



AUTISMO, EDUCAÇÃO E AFETIVIDADE: UM DIÁLOGO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY, WALLON E BOWLBY

Vanessa Nicolau Freitas dos Santos

Universidade Federal Rural de Pernambuco - vanessa.nfsantos@gmail.com

Maria Thaís de Oliveira Batista

Universidade Federal Rural de Pernambuco – taholiveira.thais@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem o objetivo de discutir as principais contribuições da Psicologia Histórico-Cultural de Lev S. Vygotsky, da Psicogênese da Pessoa Completa de Henri Wallon e dos pressupostos da Teoria do Apego de John Bowlby para a compreensão sobre o desenvolvimento atípico, nomeadamente, da criança que apresenta o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para este momento de reflexão sobre estas perspectivas teóricas, nos propomos estudar, refletir e analisar brevemente, o desenvolvimento e o processo de escolarização destes sujeitos em instituições escolares de caráter formal, considerando a criança com TEA como parâmetro de si mesma para desenvolver-se e levando em conta os marcos legais que mobilizam os direitos da pessoa com deficiência à inclusão escolar e social. Realizamos uma compilação dos textos estudados para obtermos maiores informações e para compreendermos a concepção de sujeito adotada no presente texto, as mudanças na própria estrutura educacional e social, bem como o entendimento de que a criança com TEA é sujeito de direitos. Assim, percebemos que analisar os pressupostos da Teoria do Apego de John Bowlby, as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural fundamentada no método do materialismo histórico e dialético encontrado em Lev S. Vygotsky e em Henri Wallon, possibilita o desenvolvimento do homem unilateral, daquele que teve o seu desenvolvimento dificultado em razão da deficiência de ordem intelectual, motora, visual ou auditiva. Concluímos ressaltando a importância de a instituição escolar proporcionar em todos os níveis de ensino que se adiante ao desenvolvimento da criança com deficiência, e possibilite um currículo acessível com práticas pedagógicas que contemplem e estimulem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança com TEA.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, TEA, Afetividade.

Introdução

A temática da inclusão escolar, proposta neste texto, é compreendida a partir de Vygotsky (1997). Compreende-se que este teórico abriu as portas para o paradigma da educação inclusiva, com ênfase no modelo social de deficiência, ao apostar nas

possibilidades e potencialidades preservadas, e não nas limitações e impossibilidades do sujeito com deficiência, além de atribuir à sociedade as dificuldades encontradas por estas pessoas para avançar em seu desenvolvimento. Vygotsky (1997) buscou quebrar a visão do sujeito com deficiência



como aquele que *nada* sabe, como aquele que *não* aprende.

Neste sentido, o presente trabalho se propõe a apresentar um possível diálogo sobre o desenvolvimento e a escolarização inclusiva da criança com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), tendo como base os estudos de Lev S. Vygotsky, Henri Wallon e John Bowlby. Desprezamos a visão encarada há muito pela sociedade e pela instituição escolar, que enxerga o indivíduo como incapaz de aprender e como aquele que *vive em seu próprio mundo* ou ainda como aquele que pertencente a um mundo estranho e sem significados (SILVA, 2010).

Sabemos das dificuldades para a concretização do paradigma da inclusão escolar, tendo em vista “[...] as indagações sobre os desafios para buscar construir a inclusão em uma escola excludente e, mais até, construir uma escola inclusiva em uma sociedade excludente” (FERREIRA, 2006, p. 107). Diante deste contexto de contradição, encontramos nos pressupostos da perspectiva Histórico-Cultural de Lev S. Vygotsky, nas reflexões da Psicogênese da Pessoa Completa de Henri Wallon e da Teoria do Apego de John Bowlby um caminho possível a ser trilhado pela criança com TEA.

Sabemos também que as perspectivas teóricas descritas acima foram pensadas em momentos históricos diferentes, com

posicionamentos que as diferenciam em certos aspectos. No entanto, o presente texto se propõe a fazer um diálogo entre as teorias acima, pois acredita-se que há pontos de convergência com a compreensão de desenvolvimento da pessoa com TEA adotada, além de apontarem para as possibilidades de tomada de consciência sobre os mecanismos que possibilitam o desenvolvimento da criança com TEA e suas possibilidades de superação numa sociedade alicerçada pela exclusão.

Neste estudo, a criança com TEA é reconhecida como ser que reflete, capaz de vincular sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura, sendo a escola um espaço e um tempo onde este processo é vivenciado, em que o processo de ensino aprendizagem envolve diretamente a interação e a mediação entre sujeitos.

Autismo: definição e relação com a Educação

O primeiro estudioso a utilizar a palavra Autismo foi Eugen Bleuer, em 1911, para denominar características da esquizofrenia. O conceito de autismo, tal como conhecemos hoje, procede das publicações iniciais de Léo Kanner (1943), seguidas de Rutter (1979), que o diferenciaram do termo psicose infantil.

A partir do DSM-V (2013) o autismo é considerado como transtorno precoce e inicial



do desenvolvimento neurológico, localizado em uma categoria específica chamada de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com prevalência maior no sexo masculino, o transtorno surge no início da infância, por volta dos três anos de idade e com causas *ainda* indefinidas.

A criança com TEA apresenta no seu desenvolvimento, sérios prejuízos qualitativos em três principais áreas do desenvolvimento: interação social, comunicação e comportamento (APA, 2013). Com relação à interação social, a criança apresenta déficits severos na capacidade de iniciar, responder, manter ou estabelecer interações com as pessoas. Os prejuízos na comunicação são compreendidos pela ausência da fala e, quando existente, muitas vezes, apresenta ecolalia, ou ainda a criança tende a não utilizar a fala para fins comunicativos. Os comportamentos de modo não-verbal, são caracterizados pela inabilidade do contato visual, da expressão facial, da disposição corporal e dos gestos. Os comprometimentos a nível comportamental referem-se basicamente aos movimentos corporais estereotipados e repetitivos, insistência em seguir rotinas, e quando quebradas, há intenso choro (CAMARGO; BOSA, 2009; LAMPREIA *et al*, 2010).

Em virtude da definição deste transtorno envolver prejuízos qualitativos nas

três principais áreas do desenvolvimento humano, até os dias de hoje, a crença em torno deste indivíduo concebida como aquele que *vive em seu próprio mundo* tende a persistir. Tal postura promove a existência da barreira atitudinal por parte dos profissionais envolvidos e é compreendida como elemento de resistência à mudança, como barreira para a implementação da inclusão.

Por que falar em Lev S. Vygotsky, Henri Wallon e John Bowlby em relação ao desenvolvimento da criança com TEA?

Ao pensar na pessoa com deficiência, Vygotsky (1997) elaborou uma crítica veemente às formas de segregação social e educacional impostas às estas pessoas. Compreendemos que este teórico, desde a sua época, abriu as portas para o paradigma da inclusão, ao apostar nas possibilidades e potencialidades preservadas do sujeito com deficiência.

Este teórico defende a defectologia como ciência que tem como pressuposto perceber “a criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares normais, mas se desenvolve de outro modo” (VYGOTSKY, 1997, p. 12). A defectologia tem como empreendimento principal encontrar um sistema de tarefas positivas, teóricas e práticas, que possibilitem



o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência.

Diante desta tese central, ressalta-se que o ensino oferecido às pessoas com deficiência, tendo como fundamento a abordagem Histórico-Cultural, deve preocupar-se com as possibilidades de desenvolvimento do sujeito, sempre no sentido de transcender a deficiência, de transpor sua condição biológica. Ele via a pessoa com deficiência com desenvolvimento diferenciado. Anunciasse aqui que estas duas lentes influenciam diretamente nossas posturas frente à inclusão.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pontuado por este mesmo teórico, dialoga com a proposta levantada neste texto. Para Vygotsky, a ZDP:

Significa a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, a capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente (VYGOTSKY, 2008, p. 58).

É justamente neste movimento que a aprendizagem ocorre. Salientamos que para Vygotsky (2008), desenvolvimento e aprendizagem acontecem ao mesmo tempo, não são coisas diferentes.

Outro conceito chave que nos ajuda a compreender o objetivo proposto neste espaço, é o conceito de interação, concebido

como processo de internalização de significados culturais, também presentes nas regras e normas culturais. Para Vygotsky (2008), imitação não significa cópia de comportamentos ou ações, significa reconstrução, ressignificação. O indivíduo se apropria do que viu, transforma internamente, para então, manifestar através do comportamento ou da fala. É neste movimento que acontece os processos de mediação, de internalização e de imitação, além dos contributos da ZDP para a construção do processo de aprendizagem. Estes elementos são considerados como processos essenciais para o desenvolvimento da criança com TEA que apresenta sérias limitações na área social, na linguagem e no comportamento.

Henri Wallon também debruçou-se ao estudo das patologias e defendia a ideia da plasticidade do sistema nervoso. Dedicou-se à análise das síndromes psicomotoras. Observou que a pessoa com deficiência, em situação de dependência, estabelece vínculo que age sobre suas próprias ações.

Wallon (2007) optou por enxergar o desenvolvimento infantil tomando a própria criança como ponto de partida, buscando compreender cada uma de suas manifestações no conjunto de suas possibilidades, sem prévia censura da lógica adulta. Ele interessava-se pela infância como problema concreto.



Podemos dizer então que tal opção teórica-metodológica nega aquelas que percebem a criança como:

Um diminutivo da conduta do adulto, como se entre ambas houvesse só diferenças quantitativas. Esta perspectiva leva à caracterização do comportamento infantil como um aglomerado de faltas e insuficiências, o que obscurece a apreensão de suas peculiaridades e características próprias (WALLON, 2007, p. 39).

A concepção de sujeito adotada aqui tem como referência a Teoria da Psicogênese da Pessoa Completa de Henri Wallon, em que o sujeito é concebido como ser integral, compreendido em todos os aspectos inerentes ao seu desenvolvimento:

Recusando-se a selecionar um único aspecto do ser humano e isolá-lo do conjunto, wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência) (GALVÃO, 1995, p. 31).

Compreende-se que a partir da psicogênese walloniana, há mudança de concepção sobre o desenvolvimento da criança, sendo possível enxergá-la em sua totalidade. A criança não é mais vista de forma fragmentada, o que ajuda na superação da visão clássica das dicotomias e dualidades entre mente e corpo, razão e emoção.

Wallon propõe o estudo sobre o desenvolvimento infantil, tomando como ponto de partida a própria criança, tentando

compreender todas as suas possibilidades, longe dos olhares do adulto que visam tolher as manifestações da atividade infantil (WALLON, 2007; 2008). Ele compreende que o ritmo das fases do desenvolvimento infantil ocorre de forma descontínua, com rupturas, retrocessos e reviravoltas. Tal perspectiva é oposta a lógica que enxerga o desenvolvimento dividido ou que segue uma ordem exata.

Nossa perspectiva opta por compreender o desenvolvimento infantil tendo como parâmetro a própria criança. Tal escolha é fundamental para analisar o desenvolvimento da criança com TEA, além de favorecer as não rotulações e as não comparações com a criança com desenvolvimento típico.

Para esta finalidade, destaca-se outro contributo da teoria walloniana, ao entender que, o meio não é, portanto, uma entidade estática e homogênea, mas transforma-se juntamente com a criança. Segundo Wallon (2008, p. 49), “há relação recíproca entre os recursos que o meio oferece para o desenvolvimento do sujeito”. Sabemos que, tanto para o contexto da criança com TEA, como da criança típica, o meio é elemento influenciador que repercute diretamente nas ações e práticas sociais que permeiam seu desenvolvimento.



Segundo Wallon (2007; 2008), há dois componentes de análise em torno da afetividade, sendo o primeiro, a base orgânica e o outro, o meio social, como discutido. Estes elementos constituem a base em torno da afetividade, para ele, o primeiro movimento se dá a nível orgânico para depois expandir-se e ter influência do meio social. É nesse movimento que as manifestações afetivas acontecem como é o caso das emoções. Sendo necessário, portanto, a influência do meio social para sua repercussão, além de que, o modo como este meio responde a esta forma de manifestação afetiva, influencia neste processo orgânico-social e na duração da atmosfera emocional do sujeito (GALVÃO, 1995).

Para este teórico, o meio social vai gradativamente transformando esta afetividade, que inicialmente é orgânica, moldando-a e tornando suas manifestações cada vez mais sociais. Assim, podemos compreender a afetividade, de forma abrangente, como um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire um status social na relação com o outro, que se constitui como dimensão fundante na formação da pessoa completa.

A dimensão social está nitidamente comprometida na criança com TEA. Por essa razão, há sérios comprometimentos para o estabelecimento de vínculos. É certo que a

visão difundida em torno a criança com TEA *ainda* é aquela que concebe o sujeito como incapaz, como aquele que não aprende, que não abraça, que não sorri. Ainda persiste a visão do sujeito agressivo, que não socializa.

Tendo como referência o diálogo proposto que envolve autismo, afetividade e educação, vale ressaltar a necessidade de estudos que investiguem o aspecto social da criança com TEA. Sabe-se que este sujeito apresenta comprometimentos no âmbito social, com comportamentos de isolamento social contínuo, além de ter dificuldade para iniciar e desenvolver relações sociais, ausência de apego e uma relativa falha em ligar-se a uma pessoa específica (RUTTER, 1996).

No entanto, há estudos como o de Sanini, Ferreira, Souza & Bosa (2008) que apontam a criança com TEA como capaz de desenvolver relações de apego, só que, de modo peculiar. É preciso conceber os tipos de relação de apego desenvolvidos por estes indivíduos com olhar diferenciado daqueles estabelecidos por pessoas que apresentam desenvolvimento típico.

Um dos grandes percussores da literatura clássica sobre a teoria do apego, John Bowlby (1969), destaca que há basicamente dois tipos de relação de apego, aquele estabelecido de modo seguro promove



autonomia e aquele constituído de base insegura gera insegurança. Os tipos de relação de apego construídos por crianças desde a tenra idade com seus pais, inicialmente, e depois com outros sujeitos, como os pares e com suas professoras – figuras do ambiente escolar - irão repercutir no desenvolvimento do sujeito. Diante destas reflexões iniciais, temos algumas questões que podem nortear futuras pesquisas: Crianças com TEA estabelecem relações de apego no contexto da Educação Infantil? Quais os tipos de apego construídos por crianças com TEA no contexto escolar inclusivo da Educação Infantil e como estes desdobramentos repercutem nas relações com os pares e com a professora?

Considera-se, portanto, urgente e necessário investigar a existência da relação entre afetividade, autismo e educação, bem como analisar com quais sujeitos e quais são os tipos de relação de apego ou vínculo desenvolvido pelos indivíduos com TEA.

Reflexões educacionais: o que Vygotsky e Wallon têm em comum?

O processo de escolarização inclusiva de estudantes com TEA requer dos profissionais, que trabalham na instituição escolar, compreensão sobre os comprometimentos na tríade do desenvolvimento. Para Vygotsky (1997), a pessoa com deficiência apresenta

desenvolvimento diferenciado e este aspecto precisa ser levado em conta nos momentos de planejamento. É necessário também que os profissionais da educação tenham conhecimento sobre os mecanismos legais que visam garantir direitos básicos inerentes ao indivíduo com deficiência.

A temática sobre a inclusão da pessoa com deficiência tem sido amplamente discutida nos documentos internacionais e nacionais que buscam legitimar a garantia da cidadania para aqueles que há muito tiveram seus direitos sociais e políticos silenciados. O percurso histórico da pessoa com deficiência segundo Mantoan (1998) e Sasaki (2006) esteve e *ainda está sendo* marcado pela exclusão social e escolar. Tais sujeitos não eram vistos como cidadãos e pelo fato de não serem concebidos a imagem e semelhança de Deus, eram considerados como inválidos. Debates mundiais realizados ao longo da última década do séc. XX e nos primeiros anos deste século, oportunizaram a criação de uma conjuntura favorável à definição de políticas públicas fundamentadas sob o paradigma da inclusão social e escolar.

Adotamos a perspectiva que enfatiza o aluno com TEA como:

[...] indivíduo que encontra dificuldades em seu desenvolvimento social, mas que tem muitas potencialidades e especificidades que vão além do diagnóstico que recebe (LEMOS et al, 2014, p. 12).



Vygotsky e Wallon foram um dos precursores a pensar nos contributos da inserção de crianças com deficiência no ambiente escolar. Defende-se que a prática da escolarização inclusiva é possível quando o aluno é encarado como sujeito de direitos, quando é avaliado como parâmetro de si mesmo, quando o planejamento pedagógico contempla suas especificidades, sem rotulá-lo, quando busca desenvolver suas habilidades cognitivas, comunicacionais e sociais, com o objetivo de abrandar suas limitações na tríade do desenvolvimento humano e promover condições necessárias para a vida em comunidade.

Neste sentido, destacamos a escola como espaço apropriado para o desenvolvimento da criança com TEA na área cognitiva, na linguagem, além de oportunizar a convivência com outras crianças. No entanto, mudanças epistemológicas, arquitetônicas e pedagógicas precisam ser repensadas e reelaboradas para que a pessoa com deficiência (PcD) possa participar e usufruir de serviços e espaços no âmbito social e escolar. Sobre a escolarização inclusiva do aluno com TEA, Baptista (2002) argumenta que:

Requer, inicialmente, uma acurada habilidade de avaliação da situação contextual: Quem é o sujeito? Quais os seus vínculos? Quais os pontos de partida para um trabalho pedagógico? Essas perguntas permitem um levantamento de

possibilidades que considera o que falta e o que o sujeito possui (BAPTISTA, 2002, p.6).

Porém para que esta concepção esteja de fato presente no contexto da sala de aula, é necessário que a instituição escolar, nomeadamente: o gestor, corpo docente, psicólogos, coordenação pedagógica, secretaria, porteiros e todos os sujeitos que atuam diariamente com este aluno, estejam engajados para que o trabalho em equipe não perca o foco que é o de garantir a escolarização inclusiva ao aluno com TEA e oportunizar meios para seu desenvolvimento.

Corroboramos com Favoretto e Lamônica (2014) ao ressaltar que:

[...] A escola deve adaptar seu currículo e seu ambiente físico às necessidades de todos os alunos, propondo-se a realizar uma mudança de paradigma dentro do próprio contexto educacional. Neste contexto, a relação professor-aluno com TEA deve trazer benefícios tanto para o aluno quanto para o seu grupo com base em suportes que facilite a todos obter sucesso no processo educacional (FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014, p. 104).

Diante dessa perspectiva, o papel do professor é de extrema importância, pois ele é o principal mediador do processo educacional. Para Orrú “uma das responsabilidades do educador é a de intervir na vida humana por meio da reflexão e da ação reflexiva, geradoras de estratégias pedagógicas para o bem comum do educando” (2014, p.1). E que, em relação ao autismo, o professor precisa buscar conhecer



o sujeito, sua história de vida e escolar, estreitar a relação com outros profissionais que realizam intervenções clínicas, como terapeuta ocupacional, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta etc, dialogar com a família, ouvir e orientá-la, ensinar atividades de vida diária, caso precisem, pensar em práticas pedagógicas inclusivas, além de criar meios pedagógicos facilitadores e prazerosos para que seja possível um trabalho direcionado às demandas do aluno com o transtorno.

Perante as contribuições da psicogênese da pessoa completa baseada em Henri Wallon e tendo em vista as reflexões trazidas pela abordagem Histórico-Cultural segundo Lev S. Vygotsky, cabe as perguntas: para estes teóricos, como deve ser a educação? Como deve ser a educação para o sujeito completo?

Com base nos postulados defendidos por Vygotsky (1997) a deficiência por si só não pode determinar o destino da criança, mas sim o trabalho a ser desenvolvido com ela. Neste sentido, a educação assume grande relevância em seu desenvolvimento, sendo possível compreender que as experiências proporcionadas à criança no espaço escolar serão responsáveis pela viabilização de seu desenvolvimento.

Vygotsky (1997) defende a escolarização inclusiva da pessoa com deficiência. Para ele, a educação pode transformar a pessoa em um homem, de espécie biológica a sujeito cultural que interfere no meio.

A escola, em Vygotsky (1997), assume papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo com ou sem deficiência, pois possibilita a apropriação do conhecimento objetivo, historicamente acumulado e o indivíduo não é encarado como passivo neste processo, mas é sujeito de suas ações (DUARTE, 2000).

A teoria walloniana também se debruçou a analisar tal contexto como ferramenta que concebe o estudante em sua totalidade. Para Wallon, se sua teoria viesse a ser concebida como objeto de análise, deveria ser utilizada como:

[...] instrumento para a reflexão pedagógica, que suscita uma prática que atenda as necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor e que promova o seu desenvolvimento em todos esses níveis (GALVÃO, 1995, p. 97).

Compreendemos que a ótica walloniana percebe que o objetivo máximo da educação não deve restringir-se somente a competência intelectual.

Outro ponto de destaque na teoria walloniana a respeito da educação é que há lugar para a expressividade do sujeito, ou seja, há espaço para as atividades no campo



da arte. Esta percepção favorece diretamente as possibilidades de imaginação da criança com TEA, vistas por um ângulo limitador. Sendo assim: “a psicogenética walloniana não resulta, todavia, em uma pedagogia meramente conteudista, limitada a propiciar a passiva incorporação de elementos da cultura do sujeito” (IDEM, 1995, p. 98). Antes, porém, atribui grande importância ao meio no desenvolvimento infantil. O ambiente escolar deve ser compreendido como um componente que pode desempenhar um decisivo papel na promoção deste desenvolvimento. Por isso, há a necessidade de se planejar a estruturação do ambiente escolar. Sobre o assunto, Wallon (2007; 2008), compreende que:

O planejamento das atividades escolares não deve se restringir somente à seleção de seus temas, isto é, do conteúdo de ensino, mas necessita atingir as várias dimensões que compõem o meio (GALVÃO, 1995, p. 101).

Planejar o espaço e as atividades de caráter espontâneo e dirigido tendo em vista a criança com deficiência – a criança com TEA deve ser uma prática constante do professor. A prática pedagógica alicerçada na psicogênese walloniana deve levar em conta a reflexão sobre o espaço em que cada atividade será realizada.

Pensamos que compreender o estudo da psicogênese da pessoa completa, tendo como foco de análise a criança com TEA,

possibilita enxergá-la muito além de suas limitações. Permite enxergar seu desenvolvimento com particularidades e analisar a influência e o movimento dos três aspectos inerentes ao indivíduo no curso do seu desenvolvimento. É importante entender a teoria walloniana, principalmente, no que se refere ao campo da afetividade, para investigar esta relação curiosa e por vezes opaca em torno do fenômeno da afetividade e o autismo.

Conclusão

Como analisado, a escolarização inclusiva é um direito assistido à pessoa com deficiência, nomeadamente, à pessoa com TEA. No entanto, tal contexto se concretiza como desafio posto para a escola que está culturalmente acostumada as formas de segregação. Nossas escolas *ainda* não são pensadas para o atendimento a todos. Os profissionais da educação encontram dificuldades para o planejamento e execução de práticas pedagógicas acessíveis que precisam estar voltadas para o desenvolvimento do aluno com TEA.

Os impedimentos inerentes à pessoa com deficiência não devem constituírem como barreiras à inclusão escolar e nem para a aprendizagem destes sujeitos. A escola e todos os seus atores precisam estar



capacitados para oferecer um ambiente propício para o desenvolvimento integral do aluno com TEA. Para que isto ocorra, é importante que a escola disponha de acessibilidade comunicacional e pedagógica, que atenda as necessidades deste aluno, a construção do Projeto Político Pedagógico deve apresentar ações inclusivas. O currículo deve ser concebido de modo flexível e adaptado, a prática pedagógica deve fomentar o trabalho articulado entre a sala de ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovendo assim o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro Autista.

A perspectiva Histórico-Cultural de Lev S. Vygotsky, as reflexões da Psicogênese da Pessoa Completa de Henri Wallon e da Teoria do Apego de John Bowlby são considerados caminhos notoriamente possíveis para o entendimento da pessoa com deficiência e seu desenvolvimento. Cabe à sociedade e à instituição escolar buscar compreender a pessoa com deficiência como sujeito de direitos, como sujeito social, capaz de aprender e de socializar e que apresenta formas de desenvolvimento diferenciadas.

Referências

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.

BAPTISTA, C. R. **Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOWLBY, J. **Apego e perda** – volume 1: Apego. São Paulo: Martins Fontes, 1969.

CAMARGO, S. P.; BOSA, C. Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, 21 (1): 65-74, 2009.

DUARTE, N. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vygotskiy e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 21, nº 71, p. 79-115, jul. 2000.

FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. **Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20 n.1, p. 35-46, Jan./Mar. 2014.

FERREIRA, J. R. **Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras**. In: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. RJ: Vozes, 1995.

GUEBERT, M. C. C. **Inclusão: uma realidade em discussão**. Curitiba: Ibpx, 2007.

KANNER, L. **Affective disturbances of affective contact**. The Nervous Child, 2, p. 217-250, 1943.

LAMPREIA, C. et al. **As falhas na emergência da autoconsciência na criança**



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

autista. *Psicologia Clínica*, 22 (2), 99-121, 2010.

LEMOS, E. L. M. **Inclusão de crianças autistas:** um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n.1, p. 117-130, jan-mar., 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Integração X Inclusão** – Educação para todos. *Pátio*, 5, 48-51, 1998

ORRÚ, S. E. **A formação de professores e a educação de autistas.** *Revista Iberoamericana de Educación*, 2014. Fundação de Ensino Otávio Bastos – BR. Disponível em <<http://www.rioei.org/deloslectores/391Orru.pdf>> Acesso em 15 de jul. 2014.

RUTTER, M. **Autism research:** Prospectus and priorities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 257–275, 1996.

SANINI, C., FERREIRA, G. D., SOUZA, T. S.; BOSA, C. A. **Comportamentos indicativos de apego em crianças com autismo**, 2008.

SASSAKI, R. K. **Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, E. C. C. **Autismo e troca social:** contribuições de uma abordagem microgenética. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva), Recife, 2010. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, SP: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. **Fundamentos da Defctologia:** Obras Escogidas V. Madri: Visor, 1997.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada.** Petrópolis: Vozes, 2008.