

A ESCOLA E A MARÉ IATROGÊNICA DO DIAGNÓSTICO NO TRABALHO JUNTO A ESTUDANTES COM AUTISMO

THE SCHOOL AND THE IATROGENIC TIDE OF DIAGNOSIS IN THE CARE WITH AUTISTIC STUDENTS

Sílvia Ester Orrú¹
Virgínia Silva²

RESUMO: Sob os efeitos da medicalização da sociedade, os estudantes que não aprendem e se desenvolvem de modo diferente são encaminhados a tratamentos clínicos pelas escolas. Estas desenvolvem um trabalho junto aos estudantes com diagnóstico de deficiência, que reproduz um conceito social relacionado à incapacidade – a improdutividade. Esses aspectos do cotidiano educacional demonstram o efeito iatrogênico do diagnóstico na aprendizagem dos estudantes identificados com autismo. Desse modo, a escola isenta-se de um trabalho pedagógico intencional e perpetua o caráter improdutivo atribuído socialmente às pessoas com diagnóstico de autismo. Teoricamente alicerçado em Illich (1975), Vigotsky (1998, 2009), González Rey (2005), Werner (2007), Orrú (2009), e Mitjáns Martínez (2011), o artigo tem o objetivo de discutir a necessidade de a escola ir contra a maré iatrogênica do diagnóstico de autismo, problematizando as concepções que orientam práticas pedagógicas baseadas na crença absoluta no olhar médico.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Autismo. Diagnóstico. Iatrogênese.

ABSTRACT: Under the effects of society's medicalization, students that do not learn and develop themselves in a different way are forwarded to clinical treatments by the schools. The schools develop a work with the students diagnosing disability which reproduces a social concept related to disability – unproductiveness. These aspects of educational routine show the iatrogenic effect of diagnosis in the learning process of students diagnosed as autistics. Thus, the school is exempted of an intentional pedagogical work and maintains the unproductive characteristic socially attached to people diagnosed as autistic. Theoretically based in Illich (1975), Vigotsky (1998, 2009), González Rey (2005), Werner (2007), Orrú (2009), and Mitjáns Martínez (2011), this article aims to discuss the necessity of the school to go against this iatrogenic flow of diagnosing autism which causes problems to the conceptions that guide pedagogical practices based on the absolute belief of the doctor's opinion.

KEYWORDS: School. Autism. Diagnosis. Iatrogenesis.

¹ Docente do curso de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. Apoio do CNPq para o desenvolvimento de pesquisas no Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Práticas Inclusivas (Gepeapi). E-mail: seorru@hotmail.com

² Mestranda do curso de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. E-mail: virginia_s@globo.com

Introdução

A escola, instituição social constituída culturalmente, organizou-se, historicamente, para atender à necessidade de manutenção de valores, crenças, costumes, modos de produção e manutenção social. Essa necessidade surgiu quando as famílias, ocupadas com os sistemas produtivos, não mais despendiam tempo para a educação das crianças. A escola atende, então, a uma necessidade social de manutenção própria, refletindo seu *modus operandi*. Reflete, portanto, os mecanismos de organização social de classe, visto que a que dominava predominantemente a organização social utilizou a escola como ferramenta de manutenção do predomínio de seus valores, crenças e costumes (CUCHE, 1999).

No que concerne às pessoas com algum tipo de deficiência ou transtorno mental, a sociedade apresenta um histórico que, em relação ao ser humano diferente da maioria, ainda apresenta concepções de base biológica que dificultam a participação social dessas pessoas no mundo das relações sociais. Uma análise ontológica do tratamento dispensado às pessoas com deficiência permite perceber que a segregação, antes predominantemente institucional, atualmente apresenta-se de forma velada na sociedade.

Deve-se ao papel que a medicina obteve historicamente na sociedade um dos aspectos dessa segregação velada — o olhar social direcionado para a dificuldade com foco patológico. Portanto, o que não é igual é patológico. Como instituição social, a escola tem cumprido um papel de institucionalizar a aprendizagem de estudantes com ou sem diagnóstico de autismo.

No âmbito educacional, aquele que não aprende está fora dos padrões desejados pela sociedade e precisa de tratamento. Essa realidade concretiza na educação e em suas práticas metodológicas a iatrogênese, maré na qual a educação tem sido levada e em que os estudantes rotulados/diagnosticados permanecem à deriva do processo de aprendizagem. Com base no repertório teórico constituído por Illich (1975), Vigotsky (1998, 2009), González Rey (2005), Werner (2007), Orrú (2009), e Mitjans Martínez (2011), temos como objetivo discutir a necessidade de a escola ir contra essa maré iatrogênica do diagnóstico do autismo, problematizando as concepções que orientam práticas pedagógicas baseadas na crença absoluta no olhar clínico-médico, e que concretizam esse efeito iatrogênico consequente do avanço do poder da medicina na sociedade e na educação.

A maré da iatrogênese no âmbito educacional

“A iatrogênese social é o efeito social não desejado e danoso do impacto social da medicina, mais do que o de sua ação técnica direta” (ILLICH, 1975, p.43). O efeito do diagnóstico clínico-médico para os estudantes que o recebem vem, por vezes, interferindo na organização dos espaços educacionais naquilo que concerne às ações educativas direcionadas a eles.

A medicalização da sociedade que se constituiu historicamente como um paradigma orientador de ações do Estado e da Educação consolidou o diagnóstico clínico-médico como um rótulo que coloca as pessoas que não se enquadram na organização social dominante à sombra da sociedade e privadas de singularidades. Os resultados iatrogênicos do diagnóstico têm refletido na escola a rotulação consequente da medicalização da sociedade, que classifica as pessoas conforme as características expressas no laudo diagnóstico.

A medicina tem o conhecimento sobre o que é homem saudável e seu olhar define o modelo de indivíduo que tem saúde e que aprende. Esse poder se concretiza “com o consentimento da sociedade, que delega à medicina a tarefa de normatizar, legislar e vigiar a vida [...]” (MOYSÉS, 2001, p.171). Dessa maneira, segundo a autora, surgem, historicamente, as condições para a medicalização da sociedade. No campo educacional acaba sendo exacerbada a medicalização dos comportamentos e da aprendizagem, pois “a medicalização é fruto do processo de transformação de questões sociais, humanas, em biológicas” (MOYSÉS, 2001, p. 175).

A evolução do poder da medicina na sociedade a torna um corpo biológico. Em vista disso, questões que deveriam ser resultantes de atividades e estratégias sociais, como a aprendizagem, passam a ser vistas como uma parte do corpo social que necessita de cuidados médicos, que precisa do olhar clínico.

A medicalização trouxe à educação o papel do diagnóstico clínico, no qual constam características definidas por manuais médicos como a CID 10 (Classificação Internacional de Doenças, 1993) e o DSM V (Manual Estatístico de Doenças Mentais, 2013). Essas características antecedem o estudante nos espaços educacionais. A medicina, com sua prática clínica, historicamente ampliou e fortaleceu seu campo de atuação e passou a ser responsável pelo cuidado dos indivíduos que estão fora dos padrões sociais em termos produtivos, sociais, econômicos e de aprendizagem. O papel desse diagnóstico nos caminhos da pedagogia tem retirado da escola a possibilidade de avançar metodologicamente rumo a uma atuação direcionada ao estudante, ao seu processo de aprendizagem e às suas possibilidades.

Segundo Foucault (1977), a normalização dos indivíduos visa à homogeneização dos sujeitos diferentes entre seus pares, predominando o binômio normal e anormal em uma sociedade que almeja ser saudável e economicamente produtiva.

A organização social na qual vivemos atribui um papel a cada um de seus indivíduos. Illich (1975, p.78) afirma que “vivemos numa época em que o aprender é programado, o habitar urbanizado, os deslocamentos motorizados, as comunicações canalizadas”. Levando-se em conta o interstício entre o que Illich escreveu e a atualidade, encontramos na educação papéis obrigatórios e determinados para cada um de seus atores.

Aos responsáveis pelos processos de ensino e desenvolvimento da aprendizagem é atribuído o papel de trabalhar com os processos de ensino. Este profissional, o professor, é o responsável institucional pelas práticas relacionais ligadas à aprendizagem nos contextos escolares. Ao estudante cabe o papel de apreender o que lhe é ensinado dentro da instituição e de responder ao caráter de indivíduo produtor de cultura e indivíduo do trabalho, papéis que são socialmente estabelecidos.

Resta àqueles que apresentam desenvolvimento “diferente” em relação à maioria e que não respondem imediatamente aos processos de aprendizagem o papel de espectadores cotidianos das ações pedagógicas. Baseando-se na obra de Vigotsky, Orrú (2009, p.102) afirma “[...] que o trabalho com autistas deve contemplar, necessariamente, uma criteriosa relação entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos [...]”.

Em relação aos estudantes com autismo, as práticas pedagógicas vêm apresentando um caráter mecanicista e epistemologicamente construído com base em pressupostos comportamentais de ensino. Orrú (2009, p.103) esclarece que

[...] nos métodos baseados na concepção behaviorista, em que o condicionamento operante é evidenciado, ocorre o ensino direto de conceitos que, na verdade, não são por eles assimilados e, sim quando muito memorizados de forma mecânica e sem consciência, produzindo ações automatizadas [...].

A Educação quando sofre os efeitos iatrogênicos da medicalização social, perde o contato com um aspecto de sua essência que prejudica os estudantes com autismo – o papel das relações sociais no processo de aprendizagem. As relações são trabalhadas institucionalmente tendo por base o papel do diagnóstico trazido pelas famílias, imersas na confiança reificada na medicina e na entrega do próprio destino a essa ciência.

Orrú (2009), em suas discussões acerca do ensino direcionado aos estudantes com autismo, afirma que o processo de ensinar deve direcionar-se ao desenvolvimento da linguagem com o intuito de romper com lógicas mecanicistas de ensino, que reduzem a aprendizagem do estudante a treinos e memorizações. Neste sentido, segundo Vigotsky,

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer [...] (1998, p.118).

Werner (2007), ao se referir a como as pessoas com deficiência são abordadas, discute a dependência que os educadores desenvolvem das determinações e avaliações oriundas da medicina quando planejam e realizam opções metodológicas centradas, principalmente, na deficiência, no que falta ao estudante em detrimento do processo de interação social.

Promover intervenções pedagógicas nas quais a interação com o outro traga possibilidades de desenvolvimento é função da escola. Porém, o efeito da medicalização da sociedade na educação impede momentos em que a recursividade da relação individual-social (entre os estudantes, a escola e seus pares) aconteça (GONZÁLEZ REY, 2005). González Rey avança no estudo do papel das relações sociais no desenvolvimento dos indivíduos motivado pela definição da subjetividade social:

[...] como o resultado de processos de significação e sentido que caracterizam todos os cenários de constituição da vida social, e que delimitam e sustentam os espaços sociais em que vivem os indivíduos, por meio da própria perpetuação dos significados e sentidos que os caracterizam dentro do sistema de relações em que eles atuam e se desenvolvem (GONZÁLEZ REY, 2005, p.205-206).

O avanço em relação aos pressupostos da teoria Histórico-Cultural de Vigotsky se dá na ênfase do movimento recursivo presente nas relações do indivíduo com o social – que não existe como entidade externa ao estudante, constituindo-o como indivíduo. A constituição dos estudantes ocorre no movimento em que eles constituem o social e são recursivamente constituídos por ele.

Considerando o valor que a Teoria Histórico-Cultural acrescentou à educação, trazendo o indivíduo para o protagonismo de seu processo de aprendizagem, e o avanço que González Rey realiza no desenvolvimento da Teoria da Subjetividade em relação ao movimento e à emocionalidade presente nas relações sociais, a escola pode acrescentar um olhar sensível e diferenciado principalmente às suas estratégias metodológicas de ensino em detrimento do olhar que se direciona apenas àquilo que falta ao estudante para estar enquadrado na instituição escolar. O rótulo imposto socialmente aos estudantes com autismo impede que o olhar sensível perceba a subjetividade existente nas relações escola-estudante/estudante-escola.

Com base nessas reflexões, percebe-se que a escola navega na maré iatrogênica das consequências sociais dos diagnósticos e vem, historicamente, negando seu caráter pedagógico na atuação junto aos estudantes com autismo. É preciso direcionar o olhar pedagógico para as possibilidades de aprendizagem, considerando aquilo que os estudantes vivenciam no contexto educacional e sua subjetividade. Esta última é entendida como

[...] um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual, independentemente de que em ambos os momentos de sua produção reconhecamos sua gênese histórico-social, isto é, não associada somente às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas à forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual (GONZÁLEZ REY, 2005, p.202).

Por meio das relações vivenciadas e da emocionalidade presente no processo dinâmico e complexo das relações sociais, sentidos subjetivos podem emergir e favorecer sua identidade com o processo de aprendizagem, assim como com o contexto educacional. Os sentidos subjetivos referem-se às unidades simbólicas emocionais que emergem no momento e no movimento das relações sociais relacionadas às diferentes vivências dos indivíduos. O efeito iatrogênico do diagnóstico, ao

tornar o indivíduo invisível, nega sua constituição subjetiva e sua possível condição de sujeito em seu processo de aprendizagem.

O sujeito representa um momento de subjetivação dentro dos espaços sociais em que atua e, simultaneamente, é constituído dentro desses espaços na própria processualidade que caracteriza sua ação dentro deles, a qual está sempre comprometida direta ou indiretamente com inúmeros sistemas de relação” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.235).

Portanto, “se o sujeito não está subjetivamente constituído como resultado da subjetivação de sua própria história, sem dúvida fica completamente à mercê de um discurso socialmente organizado em que expressa à história da sociedade” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.233).

Algumas ações pedagógicas baseadas no histórico movimento de medicalização da sociedade concentram-se em diminuir, extinguir ou modificar comportamentos agressivos. Essas ações os ensinam, apenas, a serem funcionais em seus ambientes e não promovem aprendizagem, pois estão à mercê da maré iatrogênica do diagnóstico.

Dentre essas ações, algumas produzem resultados em casos em que comportamentos interferem na integridade física dos estudantes. Recorrendo às reflexões anteriores, essas estratégias demonstram ignorar o papel ativo e protagonista dos indivíduos no próprio desenvolvimento e na própria aprendizagem, ignorando sua possível condição de sujeito. O treinamento baseado em pressupostos comportamentais que objetivam, principalmente, a modificação de comportamentos, não se compromete com a aprendizagem e com o desenvolvimento dos estudantes. Este, isolados em classes especiais, permanecem alheios aos benefícios do convívio social. Entendemos que esses benefícios configuram-se subjetivamente conforme os estudantes subjetivam suas experiências no contexto escolar. A aprendizagem percebida como externa ao sujeito que aprende, segundo González Rey (2005, p.237), “ignora o momento constitutivo essencial do processo de aprendizagem, definido pelo sentido que esse processo tem para o sujeito dentro da condição singular em que se encontra inserido em sua trajetória de vida”.

A classificação, imposta pelo diagnóstico, retira o estudante da participação na processualidade de sua constituição. Por meio desse efeito iatrogênico, ele é deslocado para a sombra das características diagnósticas e permanece vivendo no que hoje vem se denominando espectro do autismo. A identidade do estudante é ocultada imediatamente quando o médico assina o laudo de autista, pois a síndrome e seu quadro sintomático se materializam nesse indivíduo. Ao mesmo tempo em que oculta o estudante e sua singularidade, transfere para ele a culpa da não aprendizagem, pois o que não aprende está doente e precisa dos cuidados, procedimentos e rituais da medicina para obter requisitos necessários à aprendizagem.

O especialista da aprendizagem entrega aos procedimentos médicos a responsabilidade de promover a aprendizagem de estudantes com o diagnóstico de autismo. Werner (2007, p.72) esclarece que “não se trata aqui da incompetência do professor, mas da incorporação passiva, porém efetiva, de concepções relacionadas à medicalização da vida, aplicadas à educação”. Sob essa perspectiva, cabe à medicina dar conta do processo de aprendizagem dentro da escola. Não pretendemos ignorar as peculiaridades e singularidades existentes em pessoas com autismo, porém direcionar procedimentos metodológicos tendo por base uma visão biológica de desenvolvimento não favorece sua aprendizagem e desenvolvimento.

Rossato e Martínez (2011, p.102) destacam que na aprendizagem escolar “estão implicados: 1) um conjunto de diferentes configurações subjetivas que participam do aprender e que são únicas em cada aluno; e 2) um conjunto de ações que se caracterizam de forma intencional, ativa, emocional e consciente.”

Direcionando a análise ao segundo ponto destacado pelas autoras, discute-se sob qual perspectiva o professor estabelece suas opções didáticas e metodológicas junto aos estudantes com

autismo. É preciso atentar-se à intenção, ou seja, para quem se direciona e com qual objetivo o planejamento se realiza. O trabalho com o estudante com autismo prescinde de requisitos comuns às ações pedagógicas direcionadas a qualquer estudante por meio de uma relação permeada por emocionalidade.

O vínculo emocional, necessário ao professor que trabalha com esses estudantes, permite que seu planejamento tenha como intenção a aprendizagem, e não exclusivamente os déficits existentes. A partir do momento em que se afasta a prática pedagógica do papel do diagnóstico, o olhar do professor se direciona para o indivíduo e para o modo como ele se constitui no contexto educacional. Assim, é possível compreender como seu processo individual de aprendizagem está se desenvolvendo, possibilitando, portanto, objetivos claros direcionados à aprendizagem.

Um professor que exerce sua condição de sujeito ativo, criativo e gerador de ações didático-metodológicas intencionalmente direcionadas à aprendizagem personaliza o planejamento para cada um dos estudantes, transformando sua prática em uma ação consciente e responsável, distante do efeito iatrogênico imposto pelo diagnóstico. Conscientes da complexidade dos processos de aprendizagem, cabe aos professores “[...] originar do conhecimento dos alunos, situações socio-relacionais que possam se constituir em espaços potencialmente favorecedores de transformações subjetivas” (ROSSATO E MARTÍNEZ, 2011, p.104).

Impressões sobre a discussão problematizada

A discussão problematiza o ponto de onde as concepções dos professores partem no momento da definição de estratégias pedagógicas direcionadas aos estudantes com o diagnóstico de autismo. Não se pretende negar as características peculiares existentes nos estudantes com tal diagnóstico, porém a problematização procura destacar que as práticas docentes podem partir da singularidade do estudante para além dessas características.

As consequências iatrogênicas do diagnóstico, resultantes da medicalização da sociedade e da educação, estão inviabilizando, historicamente, o olhar da prática docente direcionada ao estudante como participante ativo de seu processo de aprendizagem. Como Raad e Tunes (2011, p.21) afirmam acerca do diagnóstico de deficiência, o efeito da iatrogênese funciona “[...] como uma ferramenta de condução do seu destino”.

A escola que reflete os mecanismos da medicalização da sociedade lida com esses estudantes como se fossem a materialização de um conjunto de sintomas patológicos sem nome, sem identidade, sem história, sem vivências. Ignorando o modo como eles subjetivam as experiências educativas, a prática pedagógica navega no curso da maré da medicalização social.

A discussão demonstra que possibilidades de aprendizagem existem nos estudantes independentemente do papel que os representa – o laudo diagnóstico. O diagnóstico não sente, não reage, não se emociona e não vive, apenas cumpre a função de representar o estudante, de nomeá-lo, classificá-lo, rotulá-lo e defini-lo. O modo como os estudantes vivenciam as experiências educativas os tem tornado funcionais nos diferentes ambientes onde vivem. Porém, as experiências proporcionadas desconsideram suas singularidades, que são próprias da espécie humana.

A escola precisa ater-se à possibilidade de estabelecer objetivos e elaborar planejamentos em que os processos subjetivos envolvidos e percebidos pelo vínculo relacional da escola com o estudante sejam considerados. É preciso que a escola se volte para a busca de estratégias de ensino que lhe possibilitem ir contra a maré iatrogênica do diagnóstico e na direção do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes com autismo.

Considerações finais

Atualmente, o autismo tem sido divulgado em diferentes meios de comunicação. Essa forma de tornar pública a sua definição e o modo como vivem as pessoas que têm esse diagnóstico não

necessariamente promove o aumento do convívio social destas, tampouco propicia a existência de uma atenção expressiva aos processos de ensino direcionados a elas na escola.

O diagnóstico clínico, trazido à escola pelo processo de medicalização social, tem orientado estratégias pedagógicas de ensino. Demonstra, desse modo, que a escola tem priorizado estratégias baseadas na visão médica em detrimento dos conhecimentos pedagógicos de que é responsável.

O estudante com autismo vivencia e subjetiva experiências no contexto escolar que devem ser consideradas pelos professores no momento em que estabelecem estratégias de intervenção. As estratégias de intervenção precisam direcionar-se para além das características diagnósticas presentes de modo singular nos estudantes. É preciso orientar o olhar docente para o estudante e suas singularidades, independente do rótulo social imposto pelo diagnóstico.

O olhar da medicina tem sido utilizado para (tentar) solucionar o não enquadramento social dos estudantes com autismo na sociedade e na escola. Esse fato retira desta e do professor a efetiva responsabilidade do planejamento e da promoção de situações pedagógicas de aprendizagem e de interação social. Suprime dos estudantes momentos de significação e subjetivação de suas vivências relacionadas à aprendizagem escolar, em razão da direção que tem se consolidado na educação da prática pedagógica voltada para o consultório, em que o médico deve ser o responsável por dar respostas aos problemas da não aprendizagem.

Conceber os estudantes com autismo com base em sua constituição singular significa, para a educação, trabalhar com seres humanos constituídos socialmente e, ao mesmo tempo, de modo recursivo, constituintes da realidade social na qual vivem. Sem negar o aspecto biológico é preciso que a escola perceba esse aluno como ser social, e não como apenas um substrato biológico da organização cultural da sociedade e do histórico da evolução da medicina. Ir contra a maré do diagnóstico é olhar para o indivíduo em sua integralidade, independentemente dos rótulos criados pela sociedade – os diagnósticos.

Navegar contra essa maré é responsabilizar-se pedagogicamente pelos processos de ensino e de aprendizagem; articular os conhecimentos pedagógicos com os modos de compreensão da subjetividade dos estudantes e de como eles subjetivam as experiências educativas; compreender a complexidade do processo educativo a fim de não reduzi-lo a instrumentalismos sem sentido e mecanicistas. É discutir o ponto de onde partem os objetivos de ensino e por meio de qual concepção de desenvolvimento eles são estabelecidos, debatendo os processos de inclusão para que não se configurem como excludentes, não perpetuando o isolamento social ou o confinamento institucional.

Enfim, é preciso mudar o ritmo e a direção desse navegar para dar visibilidade aos historicamente invisíveis, aqui retratados como estudantes com autismo.

Referências

AMERICAN Psychological Association - *Proposta atual para o DSM-V: Transtorno do Espectro do Autismo*, 2013. Disponível em: <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx> Acesso em: 16/02/2013.

CLASSIFICAÇÃO Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados com a Saúde da CID-10. *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento*. São Paulo: Edusp, 1993.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Udesc, 1999.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

ILLICH, Ivan. *A expropriação da saúde: Nêmeses da medicina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

MOYSÉS, M. A. A. *Institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas: FAPESP: Mercado de Letras, 2001.

ORRÚ, S. E. *Autismo, Linguagem e Educação: Interação social no cotidiano escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

RAAD, I. L. F.; TUNES, E. Deficiência como Itrogênese. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.) *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência*. Campinas: Alínea, 2011.

ROSSATO, M.; MARTÍNEZ A. M. A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.) *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência*. Campinas: Alínea, 2011.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra, 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

WERNER, J. A medicalização da vida do deficiente como barreira para a inclusão social. In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. (Org.) *Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

Recebido em janeiro de 2014
Aprovado em fevereiro de 2014.