

Desenvolvimento da criança com o espectro de autismo na abordagem histórico-cultural de Vygotsky

Iedes Soares Braga¹

Tânia Maria de Freitas Rossi²

Resumo

As funções psíquicas superiores configuram um sistema funcional complexo que se constitui a partir de outros sistemas e são responsáveis pela instalação e desenvolvimento do comportamento humano consciente e autorregulado. Tal desenvolvimento apoia-se nas funções elementares, de origem filogenética, e por intermédio das interações sociais, torna possível a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, dentre outras funções superiores. No caso da criança com autismo, a principal dificuldade está justamente na área do relacionamento social, da comunicação e da imaginação, com prejuízo à constituição e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, o objetivo deste ensaio é discutir, considerando os pressupostos da abordagem histórico-cultural, o processo de desenvolvimento de tais funções, visando projetar alguma luz a quantos lidam com o processo de ensino-aprendizagem dessas crianças.

Palavras-chave: Autismo; Funções Psicológicas Superiores; Desenvolvimento.

Abstract

CHILD DEVELOPMENT WITH AUTISM SPECTRUM IN THE HISTORICAL-CULTURAL APPROACH OF VYGOTSKY

The higher mental functions constitute a complex functional system that is from other systems and are responsible for the installation and development of consciousness and self-regulating human behavior. This development is based on the elementary functions of phylogenetic origin, and through social interactions, makes it possible to voluntary attention, to logical memory, concept formation, among other higher functions. In the case of the child with autism, the main difficulty is precisely in the area of social networking, communication and imagination, to the detriment of the formation and development of higher psychological functions. The objective of this paper is to discuss, considering the assumptions of

¹ Mestre em Psicologia, professora da Secretaria de Estado da Educação.

² Doutora em Psicologia, professora do Icesp-Promove de Brasília.

historical-cultural approach, the process of development of such functions, as shed some light to those who deal with the process of teaching and learning of these children.

Keywords: Autism; Higher Psychological Functions; Development.

1. Introdução

Desde Kanner (1943 apud ASSUMPÇÃO, 1995) até os tempos atuais, a descrição do autismo inclui prejuízos na área social, comportamental e de linguagem.

O prejuízo na área social pode ser descrito por condições e situações incapacitantes que limitam ou impedem o autista de interagir com o outro social. Há, em alguns casos, um quadro de profundo recolhimento ou reclusão interna, que não lhe permite conviver com o mundo exterior. É como se nada existisse fora de si. A dificuldade de manifestações de interações sociais acarreta, dentre outros prejuízos, limitação na área da linguagem e do pensamento.

O comportamento da pessoa com autismo apresenta-se como atípico em todas as fases do desenvolvimento. É marcado por movimentos incoordenados e presença de estereotípias, em menor ou maior grau, em crianças e adultos.

Os prejuízos advindos da limitação na área da linguagem são descritos como aqueles que mais angustiam os pais e os profissionais que trabalham com o autismo. Sem a presença da linguagem parece ser impossível compreender suas necessidades e desejos. No entanto, a linguagem não deve ser concebida apenas como ato verbal, devendo todas as suas formas, serem respeitadas como modos de estabelecer a comunicação e desenvolver o jogo imaginativo.

Embora tal tríade movimente o eixo central das limitações das pessoas com autismo, há ainda no quadro a possibilidade eminente de condutas e síndromes correlatas que também contribuem para a baixa expectativa de um prognóstico satisfatório. Para encontrar as condições necessárias à melhoria da qualidade de vida dessas pessoas, buscando, principalmente, trabalhar sua independência e autonomia é necessário o apoio em pesquisas, trabalhos terapêuticos, educacionais e recursos existentes.

As propostas de educação, de um modo geral e, mais especificamente, aquelas para pessoas com necessidades educacionais especiais, vêm ao longo dos tempos sendo influenciadas pelas mais diferentes abordagens psicológicas. Cada abordagem, por sua vez, tem sua origem balizada em correntes filosóficas que concebem o ser humano e o seu desenvolvimento de

formas distintas. Por conseguinte, as definições utilizadas na área educacional são permeadas por pressupostos de diversas correntes da psicologia, atribuindo aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, diferentes conotações. É o caso do enfoque histórico-cultural, que concebe ser a aprendizagem impulsionadora dos processos de desenvolvimento psicológicos tipicamente humanos (VIGOTSKI, 2007), considerando que, aquilo que foi adquirido por meio da relação entre os indivíduos em uma dada cultura, torna-se, em certo momento, uma capacidade do próprio sujeito, que, após internalizá-la, será capaz de utilizá-la de forma mais elaborada que a anterior. Desde essa perspectiva, aprendizagem e desenvolvimento são, portanto, processos distintos, mas que estão intimamente relacionados desde os primeiros dias de vida da criança, sendo a primeira propulsora do segundo. O desenvolvimento avança quando faz uso dos processos de aprendizagem, alcança níveis mais elevados que se manifestam por meio de saltos qualitativos não lineares entre um nível e outro de desenvolvimento, afetando as funções psíquicas superiores do sujeito.

As funções psíquicas superiores configuram um sistema funcional complexo que se constitui a partir de outros sistemas e são responsáveis pela instalação e desenvolvimento do comportamento humano consciente e autorregulado. Tal desenvolvimento apoia-se nas funções elementares, de origem filogenética, e por intermédio das interações sociais, torna possível a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, dentre outras funções superiores.

No caso da criança com autismo, a principal dificuldade está justamente na área do relacionamento social, da comunicação e da imaginação, com prejuízo à constituição e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, o objetivo deste ensaio é discutir, considerando os pressupostos da abordagem histórico-cultural, o processo de desenvolvimento de tais funções, visando projetar alguma luz a quantos lidam com o processo de ensino-aprendizagem dessas crianças.

2. Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural

Vigotski (2001, 2004, 2007) dedicou-se a postular as bases de uma nova psicologia e propor um novo método que permitisse a investigação do desenvolvimento do psiquismo de forma ampla. Pretendeu superar a limitação existente à época que concebia o processo de desenvolvimento na condição de uma alteração linear de comportamento imposta pelo outro social ou como um resultado de mudanças exclusivamente de cunho biológico. As conclusões a que o autor chegou são fruto da realização de quatro séries de investigações que partiram do

pressuposto de que os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são independentes e tampouco configuram um mesmo processo, havendo entre eles uma complexa relação.

Na primeira série de experimentos, Vygotsky (2001) buscou identificar o nível de maturidade das funções psíquicas que servia de subsunção ao ensino das matérias escolares como leitura, escrita, aritmética e ciências naturais. O experimento permitiu declinar as concepções dos teóricos piagetianos para quem os ciclos de desenvolvimento antecedem os ciclos de aprendizagem. Os resultados indicaram que, até o início do processo de aprendizagem, nenhuma das crianças que participaram da investigação, demonstrou maturidade tida como necessária para desencadear os processos de aprendizagem, maturidade esta defendida pelos piagetianos. Vygotsky (2001) observou que, ao contrário, a aprendizagem se apoiava em processos psíquicos imaturos, que apenas estavam iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento. Certamente estes aportes teóricos permitem pensar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança autista, porque esclarece que não há um momento único determinante para se iniciar o processo. A inabilidade relacional do autista com o mundo circundante e a conseqüente dificuldade em compreender e avaliar o seu comportamento frente as mais diversas investidas levam à falsa conclusão de que o autista nunca está pronto ou aberto à novas situações de aprendizagem, o que, de certa forma, retarda o investimento pedagógico a ser feito pelos profissionais envolvidos com o desenvolvimento da criança.

Na segunda série de investigações de Vigotski, os esforços foram centrados na investigação temporal entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. A conclusão dessa série de experimentos permitiu descobrir que a aprendizagem está sempre à frente do desenvolvimento. Isto significa dizer que a criança desenvolve hábitos e habilidades, numa área específica, antes de saber usá-los conscientemente. Vigotsky sintetiza esta série:

Um resumo geral da segunda série das nossas investigações pode ser formulado da seguinte maneira: no momento da assimilação de alguma operação aritmética, de algum conceito científico, o desenvolvimento dessa operação e desse conceito não termina, mas apenas começa; a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado do programa escolar; no fundamental a aprendizagem está à frente do desenvolvimento. (VIGOTSKY, 2001, p.324).

De igual modo, a conclusão dessa série de experimentos auxilia na análise do desenvolvimento da criança autista, na medida em que será a aprendizagem que possibilitará à criança o desencadeamento de funções psicológicas de nível superior, que dificilmente são perceptíveis, uma vez que estão presentes, no rol de suas características, déficits no âmbito da

aprendizagem, da formação de conceitos e da imaginação (SANTOS; SOUZA, 2005b). Não cabe, pois, esperar um determinado nível maturacional para iniciar o aprendizado, senão o inverso. As intervenções pedagógicas constituem o patamar sobre o qual a transformação e o desenvolvimento das funções elementares ocorrerá, instituindo novas formas de regulação do comportamento e a formação das funções psicológicas superiores.

A terceira série de investigações buscou analisar a questão da disciplina formal, ou seja, a participação das disciplinas escolares no desenvolvimento infantil. Para Herbart (apud VYGOTSKY, 2001), na instrução formal, cada matéria ensinada na escola, especificamente, é importante para o desenvolvimento geral da criança e que as várias matérias diferem, entre si, no valor que possuem para produzir tal desenvolvimento geral. Elas habilitam uma série de transformações cognitivas que resultam no desenvolvimento de determinadas funções psicológicas, durante o período escolar, responsáveis pela reflexão, pela consciência das aprendizagens que aí realizadas. Vygotsky, entretanto, verificou que as disciplinas formais não desenvolvem funções psicológicas diferentes entre si, pelo contrário, elas interagem no processo de desenvolvimento da criança, assegurando a influência de uma sobre a outra, por meio da interdependência e interligação de funções psíquicas superiores. Os resultados mostraram que o desenvolvimento intelectual da criança não é distribuído nem realizado pelo sistema de matérias e que a aprendizagem de uma forma peculiar de atividade possui pouca relação com outras formas de atividade, mesmo que qualificação estas sejam muito semelhantes à primeira.

Estas conclusões permitem questionar concepções conservadoras que consideram a aprendizagem, para a criança com autismo, como apenas um meio que conduz ao desenvolvimento geral, como se o exercício e a disciplina formal fossem necessários para o desenvolvimento das aptidões mentais. A intervenção pedagógica deve ocupar-se de desenvolver não somente uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não estimular o hábito de prestar a atenção e reforçá-lo, mas desenvolver alternativas diferentes de prestar atenção em diferentes contextos e em diferentes conteúdos. Em última análise, trata-se de restituir à aprendizagem, sua autonomia.

Na quarta série de investigações Vigotsky procurou superar os estudos psicológicos da época que se restringiam a estabelecer o nível de desenvolvimento intelectual da criança com base em testes cujas resoluções de problemas deveriam ser realizadas somente pela criança, sem o auxílio ou fornecimento de pistas pelo experimentador. A principal crítica a este modelo se refere ao fato de que torna-se conhecido apenas o que a criança já amadureceu até aquele momento. É necessário considerar, além das funções já maduras ou prontas, também aquelas que estão em processo de amadurecimento, ou seja, não apenas o estado atual de desenvolvimento psicológico em que se encontra a criança, determinado pela solução

independente de problemas, mas também estados psicológicos com possibilidades de desenvolvimento por meio da solução de problemas de forma mediada. Para tanto, o autor cria uma nova zona entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, a zona de desenvolvimento proximal. É o lugar em que a aprendizagem desperta vários processos internos de desenvolvimento, que se manifestam quando da interação da criança com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. No processo de cooperação, a aprendizagem que ocorre como um ato inter-psicológico, entre as duas pessoas, transforma-se em intra-psicológico, em uma aprendizagem interna ao sujeito.

Admitir a avaliação como um processo dinâmico obriga que se revise a estratégia de aplicação de testes em que o sujeito deve, sem mediação e por si só, demonstrar determinadas habilidades, muito comum na aplicação de testes de inteligência. De certo modo, em se tratando de crianças com autismo, tal procedimento pode escamotear a capacidade real de boa parte de crianças que apresentam deficiência intelectual, que, segundo Rivière (1995), está presente em 70% dos casos de autismo.

Os resultados das investigações de Vigotski acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento atribuem ao processo de aprendizagem a grande responsabilidade de impulsionar o desenvolvimento dos processos psicológicos. O que interessa, portanto, é descobrir quais as relações existentes entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado.

3. A zona de desenvolvimento proximal

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) está fortemente associado ao pensamento de Vigotski. No entanto, Van der Veer e Valsiner (2006) relatam que o próprio Vigotski afirmara que o conceito não era originalmente seu. O conceito foi tomado por empréstimo dos pesquisadores americanos Ernest Meumann e Dorothea McCarthy (VALSINER, 1998). Embora em seus trabalhos encontremos referências apenas às pesquisas de McCarthy (VIGOTSKI, 2004.) também em outros teóricos é possível identificar citações metaforicamente muito próximas das ideias centrais do conceito usado por Vigotski: “A consciência de um ser vivo pode ser definida como uma diferença aritmética entre uma atividade real e potencial. Isto significa que há um intervalo entre a representação e a ação” (BERGSON, 1911, pp.159-160 apud VALSINER, 1998. p. 208). Esta afirmação evidencia o movimento constante existente entre uma condição de estado atual que se movimenta em

direção a um estado de ação e pensamento mais atualizados, fortemente perceptível no conceito de Vigotski.

Interessado nos processos de desenvolvimento proporcionados pela aprendizagem escolar, Vigotski se apropria do conceito transportando-o para os contextos educativos com a seguinte definição:

A zona de desenvolvimento imediato da criança é a distância entre o nível do seu desenvolvimento atual, determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível do possível desenvolvimento, determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais inteligentes (VIGOTSKI, 2004, p. 502).

Os níveis expressos neste conceito determinam momentos de desenvolvimento que direcionam a forma de atuação do mediador. O primeiro nível é definido como sendo o desenvolvimento real, representado pelo conhecimento já construído pela criança e pelas operações que pode desempenhar com autonomia, sem auxílio algum. São resultados de ciclos de desenvolvimento já completados. Vigotski ressalta o fato de que, a resolução de problemas, realizada pelas crianças por meio de pistas ou em colaboração de professores ou pessoas mais experientes – nível de desenvolvimento potencial – não era considerado como um indicativo de seu desenvolvimento mental. Mesmo os teóricos mais experientes não se atentaram para este fato.

Assim, a zona de desenvolvimento proximal se apresenta como a distância entre estes dois níveis, ou seja, representa o intervalo existente entre o nível de desenvolvimento real, determinado por meio da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, onde os problemas são resolvidos com auxílio ou orientação de um adulto ou companheiro mais experiente.

Na zona de desenvolvimento proximal encontram-se as funções passíveis de amadurecimento. Não estão prontas ainda, mas estão em processo de construção.

De acordo com Vigotski (2007), o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. Somente com a identificação do nível de desenvolvimento real e da zona de desenvolvimento proximal será possível determinar o real estado de desenvolvimento mental de uma criança.

A limitação da criança com o transtorno autista em se envolver em jogos e brincadeiras com outras crianças é interpretada, frequentemente, como incapacidade para aprender a brincar com os outros, o que dificulta a intervenção na zona de desenvolvimento proximal (GAMMELTOFT; NORDENHOF, 2007), permanecendo isoladas do convívio com seus pares. No entanto, se a brincadeira ou jogo for organizado pelo professor ou por outra pessoa, a criança pode aprender a agir, apoiando-se no suporte dado. Por meio do jogo mediado, ela adquire experiência social e pode se sentir mais segura para interagir com os outros. Dyrbjerg e Vedel (2007, p.13) esclarecem que “o autismo não tem cura, mas muitas das dificuldades criadas pela desordem podem ser facilitadas via processos de educação”. A atuação do educador, como organizador das condições necessárias ao desempenho de determinadas tarefas, favorece o aprendizado da criança com o transtorno autista e, conseqüentemente, impulsiona o seu desenvolvimento.

Torna-se um imperativo, portanto, aos estudos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a apropriação do conceito de ZDP que amplia as possibilidades de maior eficácia no trabalho educativo e no processo de desenvolvimento como um todo.

Dada a importância do conceito, teóricos contemporâneos têm contribuído com investigações para aprofundar as relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Rogoff (1984, 1990, 1992, 1993, apud VALSINER, 1998. p.210) marca que há um “senso entre os processos de ensino e aprendizagem por meio do foco na aprendizagem observacional participatória em contextos culturais de atividades”. No processo de desenvolvimento em contextos culturais, a apropriação participatória envolve ações que, apesar de serem guiadas pelo outro social, não são passivamente interiorizadas pela criança em desenvolvimento. Elas são construtoras de seu próprio desenvolvimento. Desse modo, há uma interdependência entre a orientação e a aprendizagem (VALSINER, 1998). De igual modo, Cole (1992 apud VALSINER, 1998) se interessa pelos processos de desenvolvimento em contextos culturais utilizando, assim como Vigotski, da metáfora do cruzamento das duas linhas de desenvolvimento, quais sejam, as condições biológicas do sujeito e as influências dos contextos culturais no processo de transformação do próprio sujeito e de sua cultura, referendando a ideia de que cultura e cognição se constituem mutuamente. Wertsch (1984 apud VALSINER, 1998. p.211), em seu pensamento sobre a ZDP esclarece que “pessoas envolvidas em um contexto de atividade mediada guiam-se para outro desenvolvimento”, ou seja, quando em interação com pessoas mais capacitadas surge a possibilidade de movimentação entre um nível e outro de desenvolvimento.

Uma das maiores contribuições que a compreensão do conceito de zona de desenvolvimento proximal oferece é a possibilidade de rever a função da imitação no

aprendizado quer seja escolar ou não. Por décadas, tem-se considerado, ao avaliar o desenvolvimento mental, apenas as respostas dadas pelas crianças sem o fornecimento de pistas ou assistência de outros. A imitação sempre foi tida como um processo puramente mecânico. Entretanto, só é possível imitar aquilo que está no nível de desenvolvimento da criança. Aquilo que é resultado de uma imitação, hoje, poderá, em pouco tempo, ser desenvolvido de forma autônoma e ainda poderá conter elementos que a tornam, uma ação reproduzida, mas transformada e mais inteligente que a anterior (VIGOTSKI, 2007).

Embora a capacidade de imitação possa ser identificada também em animais, somente o aprendizado humano é de natureza essencialmente social, e a criança, impulsionada pela mediação semiótica, penetra no universo intelectual daqueles que a circundam. Sendo assim, a imitação se apresenta como um fator que move a aprendizagem. A criança quando em atividade orientada por adultos ou pessoas mais experientes que ela, extrapola os limites da própria atividade, num processo contínuo de elaboração e reelaboração.

As noções expressas no conceito de zona de desenvolvimento proximal evidenciam que “o bom aprendizado” é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Somente haverá o desenvolvimento do pensamento abstrato se houver a efetiva atuação de um elemento mediador, que impulse o aprendizado, o que se realiza através do desenvolvimento de signos, o que afeta e determina o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Diferentemente de outros teóricos, Vigotski (2007) conclui que aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, a organização adequada desse processo desencadeará vários processos de desenvolvimento. O aprendizado é processo indispensável ao desenvolvimento dos processos psicológicos históricos e culturalmente organizados.

Importante considerar ainda que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. O processo de desenvolvimento acontece de forma mais lenta e sempre em momento posterior ao processo de aprendizado, surgindo nesta dinâmica, a zona de desenvolvimento proximal. Vigotski estabelece a unidade e não a identidade entre os dois processos.

Esta concepção modificou a concepção tradicional de que, quando uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina operações ligadas à aritmética ou linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão completos. Assim, as relações intelectuais internas despertadas pelo aprendizado devem ser um dos objetivos da análise psicológica do desenvolvimento. Uma análise bem sucedida deve revelar ao mediador como os processos de desenvolvimento estimulados pelo aprendizado são interiorizados pela criança individualmente.

Desvendar essa rede interna no desenvolvimento das crianças é tarefa de elevada significância tanto para área psicológica quanto educacional.

Em se tratando do processo de ensino e aprendizagem de crianças autistas, espera-se que promova o desenvolvimento das formas superiores de pensamento, por meio da atuação efetiva do outro social em seu processo de interação homem/mundo, de modo a criar novos patamares de aprendizagem da linguagem, da capacidade de interação com os pares e da imaginação.

4. Funções psicológicas superiores e autismo

O quadro clínico apresentado pelas crianças com transtorno autista denota, segundo alguns autores (SOUZA; SANTOS, 2007; GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004; RIVIERE, 1995; FARAH; GOLDDENBERG, 2001 apud ORRÚ, 2007), que, devido ao grau de comprometimento observado, elas dificilmente desenvolverão formas superiores de pensamento. A inabilidade para representar, simbolizar ou generalizar pode ser atribuída às crianças com este diagnóstico, sem considerar a individualidade de cada uma e sem analisar as interferências que o outro social exerce nos processos de desenvolvimento dessas funções e no comportamento destes sujeitos.

De forma contrária a este pensamento, Vigotski (2004, p.63) esclarece que “o comportamento do homem é formado pelas peculiaridades e condições biológicas e sociais de seu crescimento”. Ele aceita a ideia de que na base do desenvolvimento humano encontram-se os fatores biológicos determinantes das reações inatas do sujeito e que sobre esta base vão se constituindo as reações adquiridas por meio da interação social no ambiente onde cresce e se desenvolve. Ao nascer, a criança possui apenas sensações orgânicas. As reações esboçadas por ela são consideradas atos reflexos, observáveis tanto na espécie humana quanto animal. São mecanismos biológicos presentes no desenvolvimento filogenético, funções naturais, inatas, próprias de cada espécie, denominadas funções psicológicas elementares e possuem cursos de desenvolvimentos distintos no ser humano e nos demais animais.

Na criança, diferentemente das funções psicológicas elementares, as funções psicológicas superiores não lhe são dadas ao nascer. Elas são mais complexas e abrangentes, possuem natureza social e somente se constituem por meio das relações travadas no ambiente histórico e cultural do sujeito em desenvolvimento. São, portanto, construídas durante toda a história social do homem em constante interação com o mundo.

Aceitar as características clínicas apresentadas desde o nascimento, como condições permanentes no sujeito com autismo, desconsidera o fato de que a vivência no ambiente familiar, escolar e social pode contribuir com o desenvolvimento das funções especificamente humanas. Vigotski (1997) esclarece que não há diferença entre crianças normais e aquelas tidas como anormais. Todas as crianças seguem a mesma lei de desenvolvimento, diferenciando-se apenas no modo como se desenvolvem. Não nega a existência de uma base biológica no desenvolvimento humano, mas sustenta que as características biológicas, por si mesmas, não são suficientes para o desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2007), embora sejam necessárias. Nascer humano não garante que o sujeito irá desenvolver-se como tal, o que somente ocorrerá por meio da mediação semiótica realizada nos processos de inserção na cultura.

Não há, assim, como conceber o desenvolvimento do psiquismo sem identificar as determinações externas sofridas pelo sujeito no processo de apropriação das formas humanas historicamente constituídas. Leontiev (2004) ressalta que:

As aptidões e funções formadas no homem no decurso deste processo são neoformações psicológicas, relativamente às quais os mecanismos e os processos hereditários, inatos, não passam de condições interiores (subjetivas) necessárias, que tornam o seu aparecimento possível; em nenhum caso determinam a sua composição ou a sua qualidade específica. (LEONTIEV, 2004, p. 181).

Na constituição humana os fatores biológicos, ou seja, as funções psicológicas elementares exercem um papel transitório, porque logo são modificados pelas influências sociais. Não se trata, porém, de uma acumulação gradual de processos elementares ou do estabelecimento de estágios de desenvolvimento, onde se passa de um nível de menor desenvolvimento para um de maior desenvolvimento. Ocorre que, por meio da interação mediada, o homem deixa de agir movido por reflexos incondicionados para agir de forma consciente. Suas ações passam, então, a ações intencionais, conscientes e auto-reguladas. Desse modo, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores somente tem possibilidade de ocorrer a partir da inserção do homem na cultura. Para tornar-se humano, o homem depende do outro desde o nascimento. O bebê carece da mediação da mãe para atribuir significado a seus atos involuntários. De igual forma, com a criança com autismo, cujas relações sociais e afetivas encontram-se afetadas, há que se descobrir o melhor meio para garantir que a significação dada pelo outro, via mediação, seja uma atividade compreensível para a

criança. Um meio que poder ser interessante, já que os autistas são pensadores visuais (GRANDIN, 2000) esclarece que, é a utilização de imagens como um dos recursos para assegurar o desenvolvimento dos signos que resultam na constituição das funções psicológicas superiores.

Neste contexto, construir e desenvolver signos é compreender como uma ação que a princípio é significada pelo outro, ou seja, nasce a partir de uma interação entre indivíduos, transforma-se em uma ação própria do sujeito de forma ressignificada. As marcas externas apreendidas através da mediação tornam-se processos psicológicos internos que possibilitam a humanização. Assim, todo processo psicológico superior vai do âmbito externo para o interno, das interações sociais para as ações internas, psicológicas, conforme salientou Castorina (1996). Vigotski (2007) ressalta que, no processo de internalização, a apropriação dos instrumentos simbólicos e culturais da sociedade, mediados pelo outro social, permite à criança um salto qualitativo em seu desenvolvimento psicológico. Werner (1940, apud VALSINER, 1998) afirma que o desenvolvimento é:

[...] um tipo de ação de um nível inferior para um nível superior – em termos de diferenciação – é marcado pela aparição de circuitos aproximados, isto é, significados de ação, instrumentos de mediação. No nível da ação mais primitiva, o objeto (estímulo) e o sujeito (resposta) não são separados pelos dispositivos de mediação; ou seja, a interação é imediata. O desenvolvimento no modo de ação é mais determinado por crescentes especificidades do pessoal e subjetivo contra os aspectos objetivos da ação complicada. O aumento e a diferenciação do fator pessoal em ação são demonstrados na emergência da motivação pessoal especificamente. O crescente reconhecimento da auto-dependência é refletida objetivamente no desenvolvimento do comportamento (WERNER, 1940 a, p. 191, apud VALSINER, 1998, p.198).

A relação dialética entre sujeito, objeto e mediação simbólica envolve necessariamente a análise do processo pelo qual o sujeito constrói suas significações. Nesta relação o sujeito é um ser ativo que reconstrói o ambiente introduzindo novas metas e novos meios para atingi-las. Os elementos mediadores, fundamentais neste processo, medeiam o processo de internalização, mas o modo como as funções são apropriadas pelo sujeito, e novamente postas na sociedade, depende em grande medida de sua subjetividade.

Ressalta-se, entretanto, que, dado o caráter dialético de suas proposições, desenvolver funções psicológicas superiores, não significa, para Vigotski (2007), o abandono total das

funções psicológicas elementares, que estão presentes na base do desenvolvimento filogenético. É sobre esta base natural que se estabelecem as formas culturais de conduta, o que permite definir desenvolvimento como uma “transformação psicológica construtiva por meio da relação entre os processos do organismo e as mudanças ambientais” (VALSINER, 1998, p. 192). Desde esta perspectiva, as peculiaridades clínicas do autismo não podem ser vistas como impossibilitadoras da construção das funções psicológicas superiores. São características particulares que articulam as ações e processos mentais de forma distinta das demais crianças, mas que poderão, como estas, desenvolver formas mais elaboradas e aceitas socialmente de comportamento, a depender da qualidade da mediação e dos recursos utilizados. Em outras palavras, o desenvolvimento da criança com autismo depende, igualmente, da base filogenética e da inserção na cultura, via interação social.

Tal mediação está diretamente relacionada à linguagem que, segundo Vigotski (2001), não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um instrumento do pensamento. A linguagem como sistema de signos historicamente construído, ou seja, como uma atividade coletiva dos homens, exerce papel de fundamental importância no processo de internalização pela criança das ações e funções psicológicas tipicamente humanas. Seu desenvolvimento está condicionado, como o de outras funções, à atividade mediada realizada no âmbito do desenvolvimento ontogênico. Na filogênese quanto na ontogênese, pensamento e linguagem andam por duas linhas paralelas de desenvolvimento. Em certo momento, na ontogênese, essas linhas se cruzam, e, o que antes era concebido como pensamento pré-verbal e linguagem pré-intelectual, transforma-se em pensamento verbal (VIGOTSKI, 2001).

Em crianças cujo desenvolvimento não foi afetado por condições patológicas, o cruzamento dessas linhas se dá mais ou menos aos dois anos de idade. Em crianças com o transtorno autista cujo desenvolvimento simbólico encontra-se prejudicado, este é o período, segundo Rivière (1995) que as maiores alterações são manifestas. É quando a criança se recolhe mais em suas estereotípias e rituais, tornando-se mais incomunicável em função da busca de isolamento. Dificilmente desenvolvem a linguagem verbal. Quando o fazem, esta se apresenta como ecológica e sem funcionalidade, ou seja, não o fazem com o objetivo de se comunicarem, pois geralmente são repetições de palavras aprendidas que não possuem para o autista, sentido algum, tornando o desenvolvimento do signo prejudicado.

Vigotski (2001) atribui o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança, bem como o desencadeamento de outros processos psicológicos superiores, ao desenvolvimento do signo, conforme mencionado. Apesar de descrever quatro momentos ou estágios de desenvolvimento do signo, isso não significa que Vigotski lhes dê uma conotação estruturalista

ou hierárquica, onde se passa de um estágio menos desenvolvido para um outro mais desenvolvido.

Os processos se desencadeiam dialeticamente onde o velho dá lugar ao novo sem perder sua essência. No primeiro estágio encontra-se a forma natural e primitiva de conceber o signo. Nesta fase a linguagem é pré-intelectual e o pensamento é pré-verbal e coincide com a pré-história do desenvolvimento humano. No segundo estágio acontece a fase da inteligência prática. A criança utiliza objetos e o próprio corpo como experiência e aplica essa experiência ao uso de instrumentos. Em relação ao desenvolvimento da linguagem infantil pode-se dizer que “a criança assimila estruturas e formas gramaticais, antes de assimilar as estruturas e operações lógicas” (VIGOTSKI, 2001, p.138). No terceiro estágio a criança recorre a recursos externos como auxiliares para resolver seus problemas internos. Esses recursos podem ser identificados como signos mnemotécnicos para auxiliar na memorização. Na área da linguagem, corresponde à linguagem egocêntrica. O quarto e último estágio é denominado de ‘crescimento para dentro’. É um período em que são interiorizadas as operações externas. A criança é capaz de operar mentalmente e há uma constante interação entre processos internos e processos externos. Na área da linguagem ocorre o que Vigotski (2001) chama de linguagem interior ou silenciosa, que é a manifestação abstrata de experiências exteriores vivenciadas pela criança. A linguagem interior tem origens sociais e é fruto do acúmulo de mudanças pelas quais passa a criança em seu contato com o mundo.

Quanto ao crescimento intelectual da criança, é importante considerar que o pensamento neste momento, não pode ser concebido como uma função que se desenvolve paralelamente à função da linguagem. Pensamento e linguagem se constituem mutuamente, numa relação dialética de desenvolvimento, ou seja, pensamento e linguagem são interdependentes e se constroem a partir de experiências sociais.

A linguagem é recurso de grande significância quando se propõe estudar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Isto porque, ela inicialmente surge como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Em um dado momento ela se converte em fala interior e vem organizar o pensamento da criança, tornando-se uma função interna, insubstituível nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Neste contexto, a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento é importante aporte teórico para examinar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças com autismo, pois apresenta os processos de construção do pensamento e da linguagem pelas múltiplas vias da experiência social, de forma não-linear. A linguagem é um sistema simbólico, que primeiramente é constituída pelas significações dadas às ações e objetos por meio da atividade gestual e corporal (linguagem não-verbal). Essas ações inicialmente são significadas

por outro indivíduo que contribui para a abstração dos signos, consolidando a linguagem interior, o que abre uma via de comunicação com o mundo privado da criança com autismo.

Se, é por meio, da atividade social e pela ação do outro que os processos psicológicos superiores, como a linguagem, se estabelecem, é necessário considerar que o trabalho com a criança com autismo deve buscar incessantemente recursos que possibilitem a apropriação desses processos, que nesse caso podem ser representados tanto pela linguagem falada quanto pela utilização de outro sistema de comunicação.

A falta de interesse pela linguagem dos outros é um grande obstáculo já que não afeta apenas a comunicação, mas também impede a criança de apropriar-se da significação dada pelo outro às situações e sinais instituídos na condição histórica e social do homem. Orrú (2007) esclarece que

“as condutas sociais em crianças autistas se dão de forma inadequada para sua cultura, principalmente no que diz respeito à relação afetiva manifesta e na expressão dos comportamentos de interação” (Orrú, 2007, p.41).

O déficit social presente no quadro da criança autista interfere diretamente no processo de seu desenvolvimento psicológico, havendo a necessidade urgente de se considerar a importância de um elemento mediador entre a criança e o mundo. Um mediador que seja capaz de auxiliá-la no processo de incorporação ao seu grupo social, que se dá em amplo modo por meio do desenvolvimento da linguagem/pensamento.

A ênfase dada à linguagem como instrumento de comunicação e apropriação do aparato cultural de uma determinada sociedade exige o compromisso e competência dos profissionais envolvidos no trabalho com crianças autistas, no sentido de desenvolver ou criar métodos eficazes que sejam geradores de comunicação, isto porque “é primariamente por meio da linguagem que o ser humano negocia pontos de vistas divergentes e compartilha a construção de realidades culturais” (SHWEDER et. al., 1998. p. 887). Embora Vigotski não tenha deixado uma teoria acerca do desenvolvimento da linguagem em crianças autistas, os postulados advindos de suas pesquisas sobre a construção do pensamento e da linguagem, fornecem a sustentação necessária para a busca de intervenções que sejam geradoras dessas funções em crianças com o transtorno do espectro do autismo.

Frente à limitação (e não impossibilidade) de desenvolvimento da linguagem/pensamento em crianças autistas, outros sistemas devem ser criados e utilizados como recursos promotores de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Sendo a linguagem um sistema multi-sensorial, que joga com a percepção e a conceitualização da realidade (LEWIS; LEON, 1995) ela não é apenas verbal, podendo ser visual e gestual, desde que seja provida de significado. Quando se trata de indivíduos com o espectro do autismo, há, em decorrência do déficit social, um severo prejuízo na área da linguagem verbal, mas a ausência da fala pode não representar essencialmente a ausência de comunicação. É necessário estimular a linguagem em todas as suas formas e possibilidades e investir na linguagem receptiva inicialmente para garantir resultados promissores, já que é a área de linguagem expressiva encontra maiores obstáculos, pois exige da criança um maior nível de abstração e uma maior confiança em seu interlocutor. Concomitante ao desenvolvimento da linguagem, está o desenvolvimento do pensamento, já que estas duas áreas se constituem mutuamente.

O modo particular de funcionamento da criança define se ela é mais propensa a receber estímulos visuais, auditivos ou verbais, sendo imprescindível descobrir qual via apresenta-se com maior possibilidade de estimulação, para favorecer o desenvolvimento da linguagem/pensamento.

A moderna tecnologia e os avanços científicos permitem encontrar estratégias diferenciadas para as intervenções terapêuticas e educacionais nessa área. A comunicação suplementar ou alternativa é um recurso importante cujo uso pode ocorrer em múltiplos contextos comunicativos. A American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), citada por Barros (2002), define comunicação suplementar ou alternativa como uma área de atuação clínica que objetiva compensar (temporária ou permanentemente) dificuldades de indivíduos com distúrbios severos de expressão (isto é, prejuízos severos da fala, linguagem e escrita).

Os sistemas de comunicação alternativa são constituídos por recursos que incluem símbolos, estratégias e técnicas que propiciam a participação das pessoas impossibilitadas ou incapazes de usarem a linguagem verbal em situações de comunicação. Pode conter sinais gráficos ou manuais e ainda expressões corporais significadas pela relação de convivência gerada na interação com as pessoas mais próximas. Uma vez estabelecido o canal de comunicação, fica garantida, ao indivíduo com o transtorno da linguagem, a possibilidade de manifestar seus desejos, necessidades e saberes, e aos pais, terapeutas ou educadores a diminuição da angústia vivenciada pela ausência de resposta a seus estímulos e a sua atuação.

Embora seja possível encontrar disponível na literatura relatos de diferentes sistemas de comunicação alternativa – PECS (Picture Exchange Communication System), Sistema Makaton, Técnica de Comunicação Facilitada, Dispositivos de Comunicação Computadorizados e o Programa Educacional TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) – (BOSA, 2006) não há aqui a intenção de particularizá-los. O objetivo dos métodos ou programas de comunicação alternativa é ensinar o indivíduo a representar, se comunicar ou expressar de forma diferente que não a convencional, ou seja, utilizar de recursos outros que não a linguagem verbal para expressar seus desejos, necessidades e sentimentos, ampliando dessa forma, o seu universo relacional e as possibilidades de desenvolvimento das funções superiores. Os principais métodos se apoiam em recursos visuais e contam com fichários, pranchas de comunicação, figuras, fotos e cartões que podem ser improvisados, desde que apresentem semelhança com os objetos a serem representados. Contam ainda com estímulos corporais por meio de gestos e movimentos corporais e ainda estímulos áudio-cinestésicos-visuais como o som e movimentos associados às fotos.

Dessa forma, o desenvolvimento das funções superiores na criança com autismo depende, pois, da criação de processos de comunicação alternativa como importante recurso uma vez que possibilita a interação social produtiva, nela a internalização e o desenvolvimento dos signos, indispensáveis à humanização da criança.

5. Considerações finais

A aprendizagem traz, em si, o processo de apropriação e internalização da experiência produzida e socializada pela humanidade historicamente, sendo responsável pela aquisição das capacidades e características especificamente humanas, bem como pelo desenvolvimento e criação de novas habilidades e funções psíquicas. As funções psicológicas superiores, em sua base filogenética dada pelas funções psicológicas elementares, apenas poderão se desenvolver no processo de construção social do conhecimento que é mediado por outras pessoas mais desenvolvidas, no espaço intersubjetivo. O signo é, nesta perspectiva, a matéria prima e o produto, do desenvolvimento humano, isto é, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre na interação social por intermédio do uso de signos que são instrumentos psicológicos que atuam sobre o psiquismo humano, transformando-o.

A linguagem e o pensamento são conjuntos de signos dinâmicos e têm o significado como unidade de análise. O significado diz respeito ao que é exteriorizado pela linguagem e à sua conformação enquanto representação na ordem do pensamento. Se algumas pessoas

respondem melhor a analisadores ligados aos estímulos visuais, enquanto outros recebem melhor os auditivos ou verbais, é apenas um problema de acesso ao signo. Concentrar esforços para que a linguagem afete a criança com autismo é um aspecto metodológico relevante, não obstante, os esforços necessitam concentrar-se na possibilidade de recepção e de representação da mensagem, ou seja, no desenvolvimento do signo que se entrega a ela. Trata-se de assegurar que o significado seja compartilhado, aprendido e gere desenvolvimento. Os analisadores ou sentidos que “captam” o conhecimento a ser apropriado são portas a serem abertas durante o processo de mediação.

O signo é o meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo. A atividade humana serve-se dos signos para "dominar-se" individualmente. O signo, em sua natureza mediadora, tem orientação interna. O homem, através da significação (cultural), forma, no processo de vida social, as conexões no cérebro e, assim, governa o seu próprio corpo (individual). A significação abarca a criação e o uso de signos que circulam nas atividades sociais, sendo uma generalização da realidade que se materializa pela linguagem (em todas as suas formas de manifestação).

A educação da criança autista é, assim, uma forma social de organização capaz de levá-la à apropriação do conhecimento historicamente socializado se admitir e levar às últimas consequências que os signos conduzem a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.

6. Referências

FLAVELL, J.H.; MILLER, P.H.; MILLER, SCOTT A. **Desenvolvimento Cognitivo**. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1999. 342 p.

GAMMELTOFT, L.; NORDENHOF, M.S. **Autism, play and social interaction**. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2007. 64 p.

GILLBERG, C. **Transtorno do Espectro do Autismo**. Palestra no INCOR, São Paulo, 2005. Tradução: DIAS, I.S.; CARAMELLI, B.;MELLO, M.S.R..Disponível em www.caleidoscopio_olhares.org. Acesso em 13/03/2008.

GRANDIN, T. **Teaching tips for children and adults with autism**. Disponível em www.autism.org. Acesso em 30/03/2007. USA: [s.n], 2000.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. 2ª edição. São Paulo: Centauro, 2004. 355 p.

LEWIS, S.M.S.; LEON, V.C. Programa Teacch. In: SCHWARTZMAN, J.S.; ASSUMPÇÃO, F.B.J . (coord.). **Autismo Infantil**. São Paulo: Editora Memnon, 1995. pp.233-263.

MATOS, M.A. Behaviorismo metodológico e behaviorismo radical, 1993. In: RANGÉ, B. **Psicoterapia comportamental e cognitiva: Pesquisa, prática, aplicações e problemas**. Campinas: Psy II, 1995.

ORRÚ, S. E. **Autismo, Linguagem e Educação** - Educação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2007. 184 p.

RIVIÈRE, A. O desenvolvimento e a educação da criança autista. In: COLL, C; PALACIOS, J.; MARCHESI. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. Vol. 3. Porto Alegre: Artmed, 1995. pp. 272-291.

ROBALLO, S. **O outro lado da síndrome de Asperger**. 2001. 142 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2001.

ROSSI,T.M.F. **Psicologia da Educação**, Curso de Educação à distância. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2006.

SANTOS,I.M.S.C; SOUZA,P.M.L.; **Como intervir na perturbação autista.** Portugal, 2005a. Disponível em www.psicologia.com.pt . Acesso em 21/08/2007.

_____. **Caracterização da síndrome autista.** Portugal: 2005b . Disponível em www.psicologia.com.pt . Acesso em 21/08/2007

SANTOS, V.M. **Dificuldades de Aprendizagem e a formalização do conhecimento: um olhar sobre o saber sistematizado.** 2005. 140 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

SHWEDER, R.A. et. al. The cultural psychology of development: One mind, many mentalities. In: DALMON, W.; LERNER, R. M. **Handbook of child psychology: theoretical models of human development.** 5th ed. Vol.1. United States of America: 1998. pp. 865-937.

VALSINER, J. The development of concept of development: historical and epistemological perspectives. In: DALMON, W.; LERNER, R. M. **Handbook of child psychology: theoretical models of human development.** 5th ed. Vol.1. United States of America: 1998. p. 189-231.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: Uma síntese.** 5^a edição. São Paulo: Loyola, 2006. 479 p.

VATAVUK, M.C. **Método Teacch.** s.l. 2005. Disponível em www.universoautista.com.br. Acesso em 30/03/2007.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas V – Fundamentos de defectologia.** Madrid: Visor, 1997. 391 p.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.

_____. **Psicologia Pedagógica.** 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 561 p.

_____. **A formação social da mente.** 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.