



DOI: 10.5281/zenodo.16542909

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY NO TRABALHO COM CRIANÇAS AUTISTAS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

*VYGOTSKY'S CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY CONTRIBUTIONS
TO WORKING WITH AUTISTIC CHILDREN: A LITERATURE REVIEW*

**Tatiane do Nascimento
Ana Paula Salvatori**

Resumo: Este trabalho buscou analisar como as produções científicas da Psicologia Histórico-Cultural dos últimos doze anos no Brasil contribuem para o trabalho com crianças autistas. Para este fim, foi realizada uma revisão de literatura com base em artigos, teses e dissertações que discutem a problemática em questão. Os resultados da pesquisa foram analisados em três categorias: a primeira, que se ocupa em apresentar os principais conceitos da Psicologia Histórico-Cultural presentes na discussão sobre o autismo; a segunda, que teve por objetivo refletir sobre os contextos presentes nas pesquisas estudadas; e a terceira, que buscou colocar em diálogo o conceito de Defectologia proposto por Vygotsky com a perspectiva do Modelo Social da Deficiência e da neurodiversidade. Após a análise e discussão dos dados, foi possível considerar que essa perspectiva teórico-conceitual apresenta uma vasta contribuição para a ruptura de paradigmas patologizantes sobre o autismo, oferecendo outros modos de compreender a diversidade da experiência humana.

Palavras-chave: Autismo; psicologia histórico-cultural; deficiências.

Abstract: This work sought to analyze how the scientific productions of Historical-Cultural Psychology over the last twelve years in Brazil contribute to the work with autistic children. To this end, a literature review was carried out based on articles, theses and dissertations that discuss the issue in question. The research results were analyzed in three categories: the first, which deals with presenting the main concepts of Historical-Cultural Psychology present in the discussion about autism; the second, which aimed to reflect on the contexts present in the research studied; and the third, which sought to put the concept of Defectology proposed by Vygotski into dialogue with the perspective of the Social Model of Disability and neurodiversity. After analyzing and discussing the data, it was possible to consider that this theoretical-conceptual perspective makes a vast contribution to breaking pathologizing paradigms about autism, offering other ways of understanding the diversity of human experience.

Keywords: Autism; historical-cultural psychology; disabilities.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2023). Assumpção Jr. e Kuczynski (2018) contam que antes de ser entendido dessa forma, outras concepções existiram ao longo da história. Inicialmente, com Bleuer, o autismo era associado ao quadro de esquizofrenia. Posteriormente, em 1943, Leo Kanner define a condição que conhecemos atualmente como um quadro de “isolamento extremo, tendência à mesmice, estereotípias e ecolalia” (p. 19). Hans Asperger também foi um estudioso que descreveu as características de modo semelhante a Kanner.

Até que chegássemos ao entendimento atual sobre o TEA, essa condição também foi considerada como: uma psicose da infância; atrelada à falta de vínculo entre mãe e bebê; relacionada ao quadro de deficiência intelectual; entendida como um transtorno global do desenvolvimento. É com a publicação do DSM-5, em 2013, que a ideia do espectro passa a ser considerada e a diversidade de manifestação das características, reconhecida (Assumpção Jr., Kuczynski, 2018).

Por tratar-se de uma condição atípica do neurodesenvolvimento, as características do TEA estão presentes no sujeito como um todo, em diferentes áreas do desenvolvimento. Essa particularidade exige que o acompanhamento seja multiprofissional (Mota, Vieira, 2021). A Psicologia, neste sentido, tem muito a contribuir no acompanhamento de pessoas autistas. Diferentes perspectivas da ciência psicológica se debruçam sobre a condição do autismo, tecendo suas contribuições a partir de seus objetos de estudo, como a Psicanálise, a Terapia

Cognitivo-Comportamental e a Análise do Comportamento, por exemplo. No presente artigo, serão apresentadas e discutidas as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), com ênfase nas contribuições teóricas de Lev Semionovitch Vygotsky.

A Psicologia Histórico-Cultural emerge de um contexto sócio-histórico e político, surgindo com Vygotsky, mas mantendo-se viva até os dias de hoje, através da contribuição de diversos interlocutores de sua obra. No início do século XX, na Rússia, com o advento da revolução socialista soviética, Vygotsky busca construir uma ciência baseada no humano, que o constitua a partir da sua pluralidade. Juntamente com Luria e Leontiev, jovens pesquisadores do Instituto de Moscou, Vygotsky encarregou-se da tarefa de construir uma nova psicologia, fundamentada no materialismo histórico-dialético, e que superasse os modelos mecanicistas e idealistas vigentes da época (Zanella, 2014)

A Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky oferece contribuições significativas para as discussões sobre o autismo, ao propor uma compreensão do desenvolvimento humano mediado por fatores sociais e culturais. Vygotsky argumenta que o desenvolvimento ocorre por meio de interações sociais e do uso de ferramentas culturais, como a linguagem. No contexto do autismo, essa perspectiva é valiosa, pois permite explorar como crianças autistas se envolvem nas interações sociais e como o ambiente pode ser pensado para favorecer esse processo (França e Oliveira, 2022).

A abordagem histórico-cultural desafia visões reducionistas sobre autismo ao enfatizar a importância do contexto histórico e cultural na construção do desenvolvimento. Essa perspectiva amplia a compreensão do TEA para além de uma condição meramente neurobiológica, entendendo-o como um fenômeno que se manifesta e é interpretado de maneiras diversas, a depender do contexto social (O'Dell, Brownlow e Rosqvist (2020). Dessa forma, as intervenções podem ser pensadas por uma perspectiva inclusiva e crítica, levando em conta a diversidade de trajetórias e potencialidades das crianças autistas, ao promover práticas que favorecem a participação social e a inclusão em diferentes esferas da vida.

Ao considerar o indivíduo como um ser social, constituído por suas experiências, e ao compreender o comportamento à luz da história de suas interações, esta perspectiva enfatiza as potencialidades do sujeito, em contraponto à visão deficitária. Entende-se a necessidade em discutir perspectivas e práticas que se distanciam do paradigma biomédico predominante, o qual reduz a criança autista ao seu diagnóstico. Por isso, busca-se refletir sobre a responsabilidade do meio no desenvolvimento da criança, a partir de uma perspectiva dialógica da inclusão, e não somente de ajustamento do sujeito individual.

Tendo em vista esse cenário, o presente trabalho buscou analisar como as produções científicas da Psicologia Histórico-Cultural dos últimos doze anos no Brasil contribuem para o trabalho com crianças autistas, através de uma revisão de literatura. Os objetivos específicos da pesquisa são: a) identificar os principais conceitos da Psicologia Histórico-Cultural presentes nas discussões sobre o autismo; b) investigar quais contextos de atuação a Psicologia Histórico-Cultural tem contribuído enquanto referencial teórico para o trabalho com crianças autistas; c) compreender o modo como a Psicologia Histórico-Cultural concebe o desenvolvimento de crianças autistas.

MÉTODO

O presente artigo é resultado de uma revisão de literatura, que teve por objetivo geral analisar como as produções científicas da Psicologia Histórico-Cultural dos últimos doze anos no Brasil contribuem para o trabalho com crianças autistas. De acordo com a Associação Americana de Psicologia (2012 *apud* Hohendorff, 2017), a revisão de literatura envolve a avaliação crítica de materiais que foram publicados, definindo e esclarecendo um determinado problema e informando o leitor em relação à temática abordada.

A primeira etapa da coleta de dados consistiu em definir as bases de dados a serem utilizadas. A revisão de literatura foi realizada através de pesquisas em artigos, teses e dissertações, nas bases de dados Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com vistas a integrar as principais ideias construídas no campo da Psicologia Histórico-Cultural sobre o trabalho com crianças autistas nos últimos doze anos. O recorte temporal foi estipulado considerando a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, um marco legal para a população em questão.

Após delineadas as bases de dados e o recorte temporal, foram escolhidos os descritores a serem utilizados. Algumas combinações foram realizadas, até que se definisse por “Autismo”, “Psicologia”, “Histórico-cultural”. A partir desses três descritores, foram selecionados os trabalhos que seriam utilizados, considerando: a) a relação com o tema e os objetivos da pesquisa; b) a viabilidade da execução da pesquisa. Os critérios de exclusão foram: a) estudos fora do recorte temporal estabelecido; b) estudos duplicados; c) estudos em língua estrangeira; d) estudos que não condiziam com os objetivos da pesquisa. Para este fim, foram lidos os resumos e selecionados 11 textos, entre teses, dissertações e artigos, apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1 - Estudos da Revisão de Literatura

Base de Dados	Título do Trabalho (Ano)	Autores
BDTD	A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural (2017)	Kelley Adriana de Oliveira Stepanha
BDTD	Transtorno do Espectro do Autismo: da avaliação à intervenção neuropsicológica histórico-cultural (2018)	Samantha Santos de Albuquerque Maranhão
BDTD	O contexto escolar e a educação de estudante autista: reflexões à luz da perspectiva histórico cultural (2020)	Valeria Campinas Braunstein
BDTD	Autismo, formação de conceitos e constituição da personalidade: uma perspectiva histórico-cultural (2019)	Helena Maria Martins da Silva
BDTD	Clínica-Escola do Transtorno do Espectro Autista (CETEA): um estudo de caso no município de Cascavel (PR) (2023)	Rosicleia Dalmazo
BDTD	O desenvolvimento diferenciado na escola: um estudo sobre a inclusão escolar de uma criança com transtorno do espectro autista (2014)	Camila Azevedo de Araújo
BDTD	A Mediação na Aprendizagem e Desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma leitura na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (2023)	Any Louize Aires
Google Acadêmico	Autismo e Educação: As contribuições da psicologia Histórico-Cultural (2021)	Paulo Martins e Margareth Moreira
Google Acadêmico	O brincar de faz de conta da criança com autismo: Um estudo a partir da psicologia histórico-cultural (2017)	Maria Angélica da Silva
Google Acadêmico	A intervenção educativa na brincadeira da criança com autismo (2019)	Talita Brasileiro Vaz Penatieri, José Francisco Chicon e Fabiana Zanol Araújo
Google Acadêmico	O brincar de uma criança autista sob a ótica histórico-cultural (2013)	Maria Fernanda Bagarollo, Vanessa Veis Ribeiro e Ivone Panhoca

Fonte: Produção da pesquisa (2024)

Após o procedimento de coleta de dados, foi realizada a leitura dos textos na íntegra, e analisados os estudos conforme orienta a metodologia de análise proposta por Minayo (2001), a análise de conteúdo. A análise de conteúdo permite identificar o impacto da temática de pesquisa em um determinado grupo de pessoas ou a maneira como esse tema é visto. Utilizamos a análise de conteúdo para agrupar e sintetizar as contribuições dos autores, adotando uma visão crítica e dialogando com o problema de pesquisa. As categorias de análise foram definidas a priori, alinhadas aos objetivos da pesquisa, orientando a leitura dos

textos. Adiante, serão apresentados a análise e discussão dos resultados em três categorias: “O autismo pela lente teórica da Psicologia Histórico-Cultural: principais conceitos”; “Psicologia Histórico-Cultural, TEA e contextos de atuação”; “Modelo Social da Deficiência, Neurodiversidade e Defectologia: diálogos possíveis”.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O AUTISMO PELA LENTE TEÓRICA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: PRINCIPAIS CONCEITOS

As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural na compreensão do autismo têm se fortalecido de forma significativa nos últimos anos. Por incorporarmos o autismo nas discussões do campo das deficiências, faz-se necessário apresentar inicialmente o conceito de defectologia proposto por Vygotsky. Embora o autor não tenha estudado o autismo, devido a sua morte prematura, suas contribuições nesse âmbito são muito significativas.

Vygotsky (2019) aponta que o desenvolvimento de sujeitos com deficiência segue o mesmo princípio de sujeitos sem deficiência, e enfatiza a importância do meio para o desenvolvimento destes. Vygotsky (2019, p. 31) argumenta que o desenvolvimento da criança com “defeito” não é inferior, mas distinto, qualitativamente diferente em suas etapas, assim como o desenvolvimento típico. Ele (2019) destaca a compensação como mecanismo essencial: a deficiência, ao gerar dificuldades, estimula a formação de compensações que equilibram o desenvolvimento e a conduta (Vygotsky, 2019, p. 34). O autor (2019) defende que, com apoio do meio, a pessoa com deficiência pode transformar dificuldades em potencialidades, contrastando com visões que responsabilizam unicamente o indivíduo pela adaptação.

Dalmaz (2023) corrobora essa visão da defectologia, sugerindo aplicar a noção de “criança difícil” de Vygotsky ao autismo. Vygotsky (2019) critica a redução do desenvolvimento a causas orgânicas, enfatizando a interdependência biossocial. Para ele (2019), o comportamento difícil reflete barreiras sociais no desenvolvimento. Silva (2017) aborda a defectologia ao discutir o brincar simbólico como ferramenta para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças com autismo. A autora (2017) atribui ao brincar um papel central, especialmente para a criança com deficiência, pois permite acesso à cultura e, com mediação adequada, potencializa o desenvolvimento.

Braunstein (2020) e Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) trazem o conceito de defectologia, salientando que a perspectiva da deficiência como uma imperfeição ou falha no desenvolvimento infantil foi substituída, trazendo essa nova concepção de desenvolvimento de

pessoas com deficiência, onde por um lado a deficiência traz para esse sujeito dificuldades de adaptação social, mas por outro, essas dificuldades produzem um estímulo para criação de mecanismos psíquicos compensatórios. Enquanto isso, Maranhão (2018), complementa a discussão, ao falar sobre a função paradoxal da deficiência, que por um lado, se a criança tentar trilhar os caminhos de um desenvolvimento similar ao de uma criança típica, não obteria os mesmos resultados. Por outro, as dificuldades geradas por esse processo, colocariam a criança atípica na busca por outros caminhos, encaminhando-se para os chamados processos compensatórios.

A compensação para Vygotsky não é apenas um complemento ao desenvolvimento, mas a linha diretriz desse processo. Vygotsky (2019), afirma que a compensação é executada por meio de uma via indireta e complexa, que possui caráter social e psicológico, não se tratando, portanto, somente de uma compensação do organismo biológico. O autor (2019) apresenta alguns pontos ao discutir a defectologia e um deles está no fato de que as características que são apresentadas pela criança com deficiência, não são apenas de ordem biológica, mas também sofrem influência de uma insuficiência no desenvolvimento da cultura. Ou seja, o meio social tem relação direta com o empobrecimento ou favorecimento do funcionamento do processo de desenvolvimento, a partir das experiências proporcionadas a esse sujeito.

Ao demarcarmos nosso estudo no recorte de crianças autistas em uma perspectiva de trabalho vygotskiana, entendemos como indispensável falar sobre o brincar e sua relevância para o desenvolvimento infantil. Para Vygotsky (2018), o brincar é a atividade criadora mais importante da infância. De acordo com Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), o brincar de faz-de-conta, em particular, permite que a criança explore papéis sociais e internalize normas culturais, mediando sua relação com o mundo e com os outros.

Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) e Silva (2017) trazem o tema do brincar como uma atividade central para o desenvolvimento infantil, especialmente no caso de crianças autistas. Elas destacam que o brincar de uma criança autista pode ser qualitativamente diferente, mas isso não significa que ela seja incapaz de brincar ou de se beneficiar dessa atividade. As autoras abordam que o não brincar da criança autista, pode ter relação a falta de experiências da criança com brinquedos e brincadeiras, e não relacionado a questões orgânicas. Nesse sentido, o outro, que pode ser tanto a criança quanto o adulto que atua como mediador, tem o papel de atribuir sentidos aos gestos e movimentos da criança, interpretando-os como brincar. A brincadeira, nesse contexto, não é apenas uma atividade lúdica, mas um espaço de

desenvolvimento, pois é através da mediação do outro que a criança internaliza os elementos da cultura (Silva, 2017).

De acordo com Silva (2017), o brincar da criança com autismo é comumente visto como algo sem sentido, apenas como movimentos repetitivos e estereotipados. A maior parte das crianças autistas têm dificuldades em adentrar o imaginário, segundo a autora, devido ao atraso muito comum na linguagem oral, o que reflete em um atraso no processo de desenvolvimento simbólico.

Penatieri, Chicon e Araújo (2019) e Aires (2023) também abordam a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, afirmando que esse brincar precisa ser mediado pelo outro, seja um adulto ou uma criança mais experiente, pois não ocorre de forma espontânea. Os autores trazem o brincar como uma atividade que não é inata, portanto, a criança aprende a brincar através da relação com o outro.

Araújo (2014) aborda a concepção de Vygotsky do brincar não apenas como uma atividade prazerosa para a criança, mas como uma maneira de reelaboração da realidade vivenciada. O brincar para a criança, segundo Vygotsky, é a primeira manifestação de emancipação da criança, onde a criança realiza uma ação paradoxal, ao trazer um significado alienado para uma situação real. A autora (2014) apresenta um estudo de caso de Francisco, uma criança autista acompanhada na escola pela pesquisadora, onde o brincar com o sapo transforma a relação que a criança estabelece com os espaços escolares e a relação dos adultos com Francisco. O brinquedo transforma-se em um mediador entre o que não consegue comunicar e o espaço escolar. O meio, então, passa a entender que o brincar para Francisco proporciona conforto em espaços que antes não conseguia estar.

Ao falarmos sobre desenvolvimento infantil em qualquer contexto, entramos no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD).

A Zona de Desenvolvimento Proximal é a região dinâmica que permite a transição do funcionamento interpsicológico para o funcionamento intrapsicológico, pois segundo Vygotsky, todos os processos psicológicos superiores resultam da reconstrução interna de uma atividade social, partilhada (Zanella, 2014, p. 96).

O estudo de Penatieri, Chicon e Araújo (2019) tem um enfoque na criação de espaços com brinquedos que proporcionem a ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal através da ação mediadora, visando a ampliação das possibilidades do brincar para a criança autista. Aires (2023) e Martins e Moreira (2021) afirmam que ao trabalharmos com alunos com TEA, dentro de uma perspectiva histórico-cultural, é necessário ter um olhar na direção de onde esse aluno pode chegar, para o seu nível de desenvolvimento potencial, atendo-se assim, ao conceito

de ZDP, pois de acordo com Vygotsky, o que hoje a criança é capaz de fazer com a mediação do adulto, amanhã ela poderá fazer sozinha.

Maranhão (2018) traz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal para o contexto da avaliação psicológica, sugerindo que é necessário que o avaliador se implique em analisar tanto os requisitos específicos para a organização da avaliação, como o nível de suporte que o sujeito avaliado precisa para que consiga realizar os testes. Para a neuropsicologia na perspectiva histórico-cultural, entender a ZDP se torna essencial, pois permite que o avaliador, além de entender os limites desenvolvimentais já alcançados pela criança, também permite compreender quais conquistas ela precisa alcançar.

Um conceito que está inteiramente interligado ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, é o conceito de mediação. Martins e Mozer (2012) trazem o conceito de mediação de Vygotsky, onde segundo o autor, é vista a partir da correlação entre signos, palavra e símbolo. Stepanha (2017) aborda diretamente o papel do professor no processo de mediação do desenvolvimento de crianças autistas. Segundo a autora, o professor exerce uma função crucial ao criar um ambiente educacional que possibilite o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A interação social, mediada pelo professor, torna-se o principal mecanismo para que a criança autista possa se apropriar dos conhecimentos científicos presentes no ensino regular e na construção e no desenvolvimento da linguagem.

Silva (2017) e Aires (2023) afirmam que a relação humana é mediada por signos externos, tanto nas relações sociais, quanto nas relações consigo mesmo. As autoras trazem o que afirma Vygotsky, que nos tornamos nós mesmos através do outro, defendendo que no desenvolvimento infantil essa mediação é ainda mais emergente, pois o desenvolvimento estaria comprometido sem a presença do outro. Portanto, a mediação tem um sentido muito mais complexo.

Braunstein (2020), afirma que o desenvolvimento humano é sempre mediado por elementos e instrumentos, sendo assim, a autora retrata que a mediação é um processo intermediário entre os elementos da cultura que fica entre o sujeito e a cultura, ao qual o sujeito se apropria por meio dos signos e dos instrumentos que lhe são apresentados. Maranhão (2018), no que lhe concerne, explica como o processo de mediação se aplica ao contexto da avaliação psicológica, trazendo a mediação enquanto níveis de ajuda que o avaliador pode oferecer ao avaliado, com o intuito de investigar a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Potencial da criança.

Stepanha (2017) traz a temática da inclusão escolar relacionando-a com o conceito de mediação de Vygotsky. A autora defende a necessidade da inclusão de alunos com autismo nas

classes regulares, trazendo a importância de que se rompa as barreiras existentes, tanto curriculares, quanto atitudinais, que dificultam a escolarização desses sujeitos. Essa temática levanta muitas questões, a principal delas é a falta de preparo das instituições de ensino em receber alunos com autismo no ambiente escolar, assim como a falta de formação para os docentes, sobre como atuar como mediadores nesse processo.

A mediação desempenha um papel crucial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Segundo Vygotsky (1987), funções como memória, atenção e pensamento, são moldadas e transformadas através de interações sociais. A mediação nesse processo, desempenha o papel de conectar o sujeito ao ambiente social, facilitando a internalização de conhecimentos e habilidades. Esse desenvolvimento ocorre quando os processos interpsicológicos são, por meio da mediação, internalizados e transformados em intrapsicológicos (Vygotsky, 1991).

Araújo (2014), partindo das obras de Vygotsky, compreende o desenvolvimento da criança com deficiência como diferenciado, onde reforça a importância de estudar esse desenvolvimento a partir das leis gerais de desenvolvimento, na qual a cultura tem um papel fundamental, pois afeta e gera transformações. Vygotsky (2018) aborda que é nessa relação sujeito-cultura que as funções psicológicas e os processos compensatórios se desenvolvem.

Braunstein (2020) traz o conceito de funções psicológicas a partir dos níveis de desenvolvimento. Segundo a autora, existe o nível de desenvolvimento real ou efetivo, que se constitui a partir das funções psicológicas concluídas, e o nível proximal/potencial, que são as funções que estão prontas para amadurecer. Maranhão (2018) diz que o conceito de funções mentais superiores não pode ser compreendido como produto biológico direto. De acordo com a autora, as funções psicológicas estão fundamentadas nas relações sociais, que se estabelecem entre o sujeito e o mundo.

Stepanha (2017) aborda que Vygotsky apresenta estudos acerca da importância do processo de escolarização para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A autora defende a importância da transformação dos mecanismos de ensino, substituindo sempre que necessário as vias usuais para que sujeitos com deficiência possam se apropriar do conhecimento por processos mais complexos, ou seja, o papel da escola é provocar a transformação das funções elementares em funções psicológicas superiores.

Penatieri, Chicon e Araújo (2019) dialogam com o conceito de funções psicológicas superiores associado ao brincar. Os autores explicam que por meio da brincadeira, a criança vivencia experiências em relação ao meio físico e social, apropriando-se de elementos da cultura e desenvolvendo algumas funções psíquicas.

Araújo (2014) traz sobre a importância da linguagem, como sendo a “marca do homem no mundo” (p. 23). A autora defende que a linguagem é mais do que mera comunicação, mas é a partir dela que nos inserimos na sociedade e que desenvolvemos as funções psicológicas superiores. A autora também discute como crianças autistas podem utilizar mecanismos compensatórios, como o uso de suportes visuais, para lidar com os desafios que encontram no ambiente escolar, por exemplo.

Penatieri, Chicon e Araújo (2019) destacam o papel da linguagem e do outro no processo de relação com o meio e com a internalização de normas e regras da cultura. De acordo com os autores, a linguagem é decorrente de duas funções superiores inicialmente distintas: o pensamento e a linguagem, que vão gradativamente se tornando indissociáveis. Maranhão (2018) traz que dentro da psicologia histórico-cultural, a linguagem e conseqüentemente as funções psicológicas superiores, se constituem através das relações sociais.

Os conceitos abordados nesta categoria fornecem um referencial teórico fundamental para uma análise crítica do autismo à luz da psicologia histórico-cultural, desafiando a nocividade da visão reducionista que o entende apenas por uma perspectiva biomédica. Essa perspectiva revela como a sociedade, ao tratar o autismo como um mero desvio do desenvolvimento típico, perpetua estigmas e barreiras que denunciam uma estrutura. Ao reconhecer o autismo como uma questão também social e não apenas individual, é possível expor as falhas de práticas e políticas de inclusão, que frequentemente não conseguem atender à complexidade das experiências autistas.

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, TEA E OS CONTEXTOS DE ATUAÇÃO

Vygotsky (2018), em sua quarta aula sobre os fundamentos da pedagogia, aborda a influência do meio no desenvolvimento da criança. O autor traz a importância de estudar o meio através da relação entre ele e a criança, e não somente como um ambiente de desenvolvimento por conter certas características e qualidades, de modo que somente isso seria suficiente para garantir o desenvolvimento.

De acordo com Vygotsky (2018), o meio se modifica para a criança a cada degrau etário. Antes de nascer, o útero da mãe é o meio para o bebê; após nascer o meio se torna um ambiente pequeno, pois o mundo exterior ainda não faz parte do meio do recém-nascido, somente o mundo que se relaciona diretamente com o bebê faz parte desse meio. Conforme a criança aprende a andar, esse meio vai se expandindo das paredes do quarto, e conforme as relações entre a criança e as pessoas vão se estabelecendo, o meio se expande ainda mais.

Posteriormente, é modificado por intermédio da educação, que tem uma organização pré-estabelecida para cada faixa etária, onde cada idade tem o seu próprio meio.

Ao falarmos sobre a influência do meio para o desenvolvimento da criança, é necessário resgatarmos o conceito de vivência. A vivência é algo indivisível, ao mesmo tempo que é externo ao sujeito, se tratando de uma situação, evento ou até mesmo o próprio meio, também é algo interno, pois é determinado pela forma como vivencio isto. Ou seja, a forma como a criança experiencia determinada situação, evento ou o meio, toma consciência deste e atribui sentido, irá determinar de que forma será afetada por ele. De acordo com o autor, a vivência é vista como unidade de determinados momentos do meio e da personalidade da criança (Vygotsky, 2018).

Dos 11 estudos analisados, a escola é o local de pesquisa de 9 deles. O contexto escolar é um importante contexto a ser estudado, por ser um espaço onde as interações sociais desempenham um papel fundamental. No caso das crianças autistas, as interações com professores e colegas nem sempre acontecem de forma espontânea, devido às características presentes no TEA sendo necessário, então, que esse processo seja oportunizado e favorecido.

Silva (2017) defende o contexto da escola pública como um importante espaço que pode contribuir para pensarmos em possíveis caminhos para torná-la um lugar de aprendizagem e desenvolvimento de crianças típicas e atípicas. A autora (2017) pontua que o fato de termos crianças autistas matriculadas em classes regulares, não transforma necessariamente esse espaço em um lugar de aprendizado e desenvolvimento desses sujeitos. Todavia, desloca o olhar da sociedade para as necessidades específicas do autismo, o que levanta mobilizações por parte de famílias, organizações e movimentos em defesa do protagonismo autista.

Aires (2023) inseriu-se no contexto escolar e se propôs a estudar o papel da mediação na aprendizagem e desenvolvimento de crianças autistas. A autora remonta o conceito de inclusão, trazendo que incluir não significa apenas ter crianças público-alvo da educação especial matriculadas em classes regulares, mas oportunizar a aprendizagem desses alunos.

Braunstein (2020) discute a inclusão escolar de crianças com autismo, destacando a importância das interações sociais e culturais na escola para favorecer o desenvolvimento. Sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, a autora vê a escola como um espaço essencial para a mediação, onde professores e alunos são ativos nesse processo de desenvolvimento das crianças.

Braunstein (2020) utiliza-se do conceito de “educação bancária” de Paulo Freire (1974) para afirmar que a escola é um ambiente onde existe uma desqualificação do individual

e também de determinados coletivos, de modo que os alunos não reflitam sobre os conteúdos que são depositados, mas apenas os reproduzam. A autora entende o desenvolvimento humano como diverso, onde as “diferenças significativas” se apresentam e se ampliam através das relações sociais, portanto, defende que são produção humana e social (p. 26). Sendo assim, o ambiente escolar deve oportunizar processos mediadores para que estudantes autistas sejam reconhecidos enquanto sujeitos de direitos pertencentes ao espaço escolar.

As autoras Mendonça e Miller (2010) trazem uma crítica ao modelo de ensino escolar, que funciona a partir de um paradigma organismo-meio, onde obrigam as crianças a adaptarem-se ao sistema já existente, ou seja, o sistema educacional vigente. Para Ferreira (2018), é comum que a sociedade, ao deparar-se com sujeitos autistas, vistos como fora da norma padrão, entenda que são eles que precisam adaptar-se ao meio social. É nesse cenário que vemos práticas voltadas para adaptação, reabilitação e normalização. Esses discursos não se abrem para olhar através da perspectiva contrária, ou seja, o meio adaptar-se ao sujeito.

Stepanha (2017), explora a apropriação do conceito de autismo pelos professores e como isso reflete no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O foco está no papel do professor como mediador essencial no processo de desenvolvimento. A partir dos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, a autora defende que a formação docente é crucial para promover o desenvolvimento de crianças com esse diagnóstico. O contexto de atuação escolhido pela autora foi uma escola pública de educação infantil, a qual teve como objetivo incluir e atender alunos autistas ao longo dos últimos 12 anos.

Vygotsky (2019) afirma que as crianças com deficiência possuem um desenvolvimento qualitativamente diferente, e isso exige que as práticas educativas sejam adaptadas para atender às suas necessidades específicas. A defectologia sugere que, em vez de focar nas limitações da criança autista, as práticas escolares devem se concentrar em suas potencialidades e no desenvolvimento de habilidades que possam compensar suas dificuldades. A inclusão escolar, portanto, se torna uma questão de criar condições que permitam que a criança autista participe ativamente do meio escolar, com mediação adequada.

Araújo (2014) apresenta um estudo de caso sobre a influência da inclusão escolar para o desenvolvimento de crianças autistas. A partir da perspectiva histórico-cultural, a autora se propôs a compreender a forma singular do autismo em cada criança e sua relação com o ambiente escolar, assim como com o ambiente social de maneira mais ampla, defendendo que é na relação criança-escola, a partir das possibilidades que o meio oferece, que acontece os processos compensatórios.

A autora (2014) também traz a discussão da inclusão escolar a partir da perspectiva dos professores e da equipe pedagógica, trazendo as contradições e relações de poder presentes no âmbito escolar. Por um lado, o professor precisa lidar com a precarização do ensino, através da falta de condições de trabalho adequadas e excesso de trabalho, e por outro, o professor tem um papel extremamente importante nesse cenário. As vivências no ambiente escolar contribuem para a constituição e manutenção desse modo operante da inclusão/exclusão. Araújo (2014) afirma que, apesar das contradições presentes no ambiente escolar, a inclusão de crianças autistas no ensino regular se caracteriza como um marco na maneira como compreendemos e significamos o autismo. De acordo com a autora, isso coloca esses sujeitos na condição de aptos para a aprendizagem e destaca a importância de se pensar em formas alternativas de intervenções pedagógicas que considerem sujeitos com desenvolvimentos atípicos.

Martins e Moreira (2021) criticam a escola por desconsiderar a complexidade do aluno autista, adotando um modelo biomédico que enfatiza sintomas em detrimento da individualidade. Essa abordagem, que categoriza e medicaliza, suprime as potencialidades do aluno, transformando-o em “anormal” e negligenciando a responsabilidade educacional da instituição.

Stepanha (2017) ressalta a importância da inclusão de alunos autistas e a necessidade de a escola adaptar suas práticas pedagógicas. A autora argumenta que o fracasso escolar transcende os muros da escola, estando inserido na sociedade capitalista. Em sua pesquisa com professores da rede pública de Cascavel (PR), Stepanha (2017) identificou dificuldades em compreender o papel docente, resultando na falta de planejamento e adaptações curriculares. A autora aponta que problemas sociais são frequentemente deslocados para o âmbito individual do aluno e da família, com a medicalização vista como solução.

Maranhão (2018) e Dalmazo (2023) exploram contextos além do escolar. Maranhão (2018) foca na intervenção neuropsicológica baseada na teoria histórico-cultural, propondo uma metodologia de avaliação psicológica que considere o desenvolvimento infantil. Dalmazo (2023) apresenta o contexto clínico de uma clínica-escola em Cascavel (PR), totalmente dedicada ao público autista.

Embora a escola domine as pesquisas sobre autismo na perspectiva histórico-cultural, é crucial expandir essa discussão. Crianças autistas frequentam diversos espaços na comunidade, e a relevância de suas contribuições transcende o ambiente escolar. É preciso, portanto, considerar e pesquisar o autismo em todos os contextos comunitários para uma compreensão mais completa e inclusiva.

MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA, NEURODIVERSIDADE E DEFECTOLOGIA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Debora Diniz (2007), autora que discute o conceito de deficiência, afirma que um corpo deficiente só é identificado quando em contraste com um corpo sem deficiência. A autora discute que sob o prisma do modelo médico, a deficiência é vista a partir daquilo que lhe falta em comparação aos padrões normais. Portanto, a criança autista, nesse paradigma, é vista como alguém que não se comunica, não interage, não brinca. Para fundamentar críticas a esse modelo, Diniz (2007) apresenta a perspectiva do modelo social da deficiência, o qual compreende a deficiência não como uma condição biológica, intrínseca ao indivíduo, mas como uma construção social que emerge das barreiras impostas pela sociedade. Nesse contexto, a deficiência é vista como uma forma de opressão social, resultante da exclusão e discriminação enfrentadas pelas pessoas com deficiências em um ambiente que não atende às suas singularidades.

Diniz (2007) afirma que a concepção da deficiência não é uma variação do que é considerado normal, esse discurso foi criado no século XVIII e a partir disso, a pessoa deficiente é vista como um corpo fora da norma. A autora nos convida a refletir sobre o conceito de anormalidade, trazendo-o como um conceito estético de valor moral, portanto, um produto da sociedade ao qual vivemos, que exclui e estigmatiza determinados corpos em detrimento de outros.

Ela defende que opor-se ao conceito de anormalidade ligado à deficiência, não se trata de excluir as necessidades biológicas presentes na deficiência, mas compreender a deficiência como um estilo de vida e não a partir de uma falta e/ou uma tríade sintomática, como é o caso do autismo. Habitar um corpo deficiente em uma sociedade que não é preparada para recebê-lo, nos leva a questionar o que é considerado anormal e patológico. Diniz (2007) retrata que existe um grande desafio em afirmar a deficiência como uma questão de justiça social, que denuncia a estrutura desigual e reconhece a necessidade de ações de reparação dessas desigualdades e da necessidade de cuidados médicos.

O modelo social da deficiência surgiu a partir de dois objetivos. O primeiro era definir a deficiência a partir da exclusão social, dessensibilizando as condições físicas e/ou psicológicas que são vistas de um modo pejorativo, e deslocar o olhar para as construções sociais que levam a sociedade a enxergar essas condições como desvantagens; e o segundo, de assumir a deficiência como social, tirando o controle discursivo dos saberes biomédicos, trazendo a pauta das políticas públicas para as deficiências (Diniz, 2007).

Ao pensar sobre o autismo nessa direção, podemos entender como as normas e expectativas sociais determinam o que é visto como uma limitação. Por exemplo, dificuldades na comunicação social, frequentemente presentes no TEA, podem ser exacerbadas ou minimizadas dependendo do ambiente. Contextos que valorizam a comunicação verbal e o contato visual, por exemplo, podem tornar essas dificuldades mais evidentes, enquanto ambientes que oferecem alternativas de comunicação e respeitam diferenças sensoriais tendem a ser mais inclusivos (Nobre, Freitas e Freitas, 2020).

Diniz (2007) destaca a importância de políticas inclusivas e do reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, o que se aplica diretamente ao autismo. Isso significa a promoção de ambientes de aprendizagem e trabalho mais acessíveis, possibilitar o uso de tecnologias assistivas, além de combater a estigmatização associada ao diagnóstico. Na prática, essas medidas visam transformar o contexto social para que ele se adapte às pessoas com autismo, em vez de tentar “normalizá-las” para se adequarem a um padrão social preexistente.

Além disso, a perspectiva de Diniz (2007) nos convida a questionar as categorias diagnósticas e o papel da medicalização no autismo, embora o diagnóstico seja útil para acessar serviços e intervenções, devemos refletir sobre a dominação ainda presente da perspectiva biomédica nos discursos sobre a temática das deficiências e do autismo. Adotar a visão do modelo social da deficiência implica reconhecer o autismo como uma forma de neurodiversidade, ou seja, uma variação natural das capacidades humanas, que não deve ser tratada apenas como uma patologia.

O surgimento do termo “neurodiversidade” apareceu com Judy Singer em 1999, uma mulher com a antiga Síndrome de Asperger, que atualmente está contemplada dentro do espectro autista. Em seu texto “Por que você não pode ser normal uma vez na sua vida? De um ‘problema sem nome’ para a emergência de uma nova categoria de diferença”, a autora trouxe diversos fatores que contribuíram para o aparecimento do movimento (Ortega, 2009). A concepção da neurodiversidade traz que um neurodesenvolvimento atípico não é caracterizado como uma doença, que deve ser tratada e se possível curada. A máxima de Singer para defender esta concepção, afirma que se a neuroatipicidade é uma doença, a neurotipicidade também é, pois as duas vivências fazem parte da constituição de como o sujeito é (Ortega, 2009).

O conceito de neurodiversidade surge com o intuito de trazer uma nova perspectiva sobre o TEA. O termo surge enquanto um movimento social, que tem como objetivo de informar sobre a identidade das pessoas autistas enquanto uma minoria social, promovendo um ativismo de pessoas autistas, onde lutam pelo seu protagonismo nas discussões sobre o tema buscando por políticas públicas voltadas para pessoas com deficiências. Entretanto, é

importante destacar que o movimento ainda é pouco difundido no Brasil (Araújo, Silva e Zanon, 2023).

Nos estudos analisados, de modo geral, o desenvolvimento da pessoa autista é compreendido a partir da perspectiva do conceito de defectologia de Vygotsky. O conceito de neurodiversidade, por sua vez, não aparece nas discussões, e por essa razão propõe-se trazê-lo para este diálogo. Os autores Silva (2017), Dalmazo (2023), Braunstein (2020) e Stepanha (2017) vão trabalhar com o conceito de defectologia para compreender o desenvolvimento das crianças autistas. Essa perspectiva vem ao encontro tanto do modelo social da deficiência, como do conceito de neurodiversidade.

Vygotsky (2019), discorre sobre discussões que apesar de serem tecidas em outro momento histórico, se mostram ainda muito presentes na contemporaneidade. As discussões sobre as deficiências e mais precisamente sobre o autismo, como trazemos aqui, não deixaram de se atualizar. A proposta de refletir o conceito de defectologia juntamente ao modelo social da deficiência e o conceito de neurodiversidade, surgiu por serem discussões que se entrelaçam.

Segundo Vigotski (1997), a disformidade existe e tem uma essência material, pois é um dado biológico no corpo. A isso, no seu tempo, ele chamaria de defeito primário. Já a noção de deficiência, como um lugar de menor desenvolvimento ou de poucas expectativas, é social, ou seja, tem um caráter secundário e que pode aumentar as limitações do indivíduo e constituir em novas formas de deficiência ou agravá-las.

Vygotsky (2019) afirma que o “defeito primário” diz respeito a limitações biológicas inatas, como deficiências físicas, sensoriais ou neurológicas. Por outro lado, o “defeito secundário” refere-se aos impactos sociais e psicológicos que surgem em decorrência dessas limitações primárias, tais como dificuldades de comunicação, problemas emocionais ou exclusão social. Esses efeitos secundários são moldados pelas condições sociais e pelo modo como a criança é tratada no meio.

Portanto, ao analisar o autismo à luz do modelo social da deficiência e dos conceitos de neurodiversidade e defectologia de Vygotsky, é necessário deslocar nossa visão do autismo como um conjunto de sintomas individuais e patologizantes para uma compreensão mais ampla, que considera as condições sociais e culturais que moldam a experiência da deficiência. Essa abordagem nos convoca a reconhecer que as dificuldades enfrentadas por pessoas autistas são frequentemente exacerbadas por barreiras sociais e atitudinais, revelando a necessidade de uma sociedade mais inclusiva à neurodiversidade. Ao desafiar as normas estabelecidas e promover uma maior aceitação das diversidades, podemos criar um ambiente

em que todos os indivíduos, independentemente de suas características, sejam valorizados e tenham a oportunidade de participar plenamente das experiências da vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o objetivo de analisar como as produções científicas da Psicologia Histórico-Cultural dos últimos doze anos no Brasil contribuem para o trabalho com crianças autistas, podemos afirmar, após a discussão e análise dos dados obtidos na revisão de literatura, que essa perspectiva possui uma vasta contribuição teórico-conceitual acerca das discussões sobre o TEA.

Os principais conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, utilizados nos estudos sobre crianças autistas analisados, oferecem outras perspectivas de conceber o desenvolvimento infantil atípico. Dessa forma, entendemos que um desenvolvimento diferencial precisa ser compreendido a partir de suas próprias vias, considerando indispensavelmente o papel das mediações e do meio social no qual esse sujeito está inserido.

Ainda que compreendamos a relevância da escola como um ambiente promotor do desenvolvimento de crianças autistas, fomos convocados a pensar na relevância de se expandir essas discussões para outros contextos, considerando que a escola não é, e não deveria ser, o único espaço no qual crianças autistas convivem. Essas compreensões, desprendem-se algumas implicações e questões, as quais podem ser endereçadas e debatidas em pesquisas futuras.

O modelo baseado no ajustamento das crianças autistas deve ser repensado e modificado, considerando a perspectiva do modelo social da deficiência, o qual compreende que as barreiras do autismo não estão presentes somente nas dificuldades de comunicação, interação, por exemplo, assim em uma sociedade despreparada para organizar-se a diferentes formas de viver, que traz as normas e regras sociais como única forma de existir no mundo. Nesse sentido, acredita-se que o caminho para pensarmos no trabalho com crianças autistas, é buscar compreender suas singularidades como uma expressão diversa da experiência humana, favorecendo seu desenvolvimento através de interações sociais potencializadoras.

REFERÊNCIAS

AIRES, Any Louize. **A mediação na aprendizagem e desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista: uma leitura na perspectiva da teoria histórico-cultural.** 2023. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Cascavel, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE1_837c6c6c816c0cd96d913f0ff5afc7c9. Acesso em: 22 out. 2024.

ARAÚJO, Camila Azevedo de. **O desenvolvimento diferenciado na escola: Um Estudo Sobre a Inclusão Escolar De Uma Criança Com Transtorno Do Espectro Autista**. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSP_673f09a4b1909d96a9f9c658a01d744b. Acesso em: 22 out. 2024.

ARAUJO, Ana Gabriela Rocha; SILVA, Mônia Aparecida da; ZANON, Regina Basso. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas Políticas e de inclusão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, 2023.

ASSUMPCÃO JR, Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn. Autismo: conceito e diagnóstico. In: SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça. **Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista**. Curitiba: Appris, 2018. p. 19-34.

BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, p. 107-120, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dMKstH3Rt4DBB5Q5hsnwDhK/?lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista**. Presidência da República, Casa Civil.

BRAUNSTEIN, Valéria Campinas. **O contexto escolar e a educação de estudante autista: reflexões à luz da perspectiva histórico cultural**. 2020. 196 f. Tese (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSP_d74ccb62cbe8fb0c754a3687ccc19d17. Acesso em: 22 out. 2024.

DALMAZO, Rosicleia. **Clínica-escola do transtorno do espectro autista (CETEA): um estudo de caso no município de Cascavel (PR)**. 2023. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE1_d87a80a8315393408e115e18373b7888. Acesso em: 22 out. 2024.

DINIZ, Débora. **O que é a deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERREIRA, Luisa Beatriz Pacheco. Um percurso sobre o autismo: história, clínica e perspectivas. **Cadernos Deligny**. v.1, n.1, 2018.

FRANÇA, Karina Frediani, OLIVEIRA, Tatiane Taciele Moraes Prado de. **A importância de pensar as interações sociais para o desenvolvimento de crianças autistas**, 2022.

FREIRE, Paulo. **O processo de alfabetização política**. n. 7, jul./ago. 1974.

HOHENDORFF, Jean Von. **Como escrever um artigo de revisão de literatura**. In: Metodologia da pesquisa científica: orientações práticas para a elaboração de projetos de pesquisa, artigos e monografias. 2. ed. São Paulo: Edição do Autor, 2017.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, 1943.

MARANHÃO, Samantha Santos de Albuquerque. **Transtorno do espectro do autismo: da avaliação à intervenção neuropsicológica histórico-cultural**. 2018. 156f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_63e6630c69a3c16282c878d7705eb718. Acesso em: 22 out. 2024.

MARTINS, Onilza Borges, MOSER, Alvino. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 7, n. 13, (p. 8–28), 2012. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/245>. Acesso em: 22 out. 2024.

MARTINS, Paulo; MOREIRA, Margareth. Autismo e educação: as contribuições da psicologia histórico-cultural. **Cadernos de Psicologia**, v. 3, n. 6, 2022. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/cadernospsicologia/article/view/3173>. Acesso em: 22 out. 2024.

MILLER, Stela; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **Vygostky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Junqueira & Marin, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passo a passo e considerações finais. In: Minayo, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2001.

MOTA, Ana Carolina Wolff; VIEIRA, Mauro Luis. **Programa mediação: um programa de intervenção psicológica precoce no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro do autismo**. Joinville: Santorini, 2021.

NOBRE, Jeruza Santos; FREITAS, Sheyla Werner; FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Estratégias de comunicação alternativa para inclusão escolar de crianças com necessidades especiais. **Conhecimento e Diversidade**, v. 14, n. 32, p. 129-143, 2022. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br>. Acesso em: 22 out. 2024.

O'DELL, Lindsay; BROWNLOW, Charlotte; ROSQVIST, Hanna Bertilsdotter. **The social, cultural and discursive construction of autism**. Cham: Springer, 2020.

ORTEGA, F. Deficiência, normalidade e neurodiversidade. **História, Ciências, Saúde**. v. 16, n. 3, (p. 653-668). Manguinhos, 2009.

PENATIERI, Talita Brasileiro Vaz; CHICON, José Francisco; ARAÚJO, Fabiana Zanol. A intervenção educativa na brincadeira da criança com autismo. **Revista Educação Especial em**

Debate, v. 4, n. 8, (p. 22-37), 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/28528/20297>. Acesso em: 22 out. 2024.

SILVA, Maria Angélica da. **O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia (IP), Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/23525>. Acesso em: 22 out. 2024.

STEPANHA, Kelley Adriana de Oliveira. **A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3363>. Acesso em: 22 out. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. (Org.) Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Fundamentos de defectologia**. Obras completas, tomo 5. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel: EDUNIOESTE, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. revisada. Organizado por Sueli Guadalupe de Lima e Stela Miller Cultura Acadêmica. Araraquara, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Capítulo 6: Interacción entre aprendizaje y desarrollo. In: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Editorial Crítica, 2000. p. 123-140.

_____. **La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente**. Organizado por: Vilson Dis. Madri, 1997.

_____. **The collected works of LS Vygotsky: problems of the theory and history of psychology**. Springer. Ciência e Mídia Empresarial, 1987.

ZANELLA, Andrea Vieira. **Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal**. 2. ed. rev. e ampl. Itajaí: Univali, 2014.

Tatiane do Nascimento

Acadêmica do quinto ano do curso de Psicologia na Associação Catarinense de Ensino (ACE)

E-mail: tatiane.do.nascimento@fgg.edu.br

Ana Paula Salvatori

Professora Mestre do curso de Psicologia da Associação Catarinense de Ensino (ACE)

E-mail: ana.paula.salvatori@fgg.edu.br

Recebido em 10 de dezembro de 2024.

Aceito em 24 de junho de 2025.