

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

Camylla Graboski

CONTRIBUIÇÕES EDUCATIVAS DA TEORIA HISTÓRICO - CULTURAL
AO PSIQUISMO DE CRIANÇAS SOB SUSPEITA DE AUTISMO

Maringá

2024

Camylla Graboski

Contribuições educativas da Teoria Histórico - Cultural ao psiquismo de crianças sob
suspeita de Autismo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Processos Educativos

Orientador: Prof. Dr. Fernando Wolff
Mendonça

Maringá
2024

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

G728c

Graboski, Camylla

Contribuições educativas da teoria histórico - cultural ao psiquismo de crianças sob suspeita de autismo / Camylla Graboski. -- Maringá, PR, 2024.
178 f. : il. color., figs.

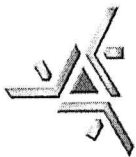
Orientador: Prof. Dr. Fernando Wolff Mendonça.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2024.

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

CDD 23.ed. 155.4

Elaine Cristina Soares Lira - CRB-9/1202



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia




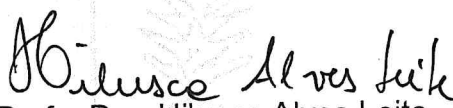
Camylla Graboski

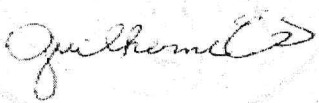
**Contribuições educativas da Teoria Histórico-Cultural ao psiquismo de
crianças sob suspeita de Autismo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

COMISSÃO JULGADORA


Prof. Dr. Fernando Wolff Mendonça
Presidente


Profa. Dra. Hilusca Alves Leite
Examinadora


Profa. Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes
Examinadora

Aprovado em: 10/12/2024
Defesa realizada: Bloco 118 na Sala de Vídeo

Dedico este trabalho a todas as crianças que fizeram parte da minha formação como pessoa.

AGRADECIMENTOS

Nesse momento em que digito e deixo mais frouxa a afetividade se manifestar, estou ouvindo uma das músicas-mantra de Milton Nascimento e Beto Guedes, “*a fé, a fé, paixão e fé, faca amolada*” e sinto a necessidade de colocar esse momento cotidiano aqui, em que estou na minha escrivania branca e amarela, com essa melodia que por muitos momentos irradiou a força subjetiva que precisava nessa estrada dissertativa.

Agradeço imensamente aos dois lugares que habitei até aqui: Curitiba, minha terra de muita chuva e pouco bom dia, tantas araucárias e muitas nostalgias; e Maringá, por causar em mim a sensação de estrangeira com um alegre espanto, por todas as flamboyants que me deram sombra enquanto sonhava caminhando pelas ruas.

Agradeço ao meu orientador, Fernando Wolff Mendonça, pelas “coceirinhas na cabeça” que ele com aptidão despertava em cada aula e supervisão, pelos diversos incentivos em me puxar para as atividades formativas e me fazer encarar públicos por aí! Pelos churrascos camaradas, pelos cafézinhos e por ter me dado inspiração pra sonhar.

Agradeço a queridíssima da Hilusca Alves Leite, que desde que cheguei aqui, o nome dela chegava ao meus ouvidos como um pequeno vagalume; foi pela Elba Ramalho que pude conhecê-la e ela então me deu espaço para eu me aproximar um pouquinho. O estágio em docência não poderia ter sido melhor! Pela alegria dos pequenos encontros e por topar fazer parte dessa banca, muito obrigada!

Agradeço a querida professora Maria Eliza Mattosinho Bernardes, que desde um encontro virtual no grupo de estudos em Neuropsicologia, despertou mais inquietações na minha cabeça, o que me levou a pensar que a banca com a sua presença seria um espaço muito rico para a minha caminhada. Por todas as colocações desde a qualificação e sua leitura atenta, muito obrigada!

Ao meu companheiro de vida Henrique, que alegre e gentilmente me dá carinho e suporte (quase) infinitos; que na minha consciência, sua palavra-microcosmo significa “vida”. Pelas jantinhas que me alimentam tantas noites, pelas piadas de papagaio repetidas, pela alegria de rir do mesmo ridículo que você.

Ao Oliver e a Azeitona, meus gatinhos bobos, por serem minha companhia no silêncio da produção.

Aos meus pais Joseane e Tadeu, que sempre me ensinaram a fazer muito com o pouco que se tinha, a ver que o trabalho ainda é a coisa mais humana e grandiosa que a gente pode fazer se colocarmos nosso sentido e que o amor é mesmo uma coisinha multifacetada.

À minha irmã Ana Paula, por termos sido crianças juntas e por fazer parte da minha vida de muitas maneiras.

Aos meus queridíssimos amigos que essa estrada me permitiu ter por pertinho e fazer meu coração ter mais raízes, Igor, Bruna, Lívia, Luiza, Luciana, Bia e Rafa. Vocês tem espacinhos muito importantes no meu abraço!

Às minhas amigas de mais longe, que são uma parte muito significativa do meu amor: Ana Flávia, Mari, Winny e Isa.

À Brenda, que tem a sensibilidade de ouvir a presença na minha voz, pelos

acolhimentos a todos os inúmeros momentos e sentimentos que esse trabalho me rendeu.

Aos espaços de sala de aula que a UEM me propiciou ter um retorno leve e ao mesmo tempo sedento. À biblioteca da UEM e todos os seus trabalhadores, que foram em muitos momentos um refúgio.

Ao grupo de Estudos em Neuropsicologia Luriana, que mesmo que esteja por diversas vezes ausente, é um imenso espaço formativo para mim.

Ao grupo de estudos dos Orientandos do Fernando, com as pessoas queridas como a Maju, a Priscila, Larissa, Hellen, Oshiro, Laís, Darlene, Daiane, Pedro Pires, Renata e Pedro Sartori.

Ao meu grande encontro quinzenal da Super, um espaço que me acolhe e movimenta, que só existe pela parceria muito falante que temos, Dafne e Pedro.

A todos os professores do PPI que me apresentaram formas de ser e estar pelo seu olhar. Em especial, às professoras Silvana Calvo Tuleski e Adriana Franco, por serem referências de longa data e que me fizeram admirar ainda mais de perto; e a professora Sylvia Mara, que se tornou uma referência pessoal como docente e pesquisadora em meio às burocracias que tocamos juntas.

A todos os trabalhadores que fazem o PPI acontecer. Ao Norberto, por ser um servidor muito querido e prestativo, pelos trabalhos na relação técnico e discente se efetivarem enquanto fui representante da pós.

À CAPES, pela contribuição financeira.

A todas as pessoas que fazem comigo o trabalho na clínica se realizar.

RESUMO

A dissertação em tela busca trazer contribuições para o campo de estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), amparando-se pela Psicologia Histórico- Cultural e os pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico-Dialético. Partindo metodologicamente de uma **análise teórico-conceitual de base bibliográfica**, esta pesquisa tem como **objetivo geral** buscar nas elaborações da Teoria Histórico-Cultural contribuições que possam fundamentar práticas psicoeducativas desenvolventes para crianças muito pequenas sob suspeita de autismo. Defende-se, assim, o papel desenvolvente da atividade escolar desde os primeiros meses de vida da criança até seus três anos, em que se pode ter possíveis hipóteses levantada pelos adultos sobre o autismo no desenvolvimento sensorial e afetivo da criança. Assim, este trabalho toma como público-alvo as professoras de Educação Infantil. Para o desenvolvimento da pesquisa, nossa perspectiva sobre a temática partiu da unidade dialética entre Desenvolvimento- Diagnóstico, concentrando-se nesta primeira, por entender que a concepção diagnóstica hegemônica baseia-se na explicação concentrada nos aspectos biológicos e escamoteia os fenômenos históricos e sociais no psiquismo. Desse modo, tomamos como **objetivos específicos** ao longo dos capítulos a investigação sobre as determinações sociais nos nossos modos de andar a vida, isto é, entende-se que as deficiências e o sofrimento psíquico são processos constituídos na dinâmica de vida do sujeito (Almeida, 2018); destacamos as relações constituidoras sobre a psiquiatria e a educação escolar como eixos particulares da universalidade sob a égide capitalista, na constituição entre a dialética da eficiência-deficiência; apresentamos uma síntese sobre o percurso de estudos sobre o autismo; desvelamos pontos basilares sobre a Teoria Histórico-Cultural que alicerçam a unidade aprendizagem- desenvolvimento a partir das duas primeiras etapas de periodização do psiquismo, bem como a hierarquia interfuncional dos sistemas neuropsicológicos, a fim de captar a dinâmica de constituição das sensações e da percepção como pano de fundo de todo o desenvolvimento psíquico, como também o quadro geral do desenvolvimento psíquico autista. Como **resultados** desta pesquisa, apontamos que a prática pedagógica implicada no ensino desenvolvente tem um caminho profícuo na direção do desenvolvimento de crianças pequenas candidatas ao autismo. Também, apreendemos a necessidade de uma revisão conceitual sobre o autismo, haja vista que o emprego do conceito em espectro amplia e favorece uma flexibilização, sem com isso captar novos caminhos prognósticos, alargando o panorama dos novos tipos de cronicidade em saúde mental e nas políticas socioassistenciais.

Palavras-chaves: Autismo; Psicologia Histórico-Cultural; Ensino Desenvolvente; Pedagogia Histórico-Crítica; Transtorno do Espectro Autista.

RESUMEN

La disertación en pantalla busca traer aportes al campo de los estudios sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA), amparándose en la Psicología Histórico – Cultural y los supuestos filosóficos del Materialismo Histórico y Dialéctico. Metodológicamente partiendo de un análisis teórico-conceptual basado en bibliografía, esta investigación tiene como objetivo principal dilucidar el papel de la enseñanza para el desarrollo desde los primeros meses de vida del niño hasta sus tres años, en el que se plantean posibles hipótesis planteadas por los adultos sobre autismo en el desarrollo sensorial y afectivo del niño. Así, este trabajo toma como público objetivo a los docentes de Educación Infantil. Para el desarrollo de la investigación, nuestra perspectiva sobre el tema partió de la unidad dialéctica entre Desarrollo-Diagnóstico, centrándonos en el primero, entendiendo que la concepción diagnóstica hegemónica se basa en la explicación concentrada en aspectos biológicos y oculta los fenómenos históricos y sociales en la psique. De esta manera, tomamos como objetivos específicos a lo largo de los capítulos la investigación de las determinaciones sociales en nuestras formas de vivir, es decir, se entiende que las carencias y el sufrimiento psicológico son procesos constituidos en la dinámica de vida del sujeto (Almeida, 2018); destacamos las relaciones constitutivas en torno a la psiquiatría y la educación escolar como ejes particulares de universalidad bajo el amparo capitalista, en la constitución entre la dialéctica eficiencia-discapacidad; presentamos un resumen del camino de los estudios sobre el autismo; develamos puntos básicos de la Teoría Histórico-Cultural que sustentan la unidad de aprendizaje-desarrollo desde las dos primeras etapas de periodización de la psique, así como la jerarquía interfuncional de los sistemas neuropsicológicos, con el fin de captar la dinámica de constitución de las sensaciones y la percepción. Como resultado de esta investigación, señalamos que la práctica pedagógica involucrada en la enseñanza para el desarrollo tiene un camino fructífero hacia el desarrollo de los niños pequeños candidatos al autismo. También entendemos la necesidad de una revisión conceptual del autismo, considerando que el uso del concepto de espectro amplía y favorece la flexibilidad, sin capturar nuevos caminos pronósticos, ampliando el panorama de nuevos tipos de cronicidad en salud mental y políticas de asistencia social.

Palabras-clave: Autismo; Psicología Histórico-Cultural; Enseñanza del Desarrollo; Pedagogía Histórico-Crítica; Trastorno del espectro autista.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Unidades funcionais do sistema cerebral.....	110
Figura 2 – Classificações das sensações com base em Luria (1979b).....	112
Figura 3 – Conteúdos de formação Operacional e Teórico.....	158

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – A HISTÓRIA COMO ANTÍTESE DO CIENTIFICISMO: DO MODELO DE PRODUÇÃO DA SOCIEDADE AOS ESTUDOS DO AUTISMO.....	23
1.1 Uma breve história da sociedade: da crise do sistema feudal ao neoliberalismo.....	24
1.2 Traçando a trajetória do fazer psiquiátrico sobre a infância.....	38
1.3 A educação como alvo da patologização.....	61
1.4 O autismo segundo uma perspectiva histórica e dialética.....	75
CAPÍTULO 2 - A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A COMPREENSÃO DA NATUREZA SOCIAL DO PSIQUISMO.....	101
2.1 A formação do sistema nervoso sob a análise dinâmica das funções.....	102
2.2 Periodização do desenvolvimento e a atividade-guia como orientadora das funções psíquicas.....	121
CAPÍTULO 3 - EM DEFESA DA ATIVIDADE ADEQUADAMENTE ORGANIZADA NOS PRIMEIROS ANOS DE ENSINO.....	139
3.1. Por uma atividade do Ensino Infantil adequadamente organizada pelo desenvolvimento psíquico	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS.....	172

INTRODUÇÃO

Esse é tempo de
partido, tempo de
homens partidos.

Em vão percorremos
volumes, viajamos e
nos colorimos.
A hora pressentida esmigalha-se em pó na
rua. Os homens pedem carne. Fogo.
Sapatos.

As leis não bastam. Os lírios não
nascem da lei. Meu nome é tumulto, e escreve-
se na pedra.

Visito os fardos, não te
encontro. Onde te ocultas,
precária síntese, penhor de
meu sono, luz dormindo
acesa na varanda?
Miúdas certezas de empréstimos, nenhum beijo
sobe ao ombro para
contar-me a cidade dos
homens completos.
(Carlos Drummond de Andrade, Nosso Tempo).

Meu ingresso no curso de Psicologia se deu pelo interesse acerca do desenvolvimento humano e o contexto escolar, impulsionado também pelo fato de que, quando recém-formada no Ensino Médio, sem muitas perspectivas enquanto uma jovem oriunda da classe trabalhadora e formada inteiramente pela educação pública, fui contratada como assistente infantil em uma escola particular. Com o interesse imediato pela relação entre a Psicologia e Educação, meu encontro com a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) ao longo das aulas foi um prato cheio de sentidos para a criação de novas necessidades de estudos afim de compreender as expressões do mundo real, e assim trabalhar pelas suas transformações.

Enquanto uma profissional sem formação superior na escola que trabalhava, minha inquietação se levantava sobre como se desenvolviam algumas crianças que eu

acompanhava naquele espaço e no que constituíam seus diagnósticos que, na época, consistiam no chamado Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Algumas crianças eram estigmatizadas pelo próprio corpo docente sobre seus comportamentos, enquanto outras crianças não apresentavam sintomas do quadro, o que era atribuído ao benefício de estarem

sendo medicadas. Inquietava-me que, sob uma mesma classificação, o mesmo medicamento operasse de modo tão distinto em crianças tão pequenas (na época, entre cinco e seis anos). Na mesma direção, inquietava-me também que, com comportamentos tão desiguais, essas crianças fossem enquadradas sob um mesmo quadro psiquiátrico. Foi mais tarde, com o ingresso aos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, que aprendi o nome do fenômeno que eu colocava em questão: a medicalização dos comportamentos da infância.

No percurso como estudante de graduação, conciliava meu tempo também como babá e, por vezes, como estagiária em psicologia. Nessa jornada extra-acadêmica, me deparei com diversas crianças autistas, suas famílias e histórias de vida bastante singulares; crianças cujas imagens ficaram cristalizadas na minha memória. Formas de expressão, interesses e sociabilidades riquíssimas, que acentuavam meu interesse em trabalhar com elas suas potencialidades e, assim, entender como é ser autista. Esses contatos se deram sobretudo em três ambientes: o primeiro, em 2017, como babá de um menino bastante afetuoso e apaixonante, de um núcleo familiar composto por ele e a mãe. Percebi depois que a falta de uma rede de apoio não era eventual, trazendo mais dificuldades para ambos. O segundo momento foi em uma escola particular, em que fui acompanhante terapêutica de um menino com paralisia cerebral e severas condições motoras. Na época, o psiquiatra do menino atestou a hipótese de TEA em seu quadro, como comorbidade. O que percebia é que a escola em nada se implicava sobre a educação do garoto, restringia a atenção a ele

endereçando a comunicação a mim; suas atividades escolares eram inexistentes, uma vez que a professora muitas vezes mandava-nos sair de sala, pois os balbucios e o choro do menino a incomodavam, somado à inexistência de atenção para a garantia de qualquer acessibilidade para ele nos espaços escolares.

Esse segundo menino, com muito diálogo e crítica que realizei à família em defesa dele, conseguiu acessar uma escola especial particular, logo depois que eu busquei trabalho na mesma unidade ao finalizar o estágio anterior. É nessa nova escola que tenho o terceiro momento, este de maiores aproximações e indagações sobre o autismo. A escola em questão tinha boas condições de acessibilidade, turmas reduzidas, atendendo um público desde os cinco anos até os 70, com profissionais da área da saúde e aulas terapêuticas. Contudo, percebia que a centralidade da proposta não era a educação, mas sim a garantia de um espaço de cuidado, permeado pela caridade de uma instituição do terceiro setor, e não pelo desenvolvimento possível das capacidades dos alunos. Na dinâmica de “dar amor” às crianças, o desenvolvimento cognitivo era tomado, pela maior parte das profissionais e pelo projeto político pedagógico, como algo estanque.

Em 2019 realizei um estágio obrigatório na interface entre Psicologia e Educação, com foco em crianças e adolescentes que possuíam queixas de natureza escolar. Entre o grupo de supervisão, reconhecemos o aumento considerável de casos que chegavam ao serviço sob a suspeita de TEA. Para o grupo, mostrava-se necessário mais estudos orientados pela perspectiva teórica do Materialismo Histórico-Dialético que trouxessem elementos desnaturalizantes sobre esse fenômeno psíquico. Intimamente, guardo com afeto o momento catártico de supervisão em que decidi por esse tema de estudo.

É então em 2020 que inicio os estudos para a escrita da monografia, sob orientação da professora Melissa Rodrigues de Almeida. O título do trabalho era “Uma análise do autismo com base na teoria da determinação social da saúde-doença”, sendo uma pesquisa

de cunho teórico-bibliográfico a partir do arcabouço da Epidemiologia Crítica.

Nesse sentido, a fim de resgatar alguns conceitos-chave do Materialismo Histórico-Dialético, que fundamentam tanto a Epidemiologia Crítica quanto a Teoria Histórico-Cultural, apresentamos nesse momento uma breve digressão histórica, para retornar aos estudos epidemiológicos posteriormente.

Karl Marx (1818-1883) é sem dúvidas o autor mais influente de nossos tempos. Ao lado de Friedrich Engels (1820-1895), foram responsáveis por lançar as bases substanciais do Materialismo Histórico-Dialético, enquanto uma filosofia da emancipação humana. As fontes principais desse percurso foram a Filosofia clássica alemã, a economia política inglesa e a filosofia política francesa. É deste último campo que Marx atualizará os conceitos de socialismo e luta de classes.

O pressuposto fundamental do materialismo dialético é de que **o ser humano é quem faz a própria história da humanidade** e, para isso, é crucial estar vivo. É pela garantia de sobrevivência – ou seja, de alimentação, repouso e abrigo –, que os seres humanos transformam a natureza. A história da humanidade tem como pedra angular as necessidades biológicas, estas que são superadas à medida que alcança as necessidades sociais. Das **necessidades** humanas mais elementares, o indivíduo empreende esforços para fazer uma prévia-ideação que dê possibilidades de satisfazer suas necessidades, que se sucede pela **objetivação**. Sérgio Lessa e Ivo Tonet, importantes pesquisadores do marxismo brasileiro, escrevem que toda objetivação “produz uma nova situação, pois tanto a realidade já não é mais a mesma (em alguma coisa ela já foi mudada) quanto também o indivíduo já não é mais o mesmo, uma vez que ele aprendeu algo com aquela ação.” (2011, p. 19). As objetivações humanas possuem dimensões coletivas, além do nível individual, porque tais objetivações são socializadas, desde as gerações anteriores até o alcance de gerações futuras.

Do processo de objetivação de um instrumento, uma vez socializado, ocorre a **generalização**, que é quando este objeto se torna útil para a construção de novos instrumentos, aplicados em situações distintas. A ideia de escola como um espaço formador do desenvolvimento infantil é uma generalização por exemplo, na medida em que existem uma infinidade de escolas com estruturas e projetos pedagógicos completamente diferentes. Fruto das necessidades de trabalho humano, a escola alcança diferentes níveis populacionais, o que promove mudanças na situação histórica concreta, ao abrir novas possibilidades e necessidades. Falamos aqui sobre a escola como exemplificação, mas essa mesma ideia incide sobre todo tipo de generalização: o conteúdo generalizado tem diferentes níveis de alcance. Primeiramente, em um nível objetivo sobre a necessidade imediata, passando então a um nível subjetivo, em que um conhecimento singular se amplifica para uma sucessão de experiências, difundindo-se para o restante da sociedade (Lessa & Tonet, 2011). Daí, retomamos o pressuposto fundamental marxiano, de que são os seres humanos que fazem a história da humanidade, como trabalho objetivado e generalizado, mas que não a fazem segundo suas vontades, uma vez que as circunstâncias sob a qual a história se circunscreve não foi escolhida. Essa **contradição** posta pela materialidade nos mostra que a contradição está na vida real e concreta dos indivíduos, fenômeno esse que se complexifica no movimento da vida social.

A transformação da natureza realizada pelos seres humanos é, em outras palavras, processo de **trabalho**. Para Marx (apud Tonet, 2013), o trabalho é que possibilita a interposição entre natural e social do humano. Dos atos de trabalho sobre o mundo material natural, o ser humano produz uma dupla transformação: a **constituição da sua consciência e a realidade material objetivada**. Estes dois níveis de transformação têm igual estatuto ontológico¹, mas são distintos ao passo que igualmente reais. É na síntese dessas

¹ O estudo ontológico corresponde ao estudo do ser, segundo suas categorias fundantes. Sob o pensamento ontológico marxiano, depreende-se que as capacidades tipicamente humanas são de natureza social; é pela

configurações que o ser humano inaugura para a realidade um novo status, o **mundo social**.

O pensamento ontológico sobre o ser social é sustentado pela lógica marxiana, mas não é Marx seu autor inaugural, pois essa concepção é oriunda do pensamento filosófico grego, como veremos a seguir. “Até que ponto o ser humano pode conhecer com certeza?” (Reale, 1989 apud Tonet, 2013), é o questionamento orientador de todo o pensamento filosófico grego, desde os pré-socráticos. Na busca por captar o conhecimento real que pudesse erigir bases sólidas para a organização e direção da pólis grega, diversos filósofos lançaram explicações sobre o mundo real e a relação entre sujeito e objeto. Entre esses filósofos, talvez o que mais tenha servido de orientação para o desdobramento do pensamento filosófico materialista dialético foi Heráclito de Éfeso (~520 - 460 a.C.).

Para Heráclito, o princípio de todas as coisas da realidade era o movimento, cuja metáfora ilustrativa desse princípio era o fogo. Assim, a realidade e os sujeitos estão em constante transformação, ao passo que tudo que há na natureza compõe a realidade como uma unidade, entendendo então as transformações e a unidade das coisas se dá segundo uma **unidade de contrários**. A vida natural e a vida social estão sempre ligadas aos seus pares opostos, ligadas em unidade pelo seu movimento de vir a ser.

Nesse percurso de pensamento, o filósofo de Éfeso é um dos desencadeadores da **dialética** grega. Enquanto conceito na antiguidade, a dialética referia-se à arte do diálogo e da indagação, compreendendo também a arte de separar as coisas, classificar as ideias para apreendê-las melhor em sua análise (Trein, 2010). Na sucessão das ideias filosóficas, a dialética é cunhada por outros filósofos, tomando outros sentidos sobre o conceito; entretanto, será em Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) que a concepção ganhará maior amplitude e complexidade filosófica, fazendo-se presente em diversos momentos de reflexão,

atividade social do trabalho que se caracteriza a essência humana, produzida pelos próprios sujeitos em relação uns com os outros e na transformação da natureza (Saviani, 2007)

como forma de apreender o movimento da própria realidade.

Hegel vivenciou um contexto histórico de profunda profusão de ideias e debates (bem como as transformações na vida social de seu contexto), sendo professor de Filosofia em algumas instituições, como a Universidade de Berlim, tendo como sucessores diversos alunos seus. O filósofo e professor foi inaugural de um novo campo filosófico, a Filosofia da História. Seu problema geral de investigação partiu da relação entre finito e infinito e, para ele, a história não se dá de forma cumulativa e linear, sendo que seus percursos evolutivos se dão por meio de contradições. Podemos explicar isso a partir dos três momentos da lógica dialética: primeiro, a **tese**, que corresponde a uma ideia corrente; o segundo momento é a **antítese**, que será a negação da tese, segundo um pensamento contrário, dando lugar a um novo pensamento positivo e determinado sobre o real, negando alguma coisa completamente determinada e não uma negação absoluta. Assim, dá-se lugar à **síntese**, que será a conceituação mais rica entre aquilo que foi negado e o que lhe foi contraposto (Trein, 2010).

Engels (apud Konder, 1981/ 2011) captou com muita clareza o pensamento idealista hegeliano e o aplicou sob a perspectiva materialista, segundo as determinações econômicas para apreender a realidade, sintetizando que as leis da dialética, tanto no mundo da natureza quanto no mundo social, poderiam se expressar segundo três leis:

Lei da passagem da quantidade à qualidade: o transcurso da transformação se dá por tempos diferentes, havendo períodos de lenta transformação (com pequenas mudanças quantitativas), seguido de períodos de transformações rápidas cujo salto será qualitativo;

Lei da interpenetração dos contrários: aqui, a lei retoma que tudo tem a ver com tudo, e que essa totalidade não é apenas a soma interna das partes, mas que existem totalidades mais abrangentes e outras menos, conforme o objeto a ser tomado em análise. Desse modo, diversos aspectos constituem a realidade em conexão, o que não permite que

os objetos possam ser tomados isolados, mas somente em relação entre seu texto e seu contexto, havendo assim unidade entre sua posição e sua contraposição;

Lei da negação da negação: aqui, Engels evidencia que a realidade se dá de forma lógica, e não como mera repetição entre teses e negações, havendo espaço para a superação dessa contradição pela síntese. A síntese, portanto, então seria a negação da negação (Konder, 1981/ 2011).

A partir desses pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético, uma série de campos de estudos incorporaram seus fundamentos entre seus objetos, como a Psicologia Histórico-cultural, a Epidemiologia Crítica na Medicina Social Latino-Americana, a Pedagogia Histórico Crítica e a Teoria do Ensino Desenvolvimental.

Então, tomando como fenômeno particular o autismo, na epidemiologia pode-se perceber a incidência diagnóstica elevada nas últimas décadas, sobretudo nos últimos anos. O primeiro estudo epidemiológico no campo foi realizado no ano de 1966, contando com uma incidência de cinco crianças autistas a cada 10 mil crianças; em 1979, o segundo estudo realizado por Lorna Wing e Judith Gould trouxe a estimativa de 20 crianças para a mesma população. Em 1993, os pesquisadores Ehlers e Gillberg realizaram nova pesquisa, contabilizando 36 crianças a cada 10 mil (Wing, 1997). A partir dos anos 2000, essas estimativas epidemiológicas aumentaram significativamente. Segundo o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC): em 2008, nos EUA, registrou-se a estimativa de uma criança autista a cada 88 crianças; no ano de 2010 verifica-se o índice de uma criança autista a cada 68. Em 2016, a incidência calculada era de um caso para cada 54 crianças. Por fim, a referida entidade apontou em um último estudo no ano de 2018 a incidência de 1 caso de autismo a cada 44 crianças nascidas no ano de 2010 (CDC, 2022). A justificativa médico-clínica para tal aumento se dá segundo argumentos circulares, com base nos avanços técnico-científicos médicos em atestar alterações de caráter neurogenético, à

medida que das diversas hipóteses tomadas para se explicar o autismo, muito pouco ou nada explicam sobre a gênese desse tipo de deficiência (Timimi, 2020).

Deve-se analisar também os impactos que a pandemia de COVID-19 produziu sobre a humanidade e seus modos de organizar a vida. Os grupos humanos viram-se por um longo período na necessidade de agir segundo as medidas de distanciamento social, com aumento das jornadas de trabalho, sobretudo na popularização do *homeoffice*, ao passo que o tempo de qualidade entre os cuidadores e crianças mostrou-se bastante reduzido e limitado; enquanto isso, crianças e adolescentes tiveram o espaço escolar reduzido aos limites de suas residências. Aos que tinham possibilidades, aulas online pelas telas de celular e computador, ou a entrega das tarefas em frente à escola, com aulas gravadas e reproduzidas nos canais televisivos. Aliada à dimensão de falta de mediações pedagógicas, percebeu-se também que as telas de celular, televisão e computador em todos os momentos do cotidiano de crianças e adolescentes foram seus principais recursos, somada à falta de relação com os pares. Todos esses aspectos incidiram sobre as crianças em um processo de desenvolvimento regido pela falta de atividade intencional, que acaba por tornar visível uma série de consequências desenvolvimentais.

A pandemia escancarou as feridas do sistema escolar e acentuou a maior crise educacional que o mundo já tinha visto; e essa crise não foi superada no retorno ao espaço escolar. Pôde-se verificar um aumento nas taxas de evasão e abandono escolar desde os primeiros anos de ingresso das crianças no país em 2022 (UNICEF, 2022), associada a uma fragilidade das redes de ensino realizarem busca ativa dessas crianças. Esse, contudo, é apenas um dos problemas enfrentados no que tange às crianças nesse espaço. Sobre as crianças que retornaram formalmente ao espaço escolar, pôde-se verificar uma quantidade elevada de crianças com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, bem como em cálculos matemáticos simples (Tenente, 2022). Também percebem-se

inúmeros desafios com crianças e adolescentes com queixas de saúde mental (FIOCRUZ, 2020), bem como o acréscimo substancial de diagnósticos de neurodesenvolvimento, desde dislexia, discalculia, TDAH, Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e, principalmente, TEA.

A crise educacional que se coloca hoje pode vir a alcançar níveis ainda mais avançados. À medida que crianças estão sendo diagnosticadas sistematicamente segundo comportamentos “em falta” e isolados, vê-se uma sobreposição do espaço de educação especial em detrimento do espaço escolar regular. A linguagem e a lógica do discurso médico penetram a escola, sem achar um local de saída. Ou melhor, a saída encontrada está no comportamento aparente de crianças, que, por suas condutas e dificuldades, potencialmente tornam-se bioconsumidores das classificações diagnósticas.

Contudo, ao considerar que muitas dessas dificuldades comportamentais se tratam de funções psicológicas superiores, que por sua vez são pressuposto e resultado do desenvolvimento psíquico e, por seu turno, é produto direto da atividade de ensino (Magalhães & Martins, 2020). Assim, conforme explicitam as autoras, o pensar sobre a prática da psicologia educacional é indissociável e subordinada à pedagogia escolar; nesse sentido, este trabalho tem como objetivo buscar nas elaborações da Teoria Histórico-Cultural contribuições que possam fundamentar práticas psicoeducativas desenvolventes para crianças com suspeita de autismo. Essas contribuições serão indicadores de subsídios instrumentais de intervenção com crianças dos primeiros meses de vida até os três anos de idade.

Para tanto, este trabalho, de caráter teórico-bibliográfico, parte de algumas hipóteses: a primeira é que o autismo é um diagnóstico histórico e social, centrado nos modos de andar² a vida dos grupos humanos (Laurell, 1982) e suas particularidades

2 O referido conceito de “modos de andar a vida” é amplamente empregado nos estudos de Saúde Coletiva brasileira, e é referenciado como de autoria de Georges Canguilhem, em “O normal e o Patológico”.

neuropsicológicas são consequência dessas alterações históricas e sociais. Corroboramos com Silva e Almeida (2023) ao apontarem que os seres humanos são uma unidade psicofísica e que o desenvolvimento cerebral também tem seu desenvolvimento implicado segundo as transformações do meio social, em detrimento de uma perspectiva hegemônica que dicotomiza corpo e psiquismo. A segunda hipótese, por sua vez, carrega em si o próprio problema desta pesquisa: uma vez que se apreende a centralidade do espaço escolar no desenvolvimento psíquico dos seres humanos, deve ser então pelo espaço escolar que se busque revelar novas condições para um processo de humanização integral. Desse modo, o problema de pesquisa para o trabalho em tela é “quais contribuições de um ensino promotor de desenvolvimento psíquico à luz da teoria histórico- cultural para as crianças pequenas candidatas ao diagnóstico de autismo?”.

Visto que o modelo biomédico define e naturaliza que o autismo é oriundo de um processo de genético-cerebral, centrado plenamente numa disfunção de múltiplas causas, com hipóteses pouco verificáveis, esta pesquisa retira a hipótese de que o autismo se dá como processo biológico exclusivo, mas sim como herança social nos modos de andar a vida, constituídos no desenvolvimento neuropsicológico. Estamos aqui defendendo também que existam autismos, não somente um modelo de autismo e, nesse sentido, levantamos a crítica sobre a noção de espectro, por captar que com ela, toda a diversidade subjetiva torna-se alicerce para a patologização, e por entender também que seus parâmetros são muito pouco delimitados, sendo quase uma fantasmagoria teórica, que elucubra e cobre as determinações do mundo social. Por tratar-se de autismos, estamos aqui delimitando crianças pequenas em nossa análise, sem desconsiderar as possibilidades de existir de muitos adultos que hoje vivem e encontram na expressão autística parte de

Entretanto, na articulação elaborada por Ayres (2016) acerca do autor, verifica que em nenhum momento dessa obra este conceito se apresenta. Este conceito traz luz à reflexão de que as formas de sofrimento e manutenção da vida não são produtos direto e exclusivo de manifestações biológicas ou psíquicas dos indivíduos, mas decorrentes do próprio movimento socialmente determinado dos indivíduos conforme as condições históricas, econômicas, de gênero e de raça.

uma significação da expressão de si.

Para dar conta desse percurso, este trabalho tem como premissa que o ensino adequadamente organizado contribui para o desenvolvimento psíquico de crianças com diagnóstico e sob suspeita de autismo. Para isto, tomamos como metodologia um levantamento bibliográfico, visando as contribuições teóricas que clarifiquem a importância da intencionalidade da prática pedagógica, como também as diferenças substanciais entre aprendizagem e desenvolvimento, com base no método do Materialismo Histórico-Dialético. O primeiro capítulo será uma análise histórica, partindo do desenvolvimento do modelo de produção econômico sob o capitalismo, para se desvelar a relação entre as teorias pedagógicas escolares e o desenvolvimento da psiquiatria como campo específico da medicina. Na sequência dessa análise histórica, discutiremos o percurso do diagnóstico de autismo até seu momento presente; por fim, discutiremos as determinações existentes sobre o desenvolvimento psíquico na pandemia. Neste capítulo, o objetivo específico é colocar a historicidade do mundo real em movimento e, assim, desvelar como tais determinações incidem sobre como entendemos a infância e a expressão autística.

O segundo capítulo trará os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural para apresentar ao leitor a compreensão da natureza social do psiquismo. Discutiremos como o desenvolvimento psíquico é ponto de partida e ponto de chegada, fruto da necessária ação de cooperação direta entre o meio e os sujeitos mais desenvolvidos sobre a criança. Vigotski defendeu que “o aspecto mais importante que faz com que o desenvolvimento seja desenvolvimento, que lhe atribui uma qualidade sem a qual não pode ser chamado de desenvolvimento, é o surgimento do novo” (2017, p. 33). Também discutiremos os conceitos de deficiência a partir da Defectologia Vigotskiana. O objetivo específico desse capítulo será explicitar a complexidade do desenvolvimento psíquico e o surgimento da

linguagem, fenômenos esses que são tomados pela Psiquiatria como fenômeno de orientação interna, orgânica e inata.

No terceiro capítulo, apresentaremos as contribuições dos autores da perspectiva Histórico-Cultural, implicando nessa análise também as contribuições de importantes autores da Teoria do Ensino Desenvolvimental que debatem, por meio de experiências científicas, o lugar profundo e fecundo da comunicação no desenvolvimento. Defenderemos a importância de conhecer a perspectiva de um ensino promotor de desenvolvimento, por entender que esta matriz pedagógica é a única teoria de aprendizagem que coloca como objetivo fundamental o desenvolvimento humano, buscando impulsionar as neoformações dos indivíduos.

Parafraseando Carlos Drummond nas primeiras linhas deste escrito, aponta-se que este tempo é de crianças também partidas, constituídas em relações sociais desiguais, exploratórias e alienantes. E que, a fim de defender essa integralidade necessária, é preciso implicar-se na integração entre o sentir e o pensar com a ação.

CAPÍTULO 1 – A HISTÓRIA COMO ANTÍTESE DO CIENTIFICISMO: DO MODELO DE PRODUÇÃO DA SOCIEDADE AOS ESTUDOS DO AUTISMO

“A economia é o método, o objetivo é mudar o coração e a alma”
Margareth Thatcher

Assim, ela não acreditava que o homem nasce bom e que uma criança inocente e ingênua pode ser corrompida pelo mundo, como afirma Rousseau. Ela acreditava que um outro mundo é possível, e tinha certeza de que toda escola pode ser um projeto coletivo, um projeto de sociedade.

Ana Maria Mello, em Karingana - Licença para ouvir e contar infâncias (2023)

Por que começar a investigação do autismo realizando essa digressão histórica sobre as transformações do mundo social e da organização do trabalho? São sob essas mudanças da organização da vida que se instauram formas mais complexas de compreensão sobre a sociabilidade humana e a infância, as quais se conectam profundamente sob o que se apreende na contemporaneidade sob o diagnóstico de Transtorno de Espectro Autista (TEA). Ademais, nas páginas introdutórias anteriores apresentamos números epidemiológicos sobre a incidência do TEA, elaboradas no preâmbulo desta dissertação. A medicina explica que o grande salto desses números decorre do refinamento de seus instrumentos para caracterizar um conjunto de sintomas mais cedo na infância. Há também um grande consenso do corpo médico, usuários de serviços e sistema escolar que, quanto mais cedo vir esse diagnóstico sobre a condição de autismo, melhores são os prognósticos. Entretanto, o diagnóstico de um processo psíquico se institui sobre a vida de sujeitos e não se destitui, baseado numa certa concepção de mundo e de sujeito que será objeto de investigação neste capítulo.

A pandemia de COVID-19 escancarou desigualdades, prejuízos e aumentou a incidência geral de quadros de sofrimento psíquico. Nas crianças, cujo desenvolvimento

psíquico está em plena constituição, os agravos foram significativos (OPAS, 2022). Portanto, não nos parece coincidência, ou apenas uma melhoria no aparato médico-científico, que, de acordo com os Censos Escolares do Brasil de 2017 e 2021, houve um aumento de 280% de crianças diagnosticadas com TEA nas escolas públicas e particulares no país (Ribeiro, 2023). As obstruções causadas pela pandemia instituíram um grande cenário de crise e inatividade, fazendo com que uma epidemia de sofrimento em saúde mental faça parecer um problema novo. Contudo, o que deve ser captado é que esses novos modos de ser e de sofrer foram originados num velho modo de ser.

A fim de captar as engrenagens deste velho modo de ser do mundo social, chamamos o leitor para refletirmos nas próximas páginas sobre que mundo é esse, desde suas bases históricas de transformação.

1.1 Uma breve história da sociedade: da crise do sistema feudal ao neoliberalismo

O fim da Idade Média foi marcado pela crise do seu modelo econômico, o feudalismo, crise esta que ocorreu lenta e gradualmente pelos territórios europeus entre os séculos XIV ao século XVIII. Nessa transição, a organização social que determinava era o absolutismo. Em meio ao comércio crescente e às grandes navegações, uma classe revolucionária começa a ascender: a burguesia. Junto das outras classes regidas pelo rei, a burguesia passa a se impor contra a concentração de poder políticos do reinado, ao ponto de erigir sua derrocada e um processo revolucionário, com a Revolução Francesa em 1789. Crianças, mulheres, artesãos, pequenos comerciantes, desempregados e burgueses puseram-se unidos como classes revolucionárias, até que com essa queda política, a burguesia se coloca como classe dominante. Patto (1990) assevera que a despeito do amplo conjunto formado por sujeitos revolucionários na França pré-capitalista, esta foi uma reação política de caráter burguês, haja vista que os jacobinos falavam em nome dos

trabalhadores pobres.

Este é um marco que baliza a transição entre este período pré-capitalista, ou capitalismo comercial, baseado na acumulação de metais preciosos, especiarias e outras riquezas, ao capitalismo industrial. Esse modelo de sociedade tomava os ares dos movimentos iluministas e liberais para constituir sua ordem social, o que deu ao ser humano um novo significado (Harvey, 2014).

O processo de industrialização transforma a dimensão espacial, causando uma urbanização transformadora. Com o êxodo da população rural em busca de trabalho na indústria, erigiu-se um crescimento demográfico. Diante disso, as populações passaram por uma profunda reorganização para a formação de uma condição disciplinar produtiva e social, que teve de deixar os seres humanos livres, para assim também ser livre a circulação de mercadorias, como explica Breilh (1991). Pela busca por matérias-primas, ocorre uma invasão territorial e comercial, tendo a Inglaterra como expoente, sobre todas as regiões fora da Europa, o que também trará transformações a esses continentes (Netto & Braz, 2006)³.

Ao desmistificar em sua análise histórica o fenômeno do fracasso escolar, Maria Helena Souza Patto (1990) é categórica ao afirmar a importância desse movimento de transição no decurso do século XVIII, pois é aqui que se impõe um momento inédito no trabalho em toda a humanidade: o surgimento do trabalhador assalariado. Nas palavras da autora, esse novo tipo de trabalhador

3 Não nos cabe neste trabalho explicitar as particularidades do contexto social brasileiro por ir além das condições objetivas que o trabalho se propõe, mas é interessante pensar nesse momento histórico no país. Enquanto a Europa Ocidental era modificada pelo capitalismo liberal, a coroa portuguesa se transfere para o Brasil, a fim de fugir da invasão de Luís Bonaparte. Essa fuga foi apoiada pelos ingleses, resguardando-se seus interesses em acessar a porção sul da América. Além da venda de produtos, os interesses aqui se deram na exploração de metais preciosos. Por volta de 1870, a Inglaterra será o principal explorador do primeiro ciclo da borracha no norte do Brasil.

. . . vende no mercado de trabalho o único bem que lhe resta, a energia de seus músculos e cérebro. São eles que vão formar o contingente dos trabalhadores da indústria e as populações pobres das cidades, submetidos a um regime e a um tipo de trabalho que lhes eram estranhos mas dos quais não podiam fugir. São eles que vão trabalhar nas máquinas e na indústria extrativa de sol a sol, em troca de salários aquém ou no limite fisiológico da sobrevivência. (1990, p. 50)

Martin (2020) recupera em Marx (1844/1983) as dimensões que o autor elucida como características determinadas no fenômeno da **alienação do trabalho**: a) a relação entre o trabalhador e o produto produzido é externa e destituída da natureza; b) a atividade do trabalho e o ato de produção são relações estranhas e não pertencentes ao sujeito que trabalha; c) o estranhamento do sujeito com a própria atividade leva à alienação do ser humano sobre seu ser genérico e sua capacidade criadora e d) isto posto, tem-se a alienação do ser humano pelo próprio ser humano. Portanto, é seguro concordar com Martin (2020) que a alienação é um fenômeno social e psicológico estrutural do capitalismo, que impõe aos indivíduos uma série de perdas, como a perda da finalidade da sua atividade, a perda dos objetos, a perda da realidade e dos seus vínculos com a consciência histórica da humanidade.

Hobsbawm (1982) condecora o desenvolvimento sucedido pelas revoluções burguesas como “a maior transformação humana desde os períodos remotos, quando o homem inventou a agricultura e a metalurgia, a escrita, a cidade e o Estado” (1982 p. 17 apud Patto, 1990, p. 46). E essa colocação parece-nos muito adequada, pois o capitalismo gerou possibilidades de mobilidade social nunca antes vistas, que se deu em conformidade com as formas particulares do próprio capitalismo em autorreproduzir-se em fases internas e tornar-se uma forma hegemônica de organização da totalidade da vida.

Esta capacidade de autorreprodução fica nítida no decurso histórico, com a breve vida do capitalismo concorrencial (entre 1870 e 1890) em detrimento do capitalismo monopolista. O monopolismo refere-se à concentração da produção de um ramo industrial inteiro nas mãos de um só grupo. Outrossim, este período trouxe diversos avanços técnico-científicos substanciais. Desses avanços, destacam-se a substituição do uso do ferro pelo aço, a extração da polpa da madeira para fazer papel, o uso de colorantes na indústria marcam o surgimento dos fármacos, criação dos motores de uso interno, o uso do petróleo como combustível e a criação da eletricidade (Netto & Braz, 2006).

Patto (1990) destaca que as últimas décadas do século XIX foram marcadas pelo aumento do êxodo rural, tanto internamente entre países, quanto dando conta de fluxos migratórios internacionais. Esse marco foi significativo no incremento da urbanização, como também no desenvolvimento das aspirações nacionalistas, a medida em que a urbanização garantia uma maior concentração populacional em um território menor.

Outros avanços no plano econômico desse período dão incremento à passagem do período seguinte, ao qual Lênin (apud Netto & Braz, 2006) nomeou como imperialismo. A característica fundamental na conformação do estágio imperialista é a inter-relação entre o modelo monopolista industrial com a realocação da função social dos bancos. Se anteriormente a função principal dessas instituições era servir como intermediário aos pagamentos, a partir de 1890 passa a existir também o sistema de crédito bancário, dando a possibilidade de empréstimos sobretudo aos monopolistas. Os monopólios, ao operarem com sistemas de ações, passam a contar com os bancos também como acionistas, evidenciando-se uma fusão entre capital produtivo e capital financeiro, o que privilegia a concentração e centralização de mais-valia. Assim, inicia-se a fase clássica do imperialismo, que incorre de 1890 a 1940 (Netto & Braz, 2006).

Haja vista tais mudanças do sistema financeiro, Lenin (apud Netto & Braz, 2006)

caracteriza também outras particularidades nesse período inicial do imperialista: o incremento na exportação, contando agora com a exportação de capitais, somada com a exportação de mercadorias, bem como as formas associativas monopolistas, que passaram a dividir o mundo segundo seus predomínios; esse processo definiu uma recolonização da ordem mundial. Nessa investida pelo domínio territorial, ao passo que todos os territórios já se encontravam subdivididos conforme tal recolonização, as guerras adquirem a forma extrema de instrumento da expansão dos estados imperialistas.

A crescente mundialização típica do imperialismo estabeleceu um padrão de desenvolvimento desigual e combinado sobre os países. Os países periféricos respondiam às investidas dos países centrais, que levaram aos países periféricos um certo nível de especialização sobre a produção. Fenômeno esse que levou a cabo a organização internacional do trabalho. A organização sindical surge nessa fase, como forma específica de controle do trabalho (Netto & Braz, 2006).

Este período assistiu a situações históricas significativas, com a Primeira Guerra, a Revolução de Outubro de 1917, a grande Depressão de 1929, a ascensão do fascismo e a Segunda Guerra Mundial. Enquanto a primeira guerra teve um caráter tipicamente colonialista, a Revolução de Outubro dirigida pelos proletários na Rússia trouxe esperança às vanguardas no movimento sindical, à medida que também se levantava como uma força política anti-imperialista. Em consonância com a Revolução, mostrava-se um avanço significativo dos setores operários nos países mais industrializados, que estavam ganhando cadeiras parlamentares. Nesse ínterim, as potências imperialistas estreitaram mais seus laços, o que as levou a um grande baque econômico, com a Crise de 1929. Netto e Braz (2006) discorrem que as alternativas para esse cenário foram diferentes, a depender do nível de organização social. Em países cujo desenvolvimento industrial e sociopolítico era mais acentuado, as formas de intervenção não levantaram uso da violência política;

entretanto, em países cuja organização sindical era menos expressiva (Itália), ou onde o proletariado sofrera duros golpes (Alemanha), a intervenção econômica fora também política, por meio do fascismo. Essa investida fascista se expande no período clássico dos monopólios e leva a cabo a Segunda Guerra, que marcará um hiato na passagem à fase seguinte do imperialismo.

Em termos de organização do mundo do trabalho, o período entreguerras foi assistido pela adoção da “administração científica” das fábricas, pelo modelo taylorista-fordista. Frederick Taylor (1896-1915) era oriundo de uma família abastada, porém, não se sabem os motivos que o levaram a decidir trabalhar como operário, como descreve Pinto (2013). Na fábrica, acreditava que o potencial real de efetividade dos operários era sempre maior ao que era desenvolvido na indústria, fato que o fez propor à gerência uma forma de otimização laboral, indicando a subdivisão extrema das atividades, somado ao uso de cronômetro para o cálculo de tempo gasto na realização de gestos simples. Outras propostas foram a expansão do número de chefes, a padronização de instrumentos e materiais, garantindo também uma ficha de instruções aos trabalhadores, a existência de uma sala de planejamento e a gratificação diferencial conforme o trabalho realizado.

Já Henry Ford (1862 - 1947) contribuiu com a inovação da linha de montagem em série. Por meio de uma esteira funcionando em um tempo regular, os postos de trabalho ficavam lado a lado, enquanto os instrumentos dos trabalhadores ficassem presos a um gancho, garantindo a uniformização da atividade. Nas palavras de Pinto (2013), esse modelo de produção

A ideia fundamental no sistema taylorista/fordista . . . é elevar a especialização das atividades de trabalho a um plano de limitação e simplificação tão extremo que, a partir de um certo momento, o operário torna-se efetivamente um “apêndice da

máquina” (tal como fora descrito, ainda em meados do século XIX, por Karl Marx, ao analisar o avanço da automação na indústria da época), repetindo movimentos tão absurdamente iguais num curto espaço de tempo quanto possam ser executados por qualquer pessoa, sem a menor experiência de trabalho no assunto.

A intervenção criativa dos trabalhadores nesse processo é praticamente nula, tal como sua possibilidade de conceber o processo produtivo como um todo. (p. 38)

Os países mais industrializados supramencionados já ensaiavam melhores projetos econômicos para refrear a crise econômica desde a saída da Crise de 29. Contudo, é após a Segunda Guerra que esses projetos são implementados com maior ênfase, tomando como objetivo tornar o Estado o investidor em setores-chave, bem como na restauração da força de trabalho, com a execução de programas sociais. O principal expoente desses projetos foi John Maynard Keynes, cujas ideias encontraram solo fértil nos Estados Unidos, visto que a participação do país na guerra não arrasou suas terras ou sua reserva econômica. Outrossim, as condições objetivas para uma saída mitigadora do pós-guerra encontraram possibilidades de crescimento contrárias às políticas liberais clássicas, que defendiam um Estado menos interventor, dando lugar à fase de ouro do imperialismo.

A fase de ouro se deu entre 1945 até 1970. Aqui, as políticas keynesianas propiciaram uma redução dos danos econômicos nos momentos de crise cíclica do capital, à medida que produziam investimentos às políticas sociais. Ocorre um aumento significativo na produção industrial, numa relação que se estabelece mais especificamente entre os próprios países

centrais do imperialismo. Há uma relação paradoxal sobre esse aumento, uma vez que ele se dava em um momento cujas críticas ao imperialismo foram muitas, expressivas e contundentes. De um lado, a União Soviética não estava mais isolada e o socialismo

conquistava novos territórios; o movimento sindical na Europa Nórdica e Ocidental avançava na conquista de direitos aos trabalhadores; enquanto muitos países dominados pelo colonialismo investiram na luta por libertação nacional (Netto & Braz, 2006).

Na fase de ouro, o modelo taylorista-fordista se propagou juntamente com o predomínio cultural estadunidense pelo mundo. Tal predomínio se verificou pela expansão da indústria cinematográfica e musical. A língua inglesa se colocou como segunda língua mundial.

No plano econômico, o final da Segunda Guerra tem um marco significativo, com a assinatura do Acordo Bretton-Woods. Esse acordo colocou o dólar como moeda paritária ao ouro, definindo o dólar como a moeda para as transações internacionais. Entre essas mudanças, foi acordado também a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Outras particularidades presentes desse período foram a popularização da oferta de crédito ao consumidor, fortalecendo o subconsumo das populações. Sobre a oferta de empréstimo aos consumidores, há que se garantir uma certa quantidade indispensável de dinheiro em circulação, que deve ser o dobro do necessário. Disso decorre o aumento dos preços de mercadorias e serviços, uma vez que mais dinheiro em circulação também deprecia o poder de compra do dinheiro, e essa é a fórmula inicial da inflação; longe de ser um problema, a inflação também é bastante funcional aos capitalistas (Netto & Braz, 2006). Por fim, outro aspecto significativo desse período foi a maior propagação do setor terciário de serviços, como o comércio, finanças, saúde, educação, entretenimento, turismo e outros.

Se a denominação desse período era a fase dourada, é com uma certa ironia que será a queda do padrão ouro-dólar como moeda que será um dos motivos de crise que levou ao colapso desse período de “capitalismo democrático”. Primeiramente, na virada da década de 1970, os países mais industrializados obtiveram uma queda nas taxas de lucro e

crescimento, ao passo que na dimensão sociopolítica, os anos de 1960 foram marcados pela potência do movimento sindical, reivindicando melhores salários e contestando o modelo de produção. Ademais, categorias sociais como o movimento feminista, o movimento estudantil e o movimento afro-americano, com fortes críticas anticapitalistas, levantavam suas revoltas nas ruas.

Destarte, o aumento da emissão do dólar, somado às quedas ano a ano que vinham se alastrando nos Estados Unidos, levam o então presidente Richard Nixon a decretar o fim do acordo Bretton-Woods, em 1971, e assim o fim do padrão ouro-dólar das últimas décadas, na necessidade de refrear a instabilidade financeira e a desvalorização do dólar. Na continuidade da crise, dois anos depois os países produtores de petróleo aumentaram o preço do produto (Netto & Braz, 2006). Em síntese, o início dos anos de 1970 é balanceado por uma profunda crise cíclica no modelo econômico, produtivo e social.

A saída por parte do imperialismo para refrear todo esse processo de recrudescimento se dará em três esferas enquanto tripé político-econômico, na abertura para a terceira fase do imperialismo, trata-se da reestruturação produtiva (toyotismo), o neoliberalismo e a financeirização do mercado (Harvey, 2014).

No modelo de produção, embora a situação de crise fosse emergente no Ocidente, a resposta em alternativa foi oriunda do Japão, ensaiada desde o pós-guerra, com o toyotismo. Desde 1947, a gestão da força de trabalho e das indústrias, o toyotismo promete uma descontinuidade na forma produtiva anterior, mas sem abrir mão do caráter capitalista de acumulação. Enquanto no taylorismo-fordismo a organização do trabalho objetivava a produção em larga escala, o toyotismo preconiza uma fábrica enxuta, com a produção sob demanda, de forma mais individualizada.

Antunes (2010) explica que a reestruturação produtiva organiza o interior da fábrica de modo mais horizontalizado em relação ao modelo anterior, o que também aparece na

relação trabalhador-máquina. Se antes um trabalhador fazia uso de apenas uma máquina, agora passa a manusear várias máquinas simultâneas, segundo um trabalho em equipe, que preconiza a qualidade do trabalho *just in time* (na hora certa). Nessa primazia pela qualidade na hora exata, o aproveitamento do tempo de trabalho é máximo com uma equipe mínima, atribuindo à consciência do trabalhador uma dinâmica polivalente e de multitarefas, contando-se também com a formação de grupos de controle de qualidade (grupos de trabalhadores que discutem o desempenho e afim de melhorar a produtividade). Na sequência, a responsabilidade sobre o processo de trabalho é transferida diretamente ao trabalhador, “incentivando” assim que o trabalhador também se proponha a fazer “suas próprias mudanças” sobre o trabalho no ambiente da empresa e suas equipes (Antunes, 2010). Nas palavras do autor:

As formas mais estáveis de emprego, herdadas do fordismo, foram desmontadas e substituídas pelas formas flexibilizadas, terceirizadas, do que resultou um mundo do trabalho totalmente desregulamentado, um desemprego maciço, além da implantação de reformas legislativas nas relações entre capital e trabalho. Esse processo, conforme a indicação de Elger, vem afetando de maneira desigual a organização sindical nos locais de trabalho, ainda que enfraquecendo-a substancial e crescentemente. (2010, p.77-78)

No lastro da redução de equipes, dois fenômenos bastante estratégicos ao capitalismo ganham maior expressão: o aumento do desemprego (e sua consequente formação de exército de reserva) e a fragilização dos vínculos sindicais, com a queda de sindicalizados e a perda de força do sindicalismo nas fragmentações empresariais (Netto & Braz, 2006). Contudo, tais fenômenos demandam uma força sobre o aspecto político, na medida que exige a necessidade também de reformas políticas que regulamentem em prol

da destrutividade produtiva. É assim que o neoliberalismo vende seu peixe enquanto uma terceira via: o keynesianismo teve seu fim e o socialismo devia ser derrotado.

Gestado na crise do sindicalismo inglês, Margaret Thatcher, enquanto primeira-ministra do país, tratou por acelerar uma agenda agressiva com a privatização de amplos setores estatais, políticas de desregulamentação e flexibilização dos direitos trabalhistas e sociais. Mas as mudanças não pararam aí: a agenda neoliberal ampliou o terceiro setor sobretudo ao capital privado e favoreceu a expansão dos trabalhadores autônomos, contando com o incremento do trabalho *part time*, isto é, o regime parcial de trabalho (Antunes, 2010). A fim de garantir um livre mercado, onde liberdade se confunde com competitividade, se reduz a massa total de desempregados para um contingente relativo, em que suas expressões coletivas de classe social se tornam fragmentadas. É nesse bojo que as primeiras condições do empreendedorismo passam a ser gestadas, como alternativa ideológica para a redução dos montantes de desempregados nos países.

É importante ressaltar que o neoliberalismo, que começa a ser gestado com as crises dos anos de 1970 e é erigido como modelo político e social nos anos de 1980, alcança um nível de formação dos indivíduos muito significativo para a manutenção do capitalismo. Relembre-se a epígrafe do início deste capítulo com as palavras de Thatcher: *A economia é o método, o objetivo é mudar o coração e a alma*. Ao tomar-se como objetivo mudar o coração e a alma, busca-se consolidar uma concepção de ser humano que, nas palavras de Netto e Braz, como um indivíduo “atomisticamente possessivo, competitivo e calculista”, situado em uma concepção de sociedade em que o meio social é apenas onde o indivíduo põe seus desejos individuais em campo sobre uma lógica naturalizante frente as desigualdade entre os seres humanos (2006, p. 159). Destarte, o que se põe em xeque são as possibilidades de ganhos coletivos, na mesma medida em que coloca sobre o indivíduo a promessa de saída de qualquer condição de precariedade,

fragmentando assim as possibilidades de pertencimento e sentimentos de comunidade.

Apresentamos até aqui dois componentes sobre a fase vigente do imperialismo, a reestruturação produtiva e o neoliberalismo. Agora iremos caracterizar a terceira particularidade político-econômica, a saber, a financeirização do mercado. Esta se refere à acumulação de capital a partir das instituições financeiras através das operações econômicas, e não mais incididas sobre o comércio de mercadorias como outrora. Aqui, o capital fictício, como ações e compra de títulos de rendimentos, adquire um valor especulativo competitivo em relação às mercadorias. Baseado em acordos internacionais, isso garante também uma submissão dos Estados nacionais, que precisam estar subjogados às taxas de juros segundo a dívida externa sobre os países periféricos, que agora se resignam às barganhas financeiras com os países que controlam a bolha financeira, necessitando operar ajustes e reformas para se adequarem. Netto e Braz descrevem que com a mundialização financeira, as finanças se tornam o “sistema nervoso do capitalismo” (2006, p. 163), sendo o motor propulsor das crises cíclicas nas últimas décadas.

Chesnais (2005, apud Lins, 2019) caracteriza que a mundialização financeira se constitui por três aspectos: a desregulamentação das leis de câmbio e capitais, que também favoreceu a existência de bancos universais através da fusão de grupos financeiros; a descompartmentalização, dando flexibilidade à atuação dos bancos, possibilitando às entidades atuações em diversas funções financeiras e a integração global dos mercados nacionais; e a desintermediação, em que companhias de seguros e fundos de pensão passaram a ser emprestadores entre clientes e os bancos. Outra característica importante acerca da mundialização são as coalizões mundiais entre as potências, com a formação de grupos como a União Europeia, a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), o Mercosul, entre outros.

Isto posto, as mudanças caracterizadas por essa tríade político-econômica causaram

mudanças disruptivas no mundo social, reconstituindo o contexto de trabalho pela via da desterritorialização da produção. Assim, as unidades produtivas passam a ser fragmentadas e encaminhadas a novos territórios, onde a força de trabalho seja mais barata e, por conseguinte, mais precarizada (Netto & Braz, 2006). Há uma transformação nas relações geopolíticas, em que as quebras das barreiras espaciais passam a ser voláteis e a produção se define pela aceleração na produção e consumo. Desta forma, o desenvolvimento tecnológico torna-se necessidade imperiosa à reestruturação produtiva a fim de garantir a aceleração na produção, com a refinação dos meios de transporte, o desenvolvimento da robótica, nanotecnologias e o refinamento de maquinários que possam ser cada vez mais racionalizados e menores.

Contudo, se as necessidades fundamentais estavam concentradas no campo das fábricas, logo passam a ser necessidades de consumo que permeiam a vida dos sujeitos. O desenvolvimento tecnológico na produção envolve também a aceleração nas relações de troca e consumo (Harvey, 2014). Essas transformações que a tecnologia produz incidem na exigência de um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de sujeito. Concordamos com David Harvey (2014) ao desvelar que essas mudanças no mundo produtivo e geopolítico passam a promover mudanças substanciais nos modos de manutenção da vida social, a partir da aceleração da dimensão temporal e uma compressão do espaço. As categorias tempo e espaço são fundamentais a experiência humana e, no transcurso da história, são constituídas de formas particulares. No regime vigente imperialista, espaço e tempo são comprimidos em defesa do consumo. Basta pensarmos na obsolescência e descartabilidade dos produtos, regidos por uma certa efemeridade. Nas palavras de Harvey, isso

significa mais do que jogar fora bens produzidos (criando um monumental problema sobre o que fazer com o lixo); significa também ser capaz de atirar fora

valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, edifícios, lugares, pessoas e modos adquiridos de agir e ser (2014, p. 258)

É como um aspecto constituinte das condições sociais que a efemeridade passa a ganhar expressão. Pode-se destacar a efemeridade a partir da condição iminente de demissões em massa e a substituição de trabalhadores e saberes, como também na rápida modificação de produtos de bens e consumo pessoais disseminados. Nesse aspecto, há uma importância destacada nas informações para a manipulação de gostos, modas e opiniões que constituem peso significativo na produção e consumo, não sem passar pela representação de signos e imagens. Sobre a razão da acumulação flexível, as imagens passam a ser mercadorias (Harvey, 2014).

Até este ponto do trabalho, o que pretendemos evidenciar são as determinações da organização do mundo social passam a reger nossos modos de andar a vida. Harvey (2014) recupera Simmel e Toffler (2014) que reiteram que o viver em meio às efemeridades imagéticas impacta psicologicamente o indivíduo, sobrecarregando os órgãos sensoriais. Essas dimensões universais sobre a vida interferem nas ações políticas de forma poderosa, bem como com nas relações sociais e as possíveis formas de vínculos com outros indivíduos, de modos particulares com a própria concepção de si. A aceleração do tempo de produção acentua a reprodução da vida, nossas concepções de comunidade, pertencimento e a nossa relação com a infância. A aceleração do tempo na vida cotidiana intervém sobre o sofrimento psíquico dos sujeitos, à medida que manipula as próprias representações sociais de sucesso e bem-estar sobre a razão da efemeridade, que é a marca estável da acumulação flexível.

Dessa maneira, o que se busca expressar neste tópico é que a capacidade de autorreprodução do capital é parte estrutural de uma universalidade que incide sobre as

formas dos grupos humanos se autoconstituírem. Pela ontologia marxiana, apreende-se que a universalidade não pode ser compreendida por si mesma, mas pelo seu entrelaçamento na constituição entre a particularidade e a singularidade. Segundo Pasqualini & Martins (2015), o universal determina as regularidades das particularidades postas aos indivíduos em suas singularidades. E conforme corrobora Oliveira (2005), a particularidade de um determinado fenômeno “se constitui em mediações que explicam os mecanismos que interferem decisivamente no modo de ser da singularidade, na medida em que é através delas que a universalidade se concretiza na singularidade” (2005, p. 15). Logo, a singularidade é a síntese da ontogênese, de modo único e irrepetível através dos nexos e sínteses da universalidade e suas mediações, conforme o conjunto de vivências e da realidade significada no indivíduo.

Sobre formas particulares, a organização da vida social sob o capitalismo determina diferenças sobre as formas de nascer, viver, adoecer e morrer, bem como sobre as formas de alienação, sofrimento psíquico (Almeida, 2018) e as concepções sobre a infância. No próximo tópico, destacamos como a infância passou a ser objeto de intervenção médico-psiquiátrica, a fim de entender seus nexos causais até o presente momento, com a comoditização dos fenômenos psiquiátricos na infância e a criação de infâncias medicalizadas. A importância de se investigar a infância aqui então é pela sua condição particular, como forma mediada de apreensão da universalidade, sobre formas distintas de explicar os comportamentos de crianças singulares.

1.2 Traçando a trajetória do fazer psiquiátrico sobre a infância

Neste momento do capítulo, destacamos o movimento da psiquiatria, desde o seu surgimento enquanto especialidade das ciências médicas, ressaltando o movimento da psiquiatria infantil. Como parte deste exposto, salienta-se também os processos descritivos

sobre os Manuais Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais.

Ferreira (2011) expõe que, desde o surgimento da medicina psiquiátrica, incorre uma alternância de sentidos nas explicações sobre os fenômenos dos transtornos mentais. Há, internamente, autores e momentos da psiquiatria mais preocupados com explicações de caráter moral, que se intercalam a períodos em que a profusão elucidativa se concentra sobre aspectos físico-genéticos. A psiquiatria se estabelece como ciência médica particular a partir da Revolução Francesa e a ascensão da classe burguesa. Almeida (2018) retoma o histórico de Philippe Pinel (1745 - 1826) que, antes de ser apontado como pai da Psiquiatria e responsável por “desacorrentar” os loucos do hospital geral, estava ao lado dos insurgentes franceses contra a monarquia. O movimento iniciado por Pinel e seus discípulos ficou conhecido como alienismo, termo oriundo da substituição terminológica de Pinel sobre o uso do termo “loucura” para a designação de “alienação mental”.

Alienação mental seria uma condição de distúrbio no domínio das paixões, na qual há uma incoerência do sujeito sobre a vontade de contê-la (Amarante, 2007 apud Almeida, 2018;

Ferreira, 2011). Os alienistas buscaram afastar-se da medicina vigente e sua preocupação concernente à anatomopatologia sobre as enfermidades físicas. O prognóstico empregado para os alienados baseia-se na observação segundo as expressões sintomáticas dos sujeitos, sem a preocupação em aferir lesões (Ferreira, 2011; Castel, 1978). A forma de tratar os sujeitos acometidos com alienação seria então pelo tratamento moral, cujo teórico principal foi Jean- Étienne Esquirol (1772-1840) (Castel, 1978). Caponi (2012) explica que o termo “moral” neste período não exprimia valores éticos, mas enquanto uma definição mais geral acerca de tudo aquilo que é da ordem do humano e não se concentra no corpo físico.

Para garantir um tratamento que possa curar o alienado de sua desrazão ou, no mínimo controlá-lo, o tratamento moral demandava um espaço orientado conforme a

classificação sobre os tipos de sintomas dos alienados. Separando-se os tipos de alienação, isolava-se também os sujeitos alienados do convívio social, na justificativa de que o isolamento fosse bem-sucedido enquanto recurso terapêutico. Outra medida empregada pelo método pineliano foi a garantia de uma relação absoluta entre médico e o louco e, a partir dessa determinação, Almeida (2018) atribui a Pinel a efetivação da medicalização da loucura, ao apreender a desrazão como doença, cujo ato médico seria necessário. Nas palavras de Castel (1978):

. . . Pois, apesar de haver várias espécies de loucuras, o poder do médico desenvolvido pelo tratamento moral, não se compartilha nem se limita. Mesmo quando não cura, ele ainda trata: "Quaisquer que sejam as circunstâncias da admissão, a internação no asilo só tem como finalidade o tratamento da doença cuja existência o certificado médico constatou. Seria falso acreditar que se deve restringir os esforços que tendem para esse objetivo unicamente aos casos susceptíveis de terminar pela cura. A tarefa do médico não poderia ser limitada; pois ele nunca poderia esquecer que, sobretudo em relação aos alienados, sua missão consiste em curar algumas vezes, frequentemente aliviar e sempre consolar. Todo alienado é, portanto, um doente a quem é preciso tratar; e a quem é preciso, em consequência, submeter a uma observação atenta. (p. 111)

Neste mesmo momento histórico, um autor contra-argumenta as teses de Pinel e abre o percurso para as futuras sucessões nas concepções psiquiátricas, e este autor é Pierre-Jean- Georges-Cabanis (1757-1808). Conforme Caponi (2012) apresenta, Cabanis foi responsável por antecipar as concepções presentes na frenologia proposta por Franz-Joseph Gall. Partindo-se da fisiologia, Cabanis tinha como objetivo unificar por uma

mesma explicação os estudos fisiológicos, da formação do pensamento e dos comportamentos humanos, sob a insígnia médica, como uma mesma “ciência do homem” (Cabanis, 1802 apud Caponi, 2012). Será a partir de Cabanis que se pode verificar a grande importância com que o cérebro passa a ser tomado como órgão principal e responsável sobre o pensamento; para o cientista, tanto o pensamento quanto as emoções são oriundas do cérebro.

Nesta explicação de forma localizacionista e internalista acerca dos fenômenos psíquicos, dois aspectos fundamentais não podem se distanciar das explicações de Cabanis, que são as temáticas da degeneração e da hereditariedade, orientadoras das ideias psiquiátricas na segunda metade do século XIX. Com base nos estudos sobre degeneração entre os animais e suas espécies variadas, Cabanis atribui as diferentes características fenotípicas dos seres humanos a uma configuração degenerada oriunda do clima e da alimentação disponível, que para ele serão causadoras de alterações nos tecidos e órgãos. Aqui, as noções sobre um tipo de ser humano ideal, equilibrado, são derivadas de condições climáticas temperadas, o que interfere nas condições genéticas hereditárias - seja no aspecto degenerado quanto nas possibilidades de regeneração. O projeto higienista⁴ contou com modelos de adestramento de conduta, tratamentos pelo isolamento, bem como com a implementação de políticas sociais interventivas. Cruz (2017) elucida que as concepções higienistas foram fruto da atuação integrada entre os alienistas, sanitaristas, engenheiros e urbanistas, e poderíamos adicionar aqui também os educadores, a partir de um mito de inferioridade pautada por aspectos raciais, quanto psíquicos e sociais.

4 Boarini e Yamamoto (2004) discorrem sobre a profunda afinidade com que os projetos higienistas e eugenistas ocorreram no Brasil, sob um mesmo período histórico. Contudo, diferenças sobre seus objetivos são existentes e precisam ser elucidadas. Em síntese, o higienismo tinha como fundamento a educação por um ponto de vista sanitário, para atenuar os processos em saúde-doença bacteriológicos e virais presentes nos centros urbanos no início do século XX. A eugenia, conforme define Kehl (1935, apud Boarini e Yamamoto, 2004), busca a melhora da espécie genética, através da investigação pela herança biológica dos seres, sob a pretensa ideia de melhoramento social.

Na primeira metade do século XIX, muito pequeno era o lugar da criança na psiquiatria. Marfinati & Abrão (2014) expõem que o momento inicial da psiquiatria no tratamento infantil concentrava-se na nomenclatura do quadro de idiotia. Até o ano de 1880, juntamente com esta definição, a psiquiatria considerava que os quadros de loucura e outros marcos de sofrimento psíquico sobre os adultos não eram expressos sobre as crianças. Os autores consideram que o marco fundante dos estudos em psiquiatria infantil se dá em 1798, quando um jovem é encontrado desnudo na floresta de Aveyron e é encaminhado para ser avaliado por Pinel. O garoto emitia grunhidos e era, aparentemente, surdo, andava como quadrúpede e cheirava tudo que estava ao alcance de suas mãos. Ele recebe de Pinel a avaliação de idiotia, atestando que seu quadro era irreversível, e é transferido para a Instituição de Surdos-Mudos de Bicêtre, para ser assistido aos cuidados e ser acompanhado pelo médico Jean Itard. Este fora um ex-aluno de Pinel, que deu ao jovem o nome de Victor. Sob sua assistência, o prognóstico dado pelo novo médico foi diferente do anterior: para Itard, o quadro de Victor referia-se a uma criança abandonada, cuja deficiência se dava por não ter sido humanizado e, desse modo, buscou tratá-lo segundo métodos humanizadores. Victor foi assistido na instituição por cerca de 10 anos e posteriormente foi entregue aos cuidados da governanta da instituição. O caso de Victor é muitas vezes apontado como a primeira literatura científica de um paciente que pode ser aproximado ao diagnóstico de autismo, entretanto, incorrer nessa afirmação acaba por ser anacronismo.

Esta diferença prognóstica entre os dois médicos acerca do quadro de Victor caracteriza as diferenças teóricas com que os médicos no período pensavam os transtornos mentais na criança, ao longo de todo esse século. Marfinati & Abrão (2014) descrevem a presença de duas correntes teóricas no período, de um lado representada por Pinel e Jean-Étienne Esquirol (1772- 1840), que afirmavam a irreversibilidade dos quadros de idiotia;

enquanto em outra direção Édouard Séguin (1812-1880) e Louis Delasiauve (1804-1893) defendiam que a idiotia causava apenas um déficit parcial que, com métodos especiais, poderiam ser atenuados.

Séguin é uma figura de grande importância nesse momento. Isso porque o médico difundiu a metodologia da médico-pedagogia, um tratamento médico baseado na educação da criança subnormal no ano de 1842. No ano seguinte, Séguin migrou para os Estados Unidos e foi responsável pela criação dos primeiros centros médico-pedagógicos, que foram se popularizando no país (Marfinati & Abrão, 2014).

Será a partir da culminação dos centros médico-pedagógicos que um elemento determinante na psiquiatria entra em voga: as escalas métricas de inteligência. Alfred Binet (1857-1911) e Théodore Simon (1873-1963) tornaram público em 1905 a primeira escala quantitativa de inteligência, a escola Binet-Simon, abrindo o campo da psicometria.

Inicialmente, o objetivo dos autores era ampliar pela quantificação as margens da diferença entre crianças atestadas como idiotas das crianças funcionais à sociedade. Binet afirmava que as crianças com idiotia não tinham capacidade para aproveitar o tratamento médico-pedagógico e, por meio da testagem da criança, poderia se verificar as possibilidades de ingresso na instituição ou não (Marfinati & Abrão, 2014). Tudo isso marca uma grande contradição no papel do processo pedagógico disponível a essas crianças e, sobretudo, denota as necessidades de quantificar a funcionalidade de aptidões cognitivas e sociais enquanto capacidades inatas e internas do indivíduo. Sobre esse ponto, vale a retomada dos estudos de Wanderbroock Junior (2009), acerca do uso dos instrumentos psicométricos no período higienista no Brasil, em que o autor ressalta o papel desses testes para selecionar e excluir categoricamente as crianças antes do período de alfabetização, como uma “triagem dos anormais” (Toulouse & Targowla, 1925 P. 172 apud Wanderbroock Junior, 2009, p. 123). A higiene mental de crianças tinha como base

o papel da educação escolar e da alfabetização; no entanto, os higienistas eram temerosos de que as crianças tidas como anormais não tivessem sucesso escolar, algo que então seria justificado pelas condições mentais da criança.

Ferreira (2011) expõe que a segunda metade do século XIX teve uma profusão de teóricos da degeneração, apreendendo a degenerescência do sistema nervoso como causa orgânica das doenças mentais. Destarte, o neurologista germânico Wilhelm Griesinger (1817 - 1868), apontado como pai da psiquiatria biológica, é uma figura importante neste período. Muñoz (2015) recupera que Griesinger foi precursor do afastamento epistemológico da psiquiatria alienista em detrimento de uma psiquiatria organicista, bem como da popularização do paradigma psiquiátrico alemão, que será instituído na virada do século. A reforma proposta por Griesinger buscou a aproximação dos hospícios aos centros urbanos, com a integração à universidade e aos laboratórios, as observações clínicas dos tecidos e aos primeiros estudos neuropatológicos (Muñoz, 2015).

O ingresso ao capitalismo monopolista foi um marco determinante para a compreensão dos fenômenos em saúde, pois demandou os conhecimentos das ciências físico-químicas e biológicas no interior das fábricas, como também no seu exterior (Breilh, 1991). Descobertas como a fermentação por Louis Pasteur em 1855, a fim de entender a perda de produtos por fabricantes de álcool, vinagre e cerveja, alavancaram na Medicina a concepção unicausal das doenças. Com o **paradigma unicausal**, as doenças passaram a ser compreendidas como manifestações oriundas unicamente das bactérias, parasitas e vírus sobre o organismo. Conforme expõe Breilh (1991), neste processo, a epidemiologia enquanto campo particular da Medicina, foi reduzida ao papel de sintetizadora das estatísticas coletivas, enquanto causas e ações unilaterais sobre os indivíduos. Essa concepção foi importante para a expansão dos processos de recolonização e expansão das grandes indústrias, uma vez que novos contatos em territórios mais longínquos deram

brechas ao surgimento de novos processos em saúde e doença.

A partir de 1880, incorre um segundo momento na psiquiatria infantil, com as publicações de manuais de classificação da doença mental em língua alemã, como também em francês e inglês. Marfinati & Abrão (2014) apresentam que a compreensão dos autores sobre as classificações das patologias mentais dos adultos se consolida e, assim, serve como base para as explicações tomadas para as crianças. Este momento ocorre em conformidade ao momento geral da psiquiatria, com a passagem do paradigma psiquiátrico fundamentado pelos laboratórios das universidades na Alemanha, condecorando figuras como Emil Kraepelin (1856 -1926) e Sigmund Freud (1856 - 1939) e suas concepções como dominantes em todo o século XX.

Muñoz (2015) realiza uma extensa investigação acerca da configuração hierárquica das universidades na Alemanha nesse período, na qual aponta que a consolidação do modelo kraepeliniano tem como base o trabalho de uma série de outros investigadores alemães. No entanto, o nome de Kraepelin é referendado como autor da psiquiatria moderna pela sua posição mais destacada nas universidades de Heidelberg e Munique. Kraepelin se consagrou ao captar que somente pelo estudo laboratorial e anatomopatológico não seria possível encontrar as respostas necessárias sobre a doença mental, era preciso também um retorno ao modelo clínico, sem assumir uma hierarquia sobre esses saberes acerca das patologias. Um instrumento bastante utilizado nas suas investigações clínicas foram os cartões diagnósticos, nos quais Kraepelin, descrevendo as informações do paciente, até mesmo transferências e altas (Muñoz, 2015), buscava-se ater à observação dos fenômenos visíveis, realizando assim o agrupamento de sintomas e aferindo as possíveis evoluções dos quadros (Ferreira, 2011).

Entre os anos de 1890 e 1907, Kraepelin publica seus tratados em volumes do *Tratado de Psiquiatria*. O autor expõe sua comparação entre as doenças mentais e as

doenças físicas, isto é, as síndromes teriam causas específicas na sua origem. Seria então pela observação empírica que revelar-se-iam as origens biológicas do quadro e, assim, a classificação dos sintomas seria o primeiro passo desse cenário. Nestes escritos, um destaque a ser mencionado é o diagnóstico de **demência precoce**, cunhado para referir-se a pacientes cujos comportamentos eram catatônicos, ensimesmados e tinham problemas físicos para caminhar, bem como tiques faciais. De acordo com Whitaker (2017), esse diagnóstico foi revisado em 1908 por Eugen Bleuler (1857 - 1939) e renomeado de esquizofrenia. Ao caracterizar a organização do pensamento dos pacientes esquizofrênicos, Bleuler nomeia essa capacidade como autismo. O que não era conhecido pelos especialistas na época, no entanto, era a existência recorrente de uma doença viral na época, a encefalite letárgica que, conforme Mary Boyle afirma em seus estudos (1990 apud Whitaker, 2017) era a causa dos sintomas dos pacientes analisados por Kraepelin. Essa doença só foi descoberta em 1917, mas não levou a uma reconsideração sobre a existência do quadro de esquizofrenia, mas sim a uma nova caracterização nos manuais, restringindo-se essa psicopatologia as suas alterações como alucinações e delírios.

Acerca da demência precoce, Caponi (2012) recupera o predomínio da hereditariedade, ao que Kraepelin definiu que “o defeito hereditário é o verdadeiro fator proeminente, aparecendo em 70% dos casos estudados” (1907, p. 219 apud Caponi, 2012, p. 164).

O problema da hereditariedade foi questão investigativa de Kraepelin e boa parte dos pesquisadores alemães do período, que apontavam também os transtornos mentais como oriundos da relação de degeneração hereditária com a profilaxia baseada na higiene racial. Muñoz (2015) descreve que a higiene racial não foi um elemento aprofundado por Kraepelin, mas muitos de seus colegas tinham relações com a Sociedade Alemã de Higiene Racial. Estes elementos não são meramente pontas soltas acerca da psiquiatria moderna e

sobre o diagnóstico de autismo, pois como veremos adiante, essas concepções eugenistas foram pautas das condições desumanas preconizadas na Segunda Guerra Mundial e a exclusão de sujeitos acometidos por transtornos mentais, que tem relações até o presente momento sobre as bases de pensamento nas três últimas edições do DSM.

Por outro lado, Sigmund Freud teve seus primeiros estudos baseados na anatomopatologia, mas entendeu que a psiquiatria estava caminhando para traçar os mesmos objetivos da medicina geral, o que o levou a uma aproximação com a hipnose. Posteriormente, Freud sustenta uma nova concepção clínica, centrada no inconsciente e na origem psicológica dos transtornos mentais (Muñoz, 2015). Nas primeiras décadas do século XX, a psicanálise se difunde nos grupos europeus sem, contudo, entrar em conflito com a perspectiva kraepeliniana. Com o prelúdio da Segunda Guerra Mundial, a perseguição a muitos grupos humanos em detrimento da higiene racial do *volkismo* e do arianismo, Freud e outros judeus de seu círculo se veem obrigados a fugir de seu país. Conforme o mundo saía da Segunda Guerra Mundial, há uma popularização da psicanálise, muito pela sua emigração para outros continentes (sobretudo nos Estados Unidos), mas também pela derrocada com que as perspectivas de cariz científico fundamentadas pela eugenia precisavam ser escamoteadas.

Ao longo deste segundo momento de estudos da psiquiatria infantil, Marfinati e Abrão (2014) recuperam as contribuições de Sancte de Santis (1906) e Heller (1908), que cunharam, respectivamente, os quadros infantis de “demência precocíssima” e “demência infantil”, buscando uma aproximação maior com a demência do que com a idiotia nos diagnósticos na infância. Segundo Bercherie (2001), sobre estes diagnósticos, já ocorriam uma diferenciação entre atrasos do desenvolvimento e retardamento tardio. O diagnóstico proposto por Heller será posteriormente incorporado no DSM-III (1980), como transtorno desintegrativo de infância (Marfinati & Abrão, 2014). Estes autores são continuadores da

teoria kraepeliniana e seu arcabouço teórico de base biológica sobre os processos psíquicos, com enfoque no paradigma hereditário sobre a investigação dos fenômenos psíquicos na infância.

A partir de 1930 incorre um novo período de estudos na psiquiatria infantil. De acordo com Marfinati & Abrão (2014), os anos 30 são marcados pela influência da concepção psicossomática proposta pela psicanálise, contando-se com a aproximação de pediatras ao campo, que se consolida enquanto uma especialização dentro da especialização médica, ganhando o nome de Pedopsiquiatria.

Neste ínterim, as implicações da Segunda Guerra Mundial nas políticas eugenistas nos países do Ocidente levou a um importante movimento interno na psiquiatria. Ferreira (2011) argumenta que a saída desse conflito bélico e econômico fortaleceu as chamadas concepções morais dos transtornos mentais, que se situam na outra ponta do pêndulo das teorias fisicalistas: são elas as concepções psicanalíticas. Também proporcionou um terceiro movimento, chamada de Antipsiquiatria, que tem na figura de Franco Basaglia seu precursor. A Antipsiquiatria consiste em uma práxis, resultado das críticas internas à psiquiatria e seus modos de compreender a loucura.

Ferreira (2011) assevera que, a despeito da hegemonia psicanalítica nesse cenário, sucedia-se a revolução farmacológica, que até os anos de 1970 conviveu amigavelmente em meio a estas concepções. Nesse sentido, Whitaker (2017) descreve os anos de 1950 como a década de ascensão farmacológica, com a formulação de medicamentos que inicialmente tinham como finalidade o tratamento de doenças causadas por bactérias. Depois, ao atestarem seus efeitos sedativos, garantiram a possibilidade de uso farmacológico para procedimentos cirúrgicos e, ao verificarem uma alteração emocional significativa nos pacientes, juntamente com alterações da atividade motora, atestaram a possibilidade de seus produtos serem vendidos como sedativos psiquiátricos. Essa foi a

breve história originária dos medicamentos clorpromazina, iproniazida e o meprobamato, que respectivamente, são considerados drogas antipsicótica, antidepressiva e ansiolítica.

Em síntese, nas palavras de Whitaker (2017):

No curto espaço de três anos (1954 - 1957), a psiquiatria ganhou novos medicamentos para acalmar os pacientes agitados e maníacos nos manicômios, para a ansiedade e para a depressão. Mas nenhuma dessas drogas foi desenvolvida depois de os cientistas identificarem algum processo patológico ou anormalidade cerebral que pudesse causar esses sintomas. Elas provieram das pesquisas pós-Segunda Guerra Mundial para encontrar pílulas mágicas contra doenças infecciosas, quando os pesquisadores, durante esse processo, tropeçaram em compostos que afetam o sistema nervoso central de maneiras desconhecidas. Os testes de clorpromazina, do meprobamato e do clordiazepóxido com animais revelaram que esses agentes cerceavam acentuadamente as respostas físicas e afetivas normais, porém o faziam sem causar perda da consciência. Foi isso que houve de tão inédito nos tranquilizantes potentes e leves. Eles cerceavam o funcionamento cerebral de modo seletivo. (p. 59).

Com essas descobertas, passou a ser crescente a aliança entre órgãos governamentais e indústrias farmacêuticas em torno dos fármacos na obtenção de melhorias comportamentais dos pacientes. Freitas & Amarante (2017) explicam que é desse esforço científico que surge a hipótese do desequilíbrio químico causador dos transtornos mentais, a partir de um salto lógico, no qual se entende que estas drogas psiquiátricas “curam” os transtornos mentais e, na mesma medida, bloqueiam ou ativam os sistemas de neurotransmissores. Entende-se, a partir disso, que o que causa o transtorno mental é a ação isolada de hiperatividade ou baixa recaptção desse grupo

neurotransmissor sobre o cérebro.

Na seção anterior apresentamos que no período de 1945 a 1970 os países mais industrializados, que alcançaram sucesso econômico no período pós-guerra, viram suas políticas econômicas e sociais serem realocadas através do keynesianismo, no que ficou conhecido como Estado de bem-estar social. Nesse cenário, o desenvolvimento científico impulsionado por políticas educacionais e econômicas é a mola propulsora para a produção de pesquisas em torno dos psicofármacos; também resulta nas mudanças no campo da epidemiologia, esta profundamente relacionada ao estado de bem estar social, visto que ser sadio se torna um imperativo a um Estado funcional.

Mas ao mesmo tempo em que a indústria farmacêutica fazia descobertas e produzia hipóteses paradigmáticas, os anos de 1950 também foram interpelados por outra proposição importante na psiquiatria. Em 1952, tem-se a publicação da primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-I). A partir das necessidades suscitadas pelo tratamento de soldados acometidos por lesões no pós-Segunda Guerra, esse manual tinha como objetivo a padronização das nomenclaturas, realizado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), com fortes conexões teóricas com a Psicanálise (Ferreira, 2011; Mas, 2018). Acerca dessas nomenclaturas diagnósticas, contabilizavam-se um total de 106 diagnósticos (Ferreira, 2011), que poderiam ser divididos em dois grandes grupos: (1) quando há perturbação mental oriunda de deficiência primária na função cerebral; (2) quando as desordens mentais são resultado da dificuldade de adaptação do indivíduo, no qual as alterações cerebrais são consideradas secundárias (Mas, 2018). Sobre as patologias mentais infantis, Mas (2018) pondera que nesta edição não havia um olhar fundamentado sobre as questões psiquiátricas da criança.

Os anos de 1960 foram marcados por intensas crises econômicas, que das maiores potências globais, arrastaram-se também os países subordinados a tal conjuntura. Enquanto

a União Soviética e os Estados Unidos se imbricavam na Guerra Fria, a ascensão da ideologia socialista avançava sobre outros territórios mundiais e auxiliava na organização das lutas por libertação; na América Latina, esta década foi manchada pela existência das ditaduras militares, elevando a brutalidade das formas de exploração. Na Europa, a radicalização dos movimentos sindicais favoreceu o fortalecimento de outros movimentos sociais. Todos esses processos econômicos, políticos e sociais garantiram uma década de intensas lutas populares ao redor do mundo, o que levou também a uma maior intervenção estatal.

Destas intervenções, culminaram também mudanças sobre os fenômenos em saúde e doença. O aumento das prevalências de doenças cardiovasculares, doenças respiratórias, desenvolvimento de vários tipos de câncer, doenças ocupacionais pelo trabalho e doenças crônicas não transmissíveis, como diabetes e hipertensão, de certo modo colocaram em xeque a teoria unicausal e suas explicações. Diante dessa complexidade, a **teoria multicausal**, inicialmente descrita por Brian MacMahon, trouxe a compreensão de que as doenças eram causadas por uma cadeia de eventos, cuja origem está além da compreensão médica (Breilh, 1991). Sobre essa concepção mistificadora das doenças, Leavell e Clark preconizam o modelo da *História Natural da Doença*, em 1965. Essa concepção preconizava uma tríade de elementos que nas suas correlações são causadores do agente etiológico: o ser humano/ hóspede, agente patogênico e o meio ambiente. Breilh (1991) explica que por essa lógica ecológica, o ser humano é reduzido à sua dimensão animal, enquanto as condições do ambiente são interpretadas como condições naturais e não em determinações históricas e sociais. Destarte, essa concepção é muito mais uma associada a uma concepção a-histórica das doenças, ao interpretar a realidade como fatores fragmentados (Almeida, 2018).

Nessa direção teórica, passa a fazer-se presente a conceituação dos chamados

‘fatores de risco’ sobre os processos saúde-doença, concepção esta bastante predominante na leitura agnóstica do DSM-5. Fatores de risco apresentados na teoria multicausal correspondem aos processos de reprodução da vida que podem levar ao aumento das condições de uma determinada doença manifestar-se sobre um indivíduo. Breilh (2006) explica que o paradigma do risco reduz as possibilidades de explicação sobre um dado fenômeno para um reducionismo probabilístico, ao realizar recortes da realidade em eventos isolados. Também, sobre essa concepção há uma apreensão de que a nível individual o sujeito tenha possibilidades de decisão sobre estar exposto a um determinado risco. Ademais, sobre esse modelo as determinações exteriores ao indivíduo são assinaladas sob a noção de ‘risco’, conformando sob um mesmo lugar de análise tanto os processos da vida social quanto os fenômenos biológicos, bem como uma inépcia em verificar o grau de criticidade e permanência sobre certos processos em saúde. Nas críticas de Laurell, a autora escreve com muita contundência ao afirmar que

A insuficiência do modelo monocausal para explicar o surgimento da doença, ainda definida de maneira tradicional, é sobremaneira conhecida. Sem dúvida, o modelo multicausal tampouco consegue dar uma resposta satisfatória aos problemas colocados. As razões deste fracasso são de ordem distinta. A mais profunda, talvez, é dada por sua conceituação declaradamente agnóstica, que coloca um paradoxo: pretender explicar partindo da suposição da impossibilidade de conhecer a essência das coisas. A limitação mais imediata do modelo multicausal, sem dúvida reside em

sua redução da realidade complexa a uma série de fatores que não se distinguem em qualidade e cujo peso no aparecimento da doença é dado por sua distância dela.

Assim conceituada a causalidade, o social e o biológico não se colocam como instâncias distintas, pois ambos são reduzidos a “fatores de risco”, que atuam de maneira igual. (Laurell, 1982, p. 14, grifos nossos)

No ano de 1968, a APA lança a segunda edição do DSM, continuando com suas raízes teóricas pela Psicanálise. A publicação do manual foi coincidente com a publicação da oitava versão do CID, que foi a primeira edição deste manual internacional a trazer um capítulo específico sobre transtornos mentais. Mas (2018) corrobora que essa combinação tinha como objetivo a maior aproximação dos psiquiatras e o restante do corpo médico sobre os processos em saúde e doença. Ferreira (2011) expõe que neste período havia uma preocupação em produzir-se um manual sobre os transtornos mentais que pudesse servir para uma classificação internacional, uma vez que o DSM-II foi escrito apenas pensando os problemas de saúde mental sobre a população estadunidense. De certo modo, podemos pensar que a aproximação com a classificação internacional de doenças veio a servir com esse processo. Nessa edição, há uma associação sobre as síndromes caracterizadas na infância e os comportamentos desviantes, mas a preocupação não era tão evidente a ponto de fazer-se um capítulo específico sobre diagnósticos infantis (Mas, 2018).

Em síntese, dos anos 50 aos anos 70, viu-se uma profusão dos usos de psicofármacos, que deu um lugar de valor de troca⁵ mais acentuado sobre essas pílulas

5 As mercadorias, de acordo com Marx (1867/1989), inicialmente aparecem de duas formas: primeiro como valor de uso, que corresponde à satisfação de uma certa necessidade particular, subordinado a uma finalidade, conforme a necessidade de tal produto na manutenção da vida humana. Na complexificação da sociedade, as mercadorias passam a adquirir então uma outra forma comum de valor, que corresponde ao valor de troca. Esse, por sua vez, se mostra dependente da quantidade de trabalho socialmente necessária para que a mercadoria possa ser produzida. Nem todo produto que possui uma grande necessidade de uso possui um alto valor de troca para a vida humana, como é o caso do ar, mas a organização capitalista incita sobre os indivíduos sempre novas necessidades, com a produção de objetos que se colocam como úteis à vida humana, que possam ser trocados pela forma valor do dinheiro.

mágicas em vários cantos da sociedade, ao mesmo tempo que a epidemiologia levantou uma nova teorização sobre os fenômenos em saúde-doença que estava muito longe de explicar, mas garantia boas camuflagens científicas.

Todas essas mudanças incidem sobre a formulação do DSM-III, publicado em 1980, que escanteia a psicanálise da psiquiatria. Nesta nova edição, há uma busca por se fazer um manual a-teórico, cuja descrição diagnóstica seja próxima da assepsia das descrições médicas. Ferreira (2011) aponta que a preocupação dos formuladores desta edição era de caracterizar a doença, e não se centrar nos indivíduos acometidos por alguma doença. Desse modo, a centralidade biomédica aproxima-se da psiquiatria, visto que a manifestação de algum tipo de sofrimento psíquico seria tomado como um domínio do corpo e não da mente do indivíduo, que demande uma relação de análise da sua autoexpressão. Caponi (2012) disserta que o núcleo duro dos psiquiatras norte-americanos responsáveis por essa edição e as subsequentes se definem como ‘neokraepelinianos’, colocando a busca por uma verdade objetiva sobre a psiquiatria em nome da hereditariedade patológica. Lembre-se que o trabalho de Kraepelin levantou uma série de volumes de classificações psiquiátricas, com o apelo de criar um manual a ser mais difundido. Aqui também os estudos sobre genética se tornam mais populares com o trabalho desse grupo. Ortega (2009) escreve que nessa refreada sobre a psicanálise, os campos de estudos que ganham hegemonia na psiquiatria e na psicologia são o cognitivismo, ao lado de estudos genéticos e neurológicos. Chapman (2023) também reforça a popularização do behaviorismo nesse cenário, observando que pela sua concepção de sujeito centrar-se no comportamento, a partir da investigação comportamental poder-se-ia produzir mais indícios passíveis de reproduzir respostas científicas sobre o comportamento humano.

Embora referendamos o trabalho de Marfinati & Abrão (2014) no que tange à

análise da psiquiatria infantil e seus movimento internos, algo que levantamos discordância em sua elaboração é a constatação de que desde a década de 1930 até o presente momento, a psiquiatria infantil esteja no mesmo caminho teórico, erigido pela psicanálise. Isso porque as décadas de 1970 e 1980 alcançaram um afastamento significativo entre a psiquiatria e quaisquer influências filosóficas e psicanalíticas, em prol da perspectiva biomédica.

Em relação às crianças, Whitaker (2017) recupera que a década de 1970, nos Estados Unidos, foi o momento precursor dos efeitos iatrogênicos da indústria farmacológica sobre o público infantil, com a “descoberta” de inúmeras crianças com problemas de atenção e hiperatividade. O uso de metilfenidato como recurso químico nas crianças e adolescentes passou então a ser crescente; com esse aumento, as expressões de comportamentos tidos como desviantes pelas crianças explicitavam a capacidade do medicamento servir de “diagnóstico” sobre transtornos como TDAH ou transtorno bipolar infantil sem, contudo, considerar os comportamentos das crianças como respostas ao excesso de estímulos produzidos pelos fármacos. Com esses quadros diagnósticos sendo apontados como verdades objetivas nos comportamentos das crianças, temos então um momento na psiquiatria em que a psiquiatria infantil se torna capaz, enquanto ciência particular, de se sobrepor à psiquiatria dos adultos.

No DSM-III, o apelo a um sistema a-teórico é sustentado pelo chamado **sistema multiaxial**, que seria a avaliação de cada caso clínico em pelo menos cinco eixos (Eixo 1: síndromes clínicas ou condições que não são ligadas a um transtorno mental; eixo 2: transtornos de personalidade; eixo 3: distúrbios e condições físicas; eixo 4: gravidade dos estressores psicossociais; eixo 5: nível mais alto de funcionamento adaptativo no ano passado) (APA, 1980). Aqui, a infância ganha um capítulo específico, dos chamados *Distúrbios que habitualmente se manifestam na infância ou adolescência*. Mas (2018)

realizou uma varredura de palavras nesse novo manual e evidenciou que houve um aumento de 725% de uso do termo “infantil” nesta edição em relação à anterior.

Certa feita, nos anos de 1990 tem-se a publicação do DSM-IV em 1994, que segue a perspectiva do manual anterior. O primeiro capítulo diagnóstico é dos *Transtornos geralmente diagnosticados pela primeira vez na infância ou na adolescência*. Os editores tornam evidente que este manual tem uma linguagem objetiva e impessoal, pois seu uso destina-se para muitos profissionais além do corpo psiquiátrico

Uma nomenclatura oficial deve ser aplicável a uma ampla gama de contextos. O DSM- IV é utilizado por clínicos e pesquisadores de diferentes orientações (p.ex. biológica, psicodinâmica, cognitiva, comportamental, interpessoal, familiar sistêmica). É usado, entre outros médicos, por psiquiatras, psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros, terapeutas ocupacionais e de reabilitação, advogado e outros profissionais da saúde em geral e saúde mental. (APA, 1994, p. 21)

Os anos de 1990 também são conhecidos pela comunidade científica como “a década do cérebro”, e isso se deve fundamentalmente por interesses políticos e econômicos nas relações de mais-valia, como veremos a seguir. Em 17 de junho de 1990, o então presidente estadunidense George Bush assina a proclamação da Década do do Cérebro, na qual aponta a preocupação nacional em endossar os estudos de caráter neurocientífico e genético sobre vários tipos de doenças degenerativas, lesões cerebrais e as expressões de sofrimento psíquico, como depressão. A partir dos usos de equipamentos mais sofisticados no mapeamento bioquímico cerebral, poder-se-ia apostar em novos medicamentos mais eficazes para mitigar o sofrimento dos indivíduos acometidos com Alzheimer, Parkinson e outras condições (Bush, 1990).

Destarte, a busca por tratamentos instalou um fenômeno de larga escala, desde a sistematização quase obrigatória de, em boa parte dos campos de estudos, passar a existir disciplinas de correlação entre certos assuntos de estudo e neurociência, como neurolinguística, neuroeducação, neuroarquitetura e muitos outros campos particulares, inexistentes até então. A partir desse cenário, com essa nova estrutura social científica com esses assuntos se propagando, os investimentos científicos passam a impulsionar com mais apelo financeiro estudos que se vinculem a maiores descobertas sobre neurociência ou sobre novas tecnologias aplicáveis a esse fim (Ortega, 2009). Nesse bojo, uma nova classe de tecnologias avançadas baseada nas concepções de aprimoramento de tecnologias passa também a ser investigada, a partir do arcabouço de estudos sobre a neuroplasticidade humana, levando a cabo estudos sobre inteligência artificial.

Vieira (2020) buscou explicar as relações sociais entre a subordinação dos estudos neurocientíficos, as agências governamentais norte-americanas e esse apelo à hegemonia da neurociência nas últimas décadas como modelo de pensamento. Segundo o autor, o financiamento das entidades governamentais recebe apoio das empresas farmacêuticas e agencia os recursos científicos destinados às pesquisas das universidades, não somente nos Estados Unidos como também nos demais países. Vieira também argumenta que boa parte desses estudos neurocientíficos tem como marcos desenvolvimentais o aprimoramento de tecnologias de guerra, o que demonstra o viés de dominação ideológica sobre esses estudos. Em 2013, com o empreendimento nomeado de Brain Initiative, orquestrado pelo governo Barack Obama e endossado por diversos órgãos políticos e financeiros, temos com eles a concepção de seres humanos como recursos naturais a serem explorados, visando o aprimoramento e o mapeamento neuromolecular, em que a destinação dos recursos financeiros se orienta principalmente pela formação de mais mercadorias.

Que os anos de 1990 foram marcados pela propagação das neurociências já foi expresso, mas nessa década, outro processo significativo sobre os rumos da compreensão sobre os transtornos mentais se organizou. Primeiramente enquanto um movimento de estudos acadêmicos, para depois ser tomado como movimento social, a neurodiversidade como conceito surge em 1998, cunhado por Judy Singer. Singer é uma antropóloga australiana, que ao longo da sua vida se percebeu como filha de uma mulher autista, tendo também uma filha autista e, por muitas vezes, se percebeu como uma pessoa “com traços de autismo, mas não necessariamente como uma pessoa autista” (Abreu, 2022, p. 18).

O termo “neurodiversidade” faz alusão à “biodiversidade” e se refere à infinita pluralidade neurológica dos grupos humanos. Inicialmente, o movimento da neurodiversidade surge pela formação de grupos e fóruns na internet conversando sobre autismo, pela propagação das neurociências e pela crítica às psicoterapias disponibilizadas no período (Abreu, 2022), que num momento culpabilizavam as mães sobre os filhos autistas, outro buscava aplicar modelagem de comportamento que desumanizam as crianças.

De início, o movimento orientava-se pela teoria do modelo social da deficiência e referia-se, especificamente, ao autismo, trazendo a luz às pessoas autistas e sua autonomia enquanto grupo social, bem como enquanto um tipo de deficiência. Com a sua popularização, a neurodiversidade passa a abarcar também quadros de sofrimento psíquico como depressão, bipolaridade, transtorno borderline, esquizofrenia, transtorno de personalidade antissocial, como também TDAH e dislexia (Abreu, 2022).

A propagação da neurociência enquanto uma matriz científica e a-teórica sobre os mecanismos cerebrais enraizou-se nos processos culturais das coletividades humanas, produzindo o que Ortega (2009) denominou como neurocultura. Com base na neurociência, as apreensões dos indivíduos sobre sua subjetividade passam por uma

retenção de significados de forma reducionista, no qual as explicações sobre si e seus comportamentos perpassam a um vocabulário cerebral e neuroquímico. O corpo e suas vivências são então mero aparato determinado unicamente pelo cérebro, que na sua capacidade interna de criar a realidade é falseamente encarnado enquanto aparelho psíquico e destituído de uma ontologia social.

Acatar esse discurso é favorecer compreensões limitadas e individualizantes acerca de questões históricas e sociais no qual estamos todos engendrados, mas, sobretudo, também é favorecer relações no qual os grupos humanos são meras mercadorias. Isso porque o fenômeno da neurocultura visa orientar melhorias de performance dessas neuroidentidades, contando com um mercado sem fim de produtos, como jogos, vitaminas e suplementos cerebrais, mas também camisetas, bonés, livros, cadernos, neurocalendários, toda uma série de produtos destinados à identidade dos sujeitos da neurocoletividade (Ortega, 2009). Sem contar, é claro, com o aumento expansivo de medicamentos psiquiátricos nas últimas décadas.

No processo de descrição da individualidade e subjetividade em termos corporais, o cérebro ocupa um lugar privilegiado. O espetacular progresso das tecnologias neurocientíficas, o intenso processo de popularização, pela mídia, de imagens e informações que associam a atividade cerebral a praticamente todos os aspectos da vida, e certas características estruturais da sociedade atual vêm produzindo, no imaginário social, uma crescente percepção do cérebro como detentor das propriedades e autor das ações que definem o que é ser alguém. Ele responde, cada vez mais, por tudo aquilo que outrora nos acostumamos a atribuir à pessoa, ao indivíduo, ao sujeito. Inteiro ou em partes, o cérebro surgiu como o único órgão verdadeiramente indispensável para a existência do self e para definir a

individualidade. (Ortega, 2009, p. 249)

A quinta edição do DSM (2013) condecora a perspectiva neurocientífica, o que fica expresso no capítulo que no DSM-IV era destinado aos transtornos geralmente identificados na infância, é renomeado no DSM-5 como *Transtornos de Neurodesenvolvimento*, no qual o autismo está inserido. Contudo, o processo diagnóstico do quadro de autismo sofre mudanças relevantes, como discutiremos na seção 1.4.

Isto posto, o que buscamos enfatizar é que o fenômeno da virada neural (Ortega, 2009; Graboski 2021), instalado com a popularização necessária às neurociências, circunscreve-se no mesmo bojo do que o biólogo Richard Lewontin (1984) muito bem cunhou como um reducionismo científico. Este reducionismo se verifica na psiquiatria desde os estudos de Kraepelin, é retomado pelos neokraepelinianos nos anos de 1970 e, com a neurociência, alcança um salto ontológico fundamental para a perspectiva individualizante defendida pelo neoliberalismo.

Esse reducionismo é explícito na premissa de que as heranças genéticas estariam na ordem do inevitável e que as explicações sobre o indivíduo e seus comportamentos estariam delimitadas simplesmente pelos seus genes. Com isso, tem-se que os comportamentos, as emoções, a personalidade e todos os processos psíquicos desenvolvidos pelo sujeito ao longo do seu desenvolvimento passam a ser tratados como objetos, reificados em um cérebro que atua como plano diretor, mas que em nada tem poder de direção e superação. Assim, a sociedade pode ser compreendida de forma simplista, como mera somatória de ações de indivíduos e suas tendências, determinadas unicamente pelas propriedades bioquímicas de seus cérebros (Lewontin, Rose & Kamin, 1984).

Nesta lógica, o alívio conquistado pelos indivíduos em achar nomes para a

expressão de seus tipos de sofrimento psíquico pode auxiliar a mascarar as gêneses históricas e sociais que determinam o lugar no mundo do qual se ocupa. Receber um diagnóstico psiquiátrico ou reconhecer-se em alguma classificação em saúde mental têm uma determinação descritiva e re-escritora sobre a própria história do sujeito, que está muito longe de favorecer intervenções na via do enfrentamento de dificuldades e superação das obstruções dos indivíduos, servindo como uma assinatura permanente de uma certa condição. Lewontin, Rose & Kamin (1984) explicam que as concepções científicas cumprem uma função social necessárias, referentes a um dado momento histórico. Ratner (2019) referencia a hegemonia do modelo biomédico em tornar-se um modelo sociocultural. Com o aumento de diagnósticos, o que se tem não é uma crítica aos usos da psiquiatria, mas sim o avanço da linguagem psiquiátrica na propagação de uma certa normalidade patológica.

Portanto, é imprescindível compreender que a explicação neurogenética sobre os transtornos mentais cumprem funções sociais, políticas e econômicas, a despeito de esses processos estarem conectados ao fenômeno em sua aparência na singularidade. A fim de captar como esses fenômenos se condensam no contexto educativo, a próxima seção elucidada o lugar de destaque que a educação tem na sociedade, sobretudo no modelo de sociedade a partir da reestruturação produtiva.

1.3 A educação como alvo da patologização

Os debates sobre a patologização da educação não são novidades no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural, no entanto, faz-se imprescindível sob a lógica deste estudo. Isso porque a escola tem um papel fundamental sobre o fenômeno das queixas de desenvolvimento e comportamento na infância e, desse modo, são as educadoras quem

muitas vezes levantam as hipóteses iniciais sobre as queixas diagnósticas das crianças. Professoras e atendentes infantis que, ao acompanharem cotidianamente um montante razoável de crianças, a partir de suas observações comparam o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, o que também qualifica as direções pedagógicas de suas atividades.

A Teoria Histórico-Cultural compreende que a educação escolar deve ter como fundamento a formação humanizadora dos seres humanos, em um processo que aproxima suas capacidades individuais com o conjunto dos fenômenos produzidos pelos seres humanos ao longo da história (Martins, 2001). Assim, as crianças são candidatas à humanização, tendo como ponto de partida seus corpos que, mediados internamente pelos processos sensíveis, enviam e recebem informações do sistema nervoso desde os primeiros estímulos sentidos pelo bebê. Mas a humanização das crianças só é alcançada com a intencionalidade educativa, na relação mediada com as educadoras e os pares mais desenvolvidos nos cuidados da criança. Então, o que queremos apontar é a natureza dialética do desenvolvimento humano e dos atos educativos, que não são processos lineares, mas sim revolucionários, onde o que muitas vezes impera são os saltos qualitativos e as involuções (Inocêncio & Guimarães, 2023).

Entretanto, a fim de não coadunar com quaisquer perspectivas que possam romantizar os processos educativos, tanto em classes regulares quanto na atuação da educação especial, ressaltamos as considerações de Leal & Souza (2014): atravessamos, na atualidade, um movimento de esvaziamento dos processos educativos e função de formação dos sujeitos na escola. Muitos são os conflitos nesse cenário, como a desvalorização do professor nas formas objetivas e subjetivas, como a desvalorização da função social da escola. As crescentes ondas de violências que temos visto ocorrer nas escolas desde a pandemia tornam o ambiente escolar mais solitário e desesperançoso para

docentes e alunos. E sobre os alunos, desde muito tempo incorrem mitos que escamoteiam relações cooperativas e saudáveis entre professores e alunos, mitos esses que camuflam preconceitos centrados na criança e na família, colocando sobre a criança a responsabilidade por suas dificuldades de aprendizagem⁶.

E todos esses fenômenos particulares apontam-nos para a emergência de uma crise tanto do sistema educacional, quanto do sistema capitalista que sustenta as desigualdades sociais. Nesse sentido, qualquer resposta fácil para fenômenos tão complexos deve ser analisada com atenção.

Chauí (1982) parte do problema camuflado por trás do progresso tecnológico no campo da educação. Para a filósofa, o progresso “sequestra a identidade pessoal, a responsabilidade social, a direção política e o direito à produção da cultura por todos os não-dominantes” (p. 57). Na adesão da pedagogia ao progresso, encara-se a morte do papel do pedagogo, pois encerra-se a formação intelectual para que seu ofício seja realizado como um conjunto de técnicas, enquanto o aprendizado torna-se a mera criação da força de trabalho.

E o desenvolvimento desse progresso tecnológico refere-se também a um processo de divisão das classes sociais, a partir da conclamação dos especialistas. Assim, a experiência real do cotidiano e a vida de cada sujeito é assujeitada pela observação protocolar e interventiva desses especialistas e suas especialidades. Na relação entre mãe e filho estão as figuras do pediatra e da nutricionista; na relação entre professor e aluno, atualmente estão as figuras do psicopedagogo, o neuropediatra e a descrição médica do que a criança deve já ter desenvolvido em si mesma, os psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e acompanhantes terapêuticos. Nas palavras da autora, esse aumento do

⁶ Esses preconceitos circundantes no contexto escolar foram já muito bem investigados desde a década de 1980. Recomenda-se os estudos de Maria Helena Souza Patto (1985, 1990) e a dupla Cecília Azevedo Lima Collares e Maria Aparecida Affonso Moysés (1992, 1996).

olhar especializado sobre a vida:

Essas múltiplas falas de especialistas competentes geram o sentimento individual e coletivo da incompetência, arma poderosa de dominação. Essas falas científicas ou técnicas têm a finalidade de tornar a realidade absolutamente transparente, dominável, controlável, previsível, determinando de antemão o que cada um de nós deve ser para, simplesmente, poder ser. Interpostas entre nós e nossas experiências, esses discursos competentes têm a finalidade de fazer-me considerar minha própria vida como desprovida de sentido enquanto não for obediente aos cânones do ‘progresso científico’ que me dirá como ver, tocar, sentir, falar, ouvir, escrever, ler, pensar e viver. (Chauí, 1982, p. 59)

Desse modo, o que se é apresentado como saber pela primazia das técnicas sob os parâmetros da vida são, em boa parte, informações vulgarizadas, degradadas de sua complexidade, a fim de que sejam consumidas mais facilmente pelas classes exploradas.

E aqui reside um outro problema analisado por Chauí (1982), que é a priorização do conhecimento ao pensamento, confundindo-se ambos. Conhecimento, segundo a autora, é a apropriação de informações e ideias já estabelecidas no exercício do saber, enquanto o pensamento é fruto da reflexão, buscando colher da experiência imediata algo novo, ainda não pensado. A autora, ao indagar a lógica preconizada nas universidades, favorece a ampliação dessa perspectiva subsumida a todo o campo pedagógico, na medida que a estruturação da universidade permite “dar a conhecer para que não possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar o trabalho da reflexão” (1982, p.62).

Assim, cabe-nos pensar sobre as relações existentes entre o conhecimento e o pensamento hegemônico. Uma vez que o exercício da reflexão sucumbe, então temos a

repetição de ideias já estabelecidas, fornecendo um protocolo técnico e respostas já alicerçadas ao conhecimento hegemônico e ao progresso, que estão desvinculados do pensamento crítico. Logo, dois fenômenos particulares se expressam no trabalho pedagógico.

Primeiramente, a modernização dos processos de trabalho incita a criação de novas ferramentas para o controle das atividades, trazendo como consequência a burocratização das ações educativas. Extenuadas cobranças alicerçadas pela pressão por metas, que recaem diretamente ao professor, incidindo também na ausência de suportes coletivos de fortalecimento da categoria. Em pesquisa realizada pela Associação de Professores e funcionários do Paraná (APP Sindicato, 2023) sobre o uso das plataformas digitais na gestão do governador Ratinho Jr, cerca de 91% dos professores participantes revelaram que se sentem sobrecarregados pela pressão ao uso das plataformas, enquanto que 74,3% revelaram perceber a determinação dos impactos do uso das plataformas com a piora de suas saúdes física e mental. Nesse cenário, o dismantelamento do suporte estatal na valorização da atividade docente, a precarização do ensino e dos salários, são também determinações significativas no aumento dos quadros de saúde mental, com queixas como esgotamento, depressão e ansiedade, bem como dos pedidos de exoneração, conforme discorrem Gomez e Klautau (2021) em estudo sobre os quadros de burnout de professores na rede do Rio de Janeiro.

Logo, se as saídas para o sofrimento psíquico dos professores têm recaído em medidas individuais, como a necessidade de laudos psicopatológicos e uso medicamentoso, torna-se mais comum que se recorra à visão dos especialistas médicos sobre o psicodesenvolvimento das crianças em torno de seus comportamentos.

Também ocorre que os adultos, enquanto pares mais desenvolvidos na relação educativa, com o refluxo do próprio pensar, passam a não incitar na criança o exercício da

reflexão, fornecendo à criança atividades mais enxutas e facilitadas, de forma pouco provocadora. E nesse sentido, a plataformização das atividades pedagógicas caminha nesta direção, ao propor atividades generalistas a todo o grupo de crianças na mesma faixa etária, sem produzir novos interesses e furtando da criança um brincar intencionalmente dirigido ao seu desenvolvimento.

Na mesma direção de Chauí, na obra *Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil*, Saviani (2008) apreende como as manobras político-econômicas infligidas na América Latina a partir de 1990 reformulam o contexto educativo, trazendo um refluxo das ideias pedagógicas críticas⁷. Nesse refluxo, o autor salienta que o período subsequente aos anos 1990 passam a reciclar propostas conservadoras em nome do produtivismo nas escolas, a partir das reformulações com o neo-escolanovismo⁸, o neoconstrutivismo⁹ e o neotecnicismo¹⁰ (Saviani, 2008).

A reestruturação capitalista trouxe no contexto escolar essa tríade metodológica, tendo como porta de entrada a premissa de que “a educação pública falhou”. Sob essa arguição, o que se teve foi a abertura da educação a um modelo corporativo e privatizado. Também, a partir dos ideais de eficiência preconizados pelo trabalho *just in time* do toyotismo, passa-se a valer de uma perspectiva pedagógica na qual os sujeitos busquem

⁷ Isso pois os anos de 1970 e sobretudo 1980 foram uma efervescência política e social. As críticas em relação à ditadura empresarial-militar e seus aparatos repressivos aos movimentos sociais, bem como ao seu modelo tecnicista de pensar a educação, juntamente com as lutas sindicais e movimentos agrários em defesa da terra, como também no campo da saúde com a Reforma Sanitária e a Luta Antimanicomial. Todo esse cenário de busca por transformações sociais e abertura à democracia imprimiu também no campo pedagógico a proposição de teorias e teóricos críticos.

⁸ A Escola Nova foi um movimento pedagógico nascido na Europa no final do século XIX, que preconizava uma reestruturação da escola a partir da crítica à pedagogia tradicional. A partir da afirmação das existências individuais entre as crianças, buscou fazer com que a escola se tornasse um ambiente de aceitação das diferenças e dos rejeitados. No entanto, o escolanovismo acabou por concentrar a sua perspectiva ao contexto técnico-pedagógico e não ao âmbito político desse cenário, o que propiciou uma melhora na qualidade das escolas destinadas às elites dominantes (Saviani, 1994).

⁹ O construtivismo é a teoria sobre o desenvolvimento infantil desenvolvida por Jean Piaget e seus sucessores. Piaget era biólogo, epistemólogo e psicólogo e, através da observação de seus filhos, defendeu que o desenvolvimento psicológico e moral da criança se daria de forma linear e progressiva através de diferentes etapas. Seu pensamento foi fundamental na criação do escolanovismo.

¹⁰ O tecnicismo foi uma corrente pedagógica que influenciou fortemente o modelo escola no período da ditadura empresarial-militar. Buscou a realocação do papel escolar a um campo de neutralidade científica, a partir dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

suas habilidades e competências que sinalizem a possibilidade de empregabilidade, reforçada sob a lógica da competitividade no mercado de trabalho (Saviani, 2008).

Desse modo, a reconfiguração do lema escolanovista do “aprender a aprender” ganha então novo significado. Se originalmente, o ‘aprender a aprender’ significava a capacidade de a criança buscar seus conhecimentos de forma curiosa e otimista, seu *rebranding* tem como sentido atribuído a exigência constante pela polivalência do indivíduo em aprender e executar novas atividades, a fim de que possa gerenciar-se frente à imprevisibilidade. O trabalho do professor, com a capacidade de ensinar a pensar e transmitir as experiências humanas acumuladas, passa então a ser encarado como um treinador de competências dos alunos, como também uma figura auxiliar do aluno na sua aprendizagem e aprimoração de habilidades. As competências seriam processos adaptativos pragmáticos do aluno, porque são fruto de treinamento na interação com o mundo, conforme explica Saviani (2008).

Saviani chama a atenção de que essas mudanças no cenário educacional assentam sobre a universalidade do modelo escolar, a chamada “pedagogia da exclusão”. Isso pois essa também é a lógica regente da ordem econômica neoliberal, ao assumir que não existe trabalho a todos os indivíduos, e com a automação tecnológica, há também a dispensa crescente da força de trabalho humana em prol de máquinas e a garantia de extração do lucro. Nessa lógica, em que há a captura do psiquismo pelo medo, os sujeitos passam a se ver na condição de alunos de formas mais diversas e por mais tempo, a fim de que essa continuidade dos estudos possa dar preparação na direção da empregabilidade, para “se escapar da condição de excluídos” (idem, *ibidem*, p. 431). E caso não consigam ser bem-sucedidos pela própria pedagogia da exclusão, introjetam em si mesmos suas limitações.

Assim sendo, a subsunção a essas repaginações pedagógicas encara as transformações do mundo social e busca preparar os sujeitos escolares pela

individualização das necessidades humanas. Se as mudanças nas formas de contratação no trabalho interpelam a experiência humana, ampliando os ideais de racionalidade, produtividade e eficiência, sob o peso dialético na outra face desta lógica, o que se tem é a ampliação da noção de deficiência. Deficiência como a falta de valor do indivíduo que não se ajustou às novas necessidades cognitivas, sociais, psicológicas e emocionais frente às competências e habilidades que passam a ser exigidas. Assim também se verifica a ampliação da noção de deficiência e incapacidade sobre os indivíduos que atingiram a estafa mental frente aos elevados níveis de exigência infligidos nas atividades laborais.

Seguindo a lógica do pensamento de Saviani, pode-se verificar que nos tempos atuais, há uma fórmula pronta sendo vendida em todos os lugares e acessando facilmente os planejamentos pedagógicos. Essa ferramenta mágica é a Neurociência educativa, muito bem alijada com a neurofisiologia, neurociência cognitiva e a comportamental, que se propõe a formar uma ponte na relação entre educação, psicologia e neurociência, que vise o aprendizado. Castorina (2016) aponta que a relação interdisciplinar entre neurociência, educação e psicologia deve ser analisada com cuidado, antes de ser tomada como direção. Vejamos por que.

Segundo Castorina (2016), a neurociência tem marcos epistemológicos que, apesar de não estarem presentes à primeira vista, fundamentam uma forma de compreensão do sujeito e das relações sociais enquanto questões meta-teóricas. Estes marcos epistemológicos se fundamentam por dois campos filosóficos, o naturalismo e o dualismo cartesiano. Destarte, a partir dessas duas perspectivas ocorre uma mistificação sobre o desenvolvimento humano, no qual as condutas humanas são reduzidas a fenômeno físico-químicos, ao passo que se defende juntamente uma compreensão cindida entre sujeito e mundo, natureza e cultura, onde o corpo e o cérebro são tomados como elementos em disjunção no desenvolvimento.

Autores que se baseiam na neurociência educativa apreendem então três teses gerais que propulsionam seu trabalho: reducionismo da vida psicológica, captando que a aprendizagem é resultado de processos neuronais; centralidade investigativa do sujeito no processo escolar a um sujeito cerebral; estudos das relações entre biologia cerebral e das condições culturais, de forma a reduzir a dimensão dos processos culturais na aprendizagem. Por consequência, atribui-se ao cérebro os atributos do pensar e do aprendizado; no entanto, a atividade mental se constitui a partir das experiências do sujeito e seu corpo com o mundo. Com suas interações significativas e a apreensão do mundo simbólico é que o cérebro torna possível o pensamento e a aprendizagem. “O cérebro não é o sujeito apropriado dos predicados psicológicos”, como muito bem pontuaram Benneth & Hacker (2007, p. 22 apud Castorina, 2016).

A escola se compõe como instrumento de reprodução da sociedade que, na impossibilidade de atuar em favor do pleno desenvolvimento dos indivíduos, têm levantado seu trabalho no sentido de adaptar o indivíduo à sociedade, mantendo a hegemonia nos modos de ser segundo as determinações econômicas, políticas e sociais das classes dominantes (Leal & Souza, 2014). Este fenômeno da adaptação de crianças é muito bem documentado por Wanderbrook Junior (2009), que investigou o papel do espaço escolar e sua relação com o movimento higienista no Brasil entre 1914 e 1945, explicitando o vínculo entre o higienismo e o movimento pedagógico da Escola Nova. A Liga Higienista testava os alunos e decidia quem eram os deficientes e desajustados, tornando livre o espaço escolar em prol da “individualidade da criança”, desde que não fosse indisciplinada. Para os médicos da Liga Higienista, atuar sobre a criança era mais efetivo que intervir sobre o adulto, uma vez que a degeneração já estava instituída (Wanderbrook Junior, 2009). Nessa direção, Patto (1990) recupera que no decorrer das primeiras décadas do século XX, as explicações concentradas em termos raciais para

explicar as dificuldades das crianças passam a ter menos destaque, concentrando-se então nos aspectos culturais. Assim, crianças com dificuldades de aprendizagem eram oriundas de “culturas inferiores”.

Mas voltando à neurociência, ressaltamos que qualquer forma de trabalho que se propõe a ser interdisciplinar, na interface neurociência e educação, acaba por consumir a segunda aos pressupostos da primeira. Castorina (2016) relaciona que qualquer forma de reducionismo teórico fecha as pontes para uma construção genuinamente interdisciplinar, uma vez que só há legitimidade para concepções biológicas. Nesse sentido, ressaltamos que o naturalismo e o reducionismo têm como ponto de partida e ponto de chegada a medicalização da infância. É bastante problemático que não tenhamos dados epidemiológicos do Brasil sobre a população infantil diagnosticada com autismo, pois estudos qualificados poderiam nos dar elementos mais contundentes sobre as particularidades dessa população.

Acerca dessas particularidades, um grupo social que tem sido fortemente influenciado pela medicalização da infância no espaço escolar são as crianças imigrantes ou refugiadas. Freitas (2021) apresenta esses conflitos pedagógicos e culturais a partir de três escolas em São Paulo, que contavam com um grande número de crianças bolivianas. O autor explica que sobre essa população, a solicitação do corpo pedagógico para avaliação pedagógica era muito maior que para as crianças brasileiras. As crianças imigrantes ao não se comunicarem, terem dificuldade em compreender os comandos, olharem nos olhos dos adultos ou responderem a uma prova, tudo isso, é claro, tendo que forçar tentativas de se expressarem em português, sofrem uma dupla estigmatização do corpo pedagógico, tanto como imigrante como “aquela que não responde”, que precisa de uma intervenção externa, médica, quando a realidade é a apropriação cultural em desenvolvimento (Brandalise, 2017; Freitas, 2021). E aqui o fenômeno dos psicodiagnósticos é colocado e camufla as

determinações sociais de crianças pobres, que muitas vezes são alvo de situações de caráter racista e xenofóbicos, haja vista que são imigrantes refugiadas, cuja língua portuguesa não está sob seu domínio, e cujos traumas vividos pela expropriação de seus territórios maternos deixam marcas afetivas significativas. Assim, o que se expressa é a confusão entre as determinações sociais e as determinações biológicas, o que incide em um processo estigmatizante a partir do reducionismo biológico.

Nesta mesma direção, pode-se afirmar um paralelo substancial no desenvolvimento das crianças pequenas no período do isolamento social pela Sars-Cov 19. Além de escancarar iniquidades das famílias nas suas possibilidades de se cuidar frente a um vírus altamente letal, a ambiência doméstica passou por desafios persistentes. Cuidadores se viram enfrentando o distanciamento social, enquanto muitos trabalhavam em casa ao mesmo tempo que acompanhavam as atividades pedagógicas das crianças. E os bebês nascidos meses antes, ou no decorrer da pandemia, tiveram seu ingresso às creches muito mais tardiamente, contando também com a dificuldade de estabelecer locais de lazer fora de casa. Desse processo, revela-se que a **falta de uma orientação à atividade no desenvolvimento biopsíquico** das crianças pequenas foi um processo destrutivo em suas funções.

Ligada à pouca qualidade geral das mediações disponibilizadas na relação entre adultos e criança, referimo-nos à falta de orientação como um processo relacionado ao favorecimento de atitudes fixas, sem o surgimento de novos desafios a se enfrentar e novas mediações, alicerçado pela oferta de atividades pouco desenvolventes e desafiadoras à criança. Desse modo, o excesso de uso das telas e dispositivos tecnológicos, como jogos digitais, foram promovidos nas residências, muito porque a sobrecarga psicológica e ocupacional entre os cuidadores fragilizou os laços de cuidado e afeto.

O isolamento social pela COVID-19 produziu uma quebra na intencionalidade

educativa significativa. Por um lado, esse fenômeno desponta a inexistência de “estágios de equilíbrio” no desenvolvimento da criança sem a atividade dirigida dos adultos aos grupos infantis, o que corrobora com a teoria Histórico-Cultural acerca da primazia da cultura sobre o psiquismo humano. Por outro lado, nos traz a indagação de quais foram os alcances efetivos que as experiências propiciadas às crianças nesse hiato puderam produzir em direção à consciência delas, seja pelas atividades e aulas realizadas em casa, quanto pelas experiências do próprio cotidiano encerradas em casa.

De certo modo, a busca por uma avaliação da criança também aponta uma preocupação sobre ela em seu desenvolvimento; no entanto, ao buscar um suporte médico que dê nome a um possível desajuste da criança, ocorre uma terceirização do próprio ato educativo, junto a uma desimplicação do corpo pedagógico sobre o destino da criança em desenvolvimento. Isto é, buscar um diagnóstico para aparar as arestas e aparentes assimetrias de criança, para problemas que na verdade são de natureza cultural (falar, olhar nos olhos, mover-se, manter o foco atencional, alfabetizar-se, apropriar-se dos conjuntos numéricos, comportamentos que tem gênese na natureza social) torna o desenvolvimento da criança um caminho sem saída. Freitas (2021) chama a atenção ao fato que, na medida em que os quadros deficientizadores são colocados na história da criança, o que se produz é uma criança tolerável, mas não escolarizável. A criança passa a ser vista como aquela que está na escola para ser cuidada, e não adequadamente impulsionada em seu desenvolvimento através do ensino.

Pela teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento é o surgimento do novo nas relações do indivíduo com o mundo. A criação de novas relações do indivíduo em seu contexto tem a qualidade de alterar o crescimento e a correlação entre as funções psicológicas (Vigotski, 2018). Há que se destacar que o desenvolvimento não é sinônimo de aprendizagem, sendo estes processos cujas relações são complexas e mutuamente

implicadas, em que o ponto de partida é o ensino, ou ato educativo. Pasqualini reitera que “a aprendizagem é a fonte de desenvolvimento psíquico da criança por excelência” (2013, p. 94). Portanto, ao falarmos sobre o desenvolvimento de novas formações psíquicas na criança, este se refere a apenas um polo da tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento, na qual a intencionalidade pedagógica é o motor das novas conquistas (Magalhães & Martins, 2020). Estas concepções estão muito distantes da perspectiva espontaneísta e internalista sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, ou de teorias que entendem esses fenômenos como sinônimos, tal como se dão as explicações construtivistas e behavioristas, respectivamente.

Destaca-se também a diferença de duas formas de desenvolvimento, segundo a teoria histórico-cultural. A **zona de desenvolvimento real** ou efetivo, refere-se ao que a criança já internalizou em si mesma e que pode realizar sem o auxílio de outro par mais desenvolvido. É tudo aquilo que a criança já conquistou através do aprendizado com o outro. Por sua vez, a **zona de desenvolvimento potencial** é o conjunto de aprendizados que a criança tem a capacidade de conquistar, em que ela obtém êxito ao fazer com o outro (Vigotski, 2010). É aqui que o ensino tem fecunda relação com o desenvolvimento. Tais aspectos são fundamentais, para que o olhar sobre a criança concreta não esteja vinculado somente ao que ela não faz ou sobre suas limitações, mas que possa ser direcionado a tudo aquilo que ela tem como alcançar pela mediação pedagógica. Nas palavras de Vigotski:

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de

maturação. (...) Portanto, o estado de desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a *dois níveis*: o nível de desenvolvimento efetivo e a área do desenvolvimento potencial. (Vigotski, 2010, p. 112)

Assim, compreende-se também que o problema colocado sobre as demais teorias pedagógicas é que a concepção de ensino deve partir do desenvolvimento já produzido e internalizado pela criança. O autor supramencionado nos convoca a refletir sobre esse limite pedagógico no que tange às práticas educacionais empregadas com crianças com deficiência, em que a educação oferecida a esses alunos possuía uma ênfase no ensino por meios visuais e ocorria então um abandono do ensino aplicando-se o pensamento abstrato, o que obstrui o próprio ensino de novas formas de pensamento para o aluno (Vigotski, 2010).

Outrossim, na criança pequena, o ensino deve surgir a partir da imitação das ações práticas, que servirá de base na aprendizagem, integrando a sensopercepção da criança ao campo de fenômenos de ensino. Posteriormente, a partir da apropriação de conceitos científicos é que se pode dar à criança novos significados na formação de seus pensamentos.

O processo de ensino é atento e intencional frente às possibilidades da criança, conforme seus alcances psíquicos que podem ser efetivados na e com a relação mediada pelos adultos. Destarte, o que destacamos é a indissociabilidade entre o desenvolvimento psíquico e os atos pedagógicos, bem como a diferença entre aprendizagem e desenvolvimento. Apropriar-se dessas diferenças e relações é a base e a resistência para a formulação de concepções pedagógicas que não reproduzam as diferenças e a exclusão dos alunos. Buscar agir pelo ensino da criança concreta é favorecer a objetivação na consciência dela, para que ela possa escrever a sua história conforme suas próprias

palavras.

1.4 O autismo segundo uma perspectiva histórica e dialética

Então, as páginas deste escrito chegam ao autismo. E, neste ponto, gostaríamos de pontuar algumas considerações desse fenômeno, que só foram possíveis através dos aprofundamentos realizados nos tópicos anteriores. Em primeiro lugar, é preciso considerar que **captar o autismo enquanto um fenômeno causal de orientação genética exclusivamente manifesta-se como um reducionismo metodológico e ontológico.**

E apontar a gênese dessa deficiência apenas em suas possíveis variáveis moleculares de um fenômeno cujas expressões se dão em comportamentos culturais, mostra-se como uma captação parcial da realidade. Isso porque até o presente momento de estudos sobre o autismo, as possíveis variáveis genéticas não passaram de hipóteses. Contudo, afirmar essa condição significa entender que as mudanças biológicas no fenômeno autista não são causais, mas sim consequências, decorrentes em boa parte das transformações culturais nas formas de andar a vida, compreender e olhar a infância, como também a ampliação dos limites do patológico na sociedade.

Uma teoria biológica da natureza humana, escreve Lewontin (1991), aponta que as diferenças humanas são determinadas por nossos genes e são capacidades inatas, que serão transmitidas a cada nova geração familiar. Será então por essa diferença de capacidades inatas, como inteligência, força física, altura, temperamento e cor da pele, que acabam por converterem-se em diferenças de status sociais. Dessa explicação parcial, na história moderna da humanidade já vimos desde formas de explicar as diferenças cerebrais entre

homens e mulheres, bem como justificações para a sub-humanização das pessoas negras e indígenas; isto tudo em detrimento da brancura que nomeia as outras raças e etnias, mas não o faz com a sua própria, galgando para si mesma a posição de status universal. É algo que nos leva ao próprio mito do fracasso escolar, como também a todas as tentativas em localizar-se genes isolados que correspondam ao quadro psíquico da esquizofrenia e outros, como é bem expresso no autismo. De cariz positivista, tais proposições constituem o mundo social e as leis que regem a sociedade. Voltemos então à história desse reducionismo no quadro de autismo e, para isso, cabe elucidar o início da terminologia psiquiátrica. O referido termo foi empregado pela primeira vez em 1911 por Eugen Bleuler, com o intuito de definir as características do pensamento de pacientes no quadro de esquizofrenia. Foi somente em 1943¹¹ que dessa caracterização, define-se para um quadro nosológico específico, descrito por Leo Kanner.

Na literatura sobre autismo, Leo Kanner (Áustria, 1894 - Estados Unidos, 1981) é consagrado como o autor inaugural do tema. O psiquiatra austríaco, radicado nos Estados Unidos, publicou no ano de 1943 um estudo a partir da descrição de 11 crianças, em que retratou a Síndrome Autística de Contato Afetivo (Kanner, 1943). A caracterização de Kanner foi tão significativa que, essencialmente, é utilizada até hoje na nosologia do quadro. Para ele, os comportamentos reincidentes das crianças referiam-se a três aspectos

¹¹ É muito pertinente apresentar as contribuições da psiquiatra soviética Grunya Sukhareva (1891-1981). Em 1926, ela publica um estudo longitudinal, resultado de dois anos de acompanhamento de um grupo de seis meninos diagnosticados anteriormente com demência precoce. Ao descrever seus comportamentos, Sukhareva propõe a nosologia de “psicopatia esquizoide”, resultado de alterações no cerebelo, gânglios da base e lobo frontal. Acompanhando o prognóstico dessas crianças, a autora encaminha-as à escola terapêutica, ofertando-lhes aulas de pintura e atividades físicas regulares, potencializando assim o desenvolvimento das crianças a partir da aprendizagem (Manouilenko & Bejerot, 2015).

principais: ao **empobrecimento das relações sociais**, em que as crianças eram descritas como “em uma concha”, mostrando-se autossuficientes, ficando mais felizes sozinhas que na companhia de outras pessoas e crianças; **mudanças no uso da linguagem**, com a possibilidade de crianças não falarem, como também com a apresentação de ecolalia, ou entendimento literal das palavras, e desatenção à comunicação; também à forte **aderência na rotina** e restrição aos seus próprios interesses (Kanner; 1943, Rivière; 2007).

O psiquiatra também descreveu como capacidades positivas com profundidade de observação, como a grande inteligência dessas crianças; dentre estas 11, mencionava por exemplo como Donald era uma criança que rapidamente memorizava os nomes dos vizinhos e sabia o alfabeto de trás para frente, ou como Barbara era excepcional na soletração de palavras e na leitura (Kanner, 1943; Broderick, 2022). Para Kanner e Bruno Bettelheim, a síndrome dessas crianças tratava-se de um transtorno emocional decorrente das relações familiares, cujo prognóstico apontado era a terapia psicodinâmica.

Quase que simultaneamente¹², outro pesquisador aproximava-se do mesmo objeto, sem, contudo, um ter ciência do outro no período. Em 1944, o estudo publicado por Hans Asperger (Áustria, 1906 - Áustria, 1980) descreveu quatro crianças avaliadas por ele através da Clínica Pediátrica Universitária de Viena. Asperger assinalava as limitações sociais das crianças, suas formas de expressão peculiares, a compulsividade, como também

12 Pouco difundido sobre os estudos do autismo é a participação do psiquiatra judeu George Frankl, que trabalhara com Hans Asperger entre 1933 a 1938 em Viena. Já em 1938, Frankl escapa do regime nazista e migra para os Estados Unidos, indo para Maryland, onde trabalha com Leo Kanner (Muratori & Bizzari, 2019; Timimi, 2020). Muratori & Bizzari (2019) expõem que Frankl já em 1935 havia trabalhado e descrito crianças com padrões de comportamento similares ao que Asperger definiu, o que traz à luz sobre a validade de sua influência para os autores.

o caráter fixo e obsessivo dos pensamentos. Diferente de Kanner, as crianças identificadas com Psicopatia Autística por Asperger correspondiam a formas mais brandas de sintomas, que poderiam adequar-se na educação regular e serem mais funcionais à sociedade, segundo Asperger (1944).

Apesar de Asperger não ter se filiado ao Partido Nazista, os estudos sobre a Psicopatia Autística e as deficiências em crianças contribuíram fortemente ao modelo social do Terceiro Reich. Isso porque para as próprias crianças apresentadas em seu estudo inicial sobre o quadro, Asperger levantava a defesa da integração social delas, enquanto para crianças com maior severidade sobre seus comportamentos, defendia internamentos forçados, a exclusão nos campos de concentração e as diversas formas de extermínio, sob a pretensa justificativa de higiene mental e racial (Sheffer, 2019). Os estudos de Asperger só se tornaram públicos e limpos (mas não esclarecidos) sobre sua história eugenista a partir de 1979, quando Lorna Wing o traduziu do alemão para o inglês, autora responsável por aproximar os estudos de Kanner e Asperger, atestando que tratavam do mesmo quadro enquanto um *continuum* (Wing, 1997).

Chapman (2023) atesta que muitos pesquisadores do período eugenista do século XX, com a vitória dos aliados e os comunistas sobre o nazi-fascismo na Segunda Guerra Mundial, passaram a levar suas teorias do paradigma eugenista em direção ao enquadramento genético. Nesse sentido, o autor menciona que a noção do **paradigma da patologia** surge a partir desse determinismo genético, como um enquadramento médico-individual, mas que se torna socialmente determinado. Isso aponta para uma nova condição

que ameniza e naturaliza as diferenças cognitivas, reforçando hierarquias sociais que, sob um ponto de vista materialista dialético, também expõe a ascensão de ideais capitalistas sobre um **ideal de normalidade** aos sujeitos, referendando concepções baseadas em uma teoria biológica da natureza humana.

Ressalte-se que a teoria socioemocional de Kanner e Bettelheim causou reações devastadoras sobre as famílias das crianças autistas, visto que as mães eram diretamente responsabilizadas pelo quadro desenvolvimental dos filhos. A partir de 1960, tem-se o afastamento das explicações psicanalíticas, seguido pelas críticas que passaram a orientar uma parte da Psiquiatria sobre o modelo asilar de isolamento da doença mental após os extermínios da Segunda Guerra, a história do autismo afunila suas explicações causais para as explicações de caráter genético e comportamental. Desse modo, nos anos de 1962 surge a primeira associação de pais de autistas, a Sociedade Britânica para crianças autistas fundada em 1962 por Lorna Wing e seu marido, o que levanta repercussão em outros países, gerando a criação de mais associações (Wing, 1997; Rivière, 2007).

Com essas associações, ocorre o aumento da exigência por novas hipóteses etiológicas com maior rigor científico, buscando-se também maiores vínculos com psiquiatras e psicólogos a fim de garantir estudos de mais evidência. Lorna Wing é uma figura de destaque, pois ocupava aqui uma dupla função, tanto como psiquiatra quanto como mãe de uma jovem diagnosticada como autista (Feinstein, 2010). Bernard Rimland, um psicólogo estadunidense, conheceu a Sociedade Britânica e levou aos Estados Unidos a

busca por fundar uma associação no país, em 1965.

Broderick (2022) conta que Bernard Rimland foi uma figura imprescindível no percurso dos estudos sobre autismo. Sendo pai de uma criança autista e psicólogo, Rimland não somente foi um dos responsáveis por criar a primeira Associação Nacional de Autistas dos Estados Unidos (NSAC, em inglês, e posteriormente ASA, Sociedade Autista da América), quanto também foi o precursor das hipóteses neurobiológicas, tópico apresentado em seu livro *Infantile Autism*, de 1964. Para ele, era nítido que o manejo proposto pela Psicanálise recaía em uma responsabilização das famílias e que não trazia respostas no controle das crianças, e que a resposta deveria estar em outra origem. Longe das possibilidades excepcionais que Kanner correlacionava às crianças estudadas, Rimland aproximou o autismo à noção de retardo mental, com um processo específico de defeito cognitivo de base neurobiológica. E assim, na formulação da NSAC, teve-se como objetivos aproximar mais especialistas que pudessem confirmar essa e outras hipóteses (Broderick, 2022).

Rimland também teve um protagonismo referente à disseminação de terapias comportamentais. E então, destacamos alguns pontos acerca das terapias behavioristas à população autista, sobretudo para as crianças. A terapia behaviorista começou a ser ofertada enquanto terapêutica às crianças autistas desde meados de 1960 (Rivière, 2007). No entanto, muitas questões devem ser problematizadas acerca de sua origem. Ivar Lovaas, criador da Análise do Comportamento Aplicada¹³ (ABA) aplicou suas técnicas na reprogramação de condutas de crianças, sobretudo meninos, considerados “afeminados” e homossexuais, como forma de reversão ao “desvio sexual”. Suas técnicas também foram aplicadas ao autismo, sendo hoje a terapêutica mais difundida às crianças autistas. Através de elementos reforçadores e punições como ruídos afiados, choques elétricos e tapas foram

13 A sigla refere-se ao nome em inglês, Applied Behavior Analysis.

usados nas crianças para garantir o controle de comportamentos indesejados.

A disseminação da terapia ABA se deu numa situação de acaso e sorte. Nessa publicação realizada por Rimland, em 1964, no mesmo espaço de tempo Lovaas divulga em uma revista afirmando a eficiência do manejo behaviorista com crianças autistas. Então, ambos os observadores do tema se aproximam e com o apelo e apoio recebido por diversos outros pais de autistas, a difusão entre a ABA e a associação de pais de autistas nos Estados Unidos forma o elo basilar desse entrelaçamento (Broderick, 2022).

Vejamos epistemologicamente algumas críticas colocadas sobre a Análise de Comportamento Aplicada. Em primeiro lugar, na base do pensamento a partir de William James e Burrhus Skinner, apreende-se que a aprendizagem é sinônimo de desenvolvimento na criança.

A aprendizagem seria então uma acumulação linear e progressiva de reflexos condicionados, baseados na relação entre os estímulos antecedentes e as respostas do organismo já aprendidas anteriormente. Essa apreensão é importante e substancial à crítica, posto que na seção anterior já apresentamos as compreensões sobre aprendizagem e desenvolvimento pela perspectiva histórico-cultural, e assim marcamos as diferenças postuladas pelas duas teorias. Para o behaviorismo, o comportamento são todas as ações e estados mentais do organismo frente ao seu ambiente, como elementos que integram o contexto (Skinner, 2006).

Destarte, na terapia ABA, muito do que se vê pelo comportamento das crianças são crianças condicionadas a dar respostas frente às indagações e recompensas, e não crianças estimuladas e incentivadas a brincar e pensar espontaneamente. Com o modelo ABA, a formulação do pensamento e ação sobre esse pensar fica aquém, em uma teoria que não preconiza o desenvolvimento psíquico. Broderick em seu estudo sobre o complexo industrial de autismo (2022), reitera que a intervenção preconizada pelo ABA não se pauta

no próprio desenvolvimento da criança, mas sim no apelo às próprias tecnologias e no controle dos comportamentos. Nas palavras da autora,

De fato, deve-se notar que a modificação precoce do comportamento se baseou em métodos de intervenção que eram altamente aversivos às crianças pequenas sendo "tratadas" e que dificilmente poderiam ser considerados "educacionais" de forma alguma — métodos como o uso de choque elétrico contingente e outras punições fisicamente aversivas contingentes (como tapas) e a retenção de comida para provocar "motivação" (fome) na criança para atuar por recompensas comestíveis (Greenfeld, 1972; Lovaas et al., 1973). Assim, embora o discurso do behaviorismo sobre esperança tenha começado a apontar para tratamentos e intervenções que poderiam ser considerados (com um exagero) como sendo de natureza "educacional", essa esperança emergente estava localizada quase exclusivamente na aplicação de métodos ou tecnologias particulares de tratamento ou intervenção, em vez de na crença de que essas crianças eram capazes de aprender, de crescer ou de se beneficiar de uma educação (Broderick, 2022, p. 59)

Chapman (2023) retoma algo que pode ser bem visível em fóruns de internet de adultos autistas, que é a crítica sobre essas técnicas no esgarçamento dos interesses da criança. Isso porque o condicionamento das respostas da criança se dá pelo reforço positivo e recompensas. Tais reforçadores costumam ser ofertados baseando-se nos interesses da criança, sejam alimentos ou brinquedos que interessem à pequena clientela. Já Abreu (2022) lança a crítica de que o ABA é um modelo terapêutico baseado na queixa familiar e não propriamente na busca pela autonomia da criança e sua qualidade de vida.

Entretanto, muitas coisas se transformaram no cenário do autismo com a profusão do ABA, que merecem ser mais bem definidas. De um modelo terapêutico baseado no uso

de choques nos anos de 1960, como é que esse modelo erigiu um grande mercado monopolizado pela sua retórica científica? Broderick (2022) aponta duas situações entre a virada de 1980 a 1990, já com o neoliberalismo em vigência, que se coadunam na disseminação do processo mercadológico do **Complexo Industrial do Autismo**. Primeiramente, em 1987, Lovaas publica um novo estudo, atestando a eficácia do ABA no tratamento de crianças autistas. Neste estudo, 19 crianças foram acompanhadas por ele com a aplicação do ABA por cerca de 40 horas semanais de tratamento ao longo de meses e destas, nove delas foram “recuperadas”, conforme a própria descrição do autor. A “recuperação” difundida por Lovaas referia-se à uma possibilidade de recuperação a uma normalidade esperada, em que a cada criança, poderia-se esperar 50% de chance na sua recuperação. Para os pais de autistas, essa estimativa significava a possibilidade de esperança. Já em 1993, a mãe de duas crianças autistas, Catherine Maurice, lança um livro autobiográfico¹⁴ narrando a sua experiência com as crianças e a implantação do modelo ABA em seu domicílio para as crianças, relatando a “recuperação” de sua filha. Broderick (2022) enfaticamente aponta a formulação do ABA enquanto um programa de venda de esperança aos pais de crianças autistas, disseminado pela própria retórica de Lovaas quanto de Maurice.

Broderick relata que, nesse cenário, passa a se difundir então a ideia de que o ABA era o único conjunto de técnicas capazes de auxiliar uma criança autista. Nessa mesma direção, a noção do autista severo, agressivo, que bate a cabeça, passou a ser mais disseminada. Pela vinculação entre comportamentos agressivos, o que se obtém é a estreita relação entre o medo (para os pais) e a necessidade de intervenção e prevenção do agravamento do quadro das crianças, que corrobora com o uso de tecnologias comportamentais como ferramenta de esperança. Desse modo, Broderick (2022) relata

14 O livro chama-se *Let me Hear your Voice: A family's triumph over autism* (1993).

que, sob uma lógica capacitista, o autismo torna-se um problema social que se concentra nos corpos das crianças.

Essa lógica disseminada pelo medo ressalta que a disputa em torno das mercadorias para o autismo tem sua base na retórica discursiva. Era necessário popularizar a retórica do autismo enquanto um problema social, bem como o medo dos quadros de autismo severo, para que se ampliasse o campo de consumidores. Em paralelo com a maior produção de produtos de controle comportamental, passou-se a produzir o mercado de consumidores do ABA.

Broderick (2022) discute que a disseminação do modelo ABA como modelo monopolizado de intervenção passa por dois caminhos de geração de lucro: o primeiro refere-se ao consumo de curto prazo, pelos procedimentos diagnósticos e as próprias terapias, compreendendo também mercados adjuntos, como o mercado jurídico, o mercado farmacológico e a venda de produtos com etiquetas especificamente para autistas, em que há uma concorrência de outras formas terapêuticas (mas que não se assemelham ao modelo monopolizado de capital e ideologia). O segundo caminho organiza-se mais a longo prazo, e refere-se ao incremento de capital ligado a pesquisas genéticas e genômicas. E, aqui, a atuação de entidades corporativas sem fins lucrativos ganham incremento de capital público também para disseminar suas pesquisas, através de ideias pré-concebidas sobre a prevenção de um diagnóstico que é um problema social (Broderick, 2022).

Conforme discutimos na primeira seção neste trabalho, a saída da segunda guerra consagrou a fusão do modelo de produção fordista com a política keynesiana, no período conhecido como a fase dourada do capital. O aumento da produção de mercadorias em massa, a produção da cultura pop e a fetichização de suas mercadorias, correspondem à ampliação da produção realizada pelo fordismo, colocando a possibilidade de mais

cidadãos tornarem-se consumidores. Contudo, até os anos de 1970, a maior parte das economias da Europa e Estados Unidos baseavam-se na produção industrial, o que incitava uma forma disciplinar de trabalho e reprodução da vida. As atividades laborais eram realizadas de forma monótona e estandardizada. A **pressão pelo disciplinamento** dos trabalhadores e a busca por padronização dos comportamentos se dissemina nas fábricas, bem como nas escolas. Esse parâmetro é imprescindível, pois, se com a política de bem-estar social, obteve-se um grande incremento nas indústrias farmacológicas e seus experimentos acerca dos psicotrópicos, ao mesmo tempo, o que se produziu em termos de saúde mental foi muito distante de uma melhoria prognóstica em desenvolvimento.

E no advento do pós-fordismo, com o neoliberalismo, o que se produziu foi um alargamento da piora das condições de saúde mental, com o aumento das crises de sofrimento psíquico e uma maior incidência epidemiológica de quadros como ansiedade e depressão (Whitaker, 2017). Também nesse período houve a publicação do DSM-III em 1980, que trouxe uma mudança substancial sobre a noção de transtornos mentais, a partir de um enquadramento que delimita os transtornos mentais como expressão sintomatológica de danos disfuncionais na ação dos genes, num movimento psiquiátrico chamado de neokraepelianismo (Chapman, 2023).

E é necessário compreender que o neoliberalismo, muito além de mudanças no regime de trabalho, trouxe mudanças no que corresponde ao fenômeno urbano, sobretudo nos países não europeus. A importância destacada com que o setor de serviços passa a existir, exige mudanças no que tange à urbanização, deslocando os indivíduos mais para os

centros das cidades, em detrimento das regiões mais periféricas ocupadas pelas fábricas.

No trabalho aplicado ao comércio de serviços, há a expectativa de que os trabalhadores sejam mais socialmente agradáveis para que se obtenha êxito nas vendas de mercadorias e tratamentos. A disciplina é docilizada e não são tolerados rompantes afetivos ou um embotamento afetivo exacerbado. Os afetos e sentimentos devem ser encobertos, acobertados pelo que seja universalmente (aos clientes, aos chefes e aos colegas) aprazível. Ao mesmo tempo, os indivíduos passaram a trabalhar e estudar mais, passando menos tempo disponível para o lazer e o descanso. Assim, ocorre uma disputa pelo tempo de restauração da vida, que é cada vez mais extraído dos sujeitos, decorrente dos maiores tempos de deslocamento ao trabalho, aumento dos regimes e jornadas duplas ou triplas.

O que se percebe então é uma grande **mudança sobre os padrões de eficiência**, que associada à maior rapidez sobre ir e vir, a flexibilidade cognitiva em adaptar-se à instabilidade e a polivalência de realizar múltiplas tarefas simultaneamente. Se ser eficiente é ser adaptável a essa série de transformações, mantendo-se a cordialidade para que não seja percebida a dificuldade na ocupação exercida e passe um toque artificial de leveza, ocorre aqui uma **sobrecarga em níveis emocionais e cognitivos**, pela manutenção dessa flexibilidade (Chapman, 2023).

E não poderia ser em outro tempo histórico e social que o conceito de espectro pudesse ter se difundido sobre o autismo. Chapman (2023) apresenta que a noção de espectro, sustentada por Lorna Wing desde 1979, incide na ampliação dos diagnósticos de autismo¹⁵, integrando o autismo infantil, a síndrome de Rett, o transtorno desintegrativo

15 Em que pese, a primeira vez que o autismo é colocado no DSM enquanto entidade nosológica é na terceira edição, de 1980. De acordo com a recuperação histórica do autismo nos manuais realizado por Mas (2018), nessa edição teve-se apenas o diagnóstico de Distúrbio Autista como um sub-tipo de Distúrbio Global de Desenvolvimento. Já no DSM-IV (1994), tem-se o novo conceito de “transtorno”, elencando-se quatro sub-tipos, a saber, Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo de Infância e Transtorno de Asperger, em que as diferenças fundamentais se dão pelo período na vida da criança em que

de infância e a síndrome de Asperger, mas que entre essas tipificações também integram certos perfis patológicos que o autor chama de “síndromes-sombra”. Trata-se de diagnósticos com menor precisão acerca de seus sintomas, mais abrandados e menos consistentes do que os perfis diagnósticos anteriores. Conforme Chapman (2023) aponta, o problema em torno da noção de espectro é que ela aumentou o grau de noção de incapacidades dos indivíduos, ampliando a noção de deficiência e concentrando essa nova população diagnosticada sobre a margem dos excedentes de trabalho, dilatando o setor de excluídos da força de trabalho reserva. Contudo, ao se popularizar a noção de espectro (antes mesmo da publicação do DSM-5) também favoreceu uma ampliação sem precedentes do mercado de consumidores de intervenções terapêuticas para autistas.

Almeida & Gomes (2014) referem-se à dinâmica de **ampliação dos limites do patológico** na psiquiatria, como um processo calcado em três aspectos gerais:

1º) a flexibilização das exigências necessárias ao enquadramento diagnóstico, propiciado pela elasticidade desses parâmetros clínicos (a patologização do sofrimento por luto como um exemplo);

2º) a alocação de condições, comportamentos, manifestações subjetivas e orgânicas enquanto novos fenômenos psiquiátricos “descobertos” pelas evidências científicas (como exemplo, a desordem disfórica pré-menstrual);

3º) refere-se à dinâmica de prevenção pela gestão individual dos “riscos” à saúde, que culpabilizam e responsabilizam o indivíduo pela prevenção aos riscos de desenvolvimento de quadros psicopatológicos, a medida que seus modos de andar a vida sejam interpretados como escolhas de estilo de vida, no qual o sujeito tem a plena consciência e liberdade em fazer e ser.

ela passa a ter algum sintoma e suas diferenças motoras no comportamento. Já no DSM-5 de 2013, apresenta-se unicamente o Transtorno de Espectro Autista, juntamente com a flexibilização de seus critérios diagnósticos.

Voltando-se então ao fenômeno em questão redefinido enquanto espectro, todas essas dimensões estão subsumidas, pela flexibilização e alocação segundo três níveis de suporte referentes às necessidades de apoio do indivíduo; no entanto, as formas como se definem a demanda pelo suporte são bastante subjetivas. Há também que se considerar o grau de determinação desse mesmo diagnóstico sobre uma pessoa que tenha outras comorbidades; é o caso de quadros como epilepsia de uma pessoa “apenas” autista, como também sobre a forma com que o diagnóstico de autismo chega e se insere na história da vida do sujeito. Podendo, com isso, apresentar determinações muito distintas e significativas sobre uma pessoa diagnosticada na vida adulta, quanto em comparação ao diagnóstico que possa estar contando a história da pessoa desde a infância. Tudo isso leva-nos a pensar que essa é uma conta que não fecha, mas na realidade, não é para fechar.

A adoção ao modelo neokraepeliniano e a noção de espectro da deficiência do autismo também revelam outro problema, no que tange ao despertencimento social produzido pela lógica neoliberal às pessoas com deficiência e em quadros de sofrimento psíquico, que é a noção de **cronicidade em saúde mental**. Se, por exemplo, observarmos a dificuldade de uma criança em começar a falar e a comunicar-se com as pessoas de seu entorno social, podemos entender que seu momento possa ser um episódio agudo que demande intervenção especializada. Isto se dá com o intuito de entender se seus sentidos estão preservados, verificar suas formas de comunicação não-verbal e lhe ofertar o suporte para que possa comunicar-se, ou mesmo entender porque em certos momentos ela experimente um mutismo seletivo, no caso de uma criança que se comunicava e de repente parou de falar. No entanto, ao aproximar-se a criança de um possível diagnóstico de transtorno mental e dizer que é por isso que ela não se comunica, a **cronicidade** e a noção de incurabilidade alijam o desenvolvimento da criança. Desviat define o paciente psiquiátrico crônico como “aquele que padece de uma doença que se

prolonga no tempo e que afeta sua qualidade de vida, limitando suas capacidades e tornando-o dependente de atendimento sanitário e social” (1989, p.89).

Nesse bojo, a cronicidade diz respeito não somente à evolução e o tempo do quadro diagnóstico, mas também à situação social com que os atendimentos aos indivíduos serão ofertados (Desviat, 1989) e poderíamos dizer também, sobre a forma com que os dispositivos sociais, sejam os recursos terapêuticos, a comunidade e a escola, ofertam ações para esse indivíduo. E sem uma perspectiva psicossocial e reabilitadora, a maior parte dessas populações cronicadas tornam-se marginalizadas, excluídas no seu próprio desenvolvimento. Nas crianças, este ingresso a um processo crônico em saúde mental pode significar estarem imersas em um meio social que apenas atesta suas incapacidades e não a auxilia em propor formas de superar suas dificuldades na promoção de autonomia. Contudo, voltaremos ao tópico da cronicidade novamente mais tarde, por entendermos que “de forma menos radical, dir-se-ia que toda instituição cria suas formas de cronicidade, as quais, no entanto, são-lhe específicas” (Desviat, 1989, p.92).

Há que se destacar também novos processos constituintes no pós-fordismo, como o capitalismo cognitivo. Cocco & Vilarim (2009) explicam que o **capitalismo cognitivo** se trata de uma nova morfologia do trabalho, que implica em novas formas relacionais e imateriais da atividade laboral, em que o processo da produção, consumo e distribuição do trabalho se mesclam. Não significa que a atividade industrial deixa de existir, mas que ela se torna dependente dessa nova tipologia. Parafraseando Chapman (2023), pode-se perceber que no desenvolvimento tecnológico vigente das últimas três décadas, a atividade de um arquiteto, um pós-graduando, o engenheiro e um designer tem como instrumentos praticamente os mesmos tipos de objetos, qual seja, seus computadores e *gadgets*, mas o que transforma a atividade é a capacidade cognitiva-operativa desses trabalhadores. Sobre uma mesma máquina, operam-se ações e operações técnicas muito

particulares entre si, com softwares que demandam a atividade intelectual de quem as opera.

Berardi (2020) recupera que o capitalismo cognitivo é uma caracterização de precarização de nossos tempos, haja vista que essas formas particulares do capitalismo cognitivo se expressam sobre as dinâmicas desterritorializadas do trabalho. Tudo que a nova morfologia autoriza é a existência de um sujeito sozinho realizando operações somente com seu computador, pois a acumulação de capital consiste principalmente no conhecimento extraído dos trabalhadores vivos (Chapman, 2023). Da mesma forma, o capital cognitivo alarga a dimensão do trabalho, alterando a espacialidade desta atividade e o reduto doméstico, captando a consciência e a atenção por mais tempo para atividades referentes ao trabalho.

Por outro lado, neste íterim histórico com o neoliberalismo tem-se um montante significativo de **transformações sensoriais**, causadas pelos excessos de estímulos. Outdoors, shoppings altamente iluminados confundidos como espaços de lazer, excesso de carros e estímulos sonoros nas ruas quase que a todo tempo. Em casa, mais estímulos: telas de TV, tablets, celulares, funcionando em tecnologias smart, na qual basta um gesto quase adaptativo de subir um dedo que simultaneamente, um novo estímulo surge. Não é necessário saber o que se quer, as telas capturam a atenção e os sentidos. Então, percebe-se também que o bombardeio de estímulos age numa restrição normativa dos padrões de atenção dos indivíduos, que ora lhe são exigidos padrões de atenção difusa muito rápidos e inconstantes, ora são exigidos a prestar a atenção concentrada.

Na alimentação, com os ultraprocessados produzidos massivamente, com custos mais baixos que alimentação in natura, tem-se também uma significativa captura sensorial. Pelo paladar, os ultraprocessados agem como uma hiperexcitação das papilas gustativas, com texturas que não se alteram a cada nova embalagem, cheiros agradáveis e formas de

educar o paladar pela estabilidade de sabores, texturas e odores. Tais aspectos foram estudados por Filgueiras et al (2019), relacionando padrões de adicção alimentar em adolescentes com o consumo de ultraprocessados, que também podem se relacionar com os padrões de seletividade alimentar comumente relacionados ao diagnóstico de autismo. E novamente, o que se apresenta aqui é a transformação incutida pelo neoliberalismo sobre os padrões de produção, distribuição e consumo, desta vez dos alimentos.

Então, a partir dessas determinações que passam a constituir nossos modos de andar a vida, pode-se evidenciar que as particularidades que consolidam diagnósticos como TEA, o TDAH, a depressão e a ansiedade passam a ser fenômenos enfrentados por todos os indivíduos, decorrentes da sobrecarga cognitiva e emocional. Chapman (2023) destaca esse ponto com muita contundência:

Mas as formas existentes de dificuldade ou deficiência, embora até certo ponto baseadas no desenvolvimento neurológico atípico, foram em muitos casos enormemente amplificadas nessa fase do capitalismo. Traços que antes eram relativamente benignos se tornaram associados a algum nível de deficiência, enquanto traços que poderiam ter sido apenas minimamente incapacitantes se tornaram significativamente assim. Isso aumentou à medida que a intensificação do capitalismo se tornou tão difundida: ele estrutura ou pelo menos contamina quase todos os aspectos da experiência sensorial e do processamento cognitivo na vida cotidiana, seja no trabalho ou no lazer . . . De fato, essas formas de deficiência são, em grande parte, uma expressão extrema de problemas enfrentados em todo o espectro neurológico geral da humanidade (Chapman, 2023, p. 117).

E aqui retornamos à cronicidade sobre as técnicas comportamentais, com formas específicas de cronificação. Seja pelo excesso de tempo terapêutico, ou na captura do

tempo da criança em relação somente com técnicos ABA, quanto pela pouca abertura à vida e aos enfrentamentos no desenvolvimento. Seja também pela cronicidade na falta de vínculos numa possível relação terapêutica, haja vista que se preconiza os usos excessivos de protocolos clínicos desde o primeiro contato com a criança, o que generaliza a cronicidade à medida que trata as crianças destituídas de suas individualidades (ou melhor, a singularidade está concentrada nos estímulos recompensadores).

Há que se asseverar também as dimensões no plano econômico e social, concernentes ao modelo clínico do ABA. À medida que a criança é diagnosticada como autista, há uma forte coação de que o plano terapêutico seja dirigido pelo modelo clínico do ABA. E esse fenômeno carrega suas similaridades com um processo discutido por Franco Basaglia, nos anos de 1960, que ocorria nos Estados Unidos, ao qual a antipsiquiatria chamou de “circuito paralelo em saúde mental”. Basaglia, ao visitar serviços terapêuticos destinados às populações de Nova York em sofrimento psíquico, relata que a despeito do caráter inovador do aparato técnico- institucional, sua negação da realidade manicomial se dava apenas de forma aparente. Longe de eliminar a exclusão dos loucos, deficientes e pessoas em sofrimento psíquico, essas instituições atuavam em um esquema preventivo que dilatava o contingente de loucos e incapacitados, como um espaço de tolerância que mantinha fortes vínculos com os hospitais psiquiátricos estatais no período. Sob o apelo da desospitalização dos internados, esse serviço passou a ampliar o escopo dos usuários, sem nenhuma transformação pelas atividades comunitárias (Basaglia, 2010). E, de certo modo, ocorrem relações próximas ao modelo terapêutico baseado no ABA hoje pela pressão à formação de serviços específicos para autistas fora das políticas de saúde mental já vigentes, bem como sobre a forte adesão aos planos de saúde, quanto pela coação de se recorrer a um modelo único de intervenção, e também pela própria ideia de uma necessária intervenção.

Na análise deste complexo industrial no Brasil, Fernandes, Couto, Andrada & Delgado (2024) apresentam o incremento da relação entre mercadoria-mercado-consumidores através dos projetos políticos e o aumento de serviços voltados à criança diagnosticada com autismo. Ressalta-se pelas autoras que as Políticas Nacionais de Saúde Mental, como a lei 10.216/2001¹⁶, a Portaria 336/2002¹⁷ e a perspectiva psicossocial eram contrapostas aos objetivos de familiares-ativistas, que defendiam o cuidado de seus filhos por políticas de atenção específicas, como a criação de serviços exclusivos e a inserção de clínicas-escola por todo o território, mediante o uso de tecnologias comportamentais. Desse modo, será a partir dessa disputa sobre a forma do cuidado e o enfraquecimento das políticas em saúde mental já vigentes, que se tem o cenário para a formulação de um circuito paralelo de mercado para a população autista no Brasil.

A atuação dos familiares-ativistas foi marcante na promulgação da lei 12.764/2012¹⁸, que descreve a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno de Espectro Autista. Seguindo a cronologia, em 2017 foi aprovada a lei nº 13.438¹⁹, que tornava obrigatória a aplicação de protocolos de risco psíquico em todos os bebês de até 18 meses de vida. Segundo Fernandes et al (2024), esta lei foi posteriormente revogada, haja vista que ao ser aplicada em todos os bebês irrestritamente, sequer o público-alvo para estes testes eram respeitados, gerando um grande número de falsos positivos, como corrobora Simons (2020). Em 2019, aprova-se a lei nº 13.861/19²⁰, que inclui as particularidades do TEA nos censos demográficos. Já no ano seguinte, a lei nº 13.997²¹,

16 Lei que redireciona o manejo em saúde mental e confere os direitos à população assistida nos serviços de assistência psicossocial. Trata-se de uma importante lei, escrita e promulgada a partir dos movimentos da Reforma Sanitária que ocorriam no Brasil desde os anos de 1970. Para saber mais: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110216.htm

17 Primeira portaria que descreve a atuação dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), dispostos em todo o território nacional.

18 Para saber mais: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm

19 Para saber mais: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113438.htm7

20 Para saber mais: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm

21 Para saber mais: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03///_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm

institui a Carteira de Identificação Nacional do TEA.

Ao se buscar as propostas legislativas no site da Câmara dos Deputados em 29 de junho de 2024, verificou-se a existência de 480 propostas em tramitação, sejam projetos de lei quanto leis complementares e emendas constitucionais. Pode-se verificar também o aumento exponencial dessas propostas a partir de 2019, chegando ao número de 134 propostas somente em 2023. Fernandes et al (2024) destacam também a criação duas frentes parlamentares referentes aos direitos da população autista, bem como a criação do Partido Agir, cujo slogan é “O partido dos autistas”. Nos cenários estaduais e municipais, as autoras supramencionadas destacam também o aumento de projetos, decretos e notas técnicas concernentes à população autista, contando-se com o uso de instrumentos diagnósticos inadequados e a criação de redes de atenção exclusivas à intervenção de autismo.

Destarte, esses fenômenos demonstram a sobreposição das políticas assistenciais às políticas públicas, políticas essas que se preconizam pelo diagnóstico e pela intervenção, e não à humanidade das crianças. Tais políticas assistenciais apregoam o cientificismo de tecnologias comportamentais, baseadas em indícios propagados pelas hipóteses comportamentais e na concepção de “neurodesenvolvimento”. Broderick (2022) afirma que a propagação dos discursos baseados em direitos torna-se uma forma de expansão do mercado de tecnologias de controle. Na luta preconizada pelos pais em defesa do melhor prognóstico aos seus filhos, o que se ouve é que “é direito de seus filhos terem acesso às terapias comportamentais, medicamentos e acompanhante escolar”, mas o que não se diz nesse discurso é que essas terapias são muito onerosas e bastante debilitantes pelo seu alto grau de cronicidade.

Esse cenário mercadológico torna-se nítido na ampliação de clínicas públicas e particulares destinadas especificamente ao diagnóstico de autismo, bem como com o

aumento de cursos de formação de pais e cursos de ensino à distância para intervenção ABA e acompanhamento terapêutico. Da mesma forma, ressalta-se o incremento das adesões aos planos de saúde e a superação de custos no manejo de autismo, em comparação com outros processos em saúde-doença estatisticamente significativos aos serviços de saúde suplementar, como tratamento de câncer (Fernandes et al, 2024).

Destaca-se também a estratégia de marketing propagado para ampliar o escopo de consumidores, com brinquedos, acessórios eletrônicos e mobiliário, mas também produtos de saúde, vendidos especificamente para atrair consumidores autistas

Ressalta-se que muitos tratam de produtos comuns, podendo ser consumidos por qualquer criança/adolescente. Porém, ao adicionarem o rótulo “autismo” e/ou “feito para autista” incorporando adereços, imagens e cores (laços de fitas, quebra cabeças) passam a ter outro valor de mercado. Inclusive itens gratuitos oferecidos pelo SUS, tal como o Cartão Nacional do SUS, passa a ser comercializado. (Fernandes et al, 2024, p. 35)

Outro ponto criticado por Broderick (2022) é a relação educativa produzida para crianças diagnosticadas, sendo enfática ao dissertar que a indústria ABA ativamente opera pela precarização e desqualificação dos professores. Isso porque é notória a substituição de professores por técnicos comportamentais, que passam a ocupar as salas de aula em relação direta com os alunos autistas para controlar seus comportamentos tidos como indesejáveis e substituir tarefas escolares por atividades mais empobrecidas, quando isso ocorre. No Brasil, esta lógica se apercebe pela contratação, em regime de urgência, de estudantes universitários despreparados, que passam a tutelar a relação da criança na escola, aplicando formas de reforçamento a partir do que os profissionais que acompanham

a criança em clínicas comportamentais atestam ser o mais adequado. E nesse cenário, a atuação de professores passa a ser secundarizada, enquanto a criança sob o ponto de vista escolar passa a ser tolerada, mas não ensinada.

Se a conexão inicial entre os pais ativistas de autistas e a intervenção behaviorista partiram de uma feliz coincidência propiciada pelas necessidades dos pais em encontro com o mercado de venda da esperança, conforme escreve Broderick (2022). O cenário vivenciado pela Pandemia de Covid-19 foi uma certa contingência na ampliação sem precedentes na produção de consumidores. Não à toa, evidencia-se o aumento de projetos políticos, clínicas e outros aparelhos destinados à população autista nesse período, coadunado com as incidências epidemiológicas. Se a eugenia teve sua marca inicial no surgimento do diagnóstico de Asperger, sob a ideia da prevenção e da recuperação, o behaviorismo e seus conjuntos-satélites de teorias perpetuam pelo fetiche ao determinismo genético a ideia de medo, no qual suas tecnologias são a única oferta da esperança. E com o neoliberalismo, todos passam a ser consumidores em potencial, a partir de fenômenos que interpelam a experiência neurologicamente diversa de toda a humanidade (Chapman, 2023).

Chapman (2023) apresenta em sua discussão a necessidade de atualizarmos o debate de Marx sobre alienação em nosso tempo histórico e suas novas formas de subjetivação. E, com essa retomada, apreender que a **sobrecarga sensorial e cognitiva constitui sobremaneira as condições de humanização e alienação dos indivíduos sobre a era da destruição produtiva**. Isto posto, cabe asseverar que estas formas mais particulares de deficiência mental como fortemente marcam este nosso período histórico, tal qual o autismo, a hiperatividade, o transtorno bipolar, a depressão e a ansiedade, são expressões extremadas das dificuldades que toda a humanidade atualmente tem enfrentado no seu aparelho psíquico.

Isso não significa dizer que o autismo não é um fenômeno real e que suas mudanças cognitivas são fantasiosas, mas sim, trazer luz à possibilidade de as diferenças cognitivas existentes em crianças autistas não serem causais, mas consequentes dos nossos modos de andar a vida. Destarte, recorreremos à Epidemiologia Crítica e os pressupostos de Jaime Breilh (2006) para explicitar a natureza do **nexo biopsíquico humano**. Se compreendermos que a constituição da expressão do autismo se dá por uma manifestação interna cerebral, estamos separando o cérebro e o psiquismo de sua unidade psicofísica da corporeidade, que por conseguinte está subsumida a um todo social, uma dinâmica socialmente estruturada. Breilh (1991) traz luz à íntima relação entre o social mais amplo (universal) e o biológico, em que os fenômenos biológicos são regidos por leis históricas e sociais, ainda que carregando suas leis de formação particulares. Os fenômenos psicológicos são assim também compreendidos nessa requalificação constituída na superação por incorporação dos fenômenos sociais.

Com isso, outro ponto levantado no profícuo debate de Chapman (2023) com que temos concordância é apreender de forma radical a gênese desses processos, entendendo que a tecnologia em si não é o algoz sobre essa sobrecarga na experiência sensorial e a profusão de pessoas cada vez mais incapacitadas. As tecnologias são usadas a serviço do capital, que beneficia suas variadas formas de dominação e exploração das classes sociais, de outras etnias e do psiquismo.

Na mesma direção, cabe-se questionar que na era da acumulação flexível, à medida em que as condições de trabalho se precarizam em termos de direitos e a exigência cognitiva e emocional tem sido mais acentuada, o cansaço é a marca principal de pais e cuidadores de crianças. Desse modo, com a falta de redes de apoio a partir da redução do número de familiares, somada à crescente solidão como dimensão social, o excesso de uso das tecnologias ofertadas às crianças é apenas a saída possível, encontrada pelos pais e

cuidadores para dar conta das inúmeras atividades exigidas diariamente.

Ademais, foi pelo crescente desenvolvimento tecnológico acessado pelas pessoas que novos debates sobre o autismo passaram a estar disponíveis na experiência dos indivíduos, o que fica explícito no **movimento da neurodiversidade**. Judy Singer era uma estudante de sociologia quando teve contato com grupos e fóruns de autistas na década de 1990, quando cunhou o termo neurodiversidade. Muito apoiado pela profusão das tecnologias, os grupos passaram a disseminar informações e formar grupos de apoio de autistas (Ortega, 2008). Ao cunhar a neurodiversidade, buscava-se traçar um paralelo enquanto um movimento social, relacionando a diversidade neurológica dos sujeitos autistas com a biodiversidade da natureza, como também a diversidade de gênero e sexualidade das pessoas, ressaltando que a diversidade é uma categoria necessária à existência humana. Assim, outro aspecto concernente ao início dos estudos e do movimento da neurodiversidade era a despatologização de seus sujeitos, muito em paralelo aos estudos do Modelo Social da Deficiência. Desde então, a neurodiversidade tem se difundido enquanto movimento de direitos para as pessoas com diversos quadros psíquicos, apesar do protagonismo autista desde seu surgimento.

De certo modo, ressalta-se que a neurodiversidade se constitui como um movimento de direitos e não uma apreensão crítica sobre o modelo biomédico, de forma geral. A partir da década do cérebro, em 1990 e a virada neural causada pela profusão de estudos de caráter neurocientífico, a neurodiversidade se aproxima dos paradigmas da neurociência para conquistar certas validades científicas no campo médico. Se por um lado o movimento surge visando a despatologização da sua condição, por outro, boa parte de seus ativistas passa a ser cooptado pela perspectiva neurocientífica e a cerebralização da cultura.

Sobre a neurosociabilidade e a cerebralização das condições psíquicas, Ortega traz luz a certos pontos importantes

A noção de neurosociabilidade permite compreender como o sujeito cerebral se

torna um critério de agrupamento, isto é, como dá lugar à formação de diversos grupos, sejam eles de portadores de alguma doença neurodegenerativa e seus familiares, ou de indivíduos que se reúnem para testar a sua performance cerebral, ou de grupos de autistas que usam o critério cerebral para reclamar um acesso à cidadania que o modelo biomédico lhes tinha negado. **Um modelo de "subjetividade-objetiva", como em um oxímoro, que surgiu a partir de uma ideologia reducionista e solipsista da compreensão da subjetividade e da vida social, serve paradoxalmente para criar novas formas de subjetividade e de sociabilidade que têm no cérebro a sua âncora.** (Ortega, 2009, p. 251, grifos nossos)

O que se percebe em muitos debates ativistas da neurodiversidade é a mudança de consciência dos sujeitos tomados com um tipo de desenvolvimento cerebral típico, em detrimento das manifestações de desenvolvimento cerebral atípico. E, em face disso, percebem-se duas questões centrais problemáticas. A primeira é a formação de uma consciência e atitudes reificadas em torno do desenvolvimento psíquico, na tomada de perspectivas inatistas sobre as funções psicológicas. Aqui, refere-se tanto ao que é cunhado como tipicidade quanto a atipicidade.

E aqui encontra-se um problema lógico, tanto sob os argumentos da neurodiversidade, quanto da lógica neuronormativa. Muitos indivíduos passam a mistificar a condição do próprio cérebro, tornando o cérebro o detentor de si mesmo, o que também se torna um problema circular; os sujeitos que têm um perfil psicológico e cognitivo passível de desempenhar-se frente à flexibilidade e ao estresse, com as características desejáveis ao trabalho contemporâneo, são explorados sem pudores chegando à exaustão, ao esgotamento, à ansiedade e à depressão. Já os indivíduos cujas características cognitivas e psicológicas são reduzidos às suas incapacidades e por conta de suas dificuldades, são escamoteados do mundo do trabalho e excluídos da sociedade (Chapman, 2023). De ambas as formas, o que destacamos é a formação de atitudes

reificadas sobre o indivíduo, que concentra no cérebro uma mistificação de domínio sobre os sujeitos, tornando o próprio cérebro e o via a ser dos indivíduos como estáticos e fixos.

Em segundo lugar, outra questão problema e chave para futuras análises é a perspectiva de que ao desvelar a realidade psíquica entre a ambiguidade sobre tipicidade versus atipicidade, recai-se em uma apreensão sobre particularidades que impede de se vislumbrar a universalidade que constitui essas experiências. Destaca-se que **o problema de fundo é a expressão do paradigma da patologia e da normalidade sobre os sujeitos está integrado à lógica capitalista de exploração do valor**. Concordamos com Chapman (2023) ao pontuar que pequenas mudanças em torno de direitos da população autista só surgem quando estas favorecem os lucros dos capitalistas, pois ampliam o escopo de consumidores de bens e serviços (2023). Entretanto, à medida que o capital celebra os antagonismos entre as pessoas eficientes e deficientes, explorando a própria exclusão das pessoas com deficiências, mostra-se necessária a luta por direitos e políticas que possibilitem acesso aos bens humanos e sociais.

Na ampliação dos lucros dos aparatos de rótulos “científicos”, abre-se margem para a ampliação do exército dos marginalizados, enfermos e desassistidos que terão condições mínimas de humanização. Esta é a formação de um exército excedente, em que poucos terão condições sobre a lógica do capital de falar por si mesmos, enquanto esta lógica se mantém como está. O que se busca evidenciar aqui é que este modo de produzir e reproduzir a vida precariza o trabalho e o desenvolvimento de todos os grupos humanos, e neste modelo de sociedade torna-se mais preferível controlar e modelar o comportamento da criança que produzir seu desenvolvimento em seu vir a ser.

CAPÍTULO 2 – A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A COMPREENSÃO DA NATUREZA SOCIAL DO PSIQUISMO

7

*Eu não sou eu nem sou o
outro, Sou qualquer coisa de
intermédio: Pilar da ponte de
tédio
Que vai de mim para o Outro.
Mario de Sá-Carneiro*

Neste capítulo, apresentaremos as bases teóricas da Psicologia Histórico-Cultural, entrelaçando as concepções sobre periodização da infância e atividade dominante, com a neuropsicologia Luriana. O objetivo deste capítulo é qualificar a concepção de que o desenvolvimento psíquico do sujeito se dá conforme seus movimentos lógicos, e não segundo um movimento etapista e linear soblinguagemre os processos psíquicos, conforme se define em outras teorias psicológicas; ou mesmo como não é bem (ou mesmo nada) definido no campo das Neurociências. Sobre esse aspecto, aponta-se como fundamento metodológico que o sistema cerebral desenvolve suas capacidades segundo as manifestações dos sistemas psicológicos superiores, de origem cultural, cuja mobilidade no decurso do desenvolvimento decorre da relação interfuncional dos processos psíquicos superiores. Outro ponto que será melhor perpassado neste capítulo é o papel das sensações enquanto funções psicológicas superiores, devendo ser melhor destacado no panorama do desenvolvimento do autismo, tomando como base as bases neuropsicológicas de Luria.

Ressalta-se a impossibilidade de estudar a Teoria Histórico-Cultural fracionando seus autores, isto é, para apreender a riqueza e a complexidade dessa teoria, deve-se recorrer a uma gama de seus pesquisadores. Do mesmo modo, salienta-se também a

concepção revolucionária de seus escritos, em meio a um cenário histórico de levantes contra o capital. Lev Vigotski (1896-1934) lança contribuições sobre o problema da idade escolar e suas críticas ao que ele, em meados de 1920, entendia como a crise histórica da psicologia. Alexis Leontiev (1903- 1979), por sua vez, desenvolveu a Teoria da Atividade e trouxe luz ao conceito de atividade dominante, sem o qual não haveria a condição motriz para o entendimento do desenvolvimento do sujeito; já Daniil Elkonin (1904-1984) ampliou a caracterização dos saltos qualitativos da periodização na infância; ao passo que Alexander Luria (1902-1977) foi responsável por abrir caminhos e superações na Neuropsicologia para a compreensão dialética da organização dos tecidos nervosos.

2.1 A formação do sistema nervoso sob a análise dinâmica das funções

Nesta seção sintetizamos as grandes contribuições de Alexander Luria no desenvolvimento da Neuropsicologia, enfatizando os componentes fundamentais que possam dar indicativos acerca do desenvolvimento neurológico dos indivíduos, sobretudo acerca dos processos psicológicos que demonstram ter maior contundência no processo autístico. O objetivo aqui é abrir a aproximação, muito mais que dar respostas, uma vez que Luria não teve em seus estudos quadros clínicos que possam se caracterizar como a expressão de autismo tal qual conhecemos hoje.

Para os autores da troika, a brevidade da ciência psicológica era permeada por uma crise histórica, pela inexistência de uma ciência geral que norteie os estudos sobre o psiquismo. Segundo Vigotski, as ciências psicológicas do seu momento constituíam-se enquanto ciências psicológicas particulares que, em linhas gerais, assumiam duas direções distintas para a psicologia (Luria, 1979a). Enquanto uma ciência recente no período, cuja gênese se dá nos idos de 1880, Luria aponta que o enfoque dualista cartesiano progrediu

até o século XIX e foi difundido também no campo, sob os modelos das psicologias naturalista e da psicologia descritiva. A primeira, também chamada de fisiologista, buscava definir leis objetivas sobre o fenômeno psíquico, fundamentada sobre os processos elementares; sob o enfoque descritivo, trabalhava-se com os fenômenos psíquicos superiores, enfatizando-se a gênese destes como manifestações do espírito (Luria, 1979a). Destarte, os autores da troika trabalharam arduamente a fim de levantar as bases de uma psicologia geral e marxista, que pudesse desvelar os fenômenos psíquicos sob a gênese da atividade social humana, e não como mecanismo preexistente na formação cerebral. Conforme explicita Luria:

Como observou Vygotsky, a tentativa de focar o psiquismo como função imediata do cérebro e procurar sua fonte no recôndito do cérebro é tão inútil quanto a tentativa de considerar o psiquismo como forma de existência do espírito. A vida psíquica dos animais surge no processo de sua atividade e é uma forma de representação da realidade, é realizada pelo cérebro mas pode ser explicada somente pelas leis objetivas dessa atividade representativa . . . **Para explicar por via causal as funções psíquicas superiores do homem, é necessário ir além dos limites do organismo e procurar-lhes as fontes não no recôndito da alma ou nas peculiaridades do cérebro mas na história social da humanidade, nas formas de linguagem e trabalho social que se constituíram ao longo da história da sociedade e trouxeram para a vida tipos mais aperfeiçoados de comunicação e novas formas de atividade consciente.** (Luria, 1979a, p. 6, grifos nossos)

Contudo, erigir uma psicologia geral dependia da contribuição contínua entre esta

ciência e outras áreas, sem que estas subsumem a psicologia em sua investigação metodológica. Luria defendia que essa estreita contribuição deveria se dar com a biologia, pois o conhecimento sobre as leis naturais e a complexidade de todas as ciências particulares deste campo também deveria ser tomada para a complexidade da ciência psicológica. Do mesmo modo, a fisiologia era a ciência capaz de apontar caminhos para o estudo da atividade nervosa, seus processos de excitação e inibição e os processos metabólicos do corpo. É também o que se dá com as ciências sociais, uma vez que a formação do comportamento dos seres humanos se fundamenta a partir das condições da história social em produzir e reproduzir a vida (Luria, 1979a). Então, é alicerçado por essas perspectivas que o autor qualifica suas investigações.

No início do percurso de estudos de Luria, como psicólogo e posteriormente como médico, havia dois caminhos principais de estudos acerca do desenvolvimento do sistema nervoso. De um lado, os precursores do localizacionismo estreito²², que buscavam mapear o cérebro segundo funções específicas, desde funções mais elementares quanto funções superiores, típicas do ser humano; do outro, o neurologista John Hughlings Jackson (1835-1911) levanta estudos de caráter holístico, em que definia o desenvolvimento cerebral a partir do nível de construção das funções psicológicas, entendendo que o funcionamento cerebral se dava como um todo, não específico ou hierarquizado. Tal hipótese da unidade do sistema funcional cerebral também inspirou a produção de Constantin von Monakow (1853-1930), Kurt Goldstein (1878-1965), entre outros (Luria, 1981).

Tecendo críticas às duas hipóteses, Luria aponta a crise científica no campo e organiza seu trabalho como forma de superação para as teorias anteriores, ao explicar que o

22 O pioneiro do campo foi Franz Joseph Gall (1758-1828), cujos estudos mapeavam todo o cérebro atribuindo lugares desde aspectos elementares como “atração por comida” ou “hábitos domésticos”, até aspectos da personalidade como “sociabilidade” ou “patriotismo”. Seus estudos abriram o campo da chamada frenologia, que, não à toa, serviu para fundamentar todo o percurso do racismo científico. Outros estudiosos na perspectiva localizacionista foram Paul Broca (1824-1880) e Carl Wernicke (1848-1905) (Luria, 1981).

órgão da atividade psíquica, em verdade, se organiza segundo a **localização dinâmica das funções mentais**. Ou seja, as funções mentais são organizadas segundo complexos sistemas funcionais inter relacionados que, ao longo do desenvolvimento humano, estão em plena mobilidade cortical, decorrente da expressão das relações extracorticais nos sistemas psicológicos. Para o autor, a possibilidade de trabalhar com um cérebro estático, em que a atividade está previamente estabelecida num dado local, bem como prospectar que o cérebro e o comportamento de um animal menos evoluído pudessem trazer luz à explicação dos processos psíquicos humanos, eram grandes equívocos nos estudos. Nas suas palavras,

A nossa tarefa fundamental não é “localizar” processos psicológicos superiores em áreas limitadas do córtex, mas sim determinar mediante uma análise cuidadosa que zonas do cérebro operando em concerto são responsáveis pela atividade mental complexa, qual a contribuição de cada uma dessas zonas ao sistema funcional complexo e como a relação dessas partes do cérebro que operam em concerto na efetuação da atividade mental complexa se modifica nos vários estágios do desenvolvimento”(Luria, 1981, p.18-19)

Ao comparar o funcionamento cerebral dos seres humanos a um concerto ou orquestra, o que Luria busca destacar é a mobilidade das relações entre as funções psicológicas. Enquanto numa orquestra, em determinados momentos o que ocupa o espaço musical são instrumentos de sopro e, sucessivamente, poderão ser ressaltados posteriormente o arranjo dos instrumentos de corda ou as percussões, compondo-se assim um todo lógico auditivo, de forma harmônica. No psiquismo, por sua vez, há a constituição de complexos sistemas funcionais que se interconectam, sob um trânsito contínuo no decurso do desenvolvimento (Luria, 1979a).

Então, se numa orquestra, o papel de regente é o de articulador das operações sonoras entre os músicos do grupo, na interfuncionalidade do desenvolvimento psíquico, é a atividade- guia quem rege as operações psicológicas. Este conceito será melhor trabalhado na próxima seção, mas apenas a fim de definição, a atividade-guia ou atividade dominante é o conjunto de ações que num certo marco do desenvolvimento humano, tem a capacidade de transformar as relações entre os processos psicológicos, (como a consciência, linguagem, memória, pensamento, criatividade, atenção); isto torna possível que o indivíduo estabeleça distinções e novos significados entre sua individualidade e o mundo exterior (Leontiev, 2010). Luria (2010) define que a consciência é um fenômeno semântico sob a sua relação com os sistemas funcionais, pois a consciência se constitui a partir de um conjunto de significados com os quais o indivíduo tenha contato na sua história.

Destarte, Shuare (2017) destaca que o desenvolvimento das relações interfuncionais no psiquismo ocorre por meio de um trânsito hierarquizado entre estas funções psicológicas, que são transformações tanto estruturais quanto funcionais no órgão da atividade psíquica. Se no início de vida do bebê, tudo o que se tem são as funções elementares, com a atividade orientada pelos outros sujeitos circundantes de seu convívio, é que a criança tem a possibilidade de formação dos sistemas psicológicos superiores. Nas palavras de Luria:

É certo que este processo (o desenvolvimento psíquico) não pode ser apenas o resultado da simples maturação dos neurônios ou de um desenvolvimento espontâneo ou constante (como acreditaram, em certa ocasião, os teóricos do desenvolvimento mental, como Bühler). Desde os estágios mais primitivos, o desenvolvimento mental da criança ocorre não apenas sob a influência da realidade

objetiva (ela mesma resultante da história social), mas também sob a influência constante da comunicação entre a criança e os adultos. Esta comunicação, que exige uma participação íntima da linguagem, leva à formação da fala da criança, e isto provoca uma reorganização radical da estrutura total de seu processo psicológico. (Luria, 2006, p. 196 e 197)

O cérebro, como órgão da atividade psíquica organiza suas funções segundo a formação entre três unidades funcionais, a partir da especialização dessas unidades. Atuando em concerto, conforme a analogia de Luria, reconhece-se as interpenetrações e a organização estrutural hierárquica em suas capacidades, como discutiremos a seguir.

A **primeira unidade funcional** abarca a medula espinhal, medula oblonga, tronco cerebral, hipotálamo, tálamo ótico e corpos mamilares, localizados na base do crânio (Ver Figura 1 na página 94). Esse bloco garante a ativação do tônus geral do córtex, responsável pelos estados de sono e vigília. A partir dos sistemas reticulares ativadores ascendentes e descendentes, essa unidade recebe e elabora informações decorrentes de todo o organismo, transmitindo essas informações às unidades funcionais seguintes, conforme sua especialização. Luria (1979a) descreve que inicialmente, existem duas fontes de incitação do tônus cortical e, ao longo da ontogênese, uma terceira fonte se desenvolve também. A afluência de estímulos do mundo exterior e na periferia corporal é a primeira forma de manutenção do córtex, enquanto a segunda são os diversos estímulos metabólicos que o corpo produz ou necessita para a sua homeostase. A terceira fonte de ativação do tônus geral cortical será orientada pela comunicação, sendo assim mais complexa pois necessita do aprendizado e internalização de um conjunto linguístico. Sua função é referente a organização de planejamento e intenções, que inicialmente se dá pela fala e organização de outro indivíduo, para posteriormente ser internalizado (Luria, 1979a).

Este bloco tem duas particularidades indispensáveis, a saber, sua caracterização

como um córtex primitivo e sua capacidade modal não-específica²³. Luria retoma outros pesquisadores que realizaram investigações em determinadas áreas desta unidade e afirmaram a existência de um conjunto de neurônios no hipocampo que não respondem apenas a estímulos específicos, o que confere à primeira unidade funcional a atuação como córtex primitivo, fornecendo apoio aos processos ligados às áreas superiores do sistema cerebral, como a atenção, a memorização, a captação geral das sensações e a integração do processo perceptual (Luria, 1979a).

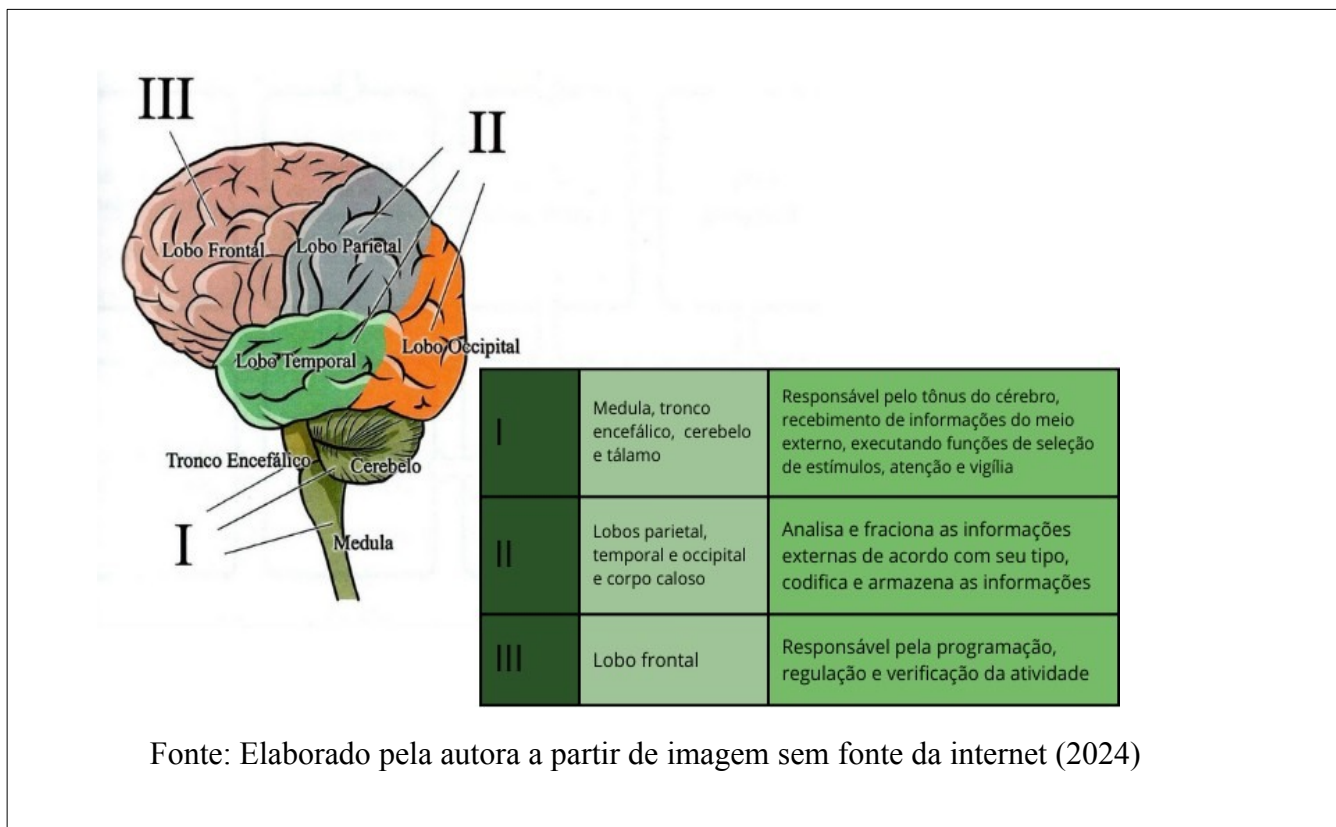
A **segunda unidade funcional** se localiza nas seções posteriores do córtex, nas áreas parietal, occipital e temporal, possuindo um caráter modal-específico, sendo subdividido em três zonas. Tem como funcionalidade a análise e síntese dos sinais externos ligados aos órgãos dos sentidos, que ao serem assimilados pela primeira unidade funcional, são transmitidas para a primeira zona desta segunda unidade, as chamadas zonas de projeção, erigidas conforme o tipo de estímulos - se visual, tátil ou auditivo. A segunda zona desta unidade será responsável pela projeção e associação dos estímulos; enquanto na zona terciária será encarregada por integrar e significar os estímulos senso-perceptuais. Luria (1979a) descreve que esta última zona já tem características tipicamente humanas, começando a desenvolver-se mais tardiamente na ontogênese.

A **terceira unidade funcional** se localiza nas seções frontais do encéfalo, e é responsável pela programação, regulação e controle da atividade consciente. Nesta zona, não se vê a especificidade modal como na unidade anterior, ela é inteiramente formada pela formação reticular descendente (isto é, que transportam a informação). Outra distinção importante é que a lei hierárquica se estabelece de forma decrescente, pois as informações

23 A especificidade modal está presente nas zonas da segunda e da terceira unidades funcionais, referem-se a capacidade dos neurônios se especializarem na recepção e associação dos estímulos conforme a diferenciação do estímulo - se são informações visuais, auditivas, gustativas, táteis ou perceptivas. Também, a especificidade nestas duas unidades refere-se a sua divisão hierárquica no processamento dos estímulos, em áreas que captam o estímulo, transmitindo-o para a zona seguinte, que percebe e analisa o estímulo e, posteriormente, integra e significa o estímulo.

chegam primeiramente na terceira zona. Na terceira zona, os planejamentos das ações motoras começam a ser efetivados, sendo carregados até as estruturas pré-motoras (zona secundária) e motoras primárias, que enviam os estímulos para as regiões periféricas concernentes à atividade (Luria, 1979a). A imagem a seguir apresenta ao leitor uma representação visual das unidades funcionais e suas particularidades:

Figura 1 – Unidades funcionais do sistema cerebral



Dada a complexidade e os limites objetivos deste estudo, iremos nos concentrar a partir de agora na explicação do desenvolvimento das sensações e da percepção como fenômenos psíquicos fundantes na infância. Ademais, o papel das sensações entre as pessoas autistas é um fenômeno debatido na literatura científica, vide Grandin (1995), Delacato (1974), Bogdashina (2003) e Frith (2003).

As sensações são as fontes elementares da apropriação do ser humano com o mundo e consigo mesmo. As informações que o corpo capta por meio dos estímulos têm um caráter profundamente ativo e seletivo, encontrando grande correspondência no surgimento das funções psicológicas mais complexas. Luria (1979b) nos apresenta a classificação das sensações conforme duas classificações diferentes, a primeira a ser descrita aqui é a classificação sistemática.

A classificação sistemática se subdivide em três tipos: as sensações de tipo interoceptiva são sinais do interior do organismo, buscando satisfazer necessidades e eliminar certos estados de tensão que atingem a homeostase do organismo, como fome, estresse e sono, sendo muito ligadas aos estados emocionais do indivíduo. As **sensações interoceptivas** se caracterizam por serem menos conscientes, ligadas à imediaticidade das necessidades do corpo, e possuem componentes emocionais. Elas se dão pela presença de neurotransmissores excitatórios presentes nas paredes dos órgãos internos, no sistema sanguíneo e outros órgãos viscerais.

O segundo grupo sensorial são as **proprioceptivas**, relativas à posição do corpo no espaço, vinculada aos atos motores do indivíduo e a configuração do seu esquema corporal. Estão presentes nos músculos e articulações, bem como certos corpos nervosos especiais, como o corpúsculo de Paccini.

As **exteroceptivas** formam o último e maior grupo, responsável por fazer chegar as informações do mundo precedente. São ainda separadas em dois subgrupos: 1) sensações de contato, como o tato, paladar e olfato, pois a sensação é estimulada pelo contato imediato com o estímulo. Esses tipos de sensação têm um caráter mais subjetivo e emocional nas relações de prazer e satisfação das necessidades do sujeito do que o segundo subtipo, das sensações de distância, como audição, visão, e também aqui o olfato (Luria, 1979b). Também, há tipos de sensações intermodais, como a sensação vibrátil e a percepção de cheiros agudos relacionados ao sabor pelo paladar.

O segundo tipo de classificação das sensações segundo Luria (retomando os experimentos do neurologista inglês H. Head) se dá conforme a classificação estrutural, referente ao surgimento delas ao longo da evolução humana, e é subdividida em dois grupos. As sensações primitivas (ou **protopáticas**) se relacionam aos estados emocionais, de caráter imediato e estão mais distantes de formas conscientes de organização do

pensamento, sem refletir precisamente a realidade exterior. Aqui, Luria ressalta que as sensações interoceptivas são um bom exemplo desse nível (1979b). O segundo grupo, o das sensações **epicríticas**, são produto de etapas posteriores do desenvolvimento, estão mais distantes de estados emocionais e mais ligados à atividade cognitiva, como sensações visuais. Sobre elas, cabe destacar que os órgãos dos sentidos possuem elementos tanto da sensibilidade protopática quanto da epicrítica, possuindo diferentes correlações (Luria, 1979b). Na Figura 2 a seguir, sintetizamos essas duas classificações dos estímulos sensoriais:

Figura 2 – Classificações dos sistemas sensoriais segundo Luria

Classificação sistemática das sensações		Baseado em suas funções e características principais no organismo
Interoceptivas	Produzem sinais sobre os processos internos do organismo; possui relação com os estados emocionais	Receptores nas paredes internas dos órgãos
Proprioceptivas	Sinais referentes à posição do corpo no espaço; participação na visão	Receptores nos músculos e superfícies articulares (tendões e ligamentos)
Exteroceptivas	Recebem as informações do mundo precedente.	- Sensações de contato: paladar e tato; - Sensações de distância: audição, olfato e visão

Classificação modal das sensações		Baseado em sua gênese no processo evolutivo
Protopática	Relacionam-se aos estados emocionais, caracterizadas pela sua imediaticidade e pela distância do pensamento	Sensações interoceptivas
Epicrítica	Menos ligadas a estados emocionais e mais orientados pelo processo cognitivo	Sensações visuais

Fonte: Elaborado pela autora com base em Luria (1979b).

Os estímulos sensoriais são marcados também por variações de sensibilidade, possuindo limites bastante amplos conforme cada órgão. Ademais, Luria (1979b) expõe que as variações se dão a partir de duas formas principais, em que uma depende das condições do meio (adaptação) e a outra depende do estado do indivíduo (sensibilização).

A adaptação dos órgãos sensoriais é um dos fenômenos mais significativos no desenvolvimento, pois demanda um alto grau de plasticidade dos órgãos e do sistema funcional. A sensibilidade visual, auditiva, olfativa, como também tátil e gustativa, requerem processos adaptativos que não são imediatos, muitas vezes exigindo um tempo de apreensão do estímulo e aceitação do mesmo para o indivíduo e organismo.

Já a sensibilização é um processo que depende predominantemente do organismo - seja por suas particularidades fisiológicas, quanto psicológicas - e refere-se às capacidades de agudez ou acuidade sensorial. A sensibilização dos órgãos depende de alguns aspectos mais estáveis, que Luria (1979b) tipifica como a idade, as próprias condições do sistema nervoso e alterações do sistema endócrino do sujeito. Há também determinações extraordinárias sobre a sensibilidade, nas quais o autor cita a influência do uso de fármacos, que podem aguçar a sensibilidade; a intercorrência a partir de estados de estafa mental também é um fator, em que a experiência de cansaço pode provocar maior agudez e/ou redução da acuidade. Outrossim, aspectos psicológicos podem influir na sensibilidade, através da mudança de interesses ou dos objetivos do sujeito.

Esses debates são pertinentes, pois revelam a primazia da relação entre órgãos sensoriais - organismo - meio sobre as formas de andar a vida. Magalhães et al (2003), em seus estudos sobre a hiperacusia, que é a sensação de incômodo com estímulos sonoros de baixa e média intensidade, destaca que essa irritabilidade é determinada pelo alto nível de

ruídos nos ambientes, sobretudo no século XXI.

Outro estudo, realizado por Brockington, Moreira & Veresov (2022) concentrou investigações que confirmavam a hipótese de que desde a vida uterina, o bebê capta os estímulos linguísticos e assimila elementos prosódicos. Prochnow et al., 2019, revelaram que pelo estudo melódico do choro do bebê, a prosódia da língua materna modela o bebê desde o primeiro choro, em que países com língua tonal²⁴ tiveram bebês com choros mais variados que países com linguagem não tonal. Em outro estudo realizado por Mehler et al., 1998, relacionou a capacidade de sucção do bebê à exposição da língua materna e uma língua estrangeira, através de uma chupeta conectada a um computador. Nesse estudo, o padrão de sucção do bebê tinha alterações significativas quando exposto à língua materna, em comparação com a língua estrangeira. Nesse sentido, os estudos confirmam que o contexto no qual a criança está imersa é a substância para o seu desenvolvimento psíquico desde o desenvolvimento de seus reflexos e sensações.

No entanto, ao falarmos do desenvolvimento das sensações, a apresentamos segundo suas particularidades e enquanto aspectos estruturais isolados, que apenas dão a chance de revelar ao indivíduo a existência de um mundo exterior com sua multiplicidade de sabores, cheiros, sensações, cores e ruídos. A integração desses sentidos isolados, compondo-se como imagens inteiras se dá pelo trabalho conjunto dos órgãos sensoriais, é o que Luria chama de percepção integral (1979).

Ao nos referirmos à **percepção**, não estamos caracterizando-a como uma função isolada, mas como uma capacidade basilar na formação dos sistemas psicológicos superiores do pensamento. Isso porque o refinamento da percepção requer uma dinâmica bastante ativa, na qual a combinação de detalhes de um objeto, a integração dessas

24 Línguas tonais são línguas em que os tons mais altos ou baixos das sílabas afetam o significado das palavras. Como exemplo, podemos citar o mandarim, o vietnamês, algumas línguas do ramo linguístico Bantu, muitas variações linguísticas indígenas da região amazônica, entre outras.

características e a atribuição das funcionalidades desse mesmo objeto requer a comparação com outros objetos conhecidos anteriormente. O neuropsicólogo nos apresenta seis formas de desenvolvimento perceptivo, a saber: percepção tátil, percepção visual, percepção de objetos e situações, percepção material, percepção espacial e temporal e a percepção auditiva.

Existem fatores determinantes no desenvolvimento dessas formas perceptivas, as quais cabem ser mencionadas pois são imprescindíveis no desenvolvimento da percepção consciente. O primeiro fator é a tarefa apresentada ao sujeito e à atividade prática que ele desvela com esse objeto, pois assimilar o tema ou a situação na qual um certo objeto está sendo colocado é parte importante nesse percurso. Outro fator se vale das experiências anteriores do sujeito, já adquirida pela apresentação de objetos realizadas por outros indivíduos, em que o sujeito possa classificar o objeto a partir de suas características isoladas e assim integrá-lo a uma classificação mais ampla, a partir de suas similaridades com objetos já conhecidos. Por exemplo, uma criança que nunca viu uma vaca, ao viajar e deparar-se com uma, pode apontar o animal e empregar o vocábulo “au au”, pois conhece cachorros, sabendo que muitos cães podem ser grandes, possuem pelos e quatro patas no chão, faça a generalização do conceito a partir da sua percepção. E, por fim, outro elemento que influencia fortemente a percepção são as diferenças individuais, que podem ser evidenciadas pela descrição que o sujeito faz de um objeto, se sua descrição é mais objetiva ou se revela aspectos emocionais na sua descrição desse mesmo objeto (Luria, 1979b).

Sobre todos os diferentes tipos de percepção, ocorre que suas raízes genéticas estão fundamentadas pela cultura. Se pensarmos a capacidade da percepção auditiva, o que é que define a compreensão de um fonema na língua materna, o som de um instrumento musical ou o ruído de uma máquina de cortar grama? E sobre a percepção visual, ao visualizarmos

um todo integrado de luzes e movimentos ao nosso entorno, ao estarmos expostos a um local amplo e super iluminado, com excesso de imagens em movimento, podemos experimentar uma irritação crescente na retina, a ponto de causar dores de cabeça e ojeriza por todo o corpo, sem discriminar-se que o que causa esse incômodo é a hiperexcitação causada pelo ambiente. E a percepção do tempo, que se constitui a partir de marcas dos próprios modos de andar a vida, pela relação de sucessão entre atividades, o ritmo entre sono e vigília, a sensação de fome, que vão marcando a presença de intervalos breves no decorrer de um dia, passando a distinção entre dias, semanas, meses e etc., que são “fenômenos da codificação intelectual do tempo”, como Luria (1979b, p. 97) define.

E cumpre ressaltar que todo o desenvolvimento psicológico, desde a expressão das primeiras sensações ao desenvolvimento da percepção enquanto sistema psicológico, somente se realizam à medida que a criança esteja vivenciando experiências sociais mediadas pelos adultos. Nas palavras de Luria:

Quando uma mãe mostra alguma coisa a uma criança e diz “xícara”, primeiro seu gesto e depois o nome do objeto produzem uma modificação essencial na percepção da criança. Segundo a lei das conexões temporais, a indicação da mãe e a palavra que designa o objeto se convertem em sinais secundários que provocam mudanças sensíveis na gama de estímulos que atuam sobre a criança. Ao isolar o objeto de seu contexto, a ação indicativa reforça o estímulo, o converte em uma imagem sobre um fundo. A palavra que designa o objeto faz ressaltar suas características essenciais e o introduz na categoria de outros objetos com propriedades similares; desenvolve na criança um complicado exercício de análise e síntese, que mais tarde será inserido em um complexo sistema de conexões que vai agir sobre ele e

condicionará seu comportamento (1984, p. 15, tradução nossa)²⁵.

Destarte, pelo excerto do autor fica nítido o quanto o papel dos adultos é imprescindível no devir da criança em seu desenvolvimento. Fica inteligível também o papel transformador que a linguagem dirigida à criança ocupa ao seu desenvolvimento, pois à medida que a linguagem se apresenta ao mundo interno dos infantes, ela tem a capacidade de transformar os processos mentais, bem como a hierarquia dos sistemas psicológicos através da sua influência. Também, por meio da linguagem é que a criança tem a possibilidade de criação de formas complexas de atividade cognitiva e social. Toda a atividade cognitiva realizada pela criança.

Nessa mesma direção, Vigotski nos afirma que

toda história do desenvolvimento psíquico da criança nos ensina que, desde os primeiros dias de vida, sua adaptação consegue-se por meios sociais, por meio das pessoas circundantes. O caminho que vai das coisas à criança e da criança às coisas passa através de outra pessoa. O trânsito da vida biológica do desenvolvimento social é o degrau central no processo evolutivo, o ponto de viragem radical da história do comportamento da criança . . . A linguagem desempenha aqui um papel de primeira ordem. (Vigotski, 1984, p.30 apud Shuare, 1990, p. 66)

Mas o desenvolvimento dessas funções psicológicas se dá por uma profunda

25 “Cuando una madre muestra algo a un niño y le dice “esto es una taza”, primero su gesto y luego el nombre del objeto producen un cambio esencial en la percepción del niño. Según la ley de las conexiones temporales, la indicación de la madre y la palabra que designa el objeto se convierten en señales secundarias que provocan cambios sensitivos en la gama de estímulos que actúan sobre el niño. Al aislar el objeto de su contexto, la acción indicativa refuerza el estímulo convirtiéndolo en una imagen sobre un fondo. La palabra que designa el objeto resalta sus características esenciales y lo introduce en la categoría de otros objetos con propiedades similares; desarrolla en el niño un complicado ejercicio de análisis y síntesis, que luego se insertará en un complejo sistema de conexiones que actuarán sobre él y condicionarán su conducta.” (Luria, 1984, p. 15)

reorganização cultural e psíquica, e esse processo deve ser considerado a fim de se captar a natureza dialética destes fenômenos nesta explicação. Esta reorganização, que possibilita a qualidade cultural-social no desenvolvimento das sensações e da percepção humana, tem como chave de análise o uso dos instrumentos e dos signos.

Todas as funções psicológicas superiores são funções constituídas a partir da atividade mediada que compõe a atividade humana (Veresov, 2010). A mediação no desenvolvimento pode se apresentar pelo uso de ferramentas materiais, como também pelo sistema de símbolos (chamados por Vigotski de signos), e também pela atividade compartilhada com outro ser humano (Vygotski & Luria, 2007).

Há um entrelaçamento entre o uso de ferramentas materiais e a formação dos signos. Por signos, entende-se a representação simbólica dos objetos que compõem a realidade, tanto as ferramentas e instrumentos criados pelos grupos humanos, quanto a significação dada aos estados físicos e mentais. Assim, os signos são toda e qualquer representação que leva à reflexão de algo que não esteja imediatamente visível. De acordo com Vygotsky & Luria (2007), a criação e o uso dos signos é fruto das capacidades humanas, pois sendo os signos elementos socialmente compartilhados, será por meio do uso dos signos que as capacidades psíquicas passam a ser mediadas, influenciando a formação do sujeito em suas condutas e personalidade futuras.

Tomando como exemplo o fenômeno da percepção, evidencia-se que outros animais também possuem a capacidade perceptiva, como bem estudado por Köhler a partir da observação de chimpanzés. No entanto, a percepção destes animais é limitada ao seu campo visual, enquanto nos seres humanos, por meio da linguagem podemos transformar qualitativamente a percepção, não sendo reféns dos alcances visuais para operar na realidade externa, como também na realidade interna do sujeito (Vygotski & Luria, 2007).

A percepção da criança, escrevem os autores supramencionados, é muito diferente

das percepções do adulto. O processo perceptivo começa tendo como características seu caráter fragmentado e parcial, alterando-se posteriormente para um fenômeno permeado pelos elementos isolados de um objeto. Com o uso da linguagem e o emprego dos signos pelos outros seres humanos, a fala que dá significado aos objetos e estados afetivos se interpela à percepção, podendo proporcionar no desenvolvimento da criança um quadro mais amplo.

O uso dos signos demonstra a natureza dialética do desenvolvimento humano, uma vez que primeiramente o emprego dos signos é uma intervenção na relação social, através das representações apreendidas pelo outro e pelo próprio significado compartilhado socialmente. Depois, os signos tornam-se elementos reguladores do sujeito em si mesmo. Como exemplificação, podemos pensar na própria capacidade de aprender a sentar em uma cadeira, bem como na internalização do que o signo cadeira representa. Há uma série de movimentos motores aprendidos pela experiência corporal para que a criança aprenda a sentar-se na cadeira, e ao mesmo tempo, através da apreensão do signo à linguagem, é que a criança capta o significado de que a cadeira é feita para se sentar. Posteriormente, esse signo externo já foi internalizado na experiência da criança, que ao chegar na sala de aula, sabe que deve sentar-se e que cada criança tem o seu próprio lugar.

Sobre esta relação dos signos como um conjunto externo ao psiquismo, os autores ampliam essa referência, demonstrando que no transcurso das atividades humanas a duplicação dos fenômenos externos aos fenômenos internos do psiquismo é permeada por um conjunto de operações. É o que fica expresso no excerto a seguir:

Reconhecer esta importância fundamental do uso dos signos no desenvolvimento das funções psíquicas superiores tem uma consequência lógica: devemos incluir no sistema de categorias psicológicas aquelas formas psicológicas externas de

atividade - como a fala, a leitura, a escrita, o cálculo ou o desenho -. que até então eram considerados estranhos e complementares aos processos psíquicos internos; Do ponto de vista que defendemos, é necessário incluí-los no sistema das funções psíquicas superiores com o mesmo direito que os demais processos mentais superiores. Tendemos a considerá-los sobretudo como formas únicas de comportamento formadas ao longo da história do desenvolvimento sociocultural da criança que constituem, juntamente com a linha interna, uma linha externa no desenvolvimento da atividade simbólica representada pelo desenvolvimento cultural de funções como como inteligência prática, percepção, memória e outros (Vigotski & Luria, 2007, p. 50)

2.2 Periodização do desenvolvimento e a atividade-guia como orientadora da formação das funções psíquicas

Compreender a natureza dinâmica e social do psiquismo, segundo a PHC, passa por entender que o desenvolvimento humano possui uma lógica interna, que se dá de forma integral e hierarquicamente organizada. Tal hierarquia se constitui no psiquismo pela **atividade dominante**, isto é, a atividade regente dos processos psicológicos em cada período da vida. Leontiev (2010) define a atividade dominante - ou atividade principal - como a atividade realizada pelo indivíduo que é precursora das mudanças mais revolucionárias no desenvolvimento psíquico desde o nascimento e que, no interior dessa atividade, desenvolvem-se os processos psíquicos que serão a substância para a passagem à atividade dominante seguinte, levando o sujeito para uma nova situação social de desenvolvimento.

A hierarquização do desenvolvimento se fundamenta pela atividade dominante,

regente em cada período ao longo da vida. Nesta retomada sobre a periodização, focamos no período de desenvolvimento na primeira infância, uma vez que, neste trabalho, tomamos como objetivo investigar as ações educativas mediadas pelos adultos com crianças de zero a três anos de vida. Em sua formação uterina, as pré-condições básicas de formação do bebê estão subjugadas às condições de vida da gestante, há nesse período uma forte dependência entre gestante e bebê em formação, que capta as sensações emocionais vividas pela mãe (Cheroglu & Magalhães, 2016). O feto passa a ter atividade reflexa a partir de oito semanas, passando sucessivamente a reagir segundo sons externos, ele não entende o conteúdo do som, mas reage conforme a qualidade do estímulo sonoro.

Aqui, cabe destacar que a dependência entre bebê e gestante ganha outros contornos na medida que o bebê nasce, podendo se estender a outros adultos e tirando a gestante do centro da relação, conforme a situação social de desenvolvimento, segundo explicitam as autoras Cheroglu & Magalhães (2016).

O nascimento marca uma grande ruptura, sendo o primeiro marco de crise desenvolvimental na vida, pois é a saída de uma condição homeostática para a passagem de uma situação social nova, na vida extrauterina. Segundo Vigotski (1996, apud Cheroglu & Magalhães, 2016), os primeiros 45 dias de vida são marcados pelo **período de passividade do bebê**, pois suas atividades são reflexas, sem qualquer atividade intelectual ou racional. O bebê não distingue sono ou vigília, sendo comum dormir de olhos abertos ou passar períodos do dia acordado em que aparentemente se está dormindo. A psicóloga soviética Maia Lisina corrobora com essa tese acerca do período de passividade, ponderando que os bebês não possuem necessidades inatas de comunicação (Lisina, 1987). Suas necessidades vitais são todas satisfeitas pelos adultos, sem que haja refinamento de seus atos reflexos para que o adulto possa diferenciar suas necessidades. No estado de passividade, o comportamento do bebê é regido por um tono emocional que não fraciona suas vivências,

isto é, não há separação entre pessoas e objetos, tudo é assimilado segundo estados afetivos agradáveis ou desagradáveis a ele. Aqui, também é normal as chamadas reações de Moro, em que os membros superiores e inferiores do bebê se estendem bruscamente, sendo uma resposta igual comumente dada na aproximação de estímulos novos e não-esperados (Cheroglu & Magalhães, 2016). A atividade psíquica do bebê é orientada pelo núcleo subcortical.

O estado de passividade é superado por incorporação ao desenvolvimento de interesses pelo bebê, a partir da discriminação entre seus estados de sono e vigília, conforme as condições objetivas propiciadas pelos adultos. Há nesse momento uma conquista importante na atividade nervosa superior do bebê, que é a reação social do sorriso. Choro e sorriso serão as primeiras formas comunicativas do bebê com o seu entorno social, dando lugar para a **atividade de comunicação emocional direta**.

Ao falarmos de atividade dominante, ou atividade-guia, estamos nos referindo a uma atividade que se manifesta num certo marco desenvolvimental e tem a capacidade de dar passagem às transformações psíquicas da criança. Essa atividade, que orienta o processo de periodização, o faz a partir da formação ou da reorganização das funções psicológicas. Contudo, tal atividade não é a atividade que a criança mais realiza em uma certa situação social, mas aquela que incita os nexos sobre a criança e seu mundo circundante, ampliando suas capacidades e seus interesses.

Voltemos então ao período da atividade de comunicação emocional direta. Esta se coloca como atividade fundante do psiquismo do bebê e se apresenta até cerca de 1 ano de vida, e é aqui que ocorrem as primeiras conquistas desenvolvimentais da criança, com destaque para as sensações, percepção e processos motores. Estas são conquistas do bebê a partir do amparo dos adultos, ao dar condições para o bebê tornar-se sujeito nos atos comunicativos, possibilitando que o infante esteja ativo (Cheroglu & Magalhães, 2016).

A psicóloga Maia Lisina bem define a comunicação como um processo entre ao menos dois indivíduos, em que há uma dinâmica troca de posições entre ambos, alternando-se quem é sujeito e quem é objeto ao longo do ato comunicativo. Comunicar-se só ocorre quando está orientada à individualidade de outra pessoa, como explicita a autora:

Definimos comunicação como certa interação das pessoas, durante a qual trocam diferentes informações com o objetivo de estabelecer relações ou unir esforços para alcançar um resultado comum. A partir do ponto de vista psicológico, a comunicação é um tipo peculiar de atividade que se caracteriza, sobretudo, por sua orientação para o outro participante na interação como sujeito. A comunicação também possui todas as outras características estruturais da atividade. (Lisina, 1987, p. 276, tradução nossa ²⁶)

Como dito anteriormente, a capacidade e a necessidade comunicativa não nascem no ato de nascimento. Será conforme as possibilidades ofertadas do seu meio sociocultural que a comunicação pelo bebê poderá emergir, entre seis e oito semanas, por meio da intencionalidade dos adultos frente ao bebê (Lisina, 1987). É por esse processo social e afetivo do adulto, ao falar, cantarolar ou gesticular com o bebê, que esse pequeno candidato à humanização passa a sentir a necessidade de se comunicar, segundo dois elementos fundamentais. O primeiro é a contradição posta na sua profunda dependência em relação aos adultos e o segundo é a atividade antecipadora dos adultos frente às necessidades do bebê, que discorreremos a seguir.

Nos primeiros meses de vida, o bebê está em uma situação de máxima necessidade

26 “Nosotros definimos la comunicación como determinada interacción de las personas, en el curso de la cual ellas intercambian diferente información con el objetivo de establecer relaciones o unir esfuerzos para lograr un resultado común. Desde el punto de vista psicológico la comunicación es un tipo peculiar de actividad que se caracteriza, ante todo, por su orientación hacia el otro participante de la interacción en calidad de sujeto. La comunicación posee también todos los demás rasgos estructurales de la actividad.” (Lisina, 1987, p. 276).

social, pois todas as suas mudanças de espaço, a saciação de suas necessidades alimentares e higiênicas, a sensação por objetos e outras coisas, são orientadas pelos adultos cuidadores. É nessa situação contraditória, em que o bebê está mais numa condição de objeto que ativa enquanto sujeito, que se constitui a primeira base da ação comunicativa. Já a segunda condição refere-se à atividade antecipadora dos adultos. Essa segunda condição é a compreensão do adulto sobre as reações primárias do bebê, tomando-as como reações sociais, ou seja, dirigidas a outra pessoa, o que promove e antecipa as necessidades do bebê, na medida que esse candidato a humanização não carrega em si a capacidade de se comunicar. Como resposta (e também ponto de partida), o bebê reage por meio de choro, sorriso e balbucios (Lisina, 1987; Cheroglu & Magalhães, 2016).

Sobre as particularidades da comunicação no primeiro ano de vida, Lisina (1987) define a importante conquista do bebê, denominada de **complexo de excitação**, ou complexo de animação. Esta corresponde a um conjunto de ações, como a concentração no adulto caracterizada pela imobilidade do bebê focando na figura adulta (Lisina, 1974), sorriso, balbucios, e uma excitação motora em geral (Lisina, 1974; 1987). A comunicação, nessa etapa inicial, ocorre de forma situacional, haja vista a “dependência da comunicação sobre a interação aqui e agora entre bebê e adulto” (Lisina, 1987, p. 284). Complementa a pesquisadora que

Os componentes do complexo de animação servem de base para que o bebê comece a diferenciar o meio circundante da pessoa adulta (concentração), realizar a comunicação mímica (sorriso) e especificamente vocal (vocalizações pré-linguísticas) com o adulto e atrair ativamente o adulto à comunicação (excitação motora) (idem, p. 288, tradução nossa²⁷).

27 “Los componentes del complejo de animación sirven de base para que el bebé comience a diferenciar en el medio circundante a la persona adulta (concentración), realizar la comunicación mímica (sonrisa) y

Ademais, a autora ressalta que o complexo de animação também se mostra no bebê ao captar estímulos sensoriais por parte dos objetos apresentados a ele, como brinquedos coloridos, que se movem ou sob estímulos sonoros melódicos, contudo; esse reflexo complexo-emocional tem maior intensidade e durabilidade quando na ação direta com os adultos, em face dos objetos (Lisina, 1987).

No segundo semestre de vida, aquisições significativas marcam o lugar da situação social do bebê. Na medida que as ações antecipadoras e a apresentação de objetos que captem a concentração do bebê são a ele apresentados, as conquistas motoras passam a ser mais presentes, evidenciadas na melhora da preensão pelas mãos, de forma mais forte, voluntária e repetitiva. Essa execução de movimentos mais concatenados pelo bebê ocorre por meio da mímica, ao observar como o adulto interage com esses objetos, sendo mais predominantes essas características na passagem para o segundo semestre de vida. Há também aqui um maior refinamento das expressões emocionais do bebê, fatores esses que preparam o desenvolvimento para a situação social seguinte (Cheroglu & Magalhães, 2016). Por fim, a introdução alimentar tem a potencialidade de enriquecer o mundo sensorial do bebê e, por essa iniciação, incorre também a estimulação do conjunto dos músculos bucais, que servirão de base motora para o desenvolvimento da fala.

Em síntese nesse período, podemos apontar que a integração das sensações e a formação da percepção do bebê é uma conquista do processo cultural em seu desenvolvimento, bem como as condições de controle motor, no qual a comunicação entre adulto e bebê são a base promotora para essas conquistas. Destarte, com essas condições previamente adquiridas, é que o bebê passa por uma nova situação social de crise e, em seguida, alcança um segundo momento na primeira infância, a fase objetal-manipulatória.

especificamente vocal (vocalizaciones prelingüísticas) com el adulto y atraer activamente al adulto a la comunicación (excitación motora).” (Lisina, 1987, p. 288)

É importante destacarmos que ao longo do desenvolvimento, desde o nascimento, a passagem para um novo período do desenvolvimento psíquico não é um processo linear, progressivo e estável. O marco para uma nova situação social da criança é precedido por períodos de crise do desenvolvimento, em que ocorrem involuções e também momentos revolucionários na consciência da criança. As crises são rupturas, saltos qualitativos, em que as pequenas conquistas obtidas no período anterior expressam-se de forma mais acentuada na direção de uma nova posição social da criança, pois o seu psiquismo se relaciona com o mundo sob novas formas (Pasqualini, 2013).

Então, retomando os aspectos neuropsicológicos expostos na seção anterior, podemos apreender que as sensações do bebê inicialmente se configuram em um quadro pautado pelas suas necessidades de sobrevivência, orientados pelas sensações interoceptivas. A primazia da interocepção é superada pela propriocepção à medida que o adulto antecipa as necessidades da criança e lhe subsidia na formação de suas necessidades sociais. A propriocepção então é a causadora pelas futuras reconfigurações neuropsicológicas entre as unidades funcionais.

A **atividade objetal-manipulatória** supera por incorporação a atividade de comunicação emocional direta, a partir do momento que o bebê adquire controle motor de andar, em média a partir de um ano, e segue até os três anos. As conquistas do período anterior passam a ter um caráter exploratório sobre os objetos, em detrimento da relação diretamente afetiva pelo adulto na fase anterior. A manipulação dos objetos pela criança pequena é orientada pela sua apreensão e raciocínio concreto-visual, o que significa dizer que a criança pensa conforme aquilo que percebe. Nas palavras de Vigotski, “pensar significa orientar-se nas relações afetivas dadas e atuar de acordo com a situação externa que se percebe” (1996, p. 345).

Pasqualini (2013) corrobora que o marco significativo nesta ação da criança em

manipular é que ela capta o uso dos objetos enquanto instrumentos, cujas funções são designadas com a experiência social. Nesse sentido, aponta-se a importância em não somente ofertar os brinquedos e objetos à criança, mas brincar com ela, ensinando-lhe suas funções para que possa apropriar-se das funções culturais dos instrumentos.

Segundo Franco & Chaves (2016), a **percepção** tem uma dupla importância nessa etapa, pois é a função psíquica dominante, ao passo que a percepção da criança possui um tônus afetivo bastante arraigado sobre os objetos. Nesse sentido, Vigotski apresenta que é nesse período que se manifesta o fenômeno das relações inter-funcionais na consciência. Se no primeiro momento da vida a consciência do bebê é indiferenciada, existindo apenas um “germe de todas as futuras funções” (Vigotski, 2018, p. 96), nesse segundo momento, a percepção ocupa a centralidade das funções psicológicas, enquanto as demais funções agem por meio da percepção, segundo os alcances desta na atividade. Isso significa que as relações entre funções superiores, como as emoções, memória, atenção, pensamento e linguagem são funções independentes, mas que nessa etapa se diferenciam segundo os limites da percepção na atividade exploratória (Vigotski, 2018).

O período seguinte tem como atividade principal o brincar de jogo de papéis, que começa a ser desenvolvido na atividade objetal manipulatória. Sobre esse ponto, Vigotski (1996) alerta que, para muitos autores, qualquer manipulação que a criança realiza sobre os objetos era considerada brincadeira, sem hierarquizar a importância de certas ações sobre outras. Para Elkonin (apud Vigotski, 1996), o brincar é uma atividade particular realizada pela criança, em que se estabelece uma transferência de certos aspectos de um objeto ao outro. No caso da criança pequena, seu jogo não assimila a discriminação entre o que é o real e o que é brincadeira, trabalhando apenas com os elementos do que lhe é percebido. Vigotski (1996) retoma a experiência de Domé para atestar que nessa fase a criança realiza um brincar em si, em que a criança repete uma série de ações relacionadas mas não dá a

essas ações um contexto situacional, sem uma ação determinada executada segundo uma situação criada pela criança. Se a criança leva um carrinho à escola com a mãe, este carrinho não significa que na sua brincadeira a criança esteja levando o pai também com ela, ou quando vai ao médico e leva um bichinho de pelúcia, possa ter atribuído o significado de o bichinho estar doente ou precisar ser vacinado.

Até agora, detalhamos os marcos mais significativos sobre a criança pequena entre os períodos de comunicação emocional direta e na atividade objetal-manipulatória, permeados pela percepção. Como então surge o pensamento na criança?

Luria (1979c) e Vigotski (2009) marcam o surgimento do pensamento na criança pequena como atributo oriundo da atividade prática dela com o mundo. Esta atividade prática foi objeto de estudos realizados por Köhler, comparando as particularidades dos atos intelectuais com grupos de chimpanzés e grupos de crianças pequenas. Entre os resultados, Köhler (apud Luria, 1979c) caracteriza três formas de atos intelectuais: o mais elementar é o comportamento motor-sensorial, que parte da base dos reflexos instintivos e da satisfação de necessidades básicas como fome e manutenção da sobrevivência. No desenvolvimento ontogenético, este tipo de comportamento passa a ser relegado, em detrimento das formas mais complexas de comportamento cognitivo.

Em seu turno, a segunda forma básica de ato intelectual são os comportamentos perceptivos, que se constitui pela complexidade dos órgãos sensoriais e que se surge pela experimentação com os objetos. Pela análise das situações imediatas, realizando-se a discriminação dos elementos constituintes do problema como um todo que se coloca, o indivíduo passa a adquirir aprendizados mediados pela experiência em suas tentativas e erros. Pela experiência obtida com esses objetos-problema e através das repetições, muitos comportamentos aprendidos nessa fase passam a ser automatizados, produzindo comportamentos adaptativos importantes (Luria, 1979c).

Já o terceiro tipo ocorre com os animais não humanos somente em proporções embrionárias, sendo o grande salto filogenético. Trata-se do comportamento intelectual propriamente dito, que se constitui enquanto uma função psicológica particular pela atividade

consciente. O sistema de operações intelectuais apoia-se em etapas simultâneas, primeiramente, pela orientação da tarefa exposta, então o indivíduo cria uma estratégia geral para solucionar a tarefa, surgindo táticas de ação concretas, com operações de ação que garantem o cumprimento da tarefa (Luria, 1979c). Assim, percebe-se que o pensamento no indivíduo se torna uma atividade independente que antecede a própria ação prática, sendo a base orientadora do comportamento e forma de regulação do sujeito. Portanto, o que se evidencia é que o pensamento na criança está ligado diretamente ao que ela faz a partir do que lhe é ofertado pela mediação dos adultos.

Na criança pequena, até cerca de seus 2 anos e meio de vida, percebe-se a dependência do comportamento intelectual com a percepção visual imediata, conforme expõe Luria no excerto a seguir:

Se estendermos diante da criança três linhas, fixando a uma delas um objeto que lhe chame a atenção, ela agarra facilmente a linha necessária e a puxa para si. Se afastarmos para um lado a linha que está fixado o objeto, a criança não tem condições de distinguir o devido extremo e costuma puxar a linha situada num espaço mais próximo do objetivo. O mesmo ocorre se apresentarmos à criança uma alavanca com um objeto que lhe chame a atenção, fixado num extremo e, no outro, uma caneta. Neste caso, a criança de 2-2,5 anos ou começa a estender o braço diretamente para o objeto, ou a puxar a caneta em sua direção, afastando, assim, o objeto que a atrai. A criança não pode reagir às “regras” da alavanca em vez do

campo diretamente perceptível e as inúmeras repetições do teste não surtem o efeito necessário. (1979c, p. 5)

Cumpramos ressaltar que o desenvolvimento da inteligência prática da criança é, desde os seus primórdios, um fenômeno independente da fala. Destarte, Vigotski (2009) denomina a capacidade cognitiva da criança neste período de **fase pré-verbal do pensamento**. Se a gênese do pensamento se dá pela praxia, isto é, a ação prática, como se constitui a fala?

Conforme exposto anteriormente nesta seção, Lisina (1987) nomeia como complexo de excitação o conjunto de ações do bebê, como o choro, o balbucio e seus movimentos motores, profundamente determinados pela sua relação social. Vigotski (2009) chama a atenção para esses fenômenos, sobretudo o balbuciar, o choro e as primeiras palavras, enquanto estágios iniciais do desenvolvimento da fala do bebê, determinado pela dimensão afetiva. Isto é, mesmo que o bebê ainda não tenha consciência das dimensões linguísticas da sua língua materna, ela já apreende que a fala tem uma função social atribuída, buscando comunicar-se com os adultos, que atribuem significados aos seus pequenos gestos. Estas relações entre o comportamento do bebê à sua língua materna também foram objeto de estudos conforme apontado na seção anterior, analisados por Brockington, Moreira & Veresov (2022), que corroboram nesta perspectiva. A este momento do bebê, Vigotski nomeia como **fase pré-intelectual da fala**.

Percebe-se então que a fala e o pensamento têm raízes diferentes, compondo um quadro de relações variáveis ao longo do desenvolvimento. Um momento de grande significado no desenvolvimento é quando as linhas de formação entre o pensamento e a fala se encontram no psiquismo da criança, em que a fala e o pensamento são “descobertos” por ela, marcando a importância da língua em nomear os objetos e os

estados. Como características da criança, vê-se nesse momento a curiosidade ativa sobre os objetos e seus usos, através das perguntas dela ao adulto, e sua ampliação do vocabulário (Vigotski, 2009). Tem-se então a formação do pensamento em forma verbalizada, e a fala de forma racionalizada.

Do surgimento da fala exteriorizada da criança até a interiorização da língua, há um grande percurso no desenvolvimento, cujo elo mediador se dá pela fala egocêntrica, uma forma de uso da língua que acompanha os atos da criança, potencializando o planejamento das operações, a solução de tarefas e favorecendo a regulação dos comportamentos da criança.

Mesmo que a criança empregue a fala egocêntrica num grupo de outras crianças e pessoas, a manifestação dessa fala não tem em si a finalidade de ser uma ação social direcionada aos outros indivíduos, ela é fundamentalmente um componente orientador do pensamento. Disso decorre que a fala egocêntrica é o elo entre a função social da fala à mudança de função da fala na transição para o pensamento (Vigotski, 2009).

A internalização dos conceitos e capacidades do sujeito passa pela mediação da generalização desse processo. A generalização é um relação entre as palavras e os objetos, que serve como forma de apropriação e classificação dos objetos e, por conseguinte, é o conceito que expõe o entreteçamento entre pensamento e linguagem. Vigotski (2018) escreve que na apropriação da linguagem, a generalização da criança parte de elementos mais concretos e visuais. É somente com a íntima relação da criança com a língua e os contextos sociais que ela passa a uma relação mais abstrata com as generalizações, nas quais passa a representar conceitos.

Importa-nos destacar também o pioneirismo revolucionário de Vigotski acerca dos estudos sobre a deficiência, no campo de estudos da Defectologia²⁸. Este campo já existia

28 É importante elucidar que a defectologia, enquanto ciência localizada num determinado território e contexto histórico, utilizava termos que na contemporaneidade, causam estranhamentos em seu emprego.

na Rússia, de modo que Vigotski (1983/2019) enfatizava a crítica a seus antecessores pela sua preocupação quantitativa sobre as diferenças psicológicas, anatômicas e fisiológicas da criança com deficiência. Para Vigotski (1983/2019), a educação que seguisse aquela lógica apenas poderia vir a produzir uma “ideia de ensino reduzido e lentificado” para a criança (2019, p.30). E observando na contemporaneidade, muito do que se tem para as crianças com deficiência ainda se reduz a um conjunto de aprendizados reduzidos, que diminuem as próprias chances de desenvolvimento dos sujeitos no seu vir a ser.

Para a teoria Histórico-Cultural, há uma distinção entre dois fenômenos particulares no que concerne aos danos ocasionados pela deficiência: o **dano primário** é o impacto limítrofe diretamente no órgão ou função motora, perceptiva, sensorial ou psicológica; assim, o dano primário é a consequência direta da atividade atípica nas funções elementares do corpo. Já o **dano secundário** é um fenômeno que não é oriundo da própria deficiência, mas da interposição de barreiras sociais no desenvolvimento da criança. O dano secundário constitui e determina muitas das dificuldades das pessoas com deficiência em alcançar novas condições qualitativas em sua história, uma vez que se refere à incapacidade de o meio social da criança produzir com ela a oferta de novas mediações culturalmente necessárias para que ela participe da vida coletiva.

Destarte, sobre este ponto expressa-se a ideia fundamental de que todas as condições atípicas no desenvolvimento podem ter, no encontro com a cultura e socialização, novos prognósticos. O sujeito não tem sua história completamente definida e encerrada à medida que tem uma deficiência; isso fica bastante nítido no caso de crianças com deficiências, pois a criança pequena experiencia seu eu no mundo sem nomear ou ter consciência de que tenha uma certa deficiência. É o mundo social do qual ela participa, e que a antecede, quem nomeia, pontua e hierarquiza a deficiência da criança. É necessário

Tendo em vista esse aspecto e, a fim de que a leitura possa se aproximar mais da realidade presente, empregaram-se palavras sinônimas mais adequadas à sociedade hoje ao longo do texto nas citações diretas.

que se veja a criança antes de sua deficiência, para que se veja o sujeito em seu desenvolvimento e não a deficiência enquanto o estigma e a coisificação que encerre a história da criança.

Para o autor, os processos compensatórios só podem superar os limites dados pelo dano primário no encontro da criança com suas particularidades na coletividade. Vigotski (1983/2019) demonstrou que o desenvolvimento insuficiente das funções psicológicas superiores na criança se dava pela ausência da criança com deficiência do coletivo. E explica que, pelas particularidades do seu desenvolvimento, quando a impedem de estar entre pares, acaba-se por formar a base objetiva de outras dificuldades. Como exemplo, o autor traz a circularidade do fenômeno às crianças com surdez: a falta de uma apropriação da língua verbal da criança surda dificulta sua participação na vida coletiva, o que por consequência trará outros prejuízos na formação da memória, atenção, imaginação, afeto e outras funções, com base no seu assujeitamento ao silêncio em um coletivo que não propiciou com ela a sua participação do mundo.

Dessa maneira, às perguntas sobre de onde se tomam, como se formam e por que via se desenvolvem os processos superiores do pensamento infantil, devemos responder que esses surgem no processo de desenvolvimento social da criança, mediante transferência - a si mesmas - das formas de colaboração que a criança assimila no processo de interação com o meio social circundante. Observamos que as formas coletivas de colaboração precedem às formas individuais de conduta que se desenvolvem sobre sua base e são os responsáveis diretos e as fontes de seu surgimento. (Vigotski, 2019, p. 292)

No texto *O coletivo como fator para o desenvolvimento da criança com defeito*, o defectólogo defende também que a linguagem da criança surge através da relação com

outros sujeitos, que se comunicam com ela e que apresentam a ela novos desafios. A linguagem egocêntrica é, para a teoria histórico-cultural, a marca inicial do surgimento do pensamento infantil, é decorrente da criança vivenciando situações-problema.

Outro ponto de destaque é a oferta de condições da criança priorizando não a sua deficiência, mas a sua participação no mundo social. O que Vigotski (1983/2019) quer chamar a atenção aqui é que será pela coletividade, e não pela tutela da criança, que ela pode vir a receber o que o autor chama de “validação social”. A **validação da criança** em suas particularidades e a **afetividade** são elementos organizadores dos vínculos com a criança e seu coletivo, com a sua cultura e com a sua própria história de vida com a deficiência.

Promover na criança as suas capacidades de pensamento e criatividade são os principais objetivos no fenômeno da compensação. Isso porque na oferta de atividades com a criança em sua deficiência, muito do que se tem são ofertas de atividades que a isolam do coletivo e produzem muito pouco em termos de capacidades cognitivas. Em sua época, Vigotski (1983/2019) já criticava esse aspecto: “a criança com deficiência intelectual não foi ensinada a pensar, mas a diferenciar odores, matizes das cores, sons etc. E não somente a cultura sensório- motora, mas toda a educação da criança com deficiência seguia uma orientação com tendência ao elementar e inferior.” (2019, p. 295).

Disso, cabe-nos pensar a finalidade dentro da intencionalidade pedagógica, pois se pode tomar a experiência sensoperceptiva da criança como base para a apropriação de novos conhecimentos científicos através de brincadeiras e jogos infantis, o que é muito diferente de limitar o objetivo pedagógico à repetição de estímulos e à adequação de respostas da criança frente às sensações que lhe forem apresentadas.

Cabe concluir que o modelo de educação no qual o autor soviético se propunha a desenvolver foi a chamada Educação Social, a qual é muito diferente do modelo

contemporâneo e brasileiro da chamada educação inclusiva. Se refletirmos sobre a definição “inclusiva”, esta subentende que as pessoas estão excluídas, sem dizer a que se refere esta exclusão. Se estão excluídas da escola, quem as excluiu? De que formas a excluiu? E à medida que a escola se denomina inclusiva, que garantias o sujeito passa a ter de integração ao estar vinculado a este ambiente? Na perspectiva inclusiva também muito do que se tem é uma confusão de cenários e papéis, onde ninguém se responsabiliza sobre a criança com deficiência. Quem é seu professor regente? Quem assume a responsabilidade de coordenar suas atividades e seu projeto educativo particular?

Podemos pensar também o grau de determinação com que a incidência de um diagnóstico psiquiátrico na infância de uma criança pode desvelar o fenômeno da cronicidade nos processos psíquicos. À medida que Vigotski (1983/2019) nos expõe que a criança não sente em seu corpo as atipicidades decorrentes de sua deficiência, mas que é o seu meio social quem a nomeia e lhe faz dar nome aos seus limites funcionais, pode-se pensar que a determinação na história de vida de uma criança autista impactará suas possibilidades de forma significativa, em comparação com sujeitos autistas diagnosticados na juventude e vida adulta.

Isto porque as capacidades de organização do próprio pensamento, da linguagem, memória e outras funções psicológicas podem estar mais integradas psiquicamente na medida em que as relações interpessoais não conferiam as dificuldades singulares do sujeito como atributo do diagnóstico. Para as crianças diagnosticadas precocemente, por sua vez, o transtorno passa a se revelar como um fenômeno que justifica todas as suas

potencialidades, quanto também suas dificuldades, de forma que as atividades educativas também passam por esse filtro nosológico. Portanto, defende-se que a obtenção de um diagnóstico precocemente pode agir como um processo destrutivo e obstrutor do desenvolvimento psíquico e que torna imperativa uma revisão crítica e profunda sobre o que são os critérios diagnósticos e sua separação do que pode vir a ser uma intervenção precoce.

Entre seus postulados sobre o desenvolvimento da criança com deficiência, o autor elaborou um trabalho de interlocuções com diversos autores, como Pavlov²⁹, Stern³⁰ e principalmente Alfred Adler³¹. Foi a partir do diálogo teórico com Adler que Vigotski realocou um dos conceitos fundamentais de sua obra, a **compensação**. A compensação está ligada ao funcionamento da consciência, através do uso de instrumentos e signos. Ao tratar-se da criança, através dos estudos sobre o desenvolvimento das unidades funcionais (conforme exposto na primeira seção deste capítulo), é possível, através das atividades mediadas com a criança, que suas funções psicológicas se reorganizem, criando-se novas formações que tornam possível a formação de processos compensatórios (Dainez & Smolka, 2014). A atividade educativa é a principal condição para formar a compensação indireta da criança, pois o pensamento é a condição motriz da compensação (Vigotski, 2019). Ao indagar sobre as formas de compensação nas crianças cegas e com baixa visão, o autor exprime que ela

. . . alcança tudo que alcança uma criança sem deficiência por outra via, de outra maneira, por outros meios. Para o pedagogo, é muito importante conhecer

29 Ivan Petrovich Pavlov (1849- 1936) foi um fisiologista russo, responsável pelos trabalhos inaugurais sobre condicionamento clássico do comportamento.

30 Wilhelm Stern (1871 - 1938) foi um psicólogo e filósofo alemão, seus trabalhos se orientavam pela aferição dos traços individuais na constituição da personalidade.

31 Alfred Adler (1879 - 1937) foi um psicólogo austríaco, participante dos círculos psicanalíticos de Freud e, posteriormente, afastou-se da teoria psicanalítica. Teve uma aproximação com a perspectiva marxista, o que serviu de constructo em parte de suas elaborações. Foi fundador da Psicologia Individual.

precisamente esta peculiaridade da via pela qual é necessário conduzir essa criança. A biografia do cego não se parece com a biografia do vidente; é impossível admitir que a cegueira não provoque uma profunda singularidade de toda a linha do desenvolvimento. (2019, p. 83)

E diante desses elementos, cabe-nos fazer a consideração de que a defesa dos postulados da Defectologia só pode ter validade para sujeitos autistas à medida que o diagnóstico já se faça presente ao contar a vida do sujeito, visando produzir restauração e o enfrentamento de suas dificuldades, rompendo com as barreiras sociais existentes. Para as crianças pequenas e do ponto de vista de possíveis candidatas ao diagnóstico, é necessário partir das leis gerais pedológicas sobre seu desenvolvimento para mobilizar o psiquismo, apropriando-se de uma base orientadora da atividade de ensino que produza novas possibilidades à criança, e não ao diagnóstico.

Tendo esses elementos em vista, no capítulo a seguir apresentamos ao leitor perspectivas pedagógicas que carregam condições para produzir as neoformações necessárias para a humanização da criança.

**CAPÍTULO 3 - EM DEFESA DA ATIVIDADE ADEQUADAMENTE
ORGANIZADA NOS PRIMEIROS ANOS DE ENSINO**

Construção

*construção da casa [e do interior da casa]
construção de uma fogueira [e do fogo, e da chama, e das
cinzas]*

*construção de uma pessoa [do embrião aos
livros] construção do amor
construção da sensibilidade [desde os poros até à
música] construção de uma ideia [passando pelo que o
outro disse] construção do poema [e do sentir do
poema]*

[há qualquer coisa de “des” na palavra construção]

desconstrução do preconceito

desconstrução da miséria

desconstrução do medo

desconstrução da rigidez

desconstrução do inchaço do

ego

desconstrução simples [como exercício]

*desconstrução do poema [para um renascer
dele]*

construção é uma

palavra que causa

suor

ao ser pronunciada

penso que esse seja um suor bonito.

Ondjaki

O capítulo anterior apresentou ao leitor os pormenores do desenvolvimento do psiquismo e do sistema cerebral, com enfoque no desenvolvimento de crianças pequenas,

desde o nascimento até cerca de três anos de vida. Essas explicações são necessárias para desmistificar a ideia de esperar o desenvolvimento maturacional da criança, aguardando para que internamente se desponham as possibilidades de vir a ser. As transformações do psiquismo se dão pela sua natureza objetivo-subjetiva, na qual as apropriações do mundo exterior, através dos instrumentos e das mediações externas, são a direção na formação e internalização de futuras habilidades e capacidades da criança, lei que se segue no desenvolvimento das crianças com deficiências. E, no primeiro capítulo, destacamos as determinações históricas, políticas e sociais na sociedade, constituidoras sobremaneira o campo psiquiátrico e a educação escolar, campos estes que intervêm diretamente na formação psíquica de crianças autistas.

Como já desenvolvido na seção 1.4, Broderick (2022) discorre que a indústria dos modelos terapêuticos comportamentais tem sido bem-sucedida, tanto por popularizar a sua ideologia fundamental - perpetuada pelo “medo” autista, a ideia dos autistas graves e agressivos, quanto pela esperança de “recuperação” aos pais – como também a tecnologia para expandir e agir política e institucionalmente pela indústria de intervenção. Por meio desses dois elementos, as crianças autistas passam a ser tratadas por medidas interventivas comportamentais. Também desse processo, boa parte das crianças passam a usar psicotrópicos muito invasivos e cronificadores na atuação cerebral, quimicamente contidos, como uma tática repressiva de controle dos impulsos e emoções. No contexto escolar, ocorre um certo capacitismo institucionalizado, à medida que para as crianças autistas e com deficiência, a contratação de profissionais específicos para o atendimento dessas crianças ocorre para controlar e conter seus corpos. Ademais, a implicação pedagógica e as

práticas mediando as aprendizagens desses alunos passam a ser muito mais empobrecidas, repetitivas e lentificadas, quando elas existem.

Também vale a pena ressaltar que, há 20 anos, **a indústria ABA está ativamente envolvida na desprofissionalização e desqualificação de professores, substituindo, para alunos autistas, professores** (que podem saber algo sobre matemática ou sobre leitura ou sobre ciência) **por técnicos comportamentais** que são profissionalmente treinados não como pedagogos nem como especialistas em conteúdo acadêmico, mas como controladores certificados de corpos por meio da implantação de tecnologias behavioristas. Para ser clara, minha intenção central não é demonizar os behavioristas ou as empresas de consultoria privadas que tentam ganhar a vida em uma economia capitalista. E, de fato, a maioria dos próprios técnicos comportamentais são, sem dúvida, pessoas bem-intencionadas que acreditam fortemente que estão agindo no melhor interesse de seus alunos quando consentem em participar ativamente da implantação dessas tecnologias (crenças e consentimento que são cuidadosa e deliberadamente preparados, como veremos em breve). O problema não é apenas que a indústria ABA está vendendo o que está vendendo; o problema maior é que pais, professores e distritos escolares de pessoas autistas estão comprando isso. De fato, distritos escolares públicos e pais de crianças autistas estão ansiosamente e vorazmente consumindo esses serviços de intervenção em uma escala significativa. (Broderick, 2022, p. 249, tradução nossa, grifos nossos)

Para a elevação dos modelos terapêuticos comportamentais enquanto um grande modelo de negócio, o autismo foi tomado na sua biopolítica³², tornando as crianças seus

32 Conceito bastante difundido pela filosofia de Michel Foucault (1926-1984), o autor traça as intrínsecas relações das formas particulares de poder existentes a partir das sociedades modernas, no século XVIII. Denota também a determinação inerente entre o poder e o saber, que impõem formas de dominação dos sujeitos e das sociedades de formas sutilmente camufladas, sobretudo na contemporaneidade. Os mecanismos de poder formam desde as microrrelações quanto as forças que sustentam o Estado, que também operam

bioconsumidores principais. O conjunto de adultos e profissionais pedagógicos dessas crianças, ao não possuírem apropriação para educar a criança em suas particularidades de comportamento, recorrem ao conjunto biomédico de explicações que se concentram nas “evidências” dos estudos baseados nas terapias modeladoras de comportamento e que se apoiam nas neurociências. Contudo, ao recorrerem ao discurso biomédico dos modelos terapêuticos comportamentais no contexto escolar, nega-se a possibilidade de desenvolvimento humano e pedagógico à criança, uma vez que pela dinâmica de trabalho nesta perspectiva, a expressão emocional é negada, bem como a formação do próprio pensamento, pela apreensão dos significados e formação dos sentidos pessoais.

Tendo tudo isso em vista, este capítulo vem ressaltar que a **atividade escolar é o cerne do desenvolvimento psíquico** e que, ao promover um ensino que se ocupe em promover e elevar as funções psíquicas das crianças, a existência ou não de um diagnóstico pode tornar-se redundante. Defende-se que é na relação mediada entre educadoras e crianças pequenas é que se pode objetivar um caminho de desenvolvimento e humanização às crianças candidatas ao diagnóstico de autismo ou sob suspeita.

sobre os indivíduos. O poder então, é um conjunto de procedimentos que detém a norma ética e biológica sobre os sujeitos. Para maiores leituras, indica-se o capítulo introdutório de Moraes, E.J. & Muricy, K., no livro *Curso de Filosofia: para professores e alunos dos cursos do ensino médio e graduação* (2008), bem como Foucault, M., *Nascimento da Biopolítica* (2008).

3.1. Por uma atividade do Ensino Infantil adequadamente organizada pelo desenvolvimento psíquico

O que é um ensino promotor de desenvolvimento? Pode-se dizer que esta é a concepção pedagógica que está na base dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a partir dos escritos de Leontiev sobre a estrutura da atividade humana, bem como por Vasily Davidov e Daniil Elkonin nos estudos sobre psicologia da educação. Por ensino promotor de desenvolvimento, compreende-se que a relação pedagógica se realiza na interlocução de dois sujeitos: professora e alunos. As professoras têm para si a tarefa e necessidade de ensinar, enquanto as crianças têm em si a necessidade da aprendizagem, contudo, a necessidade na criança não emerge sozinha pelo interesse dela. Nesse sentido, o ensino desenvolvimental aponta para a emergência dos **conteúdos escolares** como a substância que deve ser bem apropriada pelos professores, para que a partir dela possa se objetivar um caminho que forme na criança a necessidade de aprender (Davidov, 1988).

Nesse encontro de sujeitos no espaço escolar, as operações realizadas pela docente devem partir da **intencionalidade pedagógica**, de forma consciente e criadora. Destarte, com a concepção do ensino promotor de desenvolvimento, defende-se que o processo pedagógico que carrega em si a tarefa de humanizar a criança ao máximo de suas capacidades, transformando suas potencialidades. Segundo Davidov:

A tarefa posta pela prática pedagógica é a de melhorar o conteúdo e métodos de

trabalho educacional (acadêmico) e de educação (social) com as crianças, de modo a exercer uma influência positiva sobre o desenvolvimento de suas capacidades (por exemplo, seus pensamentos, desejos, etc) e a permitir, ao mesmo tempo, a criação das condições necessárias para superar o retardamento (atraso), freqüentemente encontrado nos escolares, no desenvolvimento de certas funções mentais. (1988, p. 28 e 29)

O trabalho educativo, além de influenciar positivamente, é a substância do próprio desenvolvimento psíquico das crianças. E isso se deve ao fato de o espaço escolar constituir-se como o local de apropriação dos elementos históricos acumulados pela humanidade para a criança. E nesse sentido, o ato educativo se diferencia dos espaços cotidianos de vivência da criança, por ser o local que oportuniza à criança o alcance e a apropriação dos conceitos científicos; isto é, conceitos que têm a possibilidade de colocar o psiquismo da criança em movimento, na direção de novas formações psicológicas e de aprendizagem, superando os conhecimentos experienciados pela vida cotidiana, por poderem desencadear a formulação de um sistema de conceitos. Nesse processo educativo de humanização, no que tange às crianças muito pequenas, não nos referimos a uma exposição minuciosa de conceitos científicos a elas, mas de quais formas ocorre (ou não) a presença de conhecimentos científicos no transcurso desse desenvolvimento (Martins, 2012). No decorrer do capítulo, apresentaremos a distinção entre os conceitos de conteúdos de formação operacional e conteúdos de formação teórica (explicados pela autora supramencionada), considerados imprescindíveis para esta análise.

Então, em que pese a tomada de consciência ou não das professoras sobre a sua atividade, duas questões precisam ser evidenciadas neste momento. A primeira é que o objeto da ação pedagógica, isto é, o ato de ensinar, é o pano de fundo das novas formações psíquicas da criança, através do ato de aprender. Isso significa que ao objetivar sua prática pedagógica, a professora atinge uma dimensão psicológica, que é a formação de processos psicológicos superiores e a consciência dos alunos (Magalhães & Martins, 2020).

Defendemos que a prática pedagógica deve se orientar na formação do desenvolvimento omnilateral das crianças, isto é, buscando-se nivelar e desvelar ao máximo as potencialidades psíquicas, físicas, expressivas e linguísticas na criança.

As autoras Raupp & Arce (2012) investigaram os principais pressupostos norteadores das pesquisas acadêmicas concernentes à Educação Infantil desde 1990, com o intuito de captar os impactos das reformas educacionais de 1990 na formação docente. Em síntese, as autoras apresentam um conjunto de ideias que marcam a associação da empiria à valorização dos saberes de vida das professoras, coadunando com a desvalorização da atividade de estudo. A esse fenômeno, nomeado como epistemologia da prática, as autoras apontaram suas críticas, no que se refere a uma falseada importância dada aos saberes e atuação das professoras, a medida que esvazia dessas figuras aquilo que deveria ser sua substância, isto é, o lócus privilegiado da transmissão de conhecimentos e a prática de ensino.

A escola assim é tomada como mero ambiente definido pelos saberes empíricos, tornando-se um sistema fechado, em que a intervenção humana não leva em questão a

estrutura do mundo e dos objetos (Torriglia, 2005 apud Raupp & Arce, 2012). E assim, para atuar no desenvolvimento das crianças pequenas, bastaria gostar de crianças nessa faixa etária, ter algum contato prévio com ela para saber chamar a atenção delas e garantir o controle de sala, sabendo também cuidar de suas necessidades básicas. Analogamente, Martins (2012) atribui a primazia dos saberes empíricos na educação infantil à pretensa psicologização desta etapa escolar, que tomam a criança nos limites biológicos e dos saberes empíricos, condecorando o que a autora chama de “pedagogia da espera”. Sob essa lógica da empiria, o contexto escolar é regido pelas leis do cotidiano:

É possível afirmar que, ao mesmo tempo em que as professoras são consideradas protagonistas, na maioria das produções em análise, são esvaziadas dos conhecimentos emancipatórios produzidos historicamente. A referência à teoria é restrita ao “cotidiano em si” da educação das crianças de 0 a 6 anos, cujo significado se expressa na secundarização do conhecimento na formação e se objetiva na desintelectualização das professoras de 0 a 6 anos. (Raupp & Arce, 2012, p. 84)

Corroborando com esta crítica à atuação pedagógica, Oliveira (2022) expõe em seu estudo que desde o Brasil Império, em decorrência da baixa remuneração, houve o aumento de mulheres nos cursos de magistério para a educação primária. Ao longo do tempo e de diferentes correntes pedagógicas, passou-se a difundir a ideia de que o cuidado é a referência principal de educação, juntamente com a visão de que as habilidades maternas das mulheres serviam como qualificação geral para o atendimento das crianças.

Coincidentemente, Oliveira (2022) apresenta outros estudos que analisam os motivos de ingresso na formação de Pedagogia, e o resultado mais significativo foi em decorrência do sentimento de vocação das pessoas entrevistadas.

É preciso superar os saberes cotidianos no espaço escolar. Nesse sentido, cabe explicar nosso ponto de partida sobre conhecimento cotidiano. Duarte (2001), ao discorrer sobre a Teoria do Cotidiano com base em Agnes Heller, expressa que para a reprodução da vida genérica dos indivíduos, é necessária a reprodução de experiências cotidianas. Nas palavras do autor, “as atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas” (2001, p. 32).

Entretanto, a escola para cumprir com sua tarefa humanizadora, em seu dia a dia deve assimilar tanto a reprodução das atividades cotidianas, como também (e fundamentalmente), **propiciar experiências não-cotidianas**. Estas dizem respeito às apropriações do indivíduo sobre os conhecimentos que suscitam a reflexão sobre os conhecimentos científicos e integra seus elementos numa totalidade desvelada pela humanidade em seus atos históricos e sociais. Ao apropriar-se da humanidade histórica dos conhecimentos, entendendo os motivos pelos quais tais conhecimentos são necessários e seus significados, tem-se a possibilidade de o indivíduo objetivar-se e elevar a qualidade de suas objetivações espontâneas e cotidianas.

Daí que fornecer um espaço pedagógico com enfoque anti-escolar às crianças pequenas, é um fenômeno limitador de suas capacidades. Um espaço pedagógico

permeado pelas atividades cotidianas, espontâneas, que toma o interesse e as funções psíquicas da criança como naturais, de forma a subjugar a humanização para-si nas crianças, torna por reduzir o psiquismo delas ao “reino das necessidades” (Duarte, 2001, p. 38). É um assujeitamento da criança que, ainda sem recursos psíquicos que regulem sua própria conduta, fica mantida em relações sociais alienadas. Ao tomar-se que a criança pequena vai para a escola com a função de interagir socialmente, ao realizar-se a “pedagogia da espera” de suas funções superiores ou sobre a crescente imposição de modelos terapêuticos comportamentais e acompanhantes terapêuticos no espaço escolar, o que está efetivamente se realizando é o distanciamento de um devir de relações conscientes da criança com o mundo com sua vida cotidiana.

No que tange aos limites deste trabalho, objetiva-se analisar as contribuições de um ensino promotor de desenvolvimento, isto é, um ensino adequadamente organizado para crianças de 0 a 3 anos, vinculadas aos berçários e creches. Logo, cabe evidenciar algumas particularidades essenciais do trabalho pedagógico nesta idade.

Davidov (1988) pontua que a infância em seu tempo era marcada por características estáveis, e simultaneamente era possível se verificar novos traços contemporâneos, marcados por aspectos sócio-econômicos e sócio-psicológicos. Contemporaneamente, sob a rubrica do toyotismo, é possível verificar novos traços sob as formas de se pensar a infância, assimilados pela redução das taxas de natalidade e uma acentuada privatização dos espaços do brincar (Graboski, 2021). Também se verifica um produtivismo educativo, isto é, a antecipação dos anos de entrada das crianças no espaço escolar, fruto do aumento

das demandas impostas aos cuidadores das crianças pequenas. Nesse caminho do produtivismo, outra particularidade determinante na experiência da criança é a acentuada expectativa e comparação de que a criança realize mais atividades, se aproprie mais rapidamente de novos aprendizados, a fim de que ligeiramente possa assumir posições competitivas na via da empregabilidade futura.

É nesse sentido do produtivismo educativo que pensar a orientação pedagógica disseminada às crianças muito pequenas mostra-se pertinente. Muitas vezes no processo reflexivo de suas práticas, as docentes compreendem que a criança está no berçário para ser cuidada e atendida, o que revela uma dicotomia entre o que se entende entre espaços pedagógicos e espaços de cuidado. Sob o ponto de vista histórico-cultural, o desenvolvimento psíquico se desvela no corpo em sua integralidade, constituindo tanto as dimensões afetivas quanto cognitivas, que se formam em unidade a partir da atividade dominante em cada período. Portanto, se a ação pedagógica ofertada às crianças muito pequenas parte do ponto de vista da intencionalidade educativa em colocar a criança em relação com outros humanos, com os objetos e com o seu mundo social, o desenvolvimento psíquico não prescinde do cuidado.

Corroborando com a perspectiva histórico-cultural de um ensino desenvolvente, Arce (2010) pontua que a educação ofertada às crianças entre zero e seis anos é oriundo de muitos enfoques distorcidos do ponto de vista pedagógico. Isso porque esta etapa é encarada ora sob um enfoque assistencialista, isto é, orientado pela dimensão de complementaridade do espaço familiar na ausência dos pais, ou como uma etapa

preparatória para o ensino fundamental. Diante desses aspectos, incorre a fragmentação entre os atos de cuidado e os atos de ensino:

Portanto, a educação infantil embora não se centre mais apenas na satisfação dos cuidados básicos das crianças ou em um lugar onde as mesmas permanecem apenas para suprir a necessidade de cuidados com a ausência dos pais, ela também não se apresenta como um momento de escolarização, já que esta figura como indesejável para esta faixa etária (4-6 anos). A instituição de Educação Infantil é um lugar onde predomina o espontâneo e as brincadeiras prazerosas, ou seja, há uma atmosfera não-diretiva no trabalho pedagógico. Acaba-se por defini-la como complementar à educação familiar. (Arce, 2010, p. 21)

Pasqualini & Martins (2020) levantam críticas pertinentes ao documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua proposição curricular na educação infantil, merecendo destaques neste trabalho. Há a persistência de um enfoque anti-escolar nesta etapa, que reforça a indefinição da identidade pedagógica da educação infantil. Esse fenômeno pode ser percebido na sustentação da perspectiva de que as creches e berçários busquem promover experiências espontâneas infantis, em torno de práticas prazerosas às crianças, por meio da defesa de ações lúdicas e da experimentação livre das crianças. A questão é que ao se preconizar as ações lúdicas para a criança, o conteúdo passa a ser secundarizado, de modo que a apropriação e a objetivação desses é escamoteado em prol da forma desta ludicidade. Ademais, o lúdico deve orientar-se segundo as condições de apropriação que as crianças vivenciam a cada período ao longo do desenvolvimento.

Nesse sentido, o papel das professoras é reduzido para sujeitos que estruturam o ambiente infantil, criam ou organizam situações de experiências, oferecem materiais diversos, comentam as ações das crianças e avaliam suas produções, conforme descrito pela própria diretriz nacional (Pasqualini & Martins, 2020). Assim, o que se tem são profissionais deslocados da transmissão de conhecimentos, ao passo que o direito à apropriação do conhecimento é abnegado às crianças.

Ainda de acordo com as perspectivas apontadas pela BNCC, as crianças pequenas da Educação Infantil são subdivididas em três grupos, segundo as faixas etárias: bebês de zero a um ano e seis meses; crianças bem pequenas de 1 ano e sete meses a três anos e 11 meses; e crianças pequenas quatro anos até cinco e 11 meses (Ministério da Educação, 2017). A adoção desta subdivisão não é explicitada ou defendida a partir de nenhum referencial teórico, tampouco expõe as particularidades que orientam as ações e capacidades das crianças conforme cada período. Entende-se que esta formulação adotada é um problema teórico de grande importância, haja vista que, a cada período no desenvolvimento psíquico infantil, novas formações psíquicas estão ocorrendo, preparando o vir a ser da criança. E ademais, trata-se do documento-guia de toda a educação pública do país.

Em se tratando de crianças de 0 a 3 anos, partindo da Teoria Histórico-Cultural, estamos nos referindo a duas etapas distintas da periodização psíquica, que é o período da comunicação emocional direta (desde as primeiras semanas de vida até cerca de um ano), e o período da atividade objetal-manipulatória, que sucede a fase anterior desde a crise de

um ano até cerca de 3 anos de vida. Estas etapas se constituem pela atitude e pela situação social que a criança experiencia em seu desenvolvimento, através da sua atividade-guia e a posição que a criança ocupa nas relações (Davidov, 1988). Já em termos neuropsicológicos, estamos nos referindo a um bebê que inicialmente tem apenas as suas capacidades reflexas (capacidades estas que não ativam os sistemas corticais) e que sucessivamente, através da atividade do adulto em seu auxílio, passa por um período de interesse receptivo ao mundo e objetos. Na continuidade, o bebê passa por um processo de viragem, correspondente ao período de interesse ativo sobre os objetos, em que sua manipulação dos objetos tem mais relação com os significados sociais destes, bem como por sua autonomia locomotora e o uso de formas elementares de comunicação (Martins, 2012).

O desenvolvimento da percepção da criança é fruto da atividade de seus cuidadores, que ofertam os estímulos, nomeiam, integrando esses estímulos isolados a um todo social estruturado (Luria, 2010). A capacidade de discriminar formas, cores e luzes é um fenômeno que a criança muito pequena é incapaz de produzir sozinha em sua ontogênese. Luria (2010), através de estudos experimentais, chama a atenção para a diferença entre a percepção da criança e a percepção do adulto: o surgimento dessa função psicológica se dá num contexto em que os objetos percebidos são caóticos e desordenados. Sucessivamente, na criança a partir de seus dois anos e meio, a percepção se compõe na totalidade do quadro sensorial disposto, sem uma ordem bem estabelecida. Posteriormente, a criança será capaz de discriminar os elementos individualmente, mas para todos esses saltos

revolucionários na integração senso perceptiva, revela-se a necessidade de construir o campo perceptual da criança.

Nesse sentido, cabe destacar os estudos da psicóloga soviética Maia Lisina, fundamentais aos objetivos deste trabalho. Lisina (1987) aponta o equívoco em tomar os complexos de excitação do bebê como fenômenos naturais. A comunicação do bebê com as pessoas do seu entorno surge como um ato especial, decorrente da posição social que ele passa a ocupar nessas vivências, condição que propicia ao bebê um caráter ativo. Contudo, essas formas de comunicação inicial do bebê dependem das influências do adulto, tanto por sua facilidade de evocação quanto pela sua frequência.

Lisina (1974) realizou uma série de experimentos psicológicos com bebês e crianças pequenas, residentes das casas infantis da União Soviética. Os experimentos estudavam algumas influências do adulto para o bebê³³, como: A) aparecer no seu campo visual; B) sorrir; C) acariciá-lo; D) conversar com o bebê próximo ao berço; e E) a influência conjunta de todos esses elementos simultaneamente. No primeiro estudo, sete bebês foram submetidos a essas provas no tempo de 30 segundos cada uma, ao longo de dois meses, em que as crianças foram submetidas a cerca de 17 a 25 provas completas (Considere-se as provas completas como a avaliação de todas as 5 provas).

As reações dos bebês avaliados durante as provas eram: 1) imobilização (o bebê deixa de se mover, fica mais escolhido, podendo até não olhar para o adulto); 2) sorrisos;

33 Este primeiro estudo relatado foi realizado com bebês com idade entre 19 dias até três meses no início do estudo, prolongando-se por cerca de dois meses. Na conclusão, os bebês estavam com a idade máxima de cinco meses e alguns dias (Lisina, 1974).

3) vocalizações/balbuícios; 4) reações motoras de excitação (movimentar a cabeça na direção do experimentador; levantar as mãos; dobrar as pernas; girar o tronco; repetição de movimentos de marcha com os pés; agitar as mãos no ar). Dessas reações, Lisina constatou que as situações de influência conjunta e a fala do adulto direcionada à criança evocavam com mais intensidade todas as reações do bebê. As provas de carinho do adulto eram as que menos foram eficazes para as reações dos avaliados.

Em outro experimento realizado pela autora com bebês em idade de transição entre o período de Comunicação Emocional Direta para o período Objetal Manipulatório, Lisina capta o conflito decorrente dessa transformação de qualidade no comportamento dos bebês. Foram submetidas às provas um grupo de sete bebês, com idades entre 11 e 15 meses. Nesse experimento, o adulto experimentador realizava três situações diferentes, com os objetivos de analisar as particularidades da comunicação entre bebê e adulto³⁴.

Nesta segunda prova, as situações experimentais foram: 1) Comunicação emocional direta (o adulto conversava com o bebê, lhe acariciando, chamando seu nome, sorrindo); 2) Comunicação pelo jogo sem emprego de objetos (o bebê era colocado sentado à frente do examinador ou em seus braços, e o adulto fazia dois tipos de brincadeiras usando somente os dedos acompanhados com expressões verbais rítmicas para acompanhar os movimentos gestuais, durando no máximo três minutos); e 3) Comunicação pelo jogo com emprego de objetos - nesta situação, pela sua complexidade e diversidade experimental, subdividiu-se em três momentos, contando-se com 10 tipos de brinquedos e situações: A) Pedido de

³⁴As provas realizadas tiveram um tempo máximo de até 10 minutos com cada criança, sendo realizadas cinco vezes com cada uma, num intervalo entre uma a três semanas.

realizar uma simples ação com o objeto (o adulto pedia para a criança devolver o objeto a ele, depois para pegar outro objeto, o pedido era feito junto com uma amostra do que o experimentador solicitava, e expressivamente reforçado quando a criança realizava); B) Ações independentes da criança com o brinquedo (no tempo de 10 minutos, a criança podia manipular como quisesse o brinquedo na frente do experimentador, que somente olhava e sorria para a criança, mas não participava da brincadeira; caso a criança se distraísse por 1 minuto, era anotado, e com 3 minutos de distração, o brinquedo era retirado). Por fim, C) Ações da criança com o brinquedo uma vez que o adulto a tenha mostrado como manipular (o experimentador sentado em frente à criança, lhe mostrava como usar o brinquedo e repetia o gesto, depois dava à criança) (Lisina, 1974).

Em síntese, nesta bateria de experimentos, a autora constatou que a relação da criança nesse período passa pela busca em materializar o contato com o adulto; para os bebês simplesmente o contato físico e a escuta dos adultos não eram mais capazes de satisfazer às suas necessidades sensoriais. Para tanto, em muitas situações do experimento no teste de comunicação emocional direta, as crianças, assim que chegavam nos braços do experimentador, indicavam com as mãos e vocalizavam na direção de um objeto determinado. Não era o objeto concreto que captava a atenção da criança, mas sim, a sua busca em chamar a atenção do adulto e dar outro conteúdo à essa inter-relação. Lisina (1974) atesta que nos comportamentos expressados, as crianças demonstraram incômodo em estar numa atividade de comunicação emocional pura, sem a mediação manipulatória, na qual alcançaram novos aprendizados.

Já no teste de jogo sem emprego de objetos, isto é, o momento experimental em que o adulto fazia jogos com os próprios dedos sem o uso de brinquedos, a pesquisadora ressalta uma mudança grande de postura dos bebês: eles olhavam mais e com mais frequência no rosto do examinador. Também se percebeu que o tônus emocional dos bebês ficava mais acentuado, sorrindo e rindo durante o jogo, alguns deles também tiveram descargas motoras. Além disso, a expressão das crianças demonstrava que elas se colocavam mais ativamente na inter-relação, o que ficou expresso nos gestos imitativos da maioria, ou também incitando o experimentador a realizar de novo a brincadeira.

E nas provas em que foram empregados os brinquedos, percebeu-se a falta de especificidade na manipulação livre da criança, que resultava em um tempo menor de atenção retida a um único objeto. Por outro lado, quando o adulto usava da comunicação para ensinar novos usos dos objetos, o grau de atenção e de imitação dos gestos das crianças ampliou-se consideravelmente. Lisina (1974) atribui a essa capacidade dois fatores: o interesse direcionado da criança a apropriar-se de novos repertórios e a garantia da atenção do adulto direcionada a ela. A autora também pontua que no uso de objetos na brincadeira era nítido o aumento do interesse do bebê ao brinquedo assim que o adulto o tinha largado, mesmo que o brinquedo fosse menos colorido e também fosse já conhecido pelo bebê. Segundo a autora:

A análise dos materiais mostra que **as crianças procuram sempre atrair o adulto para a cooperação**. Assim que o adulto responde a esta abordagem, a atividade da criança aumenta consideravelmente. **A participação desinteressada do adulto nas**

manipulações do bebê dificilmente contribui para enriquecer o repertório de comportamentos infantis. Pelo contrário, se o adulto consegue estabelecer contato pessoal com a criança (sorri e olha para ela ao demonstrar novas manipulações com os brinquedos), isso necessariamente desperta a atenção do bebê e leva a uma melhor compreensão da amostra. Além disso, se o adulto posteriormente aprova e elogia as tentativas em que a criança consegue reproduzir as novas ações (através de uma palavra ou de um sorriso), as crianças tentam insistentemente dominar a ação e quase sempre conseguem. A sensibilidade à aprovação dos adultos se manifesta na reação emocional vívida da criança. (Lisina, 1974, p.164, tradução nossa, grifos nossos)³⁵

Portanto, buscamos retomar os experimentos realizados por Lisina porque ela comprova o lugar efetivo da inter-relação entre adulto e bebê na formação do psiquismo da criança, ao demonstrar a importância de ensinarmos a criança a perceber os estímulos e reagir a eles. A riqueza de seus estudos e o detalhamento das reações dos bebês demonstra a acuidade com que se deve buscar olhar com atenção e intencionalidade para o bebê. Além disso, relembra-nos as diversas formas com que os adultos podem se colocar nesta inter-relação de forma intencional e mediada.

Este ponto nos remete à discussão apresentada por Martins (2012) sobre a

35 “El análisis de los materiales evidencia que los niños siempre tratan de atraer al adulto a la cooperación; tan pronto el adulto responde a este planteamiento la actividad del niño crece de forma considerable. La participación desinteresada del adulto em las manipulaciones del bebé apenas contribuye a enriquecer el repertorio de la conducta infantil. Por el contrario, si el adulto logra establecer un contacto personal com el niño (le sonríe y mirar al demostrarle nuevas manipulaciones com juguetes), eso obligatoriamente eleva la atención del bebé y conduce a una mejor comprensión de la muestra. Más aún, si después el adulto aprueba y elogia los intentos em los que el niño acierta al reproducir las nuevas acciones (mediante una palabra o sonrisa), los niños tratan insistentemente de dominar la acción y casi siempre lo consiguen. La sensibilidad hacia la aprobación del adulto se manifiesta em una brillante reacción emocional del niño”. (Lisina, 1974, p. 164)

alternância de elementos de aprendizagem que devem compor a Educação Infantil. Para a autora, a superação da espontaneidade não-diretiva só pode se dar com a aquisição de conhecimentos da professora sobre os conhecimentos que ela dispõe e com os quais pode intervir de forma direta ou indireta no desenvolvimento psíquico dos pequenos alunos.

Os conteúdos de interferência indireta são denominados por **conteúdos de formação operacional**. São conhecimentos que conduzem a atividade da professora, e que não são transmitidos como modelos conceituais. São conteúdos que estabelecem novos domínios à criança e revelam habilidades históricas e sociais a ela, como ações de autocuidado e higiene; habilidades psicomotoras e acuidade motora, bem como perceptiva e sensorial; hábitos alimentares e exposição a novos alimentos; evidenciação do caráter socialmente significado da comunicação; grupalização com seus pares, entre outras. Em síntese:

Os **conteúdos de formação operacional** interferem diretamente na constituição de novas habilidades na criança, mobilizando as funções inatas, os **processos psicológicos elementares**, tendo em vista a complexificação de sua estrutura e de seus modos de funcionamento, a serem expressos sob a forma de funções culturais, de **processos psicológicos superiores**. Ao atuarem nessa direção, instrumentalizam a criança para dominar e para conhecer os objetos e os fenômenos do mundo à sua volta, isto é, exercem uma **influência indireta na construção de conceitos**. (Martins, 2012, p. 96, grifos da autora)

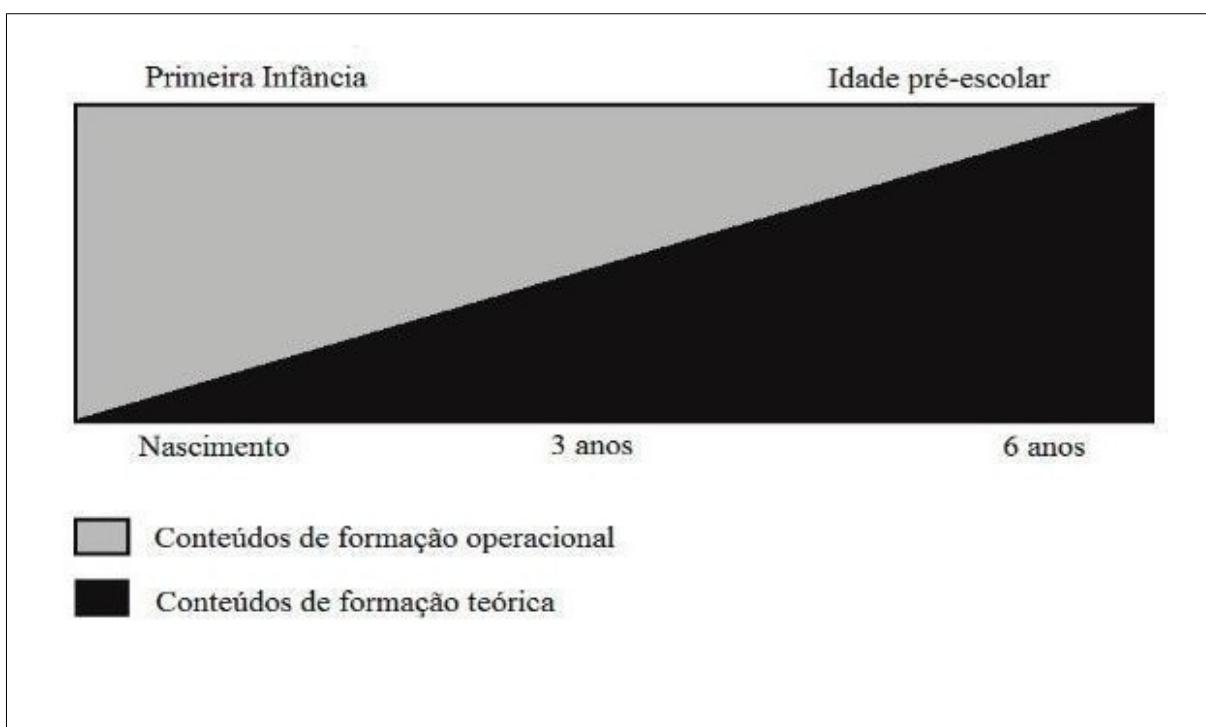
Já os conteúdos de interferência direta são os **conteúdos de formação teórica**. Estes operam de forma indireta nas neoformações psicológicas, ao passo que atuam

diretamente na formação de conceitos e aprendizagens. Segundo Martins (2012) a efetividade da apropriação desses conceitos se dá pelas práticas de ensino.

Os **conteúdos de formação teórica**, por sua vez, operam-se indiretamente no desenvolvimento das funções psicológicas, à medida que promovem a apropriação de conhecimento. Por exemplo, o ensino de conteúdo Formas Geométricas a uma criança não contém apenas a aprendizagem de uma propriedade matemática, pois ele também incide sobre os processos de percepção, atenção, memória, linguagem, etc. Daí que jamais os conteúdos teóricos a serem ensinados possam ser selecionados sob a ótica simplista e pragmática circunscrita à sua utilização imediata. Tais conteúdos, atuando diretamente na elaboração de conceitos, operam indiretamente no desenvolvimento das funções afetivo-cognitivas. (Martins, 2012, p. 96-97, grifos da autora)

Martins (2012) ilustra pela imagem a seguir a dinâmica entre os conteúdos de formação operacional e os conteúdos de formação teórica.

Figura 3 - Conteúdos de Formação Operacional/Teórico



Fonte: (Martins, 2012, p. 98)

Como exemplificação, Taffarel, Costa & Júnior (2020) tomam o ensino de saltos na Educação Física, afirmando que para a criança pequena captar este conteúdo, no primeiro momento de seu conteúdo operacional a implicação é ela reconhecer a si mesma e suas possibilidades de ação. Posteriormente, para o desenvolvimento da capacidade de saltar, é necessário que a criança se aproprie teoricamente de conceitos para organizar taticamente o salto (Taffarel, Costa & Júnior, 2020), como a noção de círculo (em caso de uso de bambolê como recurso), relação entre o tempo para o exercício, o domínio proprioceptivo muscular do corpo para efetivar o movimento.

Em consonância, podemos pensar que na prática do berçário, desde a colocação do bebê no berço deitado, quanto a sua colocação no tapete no chão, estamos apresentando aos seus sentidos a dimensão do espaço; ao introduzi-lo a uma rotina particular da escola e ofertar uma fruta no horário do lanche coletivo, estamos ensinando seus sentidos à integrar de forma operacional o conceito de tempo, em que a atividades que antecedem a pausa do lanche carregam o conceito de sucessão. E ao ensinar as cores aos bebês, podemos (e imprescindivelmente, devemos!) ensiná-lo a reter sua atenção ante esse estímulo.

Mas antes mesmo de se pensar o que se deve ensinar às crianças muito pequenas, algumas questões de caráter ontológico devem ser o ponto de partida da dimensão didática. Galvão, Lavoura & Martins (2019) defendem que perguntas como “o que é ensinar?” e “o que é o ato educativo?” são os pressupostos fundamentais na direção de uma práxis

pedagógica.

Em consonância a essa reflexão, outro problema que carece de ser destacado é “quem são os sujeitos desse ato educativo?”, e é neste ponto que uma perspectiva pedagógica desenvolvente se inter-relaciona com a periodização do desenvolvimento psíquico tal como evidenciamos anteriormente, pois é imprescindível que os educadores compreendam e direcionem seu trabalho a partir das particularidades do desenvolvimento psíquico, no desenvolvimento real quanto segundo o desenvolvimento potencial das crianças.

Nesse sentido, ao longo de todo processo escolar da criança numa perspectiva desenvolvente, a **plena apropriação das professoras sobre o seu campo de conhecimento e de ensino é imprescindível**. Esse ponto coaduna com a própria lógica desta perspectiva pedagógica, à medida que as crianças são os destinatários destes atos educativos e, de acordo com Martins, “o critério de validação para a humanidade, no que se inclui a tarefa humanizadora da educação infantil, não pode ser o mais simples, o mínimo, outrossim, o mais complexo, o máximo!” (2012, p.120).

Por pleno domínio do seu campo de conhecimento, defendemos que na organização do planejamento didático as professoras tenham em mente que contribuições a sua prática social tem a produzir na constituição das crianças. Isto significa que as professoras devem compreender os vínculos de suas práticas educativas com as práticas sociais gerais, democráticas, que servem à formação e organização das classes sociais em nosso país (Galvão, Lavoura & Martins, 2019). No caso das professoras da educação infantil, essas

particularidades se colocam mais evidentes, ao compreendermos que o grande objetivo geral da educação neste ciclo é produzir as condições de autonomia da criança em seu vir a ser. E produzir a autonomia demanda requerer uma atividade de ensino que se antecipe ao desenvolvimento psíquico da criança, que ensine-a a ter atenção sobre as cores e objetos antes de saber nomear as formas geométricas e as letras; que dê condições para a criança reconhecer suas necessidades físicas e sensoriais antes mesmo de sentar-se quietinha e docilizada em sala de aula.

Neste ponto, Lazaretti (2022) realiza um importante trabalho no campo didático da educação infantil. A autora nos traz a imperiosa necessidade da incorporação por superação nesta etapa de ensino, pois as ações de ensino muitas vezes não são acompanhadas da questão “para quê ensinar este conteúdo”, uma vez que a necessidade de seguir um projeto político pedagógico, somado com os materiais prontos adquiridos pelos municípios (em sua maioria), retiram das professoras o pensamento e as problematizações de sua prática.

Desse modo, o que se tem nas creches e berçários são espaços escolares que preconizam tarefas padronizadas de acordo com o tempo da professora, com o predomínio de papéis, pinturas e atividades impressas, as músicas apresentadas são infantis e populares desse tempo; em todos esses elementos, não se obtém uma resposta objetiva de porque e para que servem. Ainda, ao tomar o espaço da sala de aula de acordo com a orientação temporal da professora, com o grupo das crianças enfileiradas e sentadas, o que se produz é a redução da verbalização da criança, pois os comandos das tarefas são dados pela professora em atividades enfadonhas (Lazaretti, 2022).

Assim, corroboramos com Lazaretti (2022) ao atestar que à escola incumbe o papel de transformação dos conhecimentos de mundo objetivo em conteúdos de ensino, o que passa por apresentar à criança o mundo da experiência humana na qual ela se insere, manifestos na arte, ética e ciência, garantindo também a amplitude e a qualidade do acesso a esses conhecimentos. Nesse sentido, o ponto de partida para a superação na educação infantil é pontuado por Lazaretti (2022) com a reestruturação de quatro componentes, sendo eles: **tempo, espaço, recursos e o agrupamento infantil**. O tempo da criança na escola deve ser organizado desde a sua entrada na escola, mas deve ser orientado de modo que se flexibilize o tempo para acompanhar o tempo de aprendizagem necessário para a criança, bem como os tempos de alimentação e higiene. Em relação ao espaço, a autora nos traz que o espaço é tudo aquilo dentro da escola: teto, paredes, corredores, áreas externas, e pelas condições do espaço, ele nos revela de que formas o grupo escolar se apropria ou não dele. Os espaços da escola permitem a exploração, o movimento e novas produções da criança (Lazaretti, 2022). Ainda, os recursos e materiais que medeiam as condições de ensino e aprendizagem. Ao somente trabalhar com papel com a criança, estamos deixando de lado suas necessidades sensoriais; se apresentamos somente brinquedos de plásticos prontos e acabados, reduzimos suas experiências e descobertas com o mundo. Por recursos, tratamo-nos de uma diversidade de elementos naturais e industrializados. E para efetivar um trabalho pedagógico intencionalmente orientado, a professora precisa captar que, conforme os objetivos da atividade proposta, pode-se trabalhar com o agrupamento coletivo de crianças da sala, ou realizando-se pequenos

grupos para a aprendizagem das formas de usar certos materiais (como tintas, colas, tesoura), ou também a importância de trabalhar individualmente com cada aluno.

Desse modo, os critérios de seleção para a organização da atividade demandam o planejamento prévio do professor, expressando a unidade entre conteúdo-forma-destinatário, tão pertinente a esta teoria pedagógica, em que ao pensar-se sobre o conteúdo da ação educativa, mostra-se a indissociabilidade entre a forma de como ensinar. E tratando-se de bebês e crianças muito pequenas, defendemos e referendamos que a escola é o espaço mister na construção da humanidade e da consciência das crianças, desde o berçário até todas as etapas escolares. Outrossim, todas as condições psíquicas da criança não estão pré-determinadas no seu nascimento, tampouco o são a partir de um diagnóstico funcional, e que para a efetiva transformação psíquica de suas funções, as condições e posição social da criança no mundo são decisivas.

Para tanto, Ondjaki, poeta angolano, muito bem nos escreve que construir algo novo implica em desconstruir algo. Construir algo novo dá trabalho, custa o pensamento, a energia, o suor e o corpo todo. Mas tudo isso tem algo carregado de sentido, carregado de necessidades e carregado de motivos para se fazer. Como Lazaretti (2022) pontuou a necessidade de incorporar por superação, deixando de lado pontos frágeis e sem sentido da educação infantil, o poema de epígrafe deste capítulo nos traz a dialética entre o que se cria e o que se deixa para trás. E todo suor investido na humanização de crianças tem um tom carregado de belezas e sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi iniciado em 2022, num momento em que comemorava-se o retorno à vida, a saída de uma pandemia e do isolamento social, com a refreada nas estatísticas de pessoas mortas em decorrência da COVID-19 a partir da aplicação das vacinas e outras medidas sanitárias. Os estudos sobre autismo, no entanto, já eram tema de investigação desde 2020, com a monografia realizada (Graboski, 2021). Portanto, o autismo em questão foi um movimento reflexivo que deu subsídio à própria existência da autora deste trabalho desde o isolamento social. E o trabalho aqui apresentado é fruto de muitos questionamentos coletivos, desde a sala de aula da pós-graduação, com a profusão de informações sobre autismo como jamais antes visto, como também em uma série de encontros formativos com professores de escolas municipais e gestoras de educação, preocupadas e inquietas sobre qual ponto de partida tomar para desenvolver o trabalho pedagógico com as crianças que tiveram muitas dificuldades de desenvolvimento ao longo do período de distanciamento social.

Nesta dissertação, decidiu-se por iniciar a escrita a partir da organização da sociedade capitalista e seu modelo de gestão, por entender que a totalidade da vida social é quem determina a regência das possibilidades das vidas singulares, do caminho das condições psíquicas que os indivíduos poderão alcançar ou não, bem como das condições de nascer, adoecer e morrer. Nos escreve Marx que (1890/1989)

O que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz. Os meios de trabalho servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho. (Marx, 1890/1989, p. 204)

Conforme a organização social da vida se complexifica, mais complexas são nossas concepções de vida, sociedade, nascer e morrer. É em face dessa determinação que decidimos na continuidade do primeiro capítulo investigar os aspectos históricos de consolidação da psiquiatria enquanto campo particular da medicina, bem como a formulação da psiquiatria infantil e suas concepções etiológicas. Desde a sua consolidação enquanto campo particular, emerge uma dicotomia interna da psiquiatria, em que ora os autores explicavam os transtornos mentais enquanto fenômenos ligados ao meio, ora retomavam suas hipóteses a partir de aspectos físico-genéticos. Este último grupo encontra seus correspondentes desde Pierre Georges-Cabanis, Wilhelm Griesinger, Emil Kraepelin, Juliano Moreira e o movimento eugênico-higienista, chegando até os escritores dos DSM-III e IV, psiquiatras autointitulados como continuadores da obra de Kraepelin.

No recente século XX, grandes mudanças sobre as formas de compreensão sobre o sofrimento psíquico ocorreram. A saída da Segunda Guerra Mundial trouxe mudanças significativas sobre o que são as deficiências, o que são quadros de sofrimento psíquico e suas formas de tratar. Em consonância, ocorreu o incremento dos estudos farmacêuticos, endossando práticas de contenção química aos sujeitos com queixas psíquicas.

No mesmo período marcado pela violência bélica, os dois estudos considerados inaugurais sobre o fenômeno do autismo são divulgados. Um estudo orientado nos Estados Unidos e outro realizado com crianças nos campos de concentração da Alemanha nazista. Não parece coincidência que uma etiologia psiquiátrica que se caracteriza por formas funcionais de comportamento e desenvolvimento social tenha passado a ser investigada nesse contexto. Entretanto, as entrelinhas deste contexto, as transformações decorrentes da guerra nesse espaço e tempo, as possíveis mudanças na qualidade de vida são alvo de muita pouca consideração em relação a esse quadro etiológico inicial. Isto posto, nos parece mais plausível defender uma teoria da determinação social do autismo, enquanto

uma etiologia histórica e socialmente delimitada pelas condições sociais e pela situação social ocupada pelos indivíduos candidatos ao diagnóstico, do que um quadro de orientação genético-molecular no funcionamento cerebral. Na sequência, investigamos os caminhos da patologização no contexto escolar, por entender que a escola e seus docentes têm uma atenção mais refinada sobre como veem o desenvolvimento das crianças. E de diversas formas, os discursos psiquiátricos entram em sala de aula e não encontram saída. Ressalta-se também o papel difundido pelas ciências psicológicas nesse sentido, pois historicamente as teorias psicológicas de desenvolvimento estão presentes no contexto escolar, de modo que fortalecem perspectivas e regras psicologizantes sobre o desenvolvimento infantil. Assim, a visão de um aluno como sujeito empírico, naturalmente pesquisador, que de forma espontânea brinca e se desenvolve são continuamente sustentadas.

Em consonância a esta crítica, a perspectiva sustentada por Magalhães & Martins (2020) é valorosa, ao defender que a psicologia educacional e a pedagogia escolar são campos de identidades distintas, mas que se atrelam por uma dependência recíproca de atuações. A pedagogia escolar tem como objeto de estudo a aprendizagem do aluno, enquanto que o objeto da psicologia educacional é o desenvolvimento psíquico. Disso, decorre que para a objetivação de uma prática de ensino desenvolvvente, a psicologia educacional deve assumir seu lugar de dependência em relação à pedagogia, pois são os processos de ensino e aprendizagem que promovem um bom desenvolvimento.

Nos estudos sobre autismo, retomamos os estudos inaugurais, com a sustentação da dicotomia epistemológica da psiquiatria fazendo-se presente também no autismo, a partir das proposições psicanalíticas que orientaram Leo Kanner. Vimos que a correlação com a hipótese genética ocorreu por uma certa frouxidão teórica, através das proposições de Bernard Rimland. Na busca por afiar sua hipótese com outros especialistas, Rimland se

vincula a Ivar Lovaas, precursor da Análise do Comportamento Aplicada.

A relação de determinação que o diagnóstico produz na história do indivíduo é escrita de muitas formas. À medida em que um diagnóstico psiquiátrico funcional se coloca, toda a história da criança e o seu desenvolvimento passa a ser contada através do diagnóstico. Suas habilidades, sua criatividade, a forma de se comunicar é toda levada em consideração a partir da condição nosológica, tirando do desenvolvimento a sua força criadora. Com isso, o que se tem é a perspectiva de que o cérebro enquanto órgão da atividade cognitiva é captado como um órgão estático e estanque para novas formações.

Disso, torna-se mais palpável que qualquer resposta que se busque somente do ponto de vista celular e neuronal sobre processos comportamentais, que são essencialmente culturais, deixa de lado qualquer ponto de crítica e recai no reducionismo biológico. No segundo capítulo retomamos os estudos do precursor da Neuropsicologia, Alexander Luria, que nos revela o funcionamento cerebral enquanto uma totalidade estruturada, nas palavras dele, uma orquestra em concerto. E tal atividade emerge da relação intrínseca de ação e transformação do ser humano com a realidade social.

Em conformidade, Vigotski (2006) nos revela os aspectos mais fundamentais sobre a atividade humana orientada por etapas qualitativas distintas, regidas pelas condições da criança em sua posição social. As formações psicológicas acompanham a hierarquia da atividade guia, de modo que cada formação psicológica em cena gesta a formação psicológica futura. Do mesmo modo, é na atividade guia, em que uma atividade determinada conduz à atividade dominante no período posterior. Desses fenômenos, a marca essencial é o papel decisivo que os adultos ocupam no psiquismo da criança, em uma quantidade infinita de sentidos e possibilidades.

O aprofundamento alçado sob a luz da Neuropsicologia Luriana nos permite traçar como hipótese no desenvolvimento do autismo a formação sensorial e perceptiva como

determinações principais. Isso porque essas funções são bases elementares para o desvelo das demais funções psicológicas e porque as bases sensoriais podem corresponder a um grande conjunto de elementos estressores às crianças autistas. Também é possível que analogamente, os comportamentos motores possuam correlação com os estados sensoriais e afetivos.

Outro ponto a ser considerado são os nexos teóricos entre a antipsiquiatria crítica de Franco Basaglia e Manuel Desviat com a proposição vigotskiana sobre os danos secundários na deficiência. Estes nos tornam plausível levantar a ampliação do fenômeno da cronicidade em novas formas no campo da saúde mental, haja vista a escalada de diagnósticos de TEA. Nesse sentido, a saída radical deve ser a defesa de um trabalho pedagógico e pedológico orientado pela intervenção precoce, sem visar com isso assumir a nosologia no desenvolvimento da criança, e sim assumir um compromisso pedagógico frente a educação sensorial e operacional da criança.

Da mesma forma, o discurso proposto do diagnóstico em espectro assimila muitas particularidades da personalidade. Nessa lógica, é a noção de espectro que abarca a diversidade, como se a diversidade não estivesse presente nas vivências e sentidos que constituem os indivíduos. E se tem sido muito mais fácil que as pessoas se identifiquem com um diagnóstico (seja TEA ou TDAH, como dois diagnósticos funcionais mais populares atualmente), muito disso se deve ao fato de a noção de espectro passou a abarcar fenômenos vivenciais comuns à maior parte dos indivíduos no século XXI. Dificuldades de atenção e leitura, interesses específicos e particulares, sentir-se despertente e excluído socialmente, alta conectividade de relações virtuais e relações reais contingentes, solidão como reflexo psíquico constituinte, alta sensibilidade a sons, estímulos visuais e táteis.... E com isso, novamente, estamos defendendo que demarcar o diagnóstico enquanto um complexo categórico histórico e social não significa afirmar que sua existência não é real.

Contudo, o diagnóstico da forma ampliada em espectro, como um fenômeno de causa biológica, acaba por escamotear elementos prognósticos.

Como caminho superador, o terceiro capítulo buscou qualificar a necessidade de orientação pedagógica destinada às crianças muito pequenas desde os seus primeiros meses de vida. Defendemos que os berçários e creches são espaços escolares e, como tal, a criança vinculada a esses espaços tem o direito de ser apresentada ao mundo de forma intencional e humanizadora. O desenvolvimento psíquico é constituído pelos conteúdos de aprendizagem e, nesse sentido, defendemos que o trabalho pedagógico tem a potencialidade de alavancar o psiquismo da criança. Uma boa organização da atividade, planejada por meio de objetivos pedagógicos, com a riqueza de espaços e recursos, tem muito mais potencialidade em recolocar a criança no seu caminho desenvolvimental que atividades terapêuticas de controle e modelagem comportamental.

A fim de servir de mediação no desenvolvimento de estudos sobre o autismo, assume-se a importância de buscar maiores estudos do campo neurocientífico, para o reconhecimento de possibilidades de incorporação por superação. Da mesma forma, reconhece-se essa possibilidade no campo hegemônico das terapias comportamentais. No que tange à continuidade dos estudos no campo da saúde coletiva, referendamos o profícuo campo da Epidemiologia Crítica e da Saúde Coletiva para futuras investigações experimentais sobre a saúde-doença na população infantil no quadro de autismo.

O aprofundamento sobre estudos comparativos acerca do uso de plataformas digitais na educação brasileira em paralelo com o uso de outros países pode trazer luz sobre que caminhos políticos a educação brasileira vêm se orientando na formação do pensamento de seus sujeitos. Portanto, neste ponto levantamos esse tema para ser desenvolvido por outros pesquisadores.

Outro ponto que deve ser melhor investigado em futuros estudos é a busca por

aproximar os estudos experimentais, tais como propostos por Maia Lisina (1974), para a formação docente na educação infantil. Há um caminho profícuo de elaborações experimentais a ser objetivado a partir da leitura desta autora, que pode aproximar-se da contemporaneidade na relação adulto-bebê e adulto-criança pequena.

É uma responsabilidade ética e coletiva defendermos uma apropriação rigorosa do método do materialismo histórico e dialético acerca dos diagnósticos psiquiátricos, sobretudo na infância. A necessidade de superar a condição histórica da Psicologia em trabalhar em prol das classes dominantes, reforçando a subsunção das classes dominadas, forjando novas práticas que reforcem a riqueza cultural histórica no sujeito coletivo, em compromisso com a dignidade humana. Diante de um cenário histórico que empobrece as relações humanas, que coisifica a humanidade, que nos torna mais e mais bioconsumidores assujeitados, que possamos questionar e estranhar. Não normalizar a naturalização da cronicidade em saúde mental. Por uma psicologia que cause o espanto, que grite o espanto, que esprema o espanto nas paredes de suas verdades científicas ideológicas!

REFERÊNCIAS

- Abreu, T. (2022). *O que é neurodiversidade*. Cânone Editorial.
- Almeida, M. R. (2018). *A formação social dos transtornos de humor*. [Tese de Doutorado em Saúde Coletiva, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, faculdade de Medicina de Botucatu].
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_41ec9e287adbe1bf8e3d66f01eca1d25
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 5th ed. Porto Alegre: Artmed.
- Anuário Brasileiro da Educação Básica. (2021). Moderna Editora.
- Antunes, R. (2010). *Os sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. (2ª ed.). Boitempo Editorial.
- Arce, A. (2010). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: Arce, A. & Martins, L. M. (orgs.). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?*. Alínea Editora (2ª ed.)
- Associação de Professores e Funcionários do Paraná - APP Sindicato (2023, 03 de agosto). *Exclusivo: mais de 70% das(os) professoras (es) da rede estadual relatam adoecimento pelo uso de plataformas digitais, revela pesquisa*. App Sindicato.
<https://appsindicato.org.br/mais-de-70-dos-as-professoras-da-rede-estadual-relatam-adoecimento-pelo-uso-de-plataformas-digitais-revela-pesquisa/>
- Ayres, J. R. C. M. (2016). Georges Canguilhem e a construção do campo da Saúde Coletiva brasileira. *Inteligere, Revista de História Intelectual*, 2(1), pp. 138- 156.
- Basaglia, F. (2010). Carta de Nova York - O doente artificial. In: Amarante, P. *Escritos Selecionados em Saúde Mental*. (pp. 151-161). Rio de Janeiro, RJ: Garamond
- Berardi, F. (2020). *Asfixia: capitalismo financeiro e insurreição da linguagem*. Ubu Editora.
- 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.
- Boarini, M. L. & Yamamoto, O. H. (2004). Higienismo e Eugenia: discursos que não envelhecem. *Psicologia Revista*, 13(1), pp. 59-72.
- Bogdashina, O. (2003) *Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger Syndrome: Different Sensory Experiences – Different Perceptual Worlds*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Brandalise, V. H. (2017, 19 de março). Autista não, imigrante. *Estadão*.

<https://www.estadao.com.br/educacao/autista-nao-imigrante/>

Breilh, J. (1991). *Epidemiologia: Economia, Política e Saúde*. Editora Unesp Hucitec.

Brockinton, G.; Moreira, A. P.; & Veresov, N. (2022). Neuroscience and Vygotsky: Putting Together Contemporary Evidence and Cultural- Historical Psychology. In: Alves, M. V.; Ekuni, R.; Hermida, M. J. & Valle- Lisboa, J. *Cognitive Sciences and Education in Non- Weird Population*. (pp. 11-24)

Broderick, A. (2022). *The Autism Industrial Complex: How Branding, Marketing and Capital Investment Turned Autism Into Big Business*. Myers Education Press.

Bush, G. (1990, 18 de julho). *Brain Decade Proclaim*. In Library of Congress. <https://www.loc.gov/loc/brain/proclaim.html>

Caponi, S. (2012). *Loucos e Degenerados: uma genealogia da psiquiatria ampliada*. Editora Fiocruz (22ª ed.).

Castel, R. (1978). *A Ordem Psiquiátrica: A Idade de Ouro do Alienismo*. Graal (2ª ed.).

Castorina, J. (2016). La relación problemática entre Neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico. *Propuesta educativa*, (46). http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852016000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2022). *Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>

Chapman, R. (2023) *A Empire of Normality: Neurodiversity and Capitalism*. Pluto Press.

Chauí, M. (1982). O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In Brandão, C. R. (org.), *O educador: vida e morte*. Edições Graal.

Chaves, M. & Franco, A. F. (2016). Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In Martins, L. M., Abrantes, A. A., Facci, M. G. D. (orgs.), *Periodização histórico- cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Autores Associados.

Cheroglu, S. & Magalhães, G. M. (2016). O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós- natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In Martins, L. M., Abrantes, A. A., Facci, M. G. D. (orgs.), *Periodização histórico- cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Autores Associados.

Cocco, G. & Vilarim, G.O. (2009). Trabalho imaterial e produção de software no capitalismo cognitivo. *Liinc em Revista*, 5(2), pp. 173-190. <https://doi.org/10.18617/liinc.v5i2.315>

Cruz, M. M. (2017). *O papel dos estudos psicológicos na manutenção do racismo no início do século XX no Brasil*. [Monografia de Graduação em Psicologia, Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Paraná].

Davidov, D (1988). *Problems of Developmental Teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research*. New York: Soviet Education.

Delacato, C. (1974). *The ultimate stranger: The autistic child*. New York: Doubleday & Company Inc.

Desviat, M. (1999). *A reforma psiquiátrica*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.

Duarte, N. (2001). *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas, SP: Autores Associados.

Feinstein, A. (2010). *A history of autism – conversation with pioneers*. Wiley – Blackwell.

Fernandes, A.D.S.A; Couto, M.C.V; Andrada, B.C.; & Delgado, P.G.G. (2024). *A “indústria” do autismo no contexto brasileiro atual: contribuição ao debate*. Material técnico. ISBN: 978- 65-00-99824-5.

Ferreira, S. T. (2011). A evolução do conceito de depressão no século XX: Uma análise da classificação da depressão nas diferentes edições do Manual Diagnóstico e Estatístico da Associação Americana de Psiquiatria (DSM) e possíveis repercussões destas mudanças na visão de mundo moderna. *Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto*. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistahupe/article/view/8855/6735>

Filgueiras, A.R; Almeida, V.B.P; Nogueira, P.C.K; Domene, S.M.A; Silva, C.E.; Sesso, R. & Sawaya, A.L. (2019). Exploring the consumption of ultra-processed foods and its association with addiction in overweight children. *Appetite*, 135. pp.137-145. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2018.11.005>

Freitas, M. C. (2021). Crianças bolivianas na educação pública: medicalização, enquadramentos deficientizadores e estigmatizações com base no transtorno do espectro autista. *Inter-ação*, 46(2), pp- 645-661.

Freitas, F. & Amarante, P. (2017). *Medicalização em Psiquiatria*. Fundação Oswaldo Cruz, (2ª ed.)

Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). (2020). *COVID-19 e saúde da Criança e do Adolescente*.

Galvão, A. C.; Lavoura, T. N. & Martins, L. M. (2019). *Fundamentos da Didática Histórico- Crítica*. Autores Associados.

Gomez, M. & Klautau, P. (2021). Burnout na educação: Precarização e suas repercussões na saúde do professor da rede pública. *Psicologia Clínica*, 33(3), 429-447. <https://dx.doi.org/10.33208/PC1980-5438v0033n03A02>

Graboski, C. (2021) *Uma análise do autismo com base na teoria da Determinação Social da Saúde-Doença*. [Monografia de Graduação em Psicologia, Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Paraná].

Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures: and other reports from my life with autism*. New

York: Doubleday.

Harvey, D. (2014). *Condição Pós-Moderna*. (25ª ed.). Edições Loyola

Inocência, M. S. & Guimarães, N. S. (2023). A inclusão de um estudante com autismo na rede pública federal: possibilidades e desafios encontrados. In Pessoa, C. T. & Silva, F. D. A., *Pesquisas educacionais e a organização do trabalho pedagógico: Diálogos a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. Pedro & João Editores.

Konder, L. (1981/ 2011). *O que é dialética*. (7ª ed.). Brasiliense.

Laurell, A. C. (1982). A Saúde-doença como processo social. *Revista Latinoamericana de Salud*, pp. 7-25.

Lazaretti, L. M. (2022). Didática e Educação Infantil: princípios para o ensino desenvolvendo. *Obutchénie Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, vol 6(3). DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv6n3.a2022-67175>

Leal, Z. F. R. G. & Souza, M. P. R. (2014). O processo de escolarização e a produção da queixa escolar – uma relação antiga, um problema atual. In Leonardo, N. S. T., Leal, Z. F.R.G. & Franco, A. F., *O processo de escolarização e a produção da queixa escolar: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em Psicologia*. EdUEM.

Leontiev, A. N. (2010). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotski, L. S.; Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone Editora, (10ª ed.), pp. 119-141.

Lessa, S. & Tonet, I. (2011). *Introdução à filosofia de Marx*. Expressão Popular.

Lewontin, R. C., Rose, S. & Kamin, L. J. (1984). *No está em los genes: Racismo, genética y ideología*. Biblioteca de Bolsillo.

Lins, V. F. (2019). A economia política da financeirização: possíveis implicações no mundo do trabalho. *Economia e Desenvolvimento*, 31(1), pp. 01-13. <https://periodicos.ufsm.br/eed/article/view/36085/pdf>

Lisina, M. I. (1987). La genesis de las formas de comunicación em los niños. In Davidov, V. V., Shuare, M. (Orgs.), *La psicología evolutiva e pedagogia em la URSS: antologia*. Editorial Progreso, pp. 274-298.

Lisina, M. I. (1974). Influencia de la intercomunicación com el adulto em el desarrollo del bebé de temprana edad. In Zaporozhets, A. V. & Lisina, M. I., *Desarrollo de la comunicación em los preescolares*. Editora não encontrada.

Luria, A. R. (1979a). *Curso de Psicologia Geral vol I: Introdução Evolucionista à Psicologia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Luria, A. R. (1979b). *Curso de Psicologia Geral vol II: Sensações e Percepção*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Luria, A. R. (2010). A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: Vigotskii, L. S.; Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Cone Editora.

Luria, A. R. (1981). Fundamentos de neuropsicologia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Luria, A. R. (1984). *Lenguaje y Comportamiento*. Espanha: Gráficas Marcar S.A.

Magalhães, S.L.; Fukuda, Y.; Liriano; R.I.; Chami; F.A.; Barros, F. & Diniz, F. L. (2003) Relation of hyperacusis in sensorineural tinnitus patients with normal audiological assessment. *Int Tinnitus* (vol.9, pp. 79-83.)

Magalhães, G. M. & Martins, L. M. (2020). Onze teses sobre a relação entre Psicologia Educacional e Pedagogia Escolar. *Revista Educação em Questão*, 58(55), pp. 1-21

Manoiulenko, I. & Bejerot, S. (2015). Sukhareva – Prior to Asperger and Kanner. *Nordic Journal of Psychiatry*.

Marfinati, A. C. & Abrão, J. L. F. (2014). Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. *Estilos da Clínica*, 19(2). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-71282014000200002

Martin, S.T. F. (2020) Trabalho alienado, capitalismo e saúde do trabalhador enquanto processo histórico e social. In: Tuleski, S. C.; Franco, A. F. & Calve, T. M (orgs.). *Materialismo histórico- Dialético e Psicologia Histórico-Cultural: Expressões da luta de classes no interior do capitalismo*. Paranavaí: Edefatecie. (pp. 93-112)

Martins, L. M. (2001). *Análise sócio-histórica do processo de personalização dos professores*. [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista].

Martins, L. M.(2012) O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos. In Arce, A. & Martins, L. M.(Orgs.), *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea.

Marx, K. (1890/1989). *O Capital: Crítica da Economia Política. Volume I*. Bertrand

Brasil. Mas, N. A. (2018). *Transtorno do Espectro Autista – história da construção de um diagnóstico*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, Universidade de São Paulo]

Mészáros, I. (2006). *A Teoria da Alienação em Marx*. Tavares, I. (trad.). Boitempo.

Muñoz, P. F. N. (2015). *À Luz do biológico: Psiquiatria, Nuerologia e Eugenia nas*

relações Brasil-Alemanha (1900-1942). [Tese de Doutorado em História das Ciências e da Saúde, Casa da Oswaldo Cruz – FIOCRUZ].

Muratori, F. & Bizzari, V. (2019) Autism as a Disruption of Affective Contact: the forgotten role of George Frankl. *Clin. Neuropsychiatry*. 16(4), pp 159-164. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34908951/>

Netto, J. P. & Braz, M. (2006). *Economia Política: uma introdução crítica*. Editora Cortez.

Oliveira, M. J. D. R. (2022) *A Psicologia Histórico Cultural e o Processo de Formação do Pensamento Teórico do Professor: da Realidade que Vivemos às Necessidade Humanas*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá]

Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). (2022, 02 de março). Pandemia de COVID-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo. <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>

Ortega, F. (2009). Neurociências, neuro-cultura e auto-ajuda cerebral. *Interface*, 13(31). <https://www.scielo.br/j/icse/a/9jsBR9DpwmgXRQqRZjVPjFG/?lang=pt>

Pasqualini, J. C. (2013). Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: Ana

Carolina Galvão Marsiglia. (Org.). *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. (1ª ed., pp. 71-97). Campinas, SP: Autores Associados.

Pasqualini, J. C. & Martins, L. M. (2020). Currículo por campos de experiência na Educação Infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente?. *Revista Online de Política e Gestão Educacional*. Vol. 24, n. 2, maio/ago. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13312> Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, SP: T.A. Queiroz.

Pinto, G. A. (2013). *A organização do trabalho no século XX: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo*. (3ª ed.). Expressão Popular.

Psicologia e Ladinidades convida Vieira, A. S.(2020, 08 de dezembro). Psicologia, Neurociência e as relações com o imperialismo. [vídeo] <https://www.youtube.com/watch?v=FBUjZQQdFlg&t=3427s>

Ratner, C. (2019). Um Modelo Médico Sociocultural da Patologia e da Saúde. In Tuleski, S. C. & Franco, A. F. (Orgs.), *O processo de desenvolvimento normal e anormal para a Psicologia Histórico- Cultural: estudos contemporâneos*. Maringá, PR: EdUEM.

Raupp, M. D. & Arce, A. (2012) A formação de Professores de Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In Arce, A. & Martins, L. M.(Orgs.), *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea.

Ribeiro, F. T. (2023, 15 de fevereiro). Com número de diagnósticos em crescimento vertiginoso, Transtorno do Espectro Autista ainda é desafio para pesquisa neurológica. *Jornal da Unesp*. <https://jornal.unesp.br/2023/02/15/com-numero-de-diagnosticos-em-crescimento-vertiginoso-transtorno-do-espectro-autista-ainda-e-desafio-para-pesquisa-neurologica/>

Rivière, À. (2007). Autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In Coll, C. et al. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação* (2a ed., pp. 234-254). Artmed.

Saviani, D. (1994). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas, SP: Mercado das letras.

Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. 12(34), 152 – 167.

Sheffer, E. (2019) *Crianças de Asperger: as origens do autismo na Viena nazista*. Editora Record.

Shuare, M. (1990). *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Progreso.

Silva, F. G. & Almeida, S. H. V. (2023). Da fragmentação à unidade psicofísica na prática pedagógica. *Revista Germinal*, 15(1), 140-158.

Simons, P. *Triagem de autismo em crianças: 82% dos testes positivos são falsos*. Mad in Brasil. <https://madinbrasil.org/2020/09/triagem-de-autismo-em-criancas-82-dos-testes-positivos-sao-falsos/>

Taffarel, C. N. Z.; Costa, C. S. & Júnior, J. C. V. B. (2020). O trato com o conhecimento da ginástica em classes multisseriadas: apontamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da metodologia do Ensino da Educação Física Crítico-Superadora para o currículo das escolas públicas. *Movimento*. Vol. 26. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.87783>

Tenente, L. (2022, 16 de setembro). Porcentagem de crianças do 2º ano que não sabem ler e escrever nem palavras isoladas mais do que dobra na pandemia, diz INEP. *GI*. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/16/porcentagem-de-criancas-do-2o-ano-que-nao-sabem-ler-e-escrever-nem-palavras-isoladas-mais-do-que-dobra-na-pandemia-diz-inep.ghtml>

Timimi, S. (2020). A Fabricação de Transtornos do Espectro do Autismo. In S. Timimi, *Medicina Insana*. <https://madinbrasil.org/2020/12/medicina-insana-capitulo-4-a-fabricacao-de-transtornos-do-espectro-do-autismo-parte-1/>

Tonet, I. (2013). *Método científico: uma abordagem ontológica*. Instituto Lukács.

Trein, F. (2010). Hegel e a Dialética. In A. Rezende (Org.), *Curso de Filosofia: para professores e alunos dos cursos do ensino médio e de graduação*. (15ª ed., pp 159- 172). Zahar.

Tuleski, S. C. (2011). *A relação entre texto e contexto na obra de Luria: apontamentos para uma leitura marxista*. EdUEM.

Vigotski, L. S. (2006). *Obras Escogidas (Tomo IV). La infancia temprana*. A Machado Libros (Trabalho original publicado em 1933).

Vigotski, L. S. (2009). *A Construção do Pensamento e Linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2010). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: Vigotski, L. S.; Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone Editora, (10ª ed.), pp. 103-118.

Vigotski, L. S. (2018) *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Prestes, Z. & Tunes, E. (orgs.). E-papers.

Vigotski, L. S. (1983/2019) *Obras Completas – Tomo Cinco : Fundamentos de Defectologia*. Beáton, G. A. (rev.). EDUNIOESTE.

Vygotsky, L.S. & Luria, A.R. (2007) *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid, Spain: Fundación Infancia y Aprendizaje.

UNICEF. (2022, 15 de setembro). *Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF*. <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>

Wanderbrook Junior, D. (2009) *A educação sob medida: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-1945)*. EdUEM.

Whitaker, R. (2017). *Anatomia de uma epidemia: pílulas mágicas, drogas psiquiátricas e o aumento assombroso da doença mental*. Fundação Oswaldo Cruz.

Wing, L. (1997). *The History of Ideas on Autism: Legends, Myths and Reality*.