Esse importante personagem no teatro da psiquiatria moderna foi fundamental para a grande virada biológica desta disciplina médica ao longo da década de 1950, principalmente nos Estados Unidos. Houve uma geração de psiquiatras americanos que se afirmavam como seus legatários, sendo denominados como neokrapelianos.

O movimento neokrapeliano foi um dos responsáveis, junto ao arcabouço tecnocientífico da indústria farmacêutica, por desenvolver uma psiquiatria essencialmente biologicista. Essa transformação paradigmática resultou em mudanças na própria concepção do DSM, a partir da sua terceira edição, na qual ficou evidente a ruptura com as fundamentações anteriores de base psicanalítica. Cabe destacar que a associação direta entre tratamento e diagnóstico herdado de Kraepelin permanece nessa nova tentativa de paradigma, por isso, a definição de um diagnóstico psiquiátrico passa a ser o centro do tratamento às condições de sofrimento psíquico.

As mudanças de paradigma da psiquiatria têm uma relação direta em como o autismo passou gradualmente de um sintoma da esquizofrenia, de uma característica própria do desenvolvimento humano à uma condição patológica. Em sua concepção patológica, o mesmo movimento pendular de busca etiológica que observamos ao longo da história da psiquiatria se repetiu: de uma condição do meio devido à falta de cuidados parentais corretos à uma explicação estritamente genético/biológica – da psiquiatria de base psicanalítica à psiquiatria estritamente biológica.

Consoante a esse movimento, as transições do próprio autismo como diagnóstico passou pelas mudanças presentes do DSM, da sua terceira à quinta edição. Destacamos a quinta edição como aquela que apresenta o maior nível de biologicismo e reducionismo dos aspectos sociais – o desenvolvimento passa a ser sinônimo de neurodesenvolvimento, por exemplo.

Outro ponto fundamental exposto neste primeiro capítulo foi a lógica kraepeliana de que diagnóstico e tratamento estão vinculados de forma direta, ou seja, que a etiologia biológica

explica o desenvolvimento e o curso de uma patologia psiquiátrica que tem se adaptado de modo muito coerente ao autismo.

Em termos práticos, isso significa que o desenvolvimento de uma criança diagnosticada com TEA, ou mesmo outros transtornos do neurodesenvolvimento como TDAH, estarão organizados e dirigidos a partir desses diagnósticos. Ou seja, ele escamoteia o que é mais vivido e rico no processo de estudo dessas condições à própria criança. Dito isso, nossa hipótese de que o estudo puro de um diagnóstico mais esconde do que revela nos parece plausível.

Na construção de um esclarecimento pelo concreto multideterminado do autismo, no segundo capítulo desenvolvemos uma argumentação em como tomar o diagnóstico de forma acrítica, nada mais é do que a reprodução de uma ideologia biologicista. Mesmo quando se tenta escapar do reducionismo biológico, se partirmos da análise do diagnóstico puro, infelizmente reproduzimos a herança do determinismo biológico, sobretudo aquele com verniz moderno, que emerge das neurociências, onde o cérebro e a genética se tornam o centro do estudo do humano.

Como uma forma de tentar não cair nessas armadilhas, o resgate do que compreendemos como método da Psicologia Histórico-Cultural, ou seja, o materialismo histórico-dialético, foi imprescindível. O dualismo, o movimento pendular entre meio e hereditariedade expresso pela psiquiatria desde do início do século XIX, nada mais é do que a reprodução das velhas dicotomias – corpo x mente; natureza x cultura; inatismo x desenvolvimento, biológico x social. Dicotomias essas que impactaram – e ainda impactam – diretamente a produção do conhecimento na ciência psicológica.

A Psicologia Histórico-Cultural com base no materialismo histórico-dialético visa romper com a lógica dicotômica dos fenômenos da vida humana. Romper com essa lógica, em linhas gerais, significa que ao analisarmos um fenômeno como o autismo, devemos compreender isso a partir da busca pelas unidades que podem compor seu estudo. A primeira unidade, e talvez a mais relevante para o embate com o biologicismo, é a psicofísica. O caminho de estudo possível por essa unidade é a impossibilidade de separar os aspectos psicológicos dos físicos, isto é, mesmo que a genética e os processos materiais do nosso cérebro sejam a base para o vir-a-ser humano, em última instância os denominados processos psicológicos superiores só podem ocorrer sobre as determinações histórico-sociais.

Esse itinerário teórico deveria colocar um fim na dicotomia clássica ainda existente. Pois, uma vez que a humanização ocorre por intermédio das determinações histórico-sociais, há um caminho aberto de possibilidades para o desenvolvimento do ser social.

Por isso, para Vigotski, o caminho para a construção de uma Psicologia geral não estava no estudo das profundezas do espírito, ou na busca da continuidade direta da evolução. Nossa ciência deve voltar seus estudos para os processos e produtos que produzem nossa humanidade, esse é o caminho para o ápice. Nesse sentido, o elo, a ligação do sistema biológico-social são engendrados pelas determinações histórico-sociais, eis aqui a direção para o ápice.

As duas últimas unidades desdobradas ao longo do terceiro capítulo direcionam nosso entendimento à compreensão do desenvolvimento como chave heurística para o autismo. Com base nessa afirmação, a segunda unidade que pode compor o arcabouço um sólido arcabouço de estudos é unidade hereditariedade-meio. A partir da unidade psicofísica e da impossibilidade de sua cisão, compreendemos que o mesmo ocorre para a unidade hereditariedade-meio. Quando natureza e a cultura se fundem no ser social quando este se apropria dos aspectos histórico-sociais, nossos processos biológicos não correspondem diretamente ao que herdamos da filogênese – em outras palavras, a natureza do comportamento humano, por ser historicamente mediada, se torna híbrida. Isso significa que quando se trata de processos aprendidos e não herdados, existe uma impossibilidade de realizar uma cisão entre hereditariedade e meio.

Esse raciocínio nada mais é do que uma afirmação do caráter materialista da Psicologia Histórico-Cultural, pois sem nossa base biológica/genética seria impossível nos tornarmos seres sociais; do mesmo modo que uma leitura simplista da ideia de meio pode nos levar ao equívoco se reduzirmos a experiência social à uma mera interação entre organismo e ambiente.

Portanto, para compreendermos de modo correto essa segunda unidade de análise, o meio, devemos tomá-lo a partir do sistema meio-criança. Em cada período da vida o sujeito é inserido em uma determinada situação social do desenvolvimento, na qual o meio é determinado por diferentes formas de relação com esse ser. O que produz uma série de vivências específicas do ponto vista social, ou seja, daquilo que é esperado e exigido para cada idade, mas também da condição individual, de como o sujeito irá responder a essas exigências e expectativas.

É sob as condições do sistema meio-criança que devemos estar atentos ao conjunto de mudanças que ocorrem nos primeiros três anos de vida, conforme recorte deste terceiro capítulo. À vista disso, afirmamos que essas mudanças, ou revoluções, que ocorrem em curto espaço de tempo não podem ser reduzidas apenas a marcadores formais, esquemáticos, das idades cronológicas – todas essas mudanças ocorrem sobre as circunstâncias concretas da vida. Nesse sentido, não há uma relação tão direta entre idade cronológica e idade psicológica.

Depois de formuladas essas considerações, caminhamos para o fechamento do terceiro capítulo deixando claro que a complexidade do desenvolvimento humano, suas mudanças, diferentes períodos, crises e vivências específicas são a chave heurística. Sendo assim, nossa terceira unidade. O desenvolvimento humano, para nós, abre um caminho de possibilidades de resgatar o que foi perdido ao longo da história da psiquiatria, a criança, o sujeito, o humano. Além disso, nossa terceira unidade é um caminho seguro para responder uma questão muito aberta ainda sobre o autismo, que é o problema da heterogeneidade.

É comum na literatura e na vida cotidiana esbarramos com esse tipo de problemática, o *mainstream* científico agora extensamente difundido pelas redes sociais conclui que a dificuldade de estabelecermos um critério mais restrito sobre o diagnóstico de autismo é derivado de como esse transtorno do neurodesenvolvimento é diverso, complexo e multifacetado. Ou seja, o que produz a diferença é o transtorno.

A partir da leitura dessa condição não típica que chamamos de autismo, o desenvolvimento humano sob as bases da Psicologia Histórico-Cultural, se não apresenta uma resposta, pode ser um caminho seguro de oposição à tese acima. Podemos afirmar que a diferença entre sujeitos com a mesma condição não está em seu diagnóstico, mas nas próprias condições de vida destes sujeitos, nossa individuação não está nos genes, está na totalidade da vida.

Isso nos leva a um ponto importante de reflexão, a finalidade de um diagnóstico é exatamente traçar semelhanças e não diferenças. Nesse sentido, seus critérios são gerais, pontos de partida para pensarmos uma intervenção. Por isso, retomamos a ideia inicial de que o diagnóstico escamoteia o que é mais importante diante de uma condição atípica do desenvolvimento como o autismo – a criança. Portanto, um diagnóstico é apenas o princípio e não o fim, ele deve ser processo e não produto.

Em oposição às noções esquemáticas, o desenvolvimento humano é a nossa terceira unidade, a qual incorpora as anteriores. Ele é o caminho que nos guia diante desse complexo fenômeno denominado autismo.

Do mesmo modo que iniciamos essas considerações finais, retornaremos a Marx (1857/2008) para explicar que os resultados gerais obtidos ao longo de nosso curso dissertativo, são apenas o fio condutor, um guia para estudos futuros – não apenas, mas essencialmente para a Psicologia Histórico-Cultural.

Uma síntese poderia ser desenvolvida do seguinte modo: o desenvolvimento humano como chave heurística está no cerne da totalidade concreta e multifacetada do fenômeno do autismo, pois, pelas leis do desenvolvimento cultural, todo ser que nasce em uma sociedade é

candidato à humanização. Tal humanização só pode ocorrer se este sujeito puder ter acesso às condições objetivas de existência, à possibilidade de apropriação das determinações histórico-sociais. Com isso, mesmo em condições orgânicas ou dinâmicas não favoráveis, estes sujeitos que estão inseridos em uma determinada sociedade, têm a possibilidade de se desenvolver desde que busquem as vias alternativas para seu desenvolvimento.

Nenhuma das reflexões aqui expostas são necessariamente novas, ao contrário, grande parte dos caminhos estão presentes no itinerário teórico de Vigotski e outros psicólogos soviéticos. Esta dissertação buscou, em linhas gerais, apresentar uma breve sistematização destes caminhos para pensarmos uma questão contemporânea e lançar luz sob uma série de pesquisas e estudos que acabam escamoteando a humanidade presente nos sujeitos diagnosticados.

REFERÊNCIAS

- Allan, A.; Andrade, F.; & Rangel-Jr, M. J. (2015). Origem e dispersão dos humanos modernos. In: Neves, W. A.; Rangel-JR, M. J.; & Murrieta, R. S. S. (org). *Assim caminhou a humanidade* (pp. 242-280). São Paulo: Palas Athena.
- Almeida, S. H. V. (2008). *Psicologia Histórico-Cultural da Memória*. [Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- Almeida, M. R. & Gomes, R. M. (2014). Medicalização social e educação: contribuições da teoria da determinação social do processo saúde-doença. *Nuances: estudos sobre educação*, 25 (1), 155-175.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 5th ed. Porto Alegre: Artmed.
- Anokhin, P. K. (2014). Philosophical Aspects of the Theory of a Functional System, *Soviet Studies in Philosophy*, 10 (3), 269-276. Trabalho original publicado em 1971.
- Bercherie, P. (2001). A clínica psiquiátrica da criança. In O. Cirino, *Psicanálise e psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura*. (pp. 129-144). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Brasil. (2015). *Linha de cuidado para atenção às pessoas com transtorno do espectro autista e suas famílias na rede de atenção psicossocial do sistema único de saúde*. 1 ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Recuperado: 06 out. 2019. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf
- Brasil. (2014). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)* / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília.
- Bozhovich, L. I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Havana: Pueblo y educación.
- Caponi, S. (2012). *Loucos e Degenerados: Uma geneologia da Psiquiatria Ampliada*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Caponi, S. (2021). A psicofarmacologização da infância e o modelo de ação da droga centrado na doença. *Política & Sociedade*, 19 (46), 204-241.
- Carvalho, B. P. et al. (2021). A interpretação da crise da psicologia da década de 1920 por Politzer e Vigotski. In: Carvalho, B. P. & Bellenzani, R. *Psicologia Histórico-Cultural na Universidade: pesquisas implicadas* (pp. 22-64). Campo Grande: Editora UFMS.
- Center for Disease Control and Prevention (CDC). (2021). *Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2018*. 70 (11), pp. 1-20.

Disponível em: Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2018 | MMWR (cdc.gov)

Chaves, M. & Franco, A. F. (2017). Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: Martins, M. L.; Abrantes, A. A.; & Facci, M. G. D. *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 93 – 108). Campinas-SP: Autores associados.

Cheroglu, S. & Magalhães, G. M. (2017). O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: Martins, M. L.; Abrantes, A. A.; & Facci, M. G. D. *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 93 – 108). Campinas-SP: Autores associados.

Costa, E. M. (2020). *Método na obra de Vigotski e a abordagem ontológica do desenvolvimento humano: uma análise histórica*. [Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Assis-SP].

Delari-Jr., A. (s/d). *Neoformações notas iniciais para uma definição geral do termo*. 1-5.

Elkonin, D. B. (2017) Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: Longarezi, A. M.; Puentes, V. R. (org). *Ensino desenvolvimental: antologia livro I* (pp. 149-172). Uberlândia, MG: EDUFU.

Engels, F. (2010). *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo. Trabalho original publicado em 1845.

Fontes, F. F. et al. (2019). Psicologia Histórico-Cultural, Perekhivanie e além: uma entrevista com Nikolai Veresov. *Educação e Sociedade*, 40, 1-20.

Frith, U., Happé, F. G., Amaral, D. G. & Stephen T. Warren (2014). Autismo e outros transtornos neurais que afetam a cognição. In: Kandel, E. R., Schwartz, J. H., Jessell, T. M., Siegelbaum, S. A. & Hudspeth, A. J. (org). *Princípios de Neurociências 5ª ed* (pp. 1242-1255). São Paulo: Artmed.

Gould, S. J. (2014). *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes.

Goldson, E. (2016). Advance in Autism. *Advances in pediatrics*, 63, 333-355. doi: 10.1016/j.yapd.2016.04.014

Hassal, R. (2016). Does everybody with an autism diagnosis have the same underlying condition? In: Runge-Cole, K. R.; Mallet, R. & Timimi, S. (org). *Re-Thinking Autism: Diagnosis, Identity and Equality* (pp. 43-58). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Hobsbawm, E. (1995). *A era dos extremos*. São Paulo: Companhia das Letras.

- Iasi, M. (2011). *Ensaio sobre a consciência*. São Paulo: Expressão Popular.
- Ilyenkov, E. V. (2007). The Biological and Social in Man. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45 (4), 64–68.
- Joseph, J., & Ratner, C. (2013). The Fruitless Search for Genes in Psychiatry and Psychology: Time to Reexamine a Paradigm. In: Krinsky, S., & Gruber, J. (Org). *Genetic Explanations: Sense and Nonsense* (pp. 94-105). Cambridge and London: Harvard University Press.
- Kandel, E. (2020). *Mentes diferentes: o que os cérebros incomuns revelam sobre nós*. São Paulo: Manole.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte universitário.
- Lewontin, R. C. (2010). *Biologia como ideologia: a doutrina do DNA*. Ribeirão Preto: FUNPEC.
- Lima, A. C. C.; & Caponi, S. N. C. (2011). A força-tarefa da psiquiatria do desenvolvimento. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, 21 (4), 1315-1330.
- Lisina, M. (1987). La génesis de las formas de comunicación em los niños. In: Davidov, V. V.; & Shuare, M. (org). *La Psicología Evolutiva e Pedagógica em la URSS: antologia* (pp. 274-298). Moscou: Progreso.
- Lukács, G. (2018). *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo.
- Lukács, G. (2013). *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo
- Luria, A. R. (2002). Vygotsky and the Problem of Functional Localization. *Journal Of Russian & East European Psychology*, 40 (1), 17-25. Trabalho original publicado em 1967.
- Luria, A. R. (1979). *Curso de Psicologia Geral vol I: Introdução Evolucionista à Psicologia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Luria, A. R. (1981). *Fundamentos de neuropsicologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Luria, A. R. (1992). *A construção da mente*. São Paulo: Ícone.
- Luria, A. R. (2017). Reorganização das funções por meio dos sistemas funcionais. In: Longarezi, A. M.; Puentes, V. R. (org). *Ensino desenvolvimental: antologia livro I* (pp. 59-110). Uberlândia, MG: EDUFU.
- Manoulienko, I. & Bejerot, S. (2015). Sukhareva—Prior to Asperger and Kanner. *Nordic Journal of Psychiatry*, 69, 1-4. doi: 10.3109/08039488.2015.1005022
- Martinago, F. & Caponi, S. (2019). Breve história das classificações em psiquiatria. *Interthesis*, 16 (11), 73-90.

- Martins, L. M. (2015). *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar*. Campinas: Autores Associados.
- Marx, K. & Engels, F. (2005). *O manifesto do partido comunista*. São Paulo: Boitempo. Trabalho original publicado em 1848.
- Marx, K. & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo. Trabalho original publicado em 1846.
- Marx, K. (2008). *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular. Trabalho original publicado em 1859.
- Marx, K. (2010). *Manuscritos econômicos filosóficos*. São Paulo: Boitempo. Trabalho original publicado em 1844.
- Marx, K. (2017). *O Capital: crítica da economia política Livro I*. São Paulo: Boitempo. Trabalho original publicado em 1867.
- Mendonça, F. W. et al. (2019). O problema da medicalização na faixa etária de 0 a 10 anos: correlação de dados nos municípios de Rio Bom, Ponta Grossa, Cambé e Cascavel. In: Tuleski, S. C.; & Franco, A. F. *O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento* (pp. 139-168). Rio de Janeiro: Nau Editora.
- Mészáros, I. (2009). *Estrutura social e formas de consciência volume I: a determinação social do método*. São Paulo: Boitempo.
- Mészáros, I. (2011). *Estrutura social e formas de consciência volume II: dialética da estrutura e da história*. São Paulo: Boitempo.
- Mészáros, I. (2012). *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo.
- Mukhina, V. (2022). *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar crianças desde o nascimento até os sete anos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Oshiro-Costa, J. A. (2019). *A Hipótese dos Neurônios Espelho e o Transtorno do Espectro Autista: uma análise a luz da Psicologia Histórico-Cultural*. [Monografia Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, MS].
- Palhuzi, B. C. C. (2020). *O conceito vigotskiano de compensação na narrativa clínica de Oliver Sacks*. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
- Pasqualini, J. C. & Martins, M. L. (2008). A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. *Psicologia da Educação*, 27 (2), 71-100.
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. *Educação e Sociedade*, 71, 45-78.

- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Pino, A. (2010). A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, 21 (4), 741-756.
- Ramachandran, V. (2000). Mirror Neurons and Imitation Learning as the Driving Force Behind the Great Leap Forward in Human Evolution. *Edge*.
https://www.edge.org/conversation/vilayanur_ramachandran-mirror-neurons-and-imitation-learning-as-the-driving-force
- Rose, H. & Rose, S. (1976). *The Political Economy of Science: ideology of/in the natural science*. London: The Macmillian Press.
- Rose, H. & Rose, S. (2016). *Can Neuroscience Change Our Minds?* Cambridge: Polity.
- Rose, S. (1998). *Lifelines Biology Beyond Determinism*. New York: Oxford University Press.
- Rose, S. (2006). *O cérebro do século XXI: como entender, manipular e desenvolver a mente*. São Paulo: Globo.
- Rivière, À. (2007). Autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In Coll, C. et al. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 234-254; 2a ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Rubinstein, S. L. (1979). *El Desarrollo de la Psicología: principios y métodos*. Habana: Pueblo e Educacion.
- Rubinstein, S. (1972). *Princípios de Psicologia Geral: Volume II*. Lisboa: Editora Estampa.
- Runswick-Cole, K. (2016). Understanding This Thing Called Autism. In: Runs-Cole, K. R.; Mallet, R. & Timimi, S. (org). *Re-Thinking Autism: Diagnosis, Identity and Equality* (pp. 17-26). London and Philadelphi: Jessica Kingsley Publishers.
- Sacks, O. (2015). *Um Antropólogo em Marte: Sete Histórias Paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sheffer, E. (2019). *As crianças de Asperger: as origens do autismo na Viena nazista*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Shorter, E. (2005). *A historical dictionary of Psychiatry*. New York: Oxford University Press.
- Shuare, M. O. (2016). *A Psicologia Soviética: meu olhar*. São Paulo: Terracota.
- Shuare, M. O. (2021). *Fisiología y psicología: complejidad y dialéctica*. São Paulo: Edições EACH.
- Souza, G. F.; Gonçalves, R. M. P.; Jimenez, S. (2015). A vida orgânica e a ciência sob o prisma da ontologia do ser social. *Armas da Crítica*, 6, 117-138.

- Sshukarewa, G. E. (1996). Schizoid personality disorders of childhood. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 5 (3), 120-132. Trabalho original publicado em 1926.
- Timimi, S. & McCabe, B. (2016). What Have We Learned from the Science of Autism. In: Runs-Cole, K. R.; Mallet, R. & Timimi, S. (org). *Re-Thinking Autism: Diagnosis, Identity and Equality* (pp. 27-43). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Tonet, I. (2018). *Método Científico: Uma abordagem ontológica*. Maceió: Coletivo Veredas.
- Toassa, G. & Souza, P. R. M. (2010). As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, 21 (4), 757-779
- Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: A construção de uma psicologia marxista*. Maringá: EDUEM.
- Tuleski, S. C. & Eidt, N. M. (2017). A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: Martins, M. L.; Abrantes, A. A.; & Facci, M. G. D. *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 93-108). Campinas-SP: Autores associados.
- Vaisman, E. (2010). A determinação ontológica da ideologia. *Verinotio*, 12 (4), 40-64.
- Veresov, N. (2016). Perekhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations. *Культурно-историческая психология*, 12 (3), 129-148. doi: 10.17759/chp.2016120308
- Vigotski, L. S. (1999a). Sobre sistemas psicológicos. In: Vigotski, L. S. *Teoria e Método em Psicologia* (pp. 93-103). São Paulo: Martins Fontes. Trabalho original publicado em 1930.
- Vigotski, L. S. (1999b). A psique, a consciência, o inconsciente. In: Vigotski, L. S. *Teoria e Método em Psicologia* (pp. 137-160). São Paulo: Martins Fontes. Trabalho original publicado em 1930.
- Vigotski, L. S. (1999c). O significado histórico da crise da psicologia. In: Vigotski, L. S. *Teoria e Método em Psicologia* (pp. 203-420). São Paulo: Martins Fontes. Trabalho original publicado em 1927.
- Vigotski (2000). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. Trabalho original publicado em 1934.
- Vigotski, L. S. (2008). Diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica da infância difícil [Esquema de investigação pedológica]. Tradução de Delari-Jr., A. das partes 5 e 6 de: Vigotski, L. S. Diagnóstico del desarrollo y clínica pedológica de la infancia difícil. In: Vigotski, L. S. *Obras Escogidas. Tomo 5 – fundamentos de defectología* (pp. 275-338). Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia. Trabalho original publicado em 1997.
- Vigotski, L. S. (2017). O pensamento do escolar. In: Orso, P. J. et al. (Org.) *Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa* (pp. 207-224). Campinas: Armazém do Ipê. Trabalho original publicado em 1934.

- Vigotski, L. S. (2018). *7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Rio de Janeiro: E-papers. Trabalho original publicado em 1934.
- Vigotski, L. S. (2022). *Obras completas – Tomo cinco: Fundamentos da Defectologia*. Cascavel, PR: UNIOESTE.
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor Dis.
- Vygotski, L. S. (2006) *Obras Escogidas IV: Psicología infantil*. Madrid: Machado Libros.
- Vygotsky, L. S. (2012). The Science of Psychology. *Journal Russian and East European Psychology*, 50 (4), 85-106. DOI: 10.2753/RPO10610405500404. Trabalho original publicado em 1928.
- Vygotski, L. S. (2012). *Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Machado Libros. Trabalho original publicado em 1931.
- Vygotski, L. S. (2017). *Obras Escogidas VI: Herencia científica*. Madrid: Machado Libros.
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas. Trabalho original publicado em 1930.
- Whitaker, R. (2017). *Anatomia de uma epidemia*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Zaporozet, A. V.; & Lisina, M. I. (1986). *El desarrollo de la comunicación en la infancia*. Madrid: G. Núñez.