

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TALITA SOUZA UMBELINO RODRIGUES DA CRUZ

**ACOMPANHAMENTO DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE ADOLESCENTES
AUTISTAS NO ENSINO REGULAR**

Piracicaba

2009

TALITA SOUZA UMBELINO RODRIGUES DA CRUZ

**ACOMPANHAMENTO DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE ADOLESCENTES
AUTISTAS NO ENSINO REGULAR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes

Piracicaba

2009

Cruz, Talita Souza Umbelino Rodrigues da.

Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular, 2009 – Piracicaba/SP.

139 f.

Orientadora: Maria Cecília Rafael de Góes

Dissertação (mestrado) – Faculdade de Ciências Humanas –
Universidade Metodista de Piracicaba.

1. Autismo. 2. Inclusão-escolar. 3. Ensino-aprendizagem I. Góes, Maria Cecília Rafael de. II. Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba. III. Título.

TALITA SOUZA UMBELINO RODRIGUES DA CRUZ

**ACOMPANHAMENTO DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE ADOLESCENTES
AUTISTAS NO ENSINO REGULAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes

Data da defesa:
18/02/2009

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes
(Orientadora)
Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)

Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha
Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)

Profa. Dra. Sílvia Márcia Ferreira Meletti
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Para que fazemos teses?

... Penso que muitos de nós, ao considerarmos que perguntas formuladas, fazendo sair das sombras fantasmas escondidos, certamente podem iluminar novos recantos e, assim, quem sabe propiciar respostas para um bem viver. Já disse Moscovici que toda pesquisa começa por um gesto de indignação – alguma coisa não é como deveria ser, aos olhos do pesquisador. Algo nos incomoda, nos inquieta, e nos encaminha para o desafio de penetrarmos na tal espiral sem fim, tentando, por um lado, nos livrarmos de visões maniqueístas do mundo e, por outro, nelas mergulharmos para as questionar. Penso mesmo que uma pesquisa tem como horizonte último novas indignações, novas perguntas, novas espirais (Amaral, 2001)...

*Dedico esta obra primeiramente a Deus que:
Quando tudo diz que não,
Sua voz me encoraja a prosseguir...
Quando tudo diz que não,
Ou parece que o mar não vai se abrir,
Sei que não estou só...
E o que diz sobre mim não pode se frustrar,
Venha em meu favor...
E cumpra em mim seu querer...
O Deus do impossível
Não desistiu de mim...
Sua destra me sustenta e me faz prevalecer!*

À minha querida família, que tanto me apoiou durante esta minha trajetória.

A todos aqueles que, como nós, se sentem responsáveis pela construção de uma sociedade outra, constituída para receber e conviver com as diferenças, em vez de consolidá-las como deficiências, uma sociedade na qual o amor e o respeito ao próximo sejam primordiais.

Aos companheiros e colaboradores deste trabalho.

A Gabriel e Murilo, sujeitos autistas.

E POR ISSO AGRADEÇO...

Pelas lutas, angústias e alegrias vivenciadas até aqui.

Pela força, carinho e amor recebidos nas horas difíceis.

Pela palavra amiga e mão acolhedora de familiares e amigos em todos os momentos de minha vida.

Pela luz a iluminar cada nova manhã e pelos presentes diários.

Pelo amor incondicional o qual tudo espera, suporta e, principalmente, perdoa é que agradeço a **Deus**, a quem devo minha saúde e tudo que sou.

Ao meu querido marido, **Paulo Augusto**, pela sua compreensão seu amor e apoio constantes, forças fundamentais em minha vida.

Aos meus pais, **Ana e Umbelino** (*in memoriam*), que sempre me surpreenderam com seu apoio, amor e carinho. Eu os amarei e os admirarei por toda a minha vida. Louvo a Deus pela existência de vocês. Querida mãe, agradeço-lhe pelo amor incondicional que tens me demonstrado. Querido pai, mesmo ausente, o senhor continua presente em meu coração. Sou grata pelas preciosas lições que me destes enquanto juntos estivemos.

À minha irmã, **Dheborá**, sempre presente em minha vida, símbolo de confiança e amor.

Aos meus queridos, irmãos **Douglas, Fátima, Patrícia e Gilberto**, companheiros e símbolo de união.

À querida e amada vovó, **Argentina**, pelo seu amor, carinho e afeto constantes. Que Deus reserve sempre caminhos repletos de bênçãos à senhora.

Ao meu tio **Job**, pela importante presença em minha vida durante todos estes anos.

À querida tia **Eliane**, pessoa a quem respeito e admiro, serei sempre grata por existir em minha vida.

Aos queridos **familiares**, que sempre demonstraram amor e carinho para com a minha vida, preocupados em permanecerem sempre ao meu lado.

Aos queridos **Maria Inês e Marcel**, líderes de fidelidade e excelência.

À professora **Maria Cecília Rafael de Góes**, pelo companheirismo e amizade demonstrados durante esta jornada. Sou muito agradecida pela paciência e persistência demonstradas durante a realização deste trabalho.

Às professoras **Anna Maria Lunardi Padilha e Sílvia Márcia Ferreira Meletti**, pela colaboração e cordialidade.

Aos **educadores**, que passaram pela minha jornada escolar compartilhando conhecimentos diversificados.

Aos **sujeitos, professores, educadores, colaboradores e companheiros**, pela colaboração e companheirismo dedicados durante a consolidação deste, cujas participações foram de extrema relevância para a consolidação desta pesquisa.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)** e ao **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)**, pelo apoio financeiro para a realização deste curso.

Enfim, a **todos** que, de alguma, forma colaboraram para a construção desta jornada de minha vida, quero deixar meu carinhoso abraço, declarando minha gratidão.

RESUMO

As questões relativas à educação de autistas ainda são pouco compreendidas pela escola e por outras esferas institucionais. Isso se deve à falta de conhecimento a respeito dos comportamentos e processos peculiares desses sujeitos – vistos quase sempre como deficientes mentais – e ao estigma que afeta os “anormais” em geral. Neste trabalho, é analisada a experiência escolar de dois adolescentes autistas que participam de um programa de inclusão numa escola regular da rede pública. No período de acompanhamento, eles estavam em classes do 7º ano do Ensino Fundamental, frequentavam diariamente a escola, e tinham um atendimento semanal numa instituição especial. Ambas as escolas são da rede pública municipal. Com o intuito de caracterizar a qualidade das ações educativas ocorrentes nessa experiência, realizamos um estudo que abrangeu entrevistas semiestruturadas com educadores que atuavam com os sujeitos, bem como observações de atividades de aula focadas nas relações que eles estabeleciam com seus professores e colegas. Constatamos que essas relações eram problemáticas para os dois adolescentes e que as tarefas solicitadas a eles, na maioria das vezes, estavam restritas a meras cópias, atividades repetitivas e, por vezes, de caráter infantilizador. Quanto às entrevistas, os depoimentos dos professores indicam que, considerada a realidade atual, a concretização de uma escola inclusiva é difícil para as diferentes deficiências e inviável para o quadro de autismo. Eles reconhecem seu próprio despreparo e dizem que, para efetivar o ensino, faz-se urgente, no mínimo, a presença constante de profissional especializado na escola. As duas fontes de dados evidenciam que a experiência não tem propiciado aos alunos autistas a apropriação de conteúdos escolares, e que a presença deles tem provocado certa desorganização na comunidade escolar, afetando professores, demais alunos e outros profissionais. Da perspectiva teórica histórico-cultural, entendemos que os sujeitos têm grande potencial para aprender, mas sob as condições de formação ora oferecidas há desperdício de possibilidades e, na verdade, prejuízos a seu desenvolvimento. Os achados confirmam que a mudança de mentalidade implicada no movimento inclusivo não chegou ainda a configurar uma real aceitação do diferente, sobretudo em casos como o autismo. Há necessidade de repensar o modelo atual de inclusão escolar, que, ao ser operacionalizado, mostra seus efeitos excludentes e inconsistentes com um efetivo acolhimento dos “incluídos”.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão escolar. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The issues related to the education of autistic individuals have not yet been understood by the school and other institutional spheres. This is due to the lack of knowledge concerning the behaviors and processes peculiar to these subjects (almost always seen as mentally deficient) and to the stigma carried by “abnormal” members of society in general. In this work we analyze the school experience of two autistic adolescents who participate in a mainstreaming educational program. During the period focused here they were enrolled in classes of 7th grade and had a weekly attendance in a special institution. With the purpose of analyzing the quality of the educational actions occurring in this experience, we developed a study that encompassed semi-structured interviews with educators who worked with the subjects, as well as observations of classroom activities, focused on the interactions they established with teachers and peers. We found that the interpersonal relationships were very problematic for the two students, and the tasks requested to them were, most times, restricted to mere copies, repetitive activities and, sometimes, of a childish kind. As to the interviews, the statements of their teachers indicate that, considering present reality, the concretization of mainstreaming is a difficult task in face of different deficiencies, and in the case autism it is unviable. They emphasize their own lack of preparation and say that an urgent provision is the constant presence of a specialized professional in the school, in order to meet minimal teaching standards. The two sources of data evidence the fact that this experience has not promoted the appropriation of school contents by the autistic students, and that their presence has caused a certain disorganization of the entire school, affecting teachers, other professionals and students. Taking a historical-cultural perspective, we believe that the subjects have a great potential to learn, but under the conditions offered so far there has been a waste of possibilities and, in fact, a harming effect to their development. The findings confirm that the change of mentality implied in the mainstreaming movement has not yet configured a real acceptance of the different, mainly in cases as autism. There is a need to rethink the present model of education for individuals with special needs, since the present model, when implemented, shows its effects of exclusion and its inconsistency with a real acceptance of the “mainstreamed”.

Key-words: Autism. Mainstreaming. Teaching-learning.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 INCLUSÃO ESCOLAR E POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO DE SUJEITOS AUTISTAS	15
1.1 O Movimento de Inclusão Escolar	15
1.2 Sujeitos Autistas: um Desafio para o Atendimento Educacional	26
2 DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DE SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA: PROPOSIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	38
2.1 O Biológico e o Cultural no Desenvolvimento Humano	38
2.2 Educação e Deficiência.....	54
3 O ENSINO PARA ALUNOS AUTISTAS NA ESCOLA REGULAR: A VISÃO DE PROFISSIONAIS.....	65
3.1 Considerações Metodológicas.....	65
3.2 Depoimentos dos Educadores sobre a Inclusão dos Alunos Autistas ...	71
3.3 Apontamentos sobre a Visão dos Profissionais	88
4 A EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS AUTISTAS NO PROGRAMA DE INCLUSÃO	93
4.1 Os Alunos Autistas na Sala de Aula.....	93
4.1.1 Aluno Murilo	93
4.1.2 Aluno Gabriel.....	102
4.2 Comentários Gerais sobre a Inclusão dos Dois Alunos.....	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	128
ANEXO – Informações Adicionais sobre os Alunos Gabriel e Murilo	133

APRESENTAÇÃO

Na graduação em Pedagogia, interessei-me pela educação de autistas, o que me levou a buscar a literatura da área e a fazer estágios e visitas a instituições que atendem esses sujeitos.

Para o trabalho de conclusão de curso, realizei uma pesquisa sobre o ingresso de deficientes no ensino superior. Após concluir a monografia de graduação, ampliei meus questionamentos sobre os processos educacionais vivenciados por indivíduos com deficiência e sobre o papel das relações sociais no estabelecimento de diferenças entre sujeitos ditos “normais” e os “deficientes”. Dessa forma, por estar estudando, especificamente, o autismo, senti-me desejosa de continuar explorando tais questões no âmbito da educação desse tipo de necessidade especial.

Minha preocupação com o papel da escola diante de alunos com deficiência ou transtorno de desenvolvimento motivou-me então a realizar o curso de especialização em Educação Especial e, posteriormente, a ingressar no mestrado em Educação.

No curso de especialização, tive a oportunidade de realizar novos estudos e considerar caminhos pelos quais poderia aprender mais e trazer contribuições para essa área da Educação. Entretanto, foi durante a trajetória vivenciada no curso de Mestrado que muitas de minhas crenças e concepções se transformaram de fato. Isso ocorreu não apenas em relação aos temas da educação especial, mas também às características desse nível do ensino superior – diferente de tudo o que tinha

vivenciado até o momento. Avalio o caminho da construção desta dissertação como doloroso e desafiador.

Meu principal intuito é registrar uma reflexão a respeito das deficiências e dos modos como sujeitos especiais percebem suas vidas, sempre impregnadas de preconceitos e estigmas, quando as práticas culturais os inserem em espaços “novos”. Nesse sentido, Amaral (2004, p. 45), autora com deficiência, relata como é a experiência de desequilibrar-se em meio a um processo: “A sensação é mais ou menos a de estar completamente vestido à beira mar, de entrar num velório e não conhecer ninguém, nem mesmo o morto; de falar português em Tóquio.” É mais ou menos como desestruturar tudo o que se constituiu até então, para despertar outros conhecimentos que, embora necessários, desencadeiam sofrimentos e revelam incapacidades.

No trabalho ora apresentado, focalizou-se uma iniciativa que envolve a inclusão escolar de dois adolescentes autistas no Ensino Fundamental, em classes do 7º ano (antes correspondente à 6ª. série). Esses alunos frequentam diariamente a escola regular e, semanalmente, uma instituição especial, ambas da rede pública municipal.

A experiência relatada pode ser considerada incomum, visto que hoje a educação de sujeitos com graves transtornos de desenvolvimento tende a ficar na esfera de instituições especiais. Parece haver disposição muito menor para um trabalho interinstitucional nesses casos do que em relação àqueles que envolvam outras deficiências (sensorial, motora, mental).

No trabalho de campo, foram realizadas entrevistas com os professores e feitas observações em sala de aula, para examinar as relações estabelecidas entre os adolescentes autistas e seus professores e colegas. A composição dessa base de

dados teve o propósito de caracterizar a qualidade das ações educativas ocorrentes nesse programa de inclusão escolar, de analisá-lo criticamente no que concerne às necessidades que esses alunos apresentam e às possibilidades de seu atendimento para uma efetiva educação escolar.

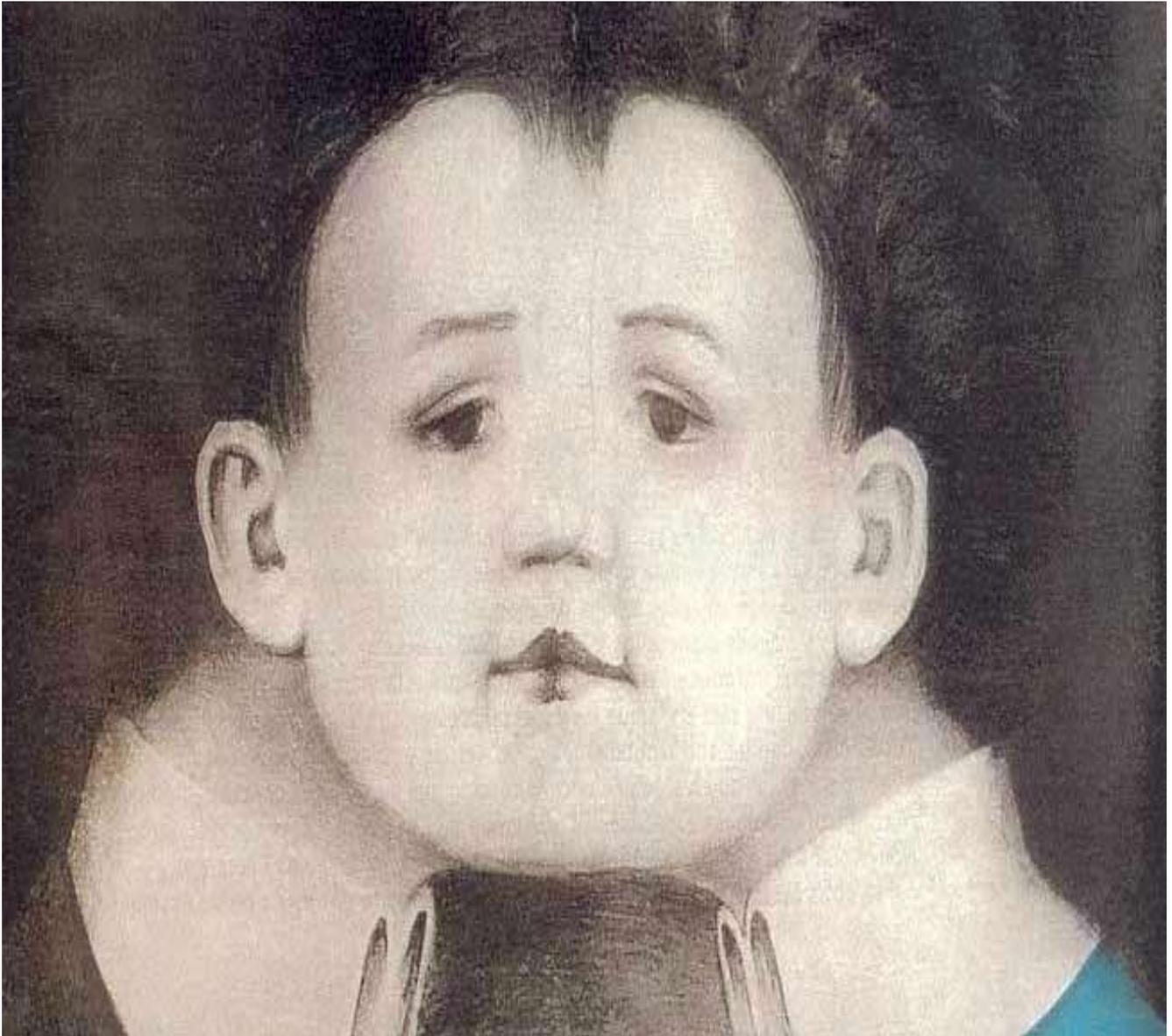
O presente texto está organizado em cinco capítulos.

No primeiro, são discutidas questões sobre a inclusão social e escolar, com uma exposição sobre o tipo de necessidade educacional especial aqui focalizada, o autismo.

O segundo capítulo apresenta teses e proposições da teoria histórico-cultural, no pensamento de Lev Semenovitch Vygotski, que fundamenta o presente estudo.

O estudo de acompanhamento da inclusão escolar dos dois adolescentes autistas é relatado no terceiro e quarto capítulos, os quais expõem, respectivamente, os depoimentos dos profissionais sobre essa tentativa de inclusão e as observações dos alunos em atividades de aula.

O último capítulo apresenta as considerações finais.



Editado digitalmente por Sérgio Buratto¹

“O pressuposto básico de qualquer atitude de cooperação é a capacidade de nos colocarmos no lugar de outrem.”

Viktor Lowenfeld

¹ Disponível em: <http://www.portaldavaca.com.br/ilusao_otica>. Acesso em: 20 dez. 2008.

[...] o autismo é uma síndrome intrigante porque desafia nosso conhecimento sobre a natureza humana. Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento. Estudar autismo é ter nas mãos um 'laboratório natural' de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas desde cedo na vida. Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo – aquela que nos foi oportunizada desde a infância. É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência (e a consciência!) – com a ética. É percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma outra linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância. (BOSA, 2002, p. 37).

1 INCLUSÃO ESCOLAR E POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO DE SUJEITOS AUTISTAS

Visando contribuir para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem de indivíduos autistas, realizamos um estudo sobre a experiência de dois adolescentes autistas matriculados numa escola de ensino regular, por meio de análise das relações vivenciadas por esses alunos com seus pares e professores. No que se refere a atendimento a sujeitos portadores dessa deficiência, o processo educacional mostra-se muito delicado, pois são raros os casos de autistas que frequentam a escola regular.

Tendo em vista que nosso foco está na análise dessa experiência, abordamos neste capítulo inicial os dois grandes temas implicados no estudo: primeiramente a discussão das posições e dos debates sobre a inclusão escolar e, em seguida, a problemática do autismo, que constitui uma questão muito complexa no que diz respeito ao atendimento educacional.

1.1 O Movimento de Inclusão Escolar

Temos acompanhado intensas discussões sobre a inclusão escolar e presenciado o anúncio de mudanças no que se refere às normas e práticas desenvolvidas para os sujeitos com necessidades educacionais especiais. Os debates mostram a importância de analisarmos o compromisso da escola, ao mesmo, a responsabilidade de várias instâncias institucionais, pois ela não pode, de

maneira isolada, solucionar muitos dos problemas e entraves para modificar a situação de segmentos excluídos dos processos educativos.

A sociedade delimita historicamente as posições sociais a serem ocupadas por cada um, exercendo um poder que visa a controlar as experiências e as relações. O ser humano deve ajustar-se ao sistema e não o sistema às necessidades humanas e, nesse jogo, se consolida a exclusão para todo aquele que se desvia do percurso esperado, como ocorre com indivíduos que apresentam alguma deficiência.

Para Amaral (1995, p. 35),

[...] a deficiência jamais passa em 'brancas nuvens', muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito [...] e, assim, como quase tudo que se refere à diferença, provoca a hegemonia do emocional.

Foucault (2005) argumenta que ser diferente significa atrapalhar a ordem natural dos fatos e, portanto, resta ao indivíduo a conformidade e submissão, ou a segregação e a penalização que, segundo o discurso da classe dominante são para o próprio bem do sujeito. Essa questão é dramática quando uma deficiência está envolvida, pois o sujeito não tem como seguir a norma, e a solução é posta na institucionalização (isolamento em instituição). O autor aponta ainda que, historicamente, a sociedade tem atribuído aos indivíduos, que apresentam deficiência e comprometimentos de conduta, a "causa" de suas incapacidades, incompetências e invalidades.

Jannuzzi (2004) ressalta a insuficiência desses processos no que se refere a deficientes, os quais desde a antiguidade eram escondidos ou mesmo desconsiderados, já que poucos sujeitos eram escolarizados devido a problemas socioeconômicos. Destaca que época havia pouca divergência entre o modo de

conceber o mundo que nela se difundia e o da família de qual o aluno fazia parte. Somente as crianças mais lesadas despertavam atenção, mas eram recolhidas em instituições.

As mudanças de mentalidade não chegaram ainda a configurar uma real aceitação do diferente, o que faz perdurar a prática de segregação a qual, no que diz respeito ao sujeito com autismo, se materializa num viver recluso, circunscrito a espaços sociais para os “anormais”. Assim, a sociedade se protege e, mesmo hoje, o coloca em instituições quase asilares.

O grupo social mais amplo – a sociedade de maneira geral – não está, de fato, preparado para a aceitação das diferenças e continua enxergando as pessoas a partir de suas limitações e de estereótipos, desconsiderando suas habilidades e seu potencial de desenvolvimento.

A escola pouco democratizada, freqüentada ainda, em grande parte, pelas camadas de nível socioeconômico mais favorecido, oferecia parâmetro facilitador de exclusão social de seus alunos, englobando como pessoas portadoras de deficiência, principalmente mental, muitas crianças que traziam manifestações de ambientes diferenciados e/ou mesmo sofriam a incompetência da escola nos seus currículos, inclusive com métodos e técnicas inadequados. (JANNUZZI, 2004, p. 171).

Apesar de alterações nesse panorama, a antiga tendência permanece sob formas variadas, tanto que, na atualidade, os projetos de inclusão social e escolar parecem pautados por perspectivas excludentes e inconsistentes, com um efetivo acolhimento dos “incluídos”.

Segundo Ferreira (1993, p. 45), “A classificação é, antes de tudo, um ato político e social. Para que se aceite uma determinada classificação, é necessária a presença de ‘uma medida de poder sobre os outros, seja ele intelectual (científico) ou político (coercivo).”

Em relação às deficiências, Omote (1996) assinala que, ao longo da história, foram construídas categorias para essa condição, com diversas nomenclaturas e classificações, estabelecidas frente a um padrão. Dessa maneira, consolida-se uma padronização na qual cada um deve ter o seu lugar específico e ocupá-lo, aceitando a posição delimitada que lhe é atribuída.

Fortalece-se, assim, a homogeneização, como se todos os indivíduos com determinadas patologias fossem iguais e se desenvolvessem da mesma forma, além de constituir a hierarquização das deficiências como se uma fosse menos importante que outra, evidenciando, na concepção de Amaral (1995, p. 34), preconceitos e estereótipos que delimitam espaços adequados ou não aos deficientes:

Senão vejamos: o que é o preconceito senão uma atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, anterior a qualquer conhecimento? O que é o estereótipo senão um julgamento qualitativo, baseado no preconceito e, portanto, anterior a uma experiência pessoal?

No contexto atual, os rótulos e as categorias de exclusão continuam a existir, agora atualizados com nomeação alterada, como enfatiza Ferreira (2006). Ademais, o discurso e a prática sugerem que os processos de inclusão são efetivados sempre pelos “normais”, fortalecendo a ideia de que os fortes, ou seja, os que atendem ao padrão de normalidade social podem oferecer um lugar na sociedade aos que não atendem a esse padrão delimitado e demarcado culturalmente.

Esses problemas têm provocado no campo da educação especial movimentos na direção de redefinir os modelos classificatórios, numa tendência ‘não-categórica’, ou, pelo menos, de agrupamento de categorias para efeito de definição e encaminhamento, com ênfase maior aos pontos comuns das necessidades educacionais especiais do que as ‘patologias’ diferenciadoras. É compreensível que sejam grandes as resistências. (FERREIRA, 1993, p. 43).

Considerando a representação social da deficiência, constatar possibilidades quanto à incompreensão dos sentimentos das pessoas diante “dessa ameaça” é, de certa maneira, compreensível. Uma vez que as deficiências e os comprometimentos encontrados nestes evidenciam a fragilidade humana, ressaltando as próprias instabilidades instaladas em qualquer outro indivíduo como um reflexo que perturba e ameaça ao evidenciar falhas e faltas mesmo nos considerados normais, os quais, via de regra, consideram-se completos e permanentes. Amaral (1995) destaca que o estigma estabelece-se nas relações interpessoais.

Na vida social, definem-se conceitos, criam-se anormalidades e normalidades e simplifica-se a própria questão da alteridade, uma vez que o deficiente é sempre “o outro”, isto é, o lado errado das coisas. Quanto à prática discursiva, é nítida a ideia de que o diferente (anormal) é sempre o outro, porque o padrão de normalidade está em nossas próprias atitudes e modelos. Estereótipos que indicam as limitações, incapacidades e instabilidades da doença, patologizando o indivíduo a fim de evidenciar e enfatizar os detrimientos que este possa vir a causar diante da sociedade dos considerados normais no lugar de repensar adequações para acolher esse sujeito.

Portanto, a mesma população social constituinte de modelos padronizados de sujeito é a responsável pela não aceitação daqueles que se distinguem desses “padrões”, os quais, sendo excluídos, sobrevivem à margem da sociedade.

A meu ver, as diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria, etc. São simplesmente – porém não simplificada – diferenças. Mas o fato de traduzir algumas dessas diferenças como ‘diferentes’ – e já não simplesmente como diferenças – volta a posicionar essas

marcas, essas identidades, esse 'ser diferente' como contrárias, como opostas e negativas à idéia de 'norma', do 'normal' e, então, daquilo que é pensado e fabricado como 'correto', ou 'positivo', ou 'melhor', etc. (SKLIAR, 2001, p. 23).

A obsessão da sociedade pelo "outro constituído como diferente" torna-o um problema, alguém que é preciso tolerar. Um conjunto complexo de fatores dificulta a aceitação do outro e, por isso, faz-se necessário um esforço de compreensão para não simplificarmos a questão da inclusão, considerando, por exemplo, que ela pode ser concretizada apenas com a garantia de acessibilidade às pessoas deficientes.

Ocorre que a acessibilidade transformou-se em sinônimo de mera presença do sujeito em determinados espaços, de forma a se cumprir um dever que não é realmente cumprido, ou a falsear uma inclusão que, na verdade, esconde processos de exclusão.

Sob as relações de poder, a naturalização da deficiência visa classificar o sujeito como representante ao mesmo tempo de perigo e inofensividade, o que Foucault (2005) traduz como ambiguidades, isto é, ao mesmo tempo em que deve ser temido e, portanto prisioneiro de um internato, o indivíduo é inofensivo e não sabe o que diz ou faz.

Ao que parece, esse papel das instituições na sociedade vem se cumprindo desde há muito tempo e, como parte das contradições, o processo inclusivo vem se consolidando a partir de perspectivas excludentes. Conforme Amaral (1995, p. 53), "[...] dentre elas, a rejeição pode ser pensada como tendo lugar de destaque, com seu cortejo: abandono, super-proteção, negação [...] ataca-se o diferente, o inconveniente, e com isso liquida-se a ameaça por eles representada." Dessa forma, a sociedade continua enxergando as pessoas

deficientes com base somente em suas limitações e não em suas possíveis habilidades.

Em meio a esses espaços, processos de tensões, contradições e incertezas se configuram os “atores” que permeiam tal situação, evidenciando práticas perversas e marginais no que se refere ao processo de desenvolvimento dos autistas, os quais, sendo considerados anormais (segundo o conceito de normalidade social), permanecem restritos a práticas educacionais de infantilização sustentadas nas incompetências que o espectro revela e ancoradas ao estigma de caracterização bizarra que suas diferenças/anormalidades do ponto de vista social são classificadas.

São esses fatores que tornam a exigência e a busca por seus direitos de escolarização, socialização e demais espaços em geral algo contraditório, pois, ao mesmo tempo em que a classe deficiente almeja ser incluída, o processo de inclusão vigente condiciona o indivíduo à exclusão. De acordo com Amaral (1995, p. 54), “Ao que eu acrescentaria: a ameaça contida na própria existência da condição de diferença.” Concluindo, esse processo de inclusão é excludente e aponta para “[...] a eleição de um ‘indivíduo-alvo’, isto é, de um ‘bode-expiatório’ em quem descarregar as desgraças da comunidade; as dificuldades e angústias introduzidas pela doença na convivência social e família.” (AMARAL, 1995, p. 34).

Atualmente, no Brasil, o acesso de indivíduos com necessidades educativas especiais à escola vem sendo garantido por diversificados documentos e instrumentos legais nos âmbitos: municipal, estadual, federal, nacional.

Essa tendência emergiu e se intensificou na década passada, como parte de um movimento internacional que ganhou visibilidade principalmente com a proposta de “escola para todos” (Declaração de Jomtien², 1992) e a de atendimento

² “Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, também conhecida como Conferência de Jomtien. A Declaração fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos

aos alunos especiais (Declaração de Salamanca³, 1994). Em razão disso, algumas escolas têm garantido serviço especializado e acompanhamento aos deficientes, sejam em salas de recursos ou acompanhamento conjunto em instituições especializadas no período de contraturno ao do ensino regular.

Ainda que a implantação de serviços especializados nas redes de ensino signifique um ganho em termos de oferta educacional pública para alunos com deficiência, é necessário questionar qual o papel exercido por tais serviços e como estão relacionados ao trabalho pedagógico realizado na educação básica. (GARCIA, 2008, p. 21).

Apenas o acesso ao ensino regular não é pré-requisito para a inclusão desses indivíduos no sistema educacional. Garcia (2008) destaca que, para facilitar o ensino-aprendizagem desses sujeitos, é preciso compreender e avaliar como esses processos estão sendo desenvolvidos.

Mesmo com algum progresso no reconhecimento à capacidade de aprendizagem de indivíduos com necessidades especiais, Vasques (2008) afirma que, a não ser em experiências isoladas, o processo ainda não se concretizou, pois muitos fatores dificultam a concretização da inclusão social e escolar dessas pessoas.

O ensino regular, em todos os níveis escolares, tem demonstrado não possuir estrutura para esse trabalho. Entre os problemas, podem ser citados os

mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa.”

Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=111>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

³ “A **Declaração de Salamanca** (Salamanca - 1994) trata dos Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Trata-se de uma resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral, a qual apresenta os *Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências*. A Declaração de Salamanca é considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam à inclusão social, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).”

Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_de_Salamanca>. Acesso em: 10 dez. 2008.

seguintes: elevado número de alunos por sala de aula, visão equivocada do processo de avaliação e despreparo dos professores e outros profissionais.

Para Laplane (2004), nossos modelos educacionais fazem parte de uma importação de ideias e práticas internacionais pertencentes a outros contextos de outros países, e fracassando no Brasil aqui justamente por causa da diferença entre as realidades. Isso porque se trata de aplicações que não podem ser “emprestadas”. A autora ressalta que, no jogo discursivo, não há propriamente separação entre o que se diz e o que se faz, visto que as práticas estão impregnadas de discursos, e indica que o discurso da inclusão, orientado pela cultura da globalização, visa a esconder e/ou constituir determinados modelos de verdades. Iniciativas de outros países para implantação de um processo de inclusão podem servir de “referência”, mas não são adequados ao nosso sistema.

A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade põe em evidência um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do nosso sistema educacional levam a questionar a própria idéia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes. (LAPLANE, 2004, p. 18).

A autora ressalta, ainda, que outros fatores estão entrelaçados à questão de educação para todos, os quais não estão sob a responsabilidade apenas das instituições escolares, mas também das políticas sociais, à distribuição de renda e ao acesso aos bens materiais e culturais.

Em linha semelhante, Garcia (2008) destaca a importância de se estabelecer relações entre o movimento de inclusão e a globalização. Na implementação da proposta inclusiva, condições relativas a diferenças regionais,

individuais e outras são desconsideradas, sendo privilegiados mecanismos uniformes que almejem atender à população “globalizada”, em busca da homogeneização dos indivíduos. A autora enfatiza que pensar as políticas educacionais por esse prisma conduz a uma compreensão destas como produtoras de uma hegemonia discursiva.

No que concerne à dinâmica interna das escolas, diversas mudanças precisam ser efetivadas. Além da arquitetônica (instalações físicas) necessária e da prestação de serviços especializados condizentes com as especificidades dos alunos atendidos, as garantias quanto ao direito, enfocadas nos discursos e nas legislações necessitam estenderem-se desses campos para existir e se concretizar na prática, como indicam Mendes (2002) e Aranha (2004).

O trabalho educativo com alunos especiais exige, também, profissionais da educação preparados para enxergar e compreender o sujeito além de suas limitações e comprometimentos e que apostem nas potencialidades dele.

Entretanto, o professor não pode realizar a inclusão com base no esforço individual e, de qualquer modo, sua atuação depende de limites e possibilidades do contexto institucional.

A própria organização da escola configura desigualdades e nela nem sempre se pode realizar, na prática, o que propõe o discurso.

Essa ponderação é feita por Ceccon, Oliveira e Oliveira (2003, p. 5), que recordam, por outro lado, que a escola não é estática e que “[...] a forma que ela assume em cada momento é sempre o resultado precário e provisório de um movimento permanente de transformação, impulsionado por tensões, conflitos, esperanças e propostas alternativas.”

Na construção de processos inclusivos encontram-se obstáculos relativos aos supostos limites e possibilidades de escolarização de crianças e adolescentes com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Em consequência de sua estruturação psíquica singular, estes sujeitos apresentam comportamentos estereotipados, falas descontextualizadas, escritas e leituras presas na literalidade ou com sentido errante. Tais diferenças são, constantemente, percebidas como impedimentos para a escolarização e justificam sua ausência ou o encaminhamento para espaços reeducativos, com vistas à adaptação comportamental. A repetitiva dúvida frente à possibilidade de escolarização é originária de uma complexa rede de elementos. Alguns fatores que contribuem para tal situação: a ausência de informações sobre estas crianças e adolescentes; os poucos e recentes estudos; as dificuldades de interlocução entre as diferentes áreas que se ocupam da temática; a ausência de uma sistematização do conhecimento por parte do campo pedagógico; e, finalmente, a tendência de perceber a diferença como falha ou déficit a ser corrigido. (VASQUES, 2008, p. 14).

Apesar de esbarrar em muitos obstáculos, a inclusão escolar tem trazido algumas mudanças e provocado o debate sobre formas mais razoáveis de acolher os alunos especiais. Cabe aqui o comentário de Aranha (2004) que ressalta o discurso como alternativa utilizada muito melhor que a prática realizada, mas destacando, também, que é inegável a inicialização de um processo de transformação social que está se configurando.

Contudo, é preciso compreendermos e analisarmos para quais processos de transformações estamos caminhando. Assim, a superação da noção de deficiência como um peso ou anormalidade, aceitando-a como uma condição singular pode ser um dos primeiros passos na direção almejada, para que tenhamos uma sociedade preparada para atender às necessidades de sobrevivência de todos os tipos de pessoas e que as encoraje a conviver aprendendo e ensinando umas às outras.

Nesse sentido:

A escola tem papel importante e mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico tem função específica,

que, exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos. (JANNUZZI, 2004, p. 189).

Porém, para tais conjecturas, mudanças precisam ocorrer no que concerne à sociedade, pois esta necessita de uma organização, diferente da existente, para que possa caminhar em direção a rumos mais desejáveis.

1.2 Sujeitos Autistas: um Desafio para o Atendimento Educacional

Poucos distúrbios ou doenças causam mais espanto, confusão e incômodo ao ser humano que os psiquiátricos. Qualquer doença tem o seu sofrimento, porém, dos males que atingem o ser humano, parece que nenhum envolve tanto preconceito e estereótipo e tanta desinformação como as doenças mentais.

Segundo Gauderer (1986), doenças psiquiátricas ou comportamentais são reconhecidas e diagnosticadas pelos especialistas com muita dificuldade. Além do problema para se chegar ao diagnóstico, elas nos obrigam a questionar áreas muito delicadas e sensíveis do ser humano, ou seja, as nossas próprias ações conscientes e inconscientes e o nosso próprio comportamento.

A respeito do autismo, Vasques (2008, p. 14) salienta o modo como as teorias científicas têm buscado sua explicação:

Construir os Transtornos Globais do Desenvolvimento como objetos do conhecimento científico, tornando-os verificáveis, mensuráveis, interpretáveis, remete a um dos ideais da ciência. Propor explicações racionais que permitam a inteligibilidade dos desmandos e das estranhezas é a intenção das diferentes teorias. São diversos os esforços para delimitar, definir, medir e classificar os

comportamentos, os déficits, os genes; para ler e interpretar os silêncios, sons, olhares e ausências; bem como para estabelecer procedimentos educacionais e terapêuticos. Quando se trata de crianças e adolescentes com psicose e autismo infantil, o atendimento educacional com vistas à adaptação e aprendizagem funcional é amplamente recomendado. Seguindo ideais de normalidade, educadores, psicólogos, psicanalistas, psiquiatras e instituições organizam-se a partir de uma racionalidade técnica e instrumental. A crença de que há apenas uma única verdade, uma única descrição do ser autista, reduzida aos seus sintomas e comportamentos (a)típicos, justifica interpretações empobrecedoras, objetivadoras.

Desde a década de 1940, o autismo foi definido como uma condição neuropsicológica, época em que Kanner, um psiquiatra austríaco, o descreveu. Este identificou entre crianças “deficientes” algumas que se diferenciavam das demais por um comportamento peculiar, caracterizado, entre outros sinais e sintomas, por dificuldade extrema em estabelecer relações interpessoais.

Com o passar dos anos e a publicação de novos trabalhos sobre o assunto, ficou evidente a excepcional habilidade clínica de Kanner, cujas descrições do autismo infantil ainda são válidas. Mas se, por um lado, as primeiras descrições clínicas continuam sendo aceitas sem contestação, o mesmo não pode ser afirmado com relação à etiologia, ao tratamento e ao prognóstico, tais como foram inicialmente apontados (BERGUEZ, 1991).

Segundo Berguez (1991), comportamentos estereotipados, resistência a mudanças, dificuldades nas relações interpessoais, retraimento e isolamento formam um conjunto de sintomas que Kanner, em 1943, considerou de extrema importância para configurar essa patologia.

A descrição de manifestações que se seguiu incluía, também, o fato de que grande parte dessas crianças demonstrava recusa de muitas atividades propostas pelos pais, como olhar para um ponto indicado, alimentar-se ou responder a vários estímulos. Por outro lado, muitas delas apresentavam uma capacidade

extrema de memorização e repetição de palavras manifestadas na esfera da linguagem. Notou-se que os pronomes em primeira pessoa eram substituídos pelos da terceira pessoa, como se o indivíduo não se reconhecesse como si mesmo e sim como outro ser. Além disso, outras habilidades em relação a cálculo numérico, montagem de quebra-cabeças e atividades de raciocínio lógico também se fizeram presentes em muitas crianças.

Mais tarde, em 1944, o psiquiatra alemão Hans Asperger observou crianças que apresentavam características semelhantes às observadas por Kanner um ano antes, contudo diferenciavam-se delas pelo fato de demonstrarem inteligência e capacidades linguísticas acima do normal, em comparação com crianças da mesma idade.

Apesar dessas capacidades superiores, mantinham o isolamento e marcante orientação para si mesmos. Esse quadro foi chamado de síndrome de Asperger, atualmente nomeado também de “autismo de alto funcionamento”, para distingui-lo do “autismo” de Kanner, porque os sujeitos acometidos por essa síndrome possuem melhores condições para as atividades linguísticas e distanciam-se dos estereótipos ligados a atividades repetitivas.

Para muitos autores, o que realmente diferencia a síndrome de Asperger de uma simples forma atenuada de autismo são as elevadas habilidades cognitivas de seu portador, além das funções de linguagem, aparentemente normais, se comparadas com as demais do espectro contido no autismo. Da mesma forma que o autismo de alta funcionalidade, a síndrome de Asperger também é caracterizada pelas altas habilidades cognitivas exibidas. (BERGO, 1999, p. 107).

Estudos de diversas abordagens discutem possibilidades de fatores e causas para o autismo como disfunções cerebrais, alterações de neurotransmissores, alterações ambientais, disfunções e traumas psicológicos.

Atualmente, é possível afirmar que a síndrome autística engloba graus distintos que caminham para graus de desenvolvimentos também distintos, os quais não podem ser mensurados.

Leboyer (2003) afirma que essa patologia deve ser concebida como um quadro de “psiquiatria do desenvolvimento”, pois sua instalação pode se dar em diferentes momentos: nos períodos pré-natal, perinatal e pós-natal, ou ainda em estágios posteriores de vida. O autor defende uma perspectiva de interpretação que faça uma ligação “[...] entre o determinismo genético e ambiental, entre psicologia social e individual e entre etiologias psicogenéticas e organicistas.” (LEBOYER, 2003, p. 169).

Na área médica, os critérios internacionais para o diagnóstico da síndrome estão descritos na Décima Revisão de Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10, 1993) e no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR, 2002).

Segundo a CID-10, as crianças autistas pertencem a um grupo de deficiências denominado Distúrbios Globais do Desenvolvimento. Esse quadro é, atualmente, denominado de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) ou, ainda, Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. Para a DSM-IV-TR (2002, p. 12), esse quadro constitui um grupo de transtornos,

[...] caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões.

Assim, o diagnóstico do autismo abrange desenvolvimento anormal e/ou comprometido nas áreas de interação social, comunicação, além de comportamento

restrito e repetitivo. Geralmente, os sintomas se manifestam antes dos três anos de idade, abrangendo cerca de quatro meninos para cada menina.

De modo geral, as caracterizações desse transtorno têm apontado aspectos frequentes da sintomatologia. Alguns bebês autistas apresentam alterações no sono, quietude excessiva, hábitos alimentares seletivos, comportamentos estereotipados e a ausência de movimentos antecipatórios.

Pela tendência a não estabelecer comunicação pelo olhar e falta de demonstração de surpresa, os pais acabam desanimando nas tentativas de interagir com o bebê, sendo que inicialmente muitos deles até suspeitam da existência de surdez, características descritas nas primeiras análises e indicações de Kanner já em 1940.

As crianças maiores também podem aparentar surdez, porém com nítida sensibilidade em relação a determinados sons. Outras dificuldades emergem de forma consistente com os sintomas iniciais.

As crianças apresentam ecolalia frequente (repetição imediata ou posterior de frases e sons ouvidos), contato visual pobre, ou indiferente, e aversão ao contato físico em geral, tendendo ao isolamento. Apesar dessa aversão, é comum que usem as pessoas como “instrumento” para conseguir algo. Elas têm interesses circunscritos e comportamentos que causam estranheza. Algumas têm problemas relativos à inquietação ou autoagressão. Por outro lado, há autistas que manifestam habilidades especiais, por exemplo, desenhar.

Pessoas autistas são ainda pouco compreendidas pela sociedade, a qual, devido à falta de conhecimento sobre o transtorno, muitas vezes acaba por interpretar suas atitudes e comportamentos como deficiência mental. Mesmo no

campo científico, o conhecimento é ainda insuficiente, seja na área médica, seja nos estudos psicológicos.

Vasques (2008) realizou uma pesquisa dentre com os principais programas de pós-graduação do país almejando identificar o fluxo de pesquisas desenvolvidas, ou em andamento, no que se refere aos processos que envolvam pessoas com transtornos globais do desenvolvimento. Por meio dessa pesquisa, e identificou apenas 264 produções distribuídas entre 1978 e 2006. Em razão dessa constatação, neste aspecto enfatizou que, se considerarmos a quantidade de teses e dissertações produzidas pelos programas de pós-graduação no Brasil, pode-se afirmar que a temática do autismo e das psicoses infantis não constitui um tema frequentemente estudado pelos pesquisadores brasileiros.

Há muita controvérsia entre posições assumidas nas explicações e propostas de atuação diante do autismo. De acordo com a abordagem psicológica, três teorias se destacam: psicanálise, cognitivismo e comportamental.

Na corrente cognitivista, segundo Amy (2001), acredita-se que as manifestações apresentadas pelos indivíduos portadores da síndrome são causadas por um déficit cognitivo de base. Há uma disfunção mental na origem, de maneira que as características psicológicas observadas são apenas repercussões da disfunção. Assim, as propostas de ação devem ter como meta favorecer transformações no funcionamento cognitivo.

A psicologia comportamental defende uma abordagem baseada em princípios de condicionamento. O trabalho de análise e atuação com o autista visam oferecer condições ambientais para modificar os comportamentos inadequados, sempre com base nos princípios de aprendizagem. Nessa vertente, o tratamento mais conhecido consiste no método TEACCH – *Treatment and Education of Autistic*

and Related Communication Handicapped Children utilizado em várias de nossas instituições (AMY, 2001). O método implica em treinamentos sequenciados, geralmente de maneira paulatina, e a aplicação de esquemas de reforço. Surgindo de uma prática psicopedagógica, em 1966, o método foi objeto de um programa de pesquisa de Eric Schopler pesquisador da escola de medicina da Universidade de Carolina do Norte (EUA). A proposta é de um ensino que promova uma estruturação organizada para viabilizar melhor os processos de compreensão do indivíduo autista

Amy (2001) indica também que as teorias psicanalíticas defendem o pressuposto de que a patologia não deriva de processos orgânicos e sim é fruto de colapsos psicológicos. O autismo tem origem na falta de algo que a criança não recebeu. Dessa perspectiva, o sujeito é sempre um ser movido pela “falta” e, portanto, desejoso por aquilo que está fora de si mesmo. Ele é individual e, ao mesmo tempo, social, pois, apesar de suas particularidades, necessita sempre do outro para tentar suprir a falta.

Apesar do conhecimento insuficiente e da indefinição ou diversidade de argumentos teóricos e práticas clínicas, é preciso encarar o desafio da educação de indivíduos autistas. Em geral, eles são encaminhados para instituições especializadas e permanecem ali, segregados e limitados ao reducionismo de práticas guiadas pelas limitações de desenvolvimento.

Precisamos efetuar e divulgar avaliações rigorosas das Instituições Especializadas para deficientes que visam escolarização, preparação para o trabalho, prevenção, cura etc. [...] Aceitar passivamente seus resultados comprovados muitas vezes para não eficiência de seus freqüentadores e egressos é cooptar com a impossibilidade de mudanças, recaída apenas sobre a incompetência dos considerados deficientes. (JANNUZZI, 1995, p. 8).

Reduzir e limitar os processos educacionais dos autistas reflete concepções que reconheçam apenas os déficits, as dificuldades e as

impossibilidades, como se esses indivíduos não pudessem se desenvolver efetivamente ou se transformar ao longo da vida. “Só que não é estar errado ou diferente – é ser errado, ser diferente. Não é uma questão de estado, é uma questão de existência.” (AMARAL, 2004, p. 56).

No contraponto dessa visão, cabe comentar a experiência de Temple Grandin, uma autista que conta sua história no livro intitulado *Uma Menina Estranha: Autobiografia de uma Autista*. O relato mostra uma vida com muitas dificuldades e também superações, numa trajetória de lutas e desafios.

O ‘alto desempenho’ implica dizer que as pessoas portadoras dessa síndrome, quando adultas, são capazes de nos falar de suas experiências, de seu mundo interior, suas idéias, dificuldades, sonhos, frustrações, sentimentos. O autista não é capaz de tais relatos introspectivos. A autobiografia de Temple Grandin revelou aos estudiosos do assunto o quanto ‘a mente autista’, diversamente do autista clássico, pode exibir perfeito auto-entendimento e capacidade de compreender ou outros, talvez até devido à sua capacidade sensitiva intensificada. Definitivamente, o exemplo de Grandin demonstra um pensamento autista bastante diferenciado dos denominados casos clássicos: mescla-se à inventividade (suas produções engenhosas, úteis e criativas são o exemplo disso) e à fala conscientizada de seus próprios estados emocionais e suas dificuldades. A caracterização do quadro descrito por Asperger se aproxima da construção do pensamento descrito no caso de Grandin. (BERGO, 1999, p. 108).

Tendo recebido o diagnóstico de autista, desde a infância Temple Grandin enfrentou muitas lutas, sempre apoiada pela mãe, até ocupar um lugar em que poucas pessoas com essa síndrome conseguem chegar. Formou-se em Engenharia e Biologia, mas, ainda assim, sente-se estranha no mundo que ainda não a aceita totalmente. Ela descreve sua condição:

Além da dificuldade de fala e da falta de inflexão na voz, eu já era adulta quando consegui pela primeira vez olhar alguém nos olhos. Quando era criança, lembro minha mãe dizendo sempre: ‘Temple, está me ouvindo? Olhe para mim’. Às vezes eu tentava, mas não conseguia. Os olhos esquivos – tão característicos de muitas crianças autistas – eram outro sintoma do meu problema. E havia

outros sinais indicadores. Eu me interessava pouco pelas outras crianças, preferindo meu mundo interior. (GRANDIN, 2002, p. 28).

Salienta também a confusão feita pela sociedade diante das capacidades e dificuldades dos autistas.

[...] algumas pessoas têm o talento de processar grandes volumes de informação, encontrando padrões onde outros só vêem o acaso. Esse talento raro lhes permite encontrar a resposta certa para problemas complexos, como por exemplo calcular o *handicap* de cavalos de corrida. Essa capacidade não é mensurada nos testes normais de QI, e por isso o sistema atribui a esses indivíduos o rótulo errado, o que resulta em sua marginalização. (GRANDIN, 2002, p. 45).

Para essa autora, é fundamental a criação de relações de confiança, respeito e comunicação com outros, para que o sujeito se torne participativo na cultura e sinta a necessidade de se desenvolver, do contrário as tentativas parecem ser inúteis. Sobre isso, Grandin (2002, p. 133) diz que “[...] as relações entre as pessoas são como uma porta de vidro de correr que precisa ser aberta com suavidade para não quebrar.”

Amaral (2004, p. 90), também portadora de deficiência, relatando seus sentimentos em relação ao outro, ressalta que:

O que conta é o pressuposto básico na cabeça do outro, de que o deficiente é sua deficiência, vive em função dela: se se magoa, se se irrita, se fracassa, é porque é complexado; se se sobressai é porque precisa compensar. Muitas vezes me senti assim, sem saída, encurralada.

O universo do diferente produz estranhamento na sociedade pelo fato de produzir rupturas no exercício padronizado da razão considerado correto e adequado. É um sujeito cuja indisciplina diante de estruturas construídas representa

uma ameaça. Então, num contexto de constante exclusão, ele precisa criar um lugar próprio para si.

Trata-se de processos longos, mas essa história de vida sugere amplas possibilidades de experiências educativas efetivas, desde que os educadores entendam que, em grande parte das vezes, o considerado correto e necessário é diferente para tais sujeitos. E diferentes instâncias sociais precisam participar de ações nesse sentido. Como Werneck (1992) afirma, ninguém descansa de suas deficiências. Nem de seus talentos. Isso prova que a sociedade não deve ter sequer a ilusão de poder descansar também.

Abordando pesquisas sobre o autismo e outros transtornos, Vasques (2008) realizou um estudo em que assumiu uma postura de questionamento das questões relativas ao diagnóstico e às possibilidades de ações educativas.

Ao analisar alguns dos elementos que caracterizam a produção científica acadêmica brasileira acerca dos Transtornos Globais do Desenvolvimento e da educação, procurou-se construir um outro olhar sobre os sujeitos com autismo e psicose infantil e suas possibilidades subjetivas e educacionais. Para tanto, privilegiou-se a relação diagnóstico-escolarização. A racionalidade restrita que acompanha as classificações médicas e psicopatológicas e a conseqüente limitação dos processos interventivos, precisa ser interrogada e transformada. Ao suspender respostas preconcebidas, abre-se espaço para percursos alternativos à impossibilidade e ineducabilidade. Abordar a escolarização de crianças e adolescentes com Transtornos Globais do Desenvolvimento é deparar-se com um campo em construção. Nesse caminho, marcado por dúvidas e respostas provisórias, a escola e a educação emergem cada vez mais como espaços possíveis desde que seja superada a concepção de escola como espaço social de transmissão de conhecimentos em seu valor instrumental e adaptativo. Há, então, um enorme trabalho a ser feito no sentido de questionar as interpretações mais estreitas, alargar perspectivas e flexibilizar os processos. (VASQUES, 2008, p. 14).

A autora refere-se à política educacional e à ação dos órgãos oficiais, indicando não haver interesse político em relação à educação desses indivíduos.

Da mesma maneira, as possibilidades educacionais encontram-se atreladas à compreensão do educador e da escola em relação aos sujeitos que educam e aos serviços que prestam. Ao se estar convencido de que determinado diagnóstico acarreta inevitavelmente certo tipo de personalidade, não se fará a aposta de encontrar no sujeito em questão a mesma estrutura básica que a de qualquer outro ser humano. Como consequência, outorga-lhe um modo 'especial' de ser. Quem são essas crianças? O que é o autismo? Como organizar a sala de aula e a escola para atender tal alunado? A partir das teses e dissertações que se perguntam sobre a educação de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento, percebe-se um uso indiscriminado de termos como avaliação e diagnóstico. Estas expressões congregam práticas, conceitos e objetos bastante heterogêneos, não submetidos à discussão. Nesse contexto, é fundamental problematizar a instância diagnóstica, desnaturalizando-a. (VASQUES, 2008, p. 11).

Tanto na educação de indivíduos autistas quanto na de outros indivíduos com diferentes necessidades especiais, os déficits não podem ser negados, mas as capacidades existentes devem servir de fonte para a formação de novas capacidades. Esse trabalho requer um envolvimento coletivo em busca de facilitar para esses sujeitos o contato e a interação com seus pares, área, em geral, de intenso comprometimento.

As dificuldades de interação e inserção cultural para as pessoas com deficiências são maiores e mais complexas do que para sujeitos com desenvolvimento normal. Nesse sentido, De Carlo (1999, p. 75-76) defende o pressuposto de que há necessidade de construção de meios especiais para seu desenvolvimento:

A escola deve dirigir seus esforços à criação positiva de formas de trabalho que levem o sujeito a vencer as dificuldades criadas pela deficiência. Vygotski sugere que a educação seja fundamentalmente (organicamente) de caráter coletivo e esteja baseada em métodos, procedimentos e técnicas especiais, mas suas metas não devem ser distintas daquelas do ensino comum, já que no desenvolvimento de pessoas com deficiência atuam as mesmas leis gerais do desenvolvimento considerado como normal. Elas devem ser educadas com metas semelhantes às propostas para as pessoas ditas normais, relacionando-se estreitamente com sua comunidade para alcançar uma efetiva inserção social.

Nesse âmbito, percebemos que “ações complexas e desafiadoras”, se instalam entre o sujeito com autismo e os processos de ensino-aprendizagem que envolvem mais especificamente o espaço escolar. Ao que tudo indica, as incompetências do sistema social geral e não cumprimento de suas responsabilidades são justificadas pela deficiência existente nos indivíduos que o classificam como ineducável.

Para implementar a pesquisa sobre o atendimento escolar dos dois adolescentes autistas, tomamos como fundamento a teoria histórico-cultural, que é abordada no capítulo a seguir, de maneira a contextualizar as análises que serão apresentadas posteriormente.

... as relações entre as pessoas são como uma porta de vidro de correr que precisa ser aberta com suavidade para não quebrar (Grandin, 2002, p.133).

2 DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DE SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA: PROPOSIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

2.1 O Biológico e o Cultural no Desenvolvimento Humano

A teoria histórico-cultural insere-se na matriz do materialismo histórico-dialético, pautando-se na tese principal de que o ser humano forma-se por meio do outro e suas funções psíquicas têm sempre origem nas relações sociais.

Vygotsky assume a concepção de que para o desenvolvimento cultural estão implicados três níveis de processos, isto é, estágios pelos quais as pessoas passam ao constituírem-se: em si, para outros, para si.

Tais estágios de desenvolvimento estão ligados dialeticamente, auxiliando o indivíduo em seu desenvolvimento cultural por meio da internalização de conhecimentos mediados por outros que passa a significá-los para si mesmo. Portanto, os significados atribuídos por outros ao que era apenas em si, passa a ser também para si, à medida que é para os outros. Assim, os significados se tornam para si o que são em si partindo do que foi manifestado antes para os outros.

Dessa forma, sob a ótica dessa teoria, é no espaço histórico, que é social e cultural, que o homem se “hominiza”, isto é, se constitui e se torna humano.

O postulado de Vygotski sustenta que o sujeito é na vida social, e que, portanto, suas possibilidades de desenvolvimento estão nele e noutros membros da cultura em que vive. Lidar com uma noção de efetiva interdependência constitui sempre um desafio. Não é incomum deparar-se com argumentos nos quais a assunção da grande importância do meio vem acompanhada de uma atenção exclusiva ao ambiente imediato das interações face a face, ou vem ligada a uma idéia subjacente de que a relação social afeta o sujeito

– na condição de uma instância independente que afeta uma outra. Ora, a 'relação social' somente pode ser assim nomeada se o sujeito estiver nela, e não apartado dela. Com essa observação não se pretende diluir o individual no social, mas ressaltar que a relação se dá entre o eu e o outro, em encontros presenciais ou não. (GÓES, 2002, p. 3).

Os processos de mediação ocorrem entre os seres humanos em uma perspectiva intersubjetiva recíproca e dialética. Eles nunca findam, pois estão necessariamente presentes na vida do homem, que está sempre aprendendo com os outros e ensinando a outros. Por isso, o desenvolvimento humano precisa ser entendido como constante relação que envolve o sujeito, a mediação e o mundo social/cultural.

Por se tratar de processos de interação, ao mesmo tempo em que a cultura constitui o homem, este também constitui os processos culturais e, portanto, é capaz de criar instrumentos, signos e símbolos que transformem a cultura.

Processos de mediação semiótica estão constituídos por meio desses signos e símbolos culturais, utilizados pelos seres humanos para comunicação. Tanto os signos como os símbolos são mecanismos criados pelo homem dentro de uma cultura, em função de conduzi-los à determinada estrutura social. A linguagem também é um signo constituído culturalmente.

A utilização de signos auxilia esta tarefa pelo fato da criação de novas possibilidades de abstração no indivíduo que assim serão capazes de formar, no plano individual, funções estabelecidas cultural e socialmente. Portanto, pode-se dizer que, o conhecimento de fora passa para dentro e se consolida sempre em processos dialéticos entre o ser humano e o outro através de processos mediados pela linguagem; a natureza transforma o homem e o homem transforma a natureza, um é inerente ao outro, portanto estão de acordo com essa ótica, interligados um ao outro em processos dialéticos e recíprocos.

O homem possui capacidades de reflexão imaginação e proteção, ou seja, realiza projetos para suas ações, fato que o difere dos animais. Temos, segundo Vygotsky (2001), dois tipos de elementos mediadores, sendo eles os instrumentos e os signos enfatizados anteriormente.

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação na natureza. Os instrumentos têm o objetivo de facilitar a vida do ser humano, auxiliando-o em tarefas que seriam dificultadas sem o uso deles. Os signos são uma marca externa que auxilia o homem em tarefas que exigem memória ou atenção; são imagens mentalmente construídas e internalizadas, que representam objetos concretos ou não e funcionam como instrumentos auxiliando o indivíduo no processo de relação com o outro mediador e com a cultura. Isto é, são responsáveis pela substituição de uma coisa por outra; são elementos que representam, além de outros objetos, outras situações.

Ambos os elementos mediadores, tanto os signos quanto os instrumentos, são processos de mediação entre o ser humano e a cultura. O uso, desses elementos pelo ser humano, desenvolve neste uma atitude projetada e construída, ampliando os seus conhecimentos e resgatando capacidades que ainda não estejam “afloradas”, exercitando-as. Os signos vão sendo internalizados pelo ser humano desde o seu nascimento. Esse fato é chamado por Vygotsky de processo de internalização.

Como todos os processos se tornam naturais ao homem, o fato da mediação também. Os conceitos passam a ser mentalmente internalizados pelos indivíduos dentro das mentes até que estes se apropriem daqueles. Isso acontece porque os signos não são marcas externas, isoladas ou referentes a objetos

avulsos, nem mesmo são usados por sujeitos em sua individualidade, e sim passam a ser significativos quando compartilhados pelo conjunto de membros pertencentes ao grupo social.

Justamente por representar um conceito social, os signos comunicam ideias e fazem com que as pessoas reconheçam o que outros queiram comunicarem através deles. De acordo com Vygotsky (2001), os indivíduos relacionam-se de acordo com a sociedade e a cultura em que estão inseridos, uma vez que somos conduzidos de acordo com os costumes sociais, sentidos e significados. Os sujeitos se apropriam dos modos como sua condição é significada pelo grupo do qual foi excluído.

Assim, nessa perspectiva, desde o momento do nascimento, o ser humano é um ser social. Para Góes (2008), os estudos de Vygotski sustentam que o sujeito é na vida social, isto é, que suas possibilidades de desenvolvimento estão nele e na interação com outros membros da cultura da qual faça parte.

No convívio social, o ser humano entra em contato com mediadores externos e processos de interações nos quais transforma o outro e é transformado por ele dialeticamente, conhecendo e significando o mundo por fatores de desenvolvimento que ocorrem por meio do movimento estabelecido nas relações sociais.

No caso das pessoas autistas, há uma posição por parte da sociedade e conseqüentemente seguindo para o próprio autista de incapacidade fortalecida no que concerne às relações sociais, que desde muito cedo, devido às características do espectro, são altamente privadas. Bosa (2002) descreve constatações de Leo Kanner, que indicam retraimento e dificuldades de interação por parte dos autistas com seus pares. Estudos de Leo Kanner e de outros autores mostram que, pelo fato

de não relacionar-se socialmente, o desenvolvimento do autista, no que se refere à na interação com os outros, fica comprometido, fazendo com que permaneça alheio em seu próprio mundo. Em razão disso, ele assume uma determinada posição no ambiente familiar, a qual, posteriormente, influenciará também nos os contatos desse sujeito com outros membros da sociedade.

Nesse aspecto, considerando o baixo nível de interações de autistas com outras pessoas, parece viável afirmar que seu desenvolvimento inferior ao de outras crianças não se refere somente aos aspectos e às características de suas insuficiências, mas também ao fato de que é vítima do baixo investimento em sua vida diante das interações sociais em que é submetido. Geralmente, recebem investimentos pautados em cuidados excessivos que levam a estereótipos e, grande parte das vezes, constroem condições desfavoráveis e empobrecidas que tendem a não lhes propiciar experiências sociais significativas.

Diante do exposto, existe a necessidade da insistência em um trabalho de interação e mediação familiar com esses indivíduos, que poderia ocorrer por meio de investimentos nos processos de socialização *a priori* e de ensino-aprendizagem posteriormente. “Desde os primeiros dias de vida, quando se nota a deficiência, a criança cega adquire, dentro da própria família, certa posição social especial, e suas relações com o mundo ao redor começam a fluir por uma abertura distinta ao da criança normal.” (VYGOTSKI, 1997, p. 84).

Portanto, as dificuldades derivadas das insuficiências presentes no autista são, antes de tudo, significadas pelo grupo social que as constituem como capazes ou incapazes. Nessa perspectiva, cabe exatamente ao processo educacional destas pessoas a tentativa de desenvolvimento dessas insuficiências através do que são capazes de realizar investindo nos processos de interação com o grupo social

A natureza biológica marcou a história cultural e vice-versa. Conforme De Carlo (1999, p. 45), “[...] a história do desenvolvimento cultural da criança é a história da gênese social das formas superiores do psiquismo e do comportamento, que são baseadas no domínio dos instrumentos psicológico-culturais criados pela humanidade.”

Assim, filogênese e ontogênese estão ligadas e relacionadas, interagindo dialeticamente uma com a outra. Dessa forma, as funções psicológicas superiores são a relação entre filogênese e ontogênese, isto é, entre a história humana e a história individual de cada ser humano.

Exatamente o mesmo ocorre no âmbito do estudo da criança que se desenvolve anormalmente: enquanto não se encarar seu estudo desde o ponto de vista dessas alterações em seu desenvolvimento, desde o ponto de vista da ação compensatória dos processos de desenvolvimento; não se obterá uma noção completa, correta e adequada sobre essa criança. (VYGOTSKI, 1997, p. 134).

A passagem do biológico para o cultural na vida do ser humano não significa que um anule a existência do outro. Ao contrário, esses dois aspectos estão intrínsecos e dialeticamente interagindo sempre via funções psíquicas superiores, que internalizam, significam e transformam, individualmente, as atividades sociais de interações entre o indivíduo e seus pares.

Padilha (2001) ressalta que o homem tanto é biologicamente cultural e assim também quanto culturalmente biológico, pois esses dois aspectos, conforme citado no parágrafo acima, estão intrínsecos e dialeticamente interagindo sempre, portanto é preciso que, por meio da coletividade, a pessoa autista possa caminhar de dentro de seu mundo próprio para o mundo social.

Vygotski (1997, p. 98) fez a seguinte afirmação: “Queria demonstrar que também para o pedagogo, para a pessoa que aborda a criança cega com o propósito de educá-lo, não existe tanto a cegueira como algo diretamente fisiológico,

quanto às consequências sociais deste fato com as quais é preciso contar.”

Segundo o autor:

Deste modo, vemos que a conduta coletiva da criança não só ativa e adentra suas funções psicológicas, sim que é a origem de uma forma de conduta completamente nova, a qual surgiu no período histórico de desenvolvimento da humanidade e que na estrutura da personalidade se apresenta como função psicológica superior. A coletividade é a fonte do desenvolvimento dessas funções, em particular, na criança mentalmente retardada. (VYGOTSKI, 1997, p. 140).

Acreditamos que, para as pessoas autistas, é por meio dessas relações de coletividade que será possível ou não consolidar algum desenvolvimento, ou ainda de por meio de investimentos na elaboração de relações significativas que lhes proporcionem caminhos adequados para a sua inserção no meio social, desconsiderando a ênfase apenas na interface biológica e orgânica, para fornecer espaço à compensação real em nível de funções superiores.

Conforme destaca Góes (2008), nas proposições vygotskianas, são as funções psíquicas superiores que confirmam a especificidade humana; nelas estão marcadas vivências sociais internalizadas, psiquicamente originadas de processos de interação entre sujeitos sociais. O que implica ressaltar que todo indivíduo relaciona-se consigo mesmo, assim como se relaciona com outros indivíduos em relações concretas.

Nesses processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a criança autista poderá desenvolver-se melhor e mais tranquilamente por meio de mediações realizadas pelo grupo social, o qual conseqüentemente facilitará a saída dos processos elementares, embora estes apareçam sempre no biológico humano. Vygotski (1997) enfatiza que o conceito prévio de enxergar a anormalidade unicamente como uma enfermidade é errado, pois incita o

investimento precário no indivíduo considerado “anormal” devido ao rótulo que lhe é atribuído.

Enxergar na anormalidade apenas as limitações da deficiência estimula a crença de que o importante é “presentear” as pessoas deficientes com fragmentos insignificantes do meio social. Diante da perspectiva de Vygotski, é extremamente fundamental que se centralize no que esses indivíduos podem aprender por meio da superação de suas limitações. Para o autor, não são as características próprias da deficiência que decidem o destino desses sujeitos e sim as consequências e posições sociais nas quais são “enquadrados”. “O importante não é que o cego veja as letras, sim que saiba ler. O importante é que o cego leia exatamente do mesmo modo que nós lemos e que aprenda a produzir igual a uma criança normal.” (VYGOTSKY, 1997, p. 49).

É necessário que não sejam focalizados apenas os defeitos como está posto, mas que ~~estes~~ os déficits sirvam como fontes de demonstração de novas capacidades, caminhos alternativos produzidos na coletividade para suprir as possibilidades das ausências.

Só me permitirei indicar que aqui o único princípio segue sendo a superação ou compensação dos correspondentes defeitos e que a pedagogia lhe corresponde, não se deve orientar tanto pela insuficiência e pela enfermidade, quanto pela normalidade e pela saúde que está conservada na criança. (VYGOTSKI, 1997, p. 70).

Os aspectos da deficiência, na verdade, são menores do que aspectos culturais que a constituem. No caso de pessoas autistas, muitos estereótipos são lançados em torno de suas limitações.

Destacando as especificidades do espectro autista, é basicamente fundamental o investimento constante nos processos de coletividade. Propiciar condições para o desenvolvimento deles por meio do contato significativo e

interativo com o outro é caminhar para além da caridade social, compreendendo suas ações como participações significativas no meio social. Cabe ressaltar que o processo educacional dessas pessoas focado para o desenvolvimento e a participação efetiva na cultura é primordial.

Erradicar a mentalidade filantrópica com respeito ao inválido é sumariamente difícil. Frequentemente se encontram afirmações de que esses casos biógenos apresentam interesses, não tanto pela educação especial, como pela caridade social. Então consiste na falsidade radical da proporção anterior do problema. O tema da educação das crianças fisicamente deficientes está nesta hora em último plano, sobretudo porque durante os primeiros anos da revolução chamaram nossa atenção questões mais urgentes. Agora é chegado o momento de situar amplamente este problema no campo da atenção social. (VYGOTSKI, 1997, p. 71).

Considerando os processos sociais, culturais e históricos do sujeito no processo de escolarização, é possível viabilizar o trabalho com as funções superiores, propiciando aos deficientes melhores condições de aprendizagem nesse processo, considerando as possibilidades que eles são capazes de apresentar. Assim, o desenvolvimento do deficiente deve ser enxergado como o de qualquer outra pessoa, pois, embora esse indivíduo tenha suas limitações, ele necessita que elas sejam superadas por meio da utilização das funções superiores que certamente o auxiliarão em seu desenvolvimento, o qual, ao contrário do que ainda, infelizmente, se pensa, não se limita ao sistema de aprendizagem concreto. “A tarefa da educação consiste em introduzir a criança cega na vida e criar a compensação de sua insuficiência física. A tarefa se reduz a conseguir que a alteração da conexão social com a vida se encaminhe por algum outro caminho.” (VYGOTSKI, 1997, p. 39).

Nessa perspectiva, todos os sujeitos são capazes de se desenvolver; isso significa que Vygotski (1997) não negou a patologia biológica existente em alguns

indivíduos, pois, para ele, há uma compensação social das necessidades especiais que podem ser encontradas biologicamente nessas pessoas nos mesmos pelas mediações sociais e culturais que serão responsáveis pela criação de novas condições de desenvolvimento ao sujeito.

Nesse sentido, entende-se como compensação o proporcionamento de caminhos alternativos que conduzam à superação das funções elementares – marcadas por fatores biológicos/orgânicos por meio das funções psíquicas superiores, desencadeando vias especiais de atividades sociais relevantes.

Para Góes (2008, p. 40), “A compensação, nesta perspectiva, não se refere à eliminação do déficit, nem é de ordem sensorial ou motora, ainda que nesse plano o sujeito possa desenvolver certas formas peculiares de funcionamento refinado.”

O conceito de compensação vai sendo desenvolvido e aperfeiçoado com mais força durante os trabalhos vigotskianos, ou seja, consolidado como superação de determinadas deficiências é substituído por outros aspectos que permitam que os deficientes compensem aquilo que está perdido. No caso de autistas, pode-se afirmar que o déficit está na base de sua constituição humana. O que define seu espectro é justamente a área das interações sociais que apresentam maior comprometimento.

De acordo com a perspectiva conceitual de Vygotski (1997), a educação desses indivíduos é realmente um grande desafio, pelo fato dela ter a responsabilidade de propiciar a eles condições de desenvolvimento que dependam muito mais das perspectivas sociais a respeito destes do que de suas próprias limitações.

A compensação, nesse sentido, está nos elementos de coletividade, nas ações do grupo social que proporcionam condições de ensino-aprendizagem a esses sujeitos. O compromisso da escola está em cooperar para a viabilização desse desenvolvimento via caminhos alternativos que compensem a falta existente neles.

Para a educação da criança mentalmente retardada é importante conhecer como se desenvolve, não é importante a insuficiência em si, a carência, o déficit, o defeito em si, e sim a relação que nasce na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, em resposta da dificuldade que tropeça e que deriva dessa insuficiência. A criança mentalmente retardada não está constituída só de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único. Sua personalidade vai sendo equilibrada como um todo, vai sendo compensada pelos processos de desenvolvimento da criança. (VYGOTSKI, 1997, p. 134).

São os fatores históricos e culturais que tornam o indivíduo participante da realidade em que se insere. Entretanto não a partir da ótica do que ele não consegue realizar, mas considerando tudo o que ele já sabe, criando condições para o desenvolvimento do que ainda não sabe.

Portanto, a deficiência deve ser enxergada a partir das possibilidades que se pode alcançar (funções superiores), e não unicamente em torno das limitações e incapacidades que apresenta. Dessa forma, se torna possível auxiliar no processo de desenvolvimento de pessoas autistas, para que possam realizar determinadas funções, não esquecendo nunca que todo ser humano desenvolve algumas funções melhor que outras, e que todas as pessoas são capazes de desenvolver alguma tarefa a partir de suas capacidades individuais, isto é, singulares.

Portanto, o coletivo é fator fundamental no processo de compensação e é através das interações sociais e pela mediação semiótica que se dá a reorganização do funcionamento psíquico de pessoas portadoras de deficiência, o que cria possibilidades para que elas alcancem um nível de desenvolvimento de caráter superior. Pela ampliação do sistema de atividade das funções psíquicas, ocorre

uma reestruturação radical de toda a operação psicológica e é esta situação psicológica nova ou modificada que determina o comportamento e que, por sua vez, terá uma complexa ação reversiva sobre o processo que o originou. Daí a importância de processos educacionais e terapêuticos bem orientados e contínuos, com metodologias especiais, que levem em consideração as peculiaridades do desenvolvimento da pessoa deficiente ao traçar suas estratégias de intervenção. (DE CARLO, 1999, p. 69).

A literatura a respeito da síndrome autística ressalta, como característica típica de pessoas autistas, o retraimento e isolamento do sujeito em um mundo particular (próprio), por exemplo, BAPTISTA, 2002; BOSA, 2002; BEYER, 2002; GAUDERER, 1987; ZAVASCHI, 2002. O fato de esses indivíduos terem dificuldades para interagirem com os outros faz com que a compreensão dos símbolos e signos culturais constituídos na sociedade fique prejudicada. Por essa razão, é vital que sejam trabalhados constantemente e incansavelmente no âmbito cultural por meio de mediações que somente serão possíveis nas relações sociais. A formação das funções psíquicas superiores implica reconstruir para si o que já existe para os outros, isto é, trazer para o individual o que significa no âmbito social. O papel educacional para o desenvolvimento de alunos autistas está em propiciar condições para o aparecimento de pensamentos abstratos, esfera de funcionamento muito prejudicada nesses sujeitos e que necessita ser mobilizada.

Pensando nos autistas, é válido salientar que alguns deles estão prejudicados no que se refere à linguagem e necessitam, portanto, de algo que substitua essa limitação. Os recursos auxiliares devem funcionar a fim de facilitar o desenvolvimento desses indivíduos por meio de sua inserção real no espaço cultural. A compensação deve ocorrer para além dos aspectos elementares, pois sua função está em auxiliar e conduzir por meio de outros caminhos (vias alternativas) o desenvolvimento dos processos superiores desses sujeitos.

Assim, o modo habitual de funcionamento da linguagem não é o único, e o modo suprimido pode ser reimplantado por outros modos de funcionamento. Em todo o desenvolvimento social da criança desempenham um papel decisivo, nos processos de substituição, os recursos auxiliares (a linguagem, as palavras e outros signos), mediante os quais a criança aprende a estimular-se a si mesma. O papel dos recursos auxiliares, com os que se vai enriquecendo a criança durante seu desenvolvimento, conduz para a segunda tese fundamental que caracteriza os processos compensatórios, as teses sobre a coletividade como fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança normal e anormal. (VYGOTSKI, 1997, p. 139).

Vygotsky (1995) chama a atenção a tais possibilidades quando propõe o trabalho com as funções superiores por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito definido basicamente como espaços de relações nos quais é possível aprender e ensinar, o que Anache (2008, p.37) enfatiza como “[...] possibilidades de investimento em um outro modelo de sociedade, de ambiente, de relações que sejam mais profícuas para o desenvolvimento da coletividade.”

A noção de desenvolvimento proximal corresponde a funções emergentes ainda não consolidadas. Diz respeito à capacidade do sujeito para a realização de algo que ainda não é capaz de fazer sozinho. Assim, com o auxílio do outro e com base no que já conhece, ele caminha para a realização autônoma, desenvolvendo constantemente funções superiores. “Trata de destacar ou superar essas dificuldades com a ajuda de uma série de formações que não estão dadas inicialmente em seu desenvolvimento.” (VYGOTSKI, 1997, p. 136).

A ZDP implica processos de mediação entre sujeitos que os quais, com a ajuda de outro, realizam atividades que, posteriormente, realizarão sozinhos, confirmando a consolidação de sujeitos agindo dialeticamente entre si e com os outros através por meio de processos mediados cultural e socialmente. Entende-se, portanto, que a constituição do processo de aprendizagem trata-se de relações

recíprocas e dialéticas entre o ser individual, o social e o cultural, por intermédio das mediações e intervenções.

Relacionando com a questão de crianças com necessidades especiais, Vygotsky (1995 ou 1997?) acredita que é justamente na cultura, na mediação e nos processos de interação com o outro que se torna possível auxiliar o desenvolvimento dessas crianças. Deixando de considerar apenas a patologia e “apostando” nos processos de interação, contato com o outro por meio de processos de mediação e ZDP, o indivíduo portador de deficiência é capaz, assim como qualquer outro, de constituir aprendizagens significativas, porque é justamente quando o desafio aparece que surge a possibilidade de vencê-lo e aprender. A aprendizagem, em geral, é dolorosa, mas, se impulsionada por uma necessidade, gera o desenvolvimento.

Considerando, portanto, a necessidade humana de contato de um indivíduo com outro que lhe auxilie na inserção e significação cultural desde o nascimento e durante toda a trajetória de vida por meio de mediações, podemos ressaltar que, pensando nos autistas, é fundamental que estas ocorram cercadas por um maior investimento, almejando o desenvolvimento nas áreas prejudicadas pela síndrome.

Pode-se ainda afirmar que, sem os processos culturais mediados pelo outro investindo nas funções psicológicas superiores por meio da ZDP, a sobrevivência desses indivíduos se restringiria a atividades insignificantes, mesmo porque, até para o desenvolvimento e controle das necessidades básicas, esses sujeitos necessitam do auxílio de outro e somente mais tarde, com o êxito de algum desenvolvimento, serão compensados por caminhos alternativos que viabilizem aprendizagens culturais significativas.

É por meio do convívio do ser humano com outros integrantes da sociedade em que está inserido que ocorre a adaptação e aprendizagem por meio das internalizações dos conceitos que lhe são apresentados, considerados corretos e fundamentais para sua convivência na sociedade. Com o tempo, o indivíduo particulariza e se apropria de alguns conceitos, formando seu caráter, sua personalidade, agindo então de maneira individual. Contudo, todos os seres humanos se tornam socialmente integrantes de uma determinada história e agem de acordo com a cultura em que estão inseridos, aderindo, cumprindo e, também (principalmente), modificando suas regras e seus costumes por intermédio de processos influenciados pela linguagem.

Para Vygotsky (1995), existem duas funções básicas de linguagem: intercâmbio social e pensamento generalizante. De acordo com a primeira, é justamente para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem, ou seja, é a necessidade de comunicação que impulsiona inicialmente o desenvolvimento desta. No que se refere aos autistas, é preciso que se descubra esta essa função de linguagem para a comunicação.

Na segunda, a linguagem ordena o real agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual. Essa função de pensamento generalizante torna a linguagem um instrumento do pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real, que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano. O homem necessita relacionar-se com outros indivíduos da sociedade. Assim, todo ser

humano necessita fazer uso da linguagem social vigente, seja ela verbal ou não (isso é a mediação). Somente por meio da interação de um indivíduo com outro integrante do meio social, o qual já dispõe do conhecimento de conceitos estabelecidos culturalmente, é que torna possível que o sujeito desprovido destes venha a compreendê-los. Esse processo se concretiza por intermédio da mediação que somente acontece quando há aprendizagem. Para que possamos aprender, geralmente é necessário que alguém nos ensine.

Portanto, segundo a ótica de Vygotsky (1995), a criação de um sistema estruturado para um ambiente de aprendizagem bem-sucedido na escola é possível mediante a flexibilidade que o professor tem em sala de aula. É possível (não que isso seja fácil) ensinar indivíduos que apresentem qualquer tipo de dificuldade.

O primeiro passo para que o ensino ocorra consiste em considerá-los capazes, reconhecendo suas particularidades e conseqüentemente compreendendo suas dificuldades. Um dos recursos para essa atividade pode ser o investimento em processos que envolvam a ZDP no trabalho realizado para, e dessa forma, almejar condições de ensino-aprendizagem significativas e compreensíveis, sem se distanciar dos conteúdos e objetivos propostos no currículo escolar.

Na coletânea *Fundamentos de Defectologia*, Vygotsky (1997) enfatiza que a criança não é um adulto em miniatura, como defendido em outras teorias. O conhecimento não se encontra dentro dela (inato), isto é, este deve ser ensinado valendo-se da mediação do outro no espaço cultural, para que então ela se constitua enquanto indivíduo. Esse ensino é vital para os autistas que, diante de tais perspectivas, podem se desenvolver muito se aprenderem como fazer isso e se tiverem as condições sociais apropriadas para esse desenvolvimento.

A causa da insuficiência, não sentida oportunamente a influência do ambiente circundante, a conseqüência do qual seu atraso se acumula, se acumulam as características negativas, as complicações adicionais em forma de um desenvolvimento social incompleto, de uma negligência pedagógica. Com freqüência as complicações secundárias são o resultado de uma educação incompleta no ambiente onde cresce, ter tomado menos do que podia, ninguém planejar aproximar o ambiente; e sim a criança ter estado pouco em contato com uma coletividade infantil, então aqui podem surgir as complicações secundárias. (VYGOTSKI, 1997, p. 144-145).

Assim sendo, todo indivíduo somente se constitui por meio dos outros, isto é, por intermédio da mediação implicada nas relações, o que resulta no exercício das funções superiores que precisam ser desenvolvidas de modo diferente das funções elementares, biologicamente sustentadas. É justamente nas funções superiores que se consolidam os papéis da escola na criação de condições favoráveis aos indivíduos, no aspecto de ensino-aprendizagem.

2.2 Educação e Deficiência

Consideradas incapazes de qualquer tipo de aprendizagem, as pessoas com deficiência têm carregado este estereotipo ao longo dos processos históricos. Conseqüentemente, a escola e os educadores reproduzem esse preconceito ao enfatizar a impossibilidade de ensino a esses indivíduos, motivo pelo qual grande parte das vezes desistiu-se de investir nos processos educacionais de ensino-aprendizagem para eles. Ferreira (1993) ressalta que mesmo profissionais da área têm reações apropriadas ao rótulo inerente ao diagnóstico. Atitudes que destacam e reafirmam concepções sociais excludentes que estigmatizam e sustentam as

incapacidades encontradas nas limitações das deficiências como características próprias da pessoa (indivíduo) que a constitui.

No caso de sujeitos com deficiências ou transtornos, muitos mitos foram sendo criados no decorrer dos anos. No atual processo educacional, também existem muitos mitos, cujo conceito ainda predominante diz respeito à incapacidade de aprendizagem desses sujeitos, os quais, por isso, devem ser segregados do convívio social sob o uso de medicamentos – justamente por representarem “perigo” para outras crianças –, e, portanto, serem excluídas do sistema escolar.

Embora algumas pessoas se surpreendem com esse fato ou acreditem que nos dias atuais isso não ocorra mais, infelizmente é muito grande a parcela de pessoas que não sabem quem são essas crianças ou então sabem, mas sentem pena delas, não acreditando que sejam capazes de algum desenvolvimento.

Para Ferreira (1993, p. 45), “A deficiência pode ser um fenômeno que se cria na escola, mas a diferença, que é social, antecede a escolaridade e a segue. As mudanças necessárias na educação não se darão em função do deficiente, mas além dele.”

Vygotsky (1997) chama a atenção para o fato de que a criança deficiente, ao ser inserida na escola, já carrega consigo uma série de dificuldades no que concerne às diversas áreas do pensamento, principalmente no que diz respeito ao pensamento abstrato. Para ele, o papel e o principal objetivo da instituição escolar estão em desenvolver a capacidade dessa criança por meio de vias alternativas que almejem construções significativas e auxiliem na superação das áreas comprometidas e prejudicadas pela deficiência.

Para entender como auxiliar nos processos de desenvolvimento de pessoas autistas, é preciso que minimamente se conheça as características

fundamentais do espectro, para posteriormente auxiliar em seu desenvolvimento. É importante que se enxergue além das limitações dessas características, para que, por intermédio da compensação, seja possível contribuir nos processos de aprendizagem desses indivíduos.

Se formos avaliar o sistema de ensino especial, cortejando os resultados que oferece com os objetivos a que se propõe (em termos de desenvolvimento, autorrealização, êxito acadêmico e profissional), poderemos encontrar um quadro frustrante. O grande responsável pelos insucessos, do ponto de vista de professores e outros profissionais, pais e até, talvez alunos, é a deficiência. Ela tende a ser sempre mais forte que as limitações do professor, a inadequação dos materiais e a falta de interesse ou relevância dos conteúdos. A racionalização do sistema se completa, ao explicar programações desarticuladas e rarefeitas por meio da preocupação em não sobrecarregar indivíduos que já trazem consigo um ônus pessoal muito grande. Cada habilidade aprendida é um feito e não um resultado natural e minimamente esperado no processo de ensino-aprendizagem; o não avançar pode ser positivamente identificado como o não regredir (FERREIRA, 1993).

Sabemos que, ao longo dos processos históricos, a escola especial ocupou lugar principal ou mesmo total na vida dos deficientes. Vygotski (1997) criticou muito essa instituição no sentido dela ser segregadora desses indivíduos. Sob a ótica do autor, ela não pode permanecer diante de tais perspectivas, mas, sim, deve aproximar-se da educação geral destinada às crianças normais. A escola é um forte agente social e deve propiciar a seus alunos, deficientes ou não, condições para o seu desenvolvimento; é preciso, portanto, que esses sujeitos saiam do lugar de meros espectadores e sejam direcionados a participar das

questões sociais. Vygotski (1997, p. 34) afirma que “A tarefa consiste em vincular a pedagogia da infância deficiente com os princípios e métodos gerais da educação social, encontrar tal sistema que permita ligar organicamente a pedagogia especial com a pedagogia da infância normal.”

Se pensarmos nesses aspectos, é possível constatar facilmente que, na tentativa de aproximar os deficientes da vida social, medidas de exclusão são mantidas ainda atualmente nas instituições especiais. Trazer fragmentos da sociedade para dentro da instituição não significa a inserção desses indivíduos na comunidade mesmo porque, ao que tudo indica, dessa forma são fortalecidos os estereótipos sobre o que os deficientes possam ou não realizar e, mesmo depois de sua permanência institucional, esses sujeitos carregarão marcas que constituirão seus espaços de capacidade.

Segundo Ferreira (1993), temos que instituições especializadas, privadas em sua grande maioria, incluem principalmente escolas e institutos de reabilitação. Para a autora, escolas das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e centros de reabilitação são representativos desse serviço. Viável seria que, nas instituições especializadas, fossem oferecidas condições reais de aprendizagem aos educandos, relativas aos conceitos culturais estabelecidos para os demais integrantes da sociedade.

Principalmente no caso das pessoas com algum tipo de deficiência, Vygotski (1997) propõe que elas não sejam “presenteadas” com fragmentos da sociedade na instituição especial, mas sim que participem da coletividade de uma forma que seja significativa para ambos (deficientes e sociedade), para que, após sua saída da instituição especial, sejam vistas a partir de suas qualidades e não de suas deficiências, que seja respeitado seu direito de desenvolvimento das funções

psicológicas superiores e que lhes sejam propiciadas condições para esse processo, com vistas a caminhar para além das funções elementares, para novas aprendizagens e capacidades existentes que precisam ser desenvolvidas.

Se lhes interessa inteirar-se, algumas escolas bem organizadas possuem inclusive pequenos bancos a fim de abrir crédito para os cegos e surdos-mudos para uma atividade comercial e artesanal em sua vida posterior. Todas as instituições servem ao mesmo fim – a assistência social. De tal modo se cria uma espécie de fortaleza que conquistou solidamente fragmentos do mundo exterior, mas presta atenção cria posições especiais para a criança deficiente ainda depois que deixe a escola. (VYGOTSKI, 1997, p. 60).

Entendemos a necessidade de processos didáticos que visem facilitar esse processo para uma efetiva aprendizagem escolar desses sujeitos. Esses processos tratam-se de formas de desenvolver o conteúdo para que, da melhor maneira possível encontrada para explicá-los, possibilite que os educandos compreendam o que está sendo transmitido a eles, visando que ocorra realmente o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem. Compreendemos, portanto, que esses processos estão entrelaçados dialeticamente, necessitando da articulação de diversas dimensões para que ocorram de forma apropriada.

A instituição escolar deve funcionar como um meio motivador ao indivíduo, levando-o a desejar e conquistar novos objetivos e ideais, abrindo espaços para desenvolver-se psicologicamente, emocionalmente e socialmente em todas as áreas de sua vida.

Está mais do que claro que a sociedade, sendo cheia de valores, conceitos e regras, conduz seus membros a agirem de acordo com seus pares. Quando levantamos a questão das deficiências, é possível compreender que a sociedade propõe a esses lugares determinados o que Ferreira (1993) entende por segregação: “A deficiência é a segregação, mais do que o caráter comum de certas

características dos indivíduos ditos deficientes. A normalidade é a exclusão dos indivíduos ditos deficientes.”

As pessoas agem conforme o meio em que estão inseridas. Dessa forma, não podemos prever as relações, pois elas acontecem de acordo com as condições e os contextos vividos pelos indivíduos. Por essa razão, é de suma importância a didática a ser desenvolvida com eles.

Diante do exposto, educadores e outros profissionais precisam compreender o quão necessária é a revisão dos conceitos didáticos propostos, à luz dos quais a metodologia de ensino tem sido aplicada a todos de forma igualitária. É preciso que as diferenças das pessoas sejam consideradas e, assim, suas necessidades de processos singulares, para que os educandos possam ter uma compreensão real do que está sendo tanto discursado como ensinado. Para essa postura didática, o processo formal estruturado não dá conta de realizar uma vez que considera as necessidades dos educandos igualitárias e não singulares.

Não pretendemos com isso afirmar ou propor conteúdos e explicações diferenciadas para cada integrante da sala de aula, pois sabemos que isso é impossível e inviável, o que estamos tentando propor é que sejam consideradas e percebidas as necessidades peculiares dos educandos, para que possam ser analisadas estratégias de ensino-aprendizagem que almejem atingir a todos, considerando os contextos históricos culturais aos quais pertencem e auxiliando em seu desenvolvimento.

As inúmeras dimensões pelas quais passam os estudantes apontam, na maioria das vezes, para explicações conteudistas, direcionadas a todos igualmente, desconsiderando as singularidades e conseqüentemente as necessidades de cada um. Na didática que propomos, é preciso considerar a

singularidade do sujeito para que no processo de ensino-aprendizagem sejam desenvolvidos também pelos educandos a criticidade e compreensão da totalidade dos conteúdos em suas multidimensionalidades.

“A exclusão escolar não está desvinculada, nem mesmo tem origens diversas das outras tantas formas de exclusão, portanto, sua superação encontra-se atrelada à necessidade de profundas transformações sociais.” (PADILHA, 2008, p. 104). Assim sendo, compreendemos que, para um processo didático bem estruturado, não se deve negar a totalidade e nem mesmo a singularidade, mas sim criar condições para que todos os educandos sejam beneficiados, proporcionando-lhes possibilidades de aprendizagens concretas, sem a superficialidade que os tem acompanhado.

Segundo De Carlo (1999, p. 38), “Vygotski propôs que a deficiência tem caráter mais social que biológico. As particularidades psicológicas da criança deficiente estão mais relacionadas ao social que ao núcleo biológico, ainda que este não possa ser desprezado.” Nesse sentido, para os autistas, são maiores as complicações secundárias que estão ligadas à interação e contato com outros indivíduos do que as próprias complicações primárias relativas ao espectro.

Bosa (2002, p. 37) destaca:

Se a definição de autismo passa pela dificuldade de se colocar no ponto de vista afetivo do outro é, no mínimo, curioso, de roda, poucas são as cadeiras escolares destinadas aos ‘canhotos’ e bibliotecas equipadas para quem não pode usar os olhos para ler. Torna-se então difícil identificar quem é ou não ‘autista’.

Nesse aspecto, as maiores falhas e faltas de investimentos estão justamente na insuficiência das condições propiciadas pelo ambiente cultural e social o qual as pessoas com autismo se inserem. Esse fator não garante a solução para as dificuldades da classe, mas propicia desenvolvimento se esses sujeitos

forem beneficiados por condições sociais e educacionais que lhes auxiliem em processos reais de aprendizagem, tornando-os mais aptos à coletividade – área de maior necessidade desses sujeitos devido às características de seu espectro –, principalmente no que se refere à dificuldade de interação social, a qual, que sem dúvidas, deve ser propiciada ainda durante a infância para um melhor desenvolvimento.

É necessário que os processos educacionais se desprendam de muitos dos conceitos defendidos e práticas aplicadas no espaço clínico. Conforme Ferreira (1993, p. 39), “Habitualmente, combinam-se ao atendimento médico e paramédico programas de pré-escola, eventualmente de primeiro grau e, comumente, de profissionalização (através das chamadas oficinas).” São programas que tendem a direcionar os processos educacionais desses sujeitos para dinâmicas de infantilização que sugerem conteúdos em discrepância dos conteúdos reais ensinados a educandos com a mesma idade escolar.

Ferreira (1993, p. 40) enfatiza que “[...] os contatos entre os ensinamentos regular e especial são pouco frequentes, como se os dois não se relacionassem em seu objeto e funcionamento, o que é fato, pelo menos, no caso das deficiências mais marcantes.” A relação entre os espaços clínicos e educacionais é importante, desde que suas distinções sejam preservadas e o esforço da escola se centre na inovação dos currículos e das práticas pedagógicas para que estas sejam adequadas ao referido educando.

De maneira que se resumirmos as conclusões práticas de todo o dito, se pode afirmar que toda a diferença entre a nova e a velha prática não consiste em que a nova negue as velhas teses, e sim que vai mais além. Enquanto que anteriormente se concebia a dificuldade infantil só como um sistema de insuficiências, a psicologia moderna tenta mostrar que se esconde atrás destes aspectos negativos, e enquanto a velha educação se inclinava a ceder para a insuficiência e segui-la, a atual tem em conta a dificuldade, cede, a fim de vencer

e superar o defeito que há convertido a criança em uma criança dificilmente educável ou com dificuldade para aprender. (VYGOTSKI, 1997, p. 164).

Em suma, essa teoria afirma que todos são capazes de aprender, sempre existindo possibilidades de aprendizagem desde que se criem condições para que ela se consolide. Cabe, então, aos profissionais da educação a elaboração de práticas orientadas por essa diretriz, contrapondo-se ao sistema vigente que, na maioria das vezes, considera o sujeito diferente incapaz de aprender.

Entendemos, porém, como processo educacional para autistas, o investimento em relações sociais que oportunizem construções de significados convencionais constituídos na e pela cultura.

Dessa forma, o conceito de atividade principal levantado por Leontiev (1978), cujo sentido somente é encontrado na coletividade por meio da prática social e sua apropriação nas experiências culturais, ressalta o pressuposto de que toda atividade de um indivíduo está ligada a construções culturais temporais que o orientam na relação com o meio e com o outro, configurando-se como principal agente diante das mudanças psicológicas de seu desenvolvimento.

Rolim (2008) nos diz que a atividade principal não é definitiva, mas passa por transições correspondentes a necessidades interiores dos indivíduos ligadas a condições estabelecidas pela sociedade que redefinem posições e reorganizam a atividade.

Para tanto, a atividade principal da criança reconhecida como a ação do brincar à medida que inicia o processo escolar deixa sua configuração como atividade principal e passa a ser secundária abrindo espaço para que em seu lugar se configure a nova atividade principal, no caso a atividade escolar. Ou seja, à

medida que a criança inicia o processo escolar, ela deixa de configurar a ação de brincar como atividade principal, abrindo espaço para as atividades escolares.

Tanto nas proposições defendidas pela teoria histórico-cultural embasada nos conceitos de Vygotski (1997) como no conceito de atividade principal defendido por Leontiev (1978), presenciemos indícios que nos auxiliam em reflexões acerca dos processos de desenvolvimento dos autistas que, prejudicados por suas limitações, necessitam de auxílio direcionado. Para De Carlo (1999, p. 47), “[...] existem dificuldades para o desenvolvimento cultural da pessoa portadora de deficiência e, por isto, precisam ser construídos meios especiais para sua realização.”

Nessa linha, ao retirar os garotos de sua atividade principal conhecimentos escolares, no caso efetivo –, direcionando-os para processos de infantilização que os afastam da cultura cada vez e em maior intensidade propicia a eles grande prejuízo e fragilização no que se refere aos processos de desenvolvimento. Configuram-se, portanto, em garotos “soltos” para sempre, o que nos leva a constatar que o modelo escolar configurado atualmente seja insuficiente para o atendimento das necessidades desse público que, apesar de seus comprometimentos e limitações, tem direito ao exercício da aprendizagem.

[...] é preciso superar a idéia de que as intervenções educativas e terapêuticas na área da educação especial devem restringir-se à aplicação de atividades fundamentadas em relações e materiais concretos e à ‘manutenção’, tanto das habilidades senso-perceptivas já desenvolvidas, refletidas em medidas quantitativas, como de funções psicológicas elementares. Aqueles que estejam voltados à promoção do desenvolvimento humano, comprometido ou não por uma deficiência, devem favorecer a mediação semiótica e instrumental e investir na dimensão imaginária, atuando sobre as capacidades potenciais e funções psicológicas emergentes, mais elaboradas e criadoras, como aspectos do funcionamento psíquico complexo. (DE CARLO, 1999, p. 79).

Assim, como enfatizado neste trabalho, podemos afirmar que o fantástico na sobrevivência humana e sua constituição é que as pessoas não permanecem inalteráveis ao longo da vida estão sempre dividindo, ensinando, aprendendo. Nunca estão terminadas, mas mudam constantemente e auxiliam na mudança de seus pares.

Tendo como fundamento essas ideias, realizamos o estudo de campo já referido sobre reflexões em torno de adolescentes autistas no ensino regular, o qual será relatado no capítulo a seguir.

A sociedade, entendida como um sistema de administração da vida em comum e das relações de poder, não joga limpo com as crianças ditas especiais. Primeiro, no plano formal, priva-as de fato dos direitos anunciados pela constituição. Depois como que se aproveitando desta situação dá a impressão de ampará-la num mundo imaginário que espertamente criam. Contribuem para esta visão os meios de socialização e entretenimento mais difundidos entre nós, como a televisão e o cinema, onde, com freqüência, infelizmente aparecem “deficientes” que, na base do esforço, da força de vontade e no auxílio e reconhecimento da sociedade, alcançam suas metas existenciais. Há que se reconhecer, no entanto, que os cineastas exploram este tema com perfeição... Só que na vida real, na vida real mesmo, não nos mundos sonhados, sabemos que não é assim. A vida de um dito deficiente e de sua família não é nenhum conto de fadas ou uma carreira sem obstáculos, em que podem participar todos os seres humanos em igualdades de condições. A vida nem sempre para eles se mostrará boa, carinhosa e sábia (Carvalho, 1996, pp. 118 e 119).

3 O ENSINO PARA ALUNOS AUTISTAS NA ESCOLA REGULAR: A VISÃO DOS PROFISSIONAIS

3.1 Considerações Metodológicas

O interesse deste estudo está em contribuir para a compreensão de processos de ensino-aprendizagem vivenciados por dois adolescentes com autismo que estão envolvidos em um programa de inclusão na escola regular.

Embora sejam raras, essas iniciativas precisam ser analisadas, pois se faz urgente encontrar caminhos para viabilizar a educação desses sujeitos, o que ampliaria as possibilidades de sua aceitação em diferentes esferas do meio social.

Partindo de pressupostos ancorados na perspectiva histórico-cultural em que os sujeitos são definidos a partir das relações sociais, esta investigação caracterizou-se como um estudo de caso, envolvendo o acompanhamento da experiência escolar dos dois alunos durante 2007. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, em que “[...] preocupamo-nos menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação.” (MINAYO, 2004, p. 102).

Com o propósito de conhecer as condições oferecidas aos alunos autistas, a construção de dados abrangeu os procedimentos de observação em sala de aula e de entrevista com cinco educadores que atuavam com os dois adolescentes.

As observações tiveram o objetivo de analisar as relações que eram estabelecidas em sala de aula entre eles e seus professores e colegas, com vistas a caracterizar a qualidade das ações educativas ocorrentes. Os registros foram feitos em diário de campo, no qual procurávamos anotar acontecimentos relevantes para a compreensão dos processos interpessoais em que os sujeitos focais se envolviam. Assim, tentamos registrar informações relativas a ações e falas dos autistas em relação a outros indivíduos, bem como dos professores e colegas em relação a eles. Dávamos atenção à forma como realizavam as atividades e como respondiam a solicitações em aula; algumas situações em outros espaços da escola, como o recreio, foram também observadas. Fizemos, ainda, anotações de várias conversas com os professores durante o acompanhamento dos alunos na escola.

Conversar é uma das maneiras por meio das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam nas relações que estabelecem no cotidiano. Com base na abordagem de produção de sentidos, podemos afirmar que as conversas são práticas discursivas, compreendidas como linguagens em ação. Considerando, ainda, a informalidade das situações em que ocorrem, as conversas representam modalidades privilegiadas para o estudo da produção de sentidos. (MENEGON, 2000, p. 216).

As entrevistas tiveram caráter semiestruturado. Entendemos que esse procedimento é também muito importante nesta pesquisa, pois permite configurar a percepção dos educadores sobre a experiência de ensinar os dois alunos. Os dados obtidos que podem ser relacionados ao que foi observado em sala de aula, para uma melhor compreensão dessa realidade.

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistema de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas. (MINAYO, 2004, p. 109-110).

Assumindo uma noção ampliada de diálogo, Pinheiro (2000) afirma que, em qualquer entrevista, os sentidos produzidos dependem não somente dos sujeitos em presença, mas também de muitos outros não presentes, que afetam os dizeres de cada um durante uma relação entre pessoas.

Em outras palavras, o sentido é produzido interativamente e a interação presente não inclui apenas alguém que fala e um outro que ouve, mas todos 'os outros' que ainda falam, que ainda ouvem ou que, imaginariamente, poderão falar ou ouvir. É sob esse ângulo que o diálogo amplia-se, incluindo interlocutores presentes e ausentes. (PINHEIRO, 2000, p. 194).

O modo de encaminhamento da entrevista que realizamos constitui um tipo de relato oral que Queiroz (1983) denomina depoimento, pois é um diálogo dirigido pelo pesquisador para um foco temático. Procuramos conduzir o diálogo de forma flexível para configurar as significações que os profissionais davam aos temas de interesse, mas intervindo quando, ocasionalmente, se deslocavam da finalidade pretendida.

As entrevistas foram gravadas em áudio e guiadas por um roteiro que abrangeu os seguintes pontos:

- experiência anterior com alunos com necessidades educacionais especiais;
- obstáculos para efetivar a inclusão escolar e instâncias envolvidas;
- papel do professor nas iniciativas de inclusão;
- expectativas e dificuldades da inclusão dos dois alunos autistas.

Os sujeitos focais do estudo são dois adolescentes autistas: Gabriel (19 anos) e Murilo (16 anos). A seguir, apontamos alguns dos dados de prontuários referentes a eles (informações adicionais encontram-se no Anexo).

Murilo: apresentou desenvolvimento normal até os 30 meses de idade, quando começou a mostrar comportamentos estranhos: ranger os dentes, fechar os olhos, gritar e chorar sem motivo. A mãe procurou uma APAE, na qual ele foi avaliado e considerado “uma criança normal”. Aos cinco anos, começou a frequentar uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI); passado um ano a professora relatou à mãe preocupações com o comportamento de Murilo. Na escola, ele chorava muito, não parava quieto e, por vezes, dormia. A professora sugeriu que a mãe o encaminhasse a uma instituição especializada. Lá ele passou a ser atendido por uma psicóloga e uma fonoaudióloga. A mãe conta que nunca foi informada do motivo que levava seu filho a necessitar desses atendimentos. Após um ano de tratamento, a família mudou-se para outro Estado e, assim, esse cuidado o tratamento foi interrompido. Retornaram ao estado de São Paulo e Murilo passou a frequentar uma escola de educação infantil Novamente, uma professora orientou a mãe a levá-lo para avaliação especializada. Por conta da suspeita de síndrome de Asperger, a mãe foi orientada a procurar a Secretaria de Educação e, desde então, Murilo passou a ser atendido na instituição especializada para autistas que frequenta atualmente.

Gabriel: durante os primeiros dias de vida, a mãe notou que ele era muito quieto durante os seus primeiros dias de vida; notou, também, que Gabriel não apresentava desenvolvimento equivalente ao de outras crianças da mesma idade. Por esse motivo, manteve o garoto dormindo na cama dos pais durante os três primeiros anos de vida. Quanto ao desenvolvimento psicomotor, Gabriel mostrou certo atraso: sentou-se aos 9 meses e engatinhou com aproximadamente 1 ano e 3 meses. Para estranheza dos pais, esse processo parou e, nessa fase, o menino precisava ser carregado de um lugar para outro, voltando a engatinhar com 3 anos

de idade. Apresentava muita apatia e quietude, além de obsessão por determinados objetos.

Desde 2006, ambos fazem parte de um programa de inclusão. Inicialmente estavam na mesma sala de aula, contudo, em 2007, período em que se realizou este estudo de campo, foram inseridos em classes separadas na tentativa de facilitar o trabalho dos professores. Estavam então no 7º ano do Ensino Fundamental (6ª série).

Murilo frequentava uma sala de aula com 32 alunos, incluindo uma menina deficiente visual. Gabriel estava em uma sala com 34 alunos. Nas duas classes, os colegas tinham idade entre 12 e 13 anos, salientando-se uma diferença também de aparência física em relação aos autistas, que tinham 16 e 19 anos de idade.

A escola regular pertence à rede de ensino municipal, tem boas instalações com espaços arejados e amplos. Recebe 20 alunos com diferentes tipos de necessidades educacionais especiais. Conta com a presença de apenas uma estagiária para auxiliar as salas em que há casos de inclusão.

A instituição especial envolvida, também pertencente à rede municipal, atende a 30 autistas entre crianças e jovens. Começou a promover experiências no ensino regular para três de seus educandos (uma criança, além dos dois sujeitos-alvo). Segundo informação colhida, a atuação dos profissionais se guia pela perspectiva teórica histórico-cultural e distancia-se das abordagens comportamentais que são mais comuns em instituições com clientela semelhante.

No intuito de estabelecer condições favoráveis para o desenvolvimento desses dois alunos, a coordenadora da instituição faz visitas quinzenais à escola e realiza encontros com os professores semestralmente.

Murilo e Gabriel frequentam o ensino regular todos os dias e uma vez por semana (no contraturno) recebem atendimento na instituição, onde o trabalho desenvolvido tem caráter clínico, com atendimentos fonoaudiológico, psicológico e terapêutico-ocupacional.

Dos oito professores que atuavam com eles em 2007, quatro foram entrevistados; sendo os mesmos que tiveram as aulas observadas. Seguem algumas informações sobre eles:

- Sara – professora de Língua Portuguesa: com experiência de 15 anos; trabalha há dois anos com os alunos autistas;
- Laura – professora de Inglês: atua também em estabelecimentos de ensino de línguas; na escola leciona língua inglesa;
- Débora – professora de Ciências: assumiu as turmas de Murilo e Gabriel no segundo semestre, faltando dois meses para o término do ano letivo;
- Paulo – professor de Geografia: com experiência docente de aproximadamente 10 anos; atua também numa escola da rede estadual;
- Everton – professor de História: já trabalhou em outros locais, também em bibliotecas; está na escola há três anos.

Quanto às entrevistas, foi também envolvida a coordenadora pedagógica da instituição especial, que lá atua desde a fundação. Tem formação em Fonoaudiologia, mas atua, também, na parte pedagógica da escola juntamente com uma pedagoga.

3.2 Depoimentos dos Educadores sobre a Inclusão dos Alunos Autistas

“Talvez, nunca se tenha falado tanto em deficiência, mas uma possível indagação subjacente nem sempre é ouvida: o que é, efetivamente, deficiência?” (AMARAL, 1995, p. 185).

O que pensam esses profissionais sobre Gabriel e Murilo? O que pensam sobre a inclusão de autistas? Como avaliam a didática utilizada com os alunos durante as aulas? Questionamentos nessa linha acompanham todos os que se interessam pelos processos contraditórios que a política de inclusão atual propõe.

Como já indicado, as entrevistas tiveram um caráter semiestruturado e foram orientadas para os seguintes temas: experiência anterior com alunos com necessidades educacionais especiais; obstáculos para efetivar a inclusão escolar e instâncias envolvidas; papel do professor nas iniciativas de inclusão; expectativas e dificuldades da inclusão dos dois alunos autistas.

Embora nossa intenção inicial fosse organizar os depoimentos relativos a cada tema, os registros sugerem que a apresentação por entrevistado se mostra mais apropriada, tendo em vista que a percepção de cada professor tem aspectos particulares, ainda que haja convergência quanto a algumas questões gerais relativas à inclusão escolar. Desse modo, preferimos uma exposição sucinta que, apesar de remeter aos temas, preserva a posição individual dos profissionais envolvidos com os alunos autistas.

Professora Sara

Ao falar de sua experiência no trabalho desenvolvido com Murilo e Gabriel, a professora afirma que sua inquietação está justamente no exercício de troca que deveria realizar com eles. Ela se sente perdida e, muitas vezes, sem respostas.

Acredita que exercer a função docente com os garotos é uma grande responsabilidade, pois é preciso respeitar suas singularidades, o que se torna quase impossível quando a inclusão acontece de modo imposto, ou seja, quando os dirigentes e demais integrantes da comunidade escolar não desejam receber aquele sujeito.

Sara afirma a responsabilidade e importância do papel docente, entendendo-o como equivalente em todos os níveis de ensino não só no fundamental. Em relação à responsabilidade do professor, destaca que é preciso, antes de tudo, desejar realizar algo.

Entretanto, aponta a necessidade da atuação de um profissional especializado na escola, pois o professor não tem conhecimento e preparo para trabalhar os conteúdos escolares com alunos incluídos.

Demonstra inquietação, dizendo que, para os dois alunos, ela faz o que pode, mas considera que as insuficiências são muitas e que o processo tem sido doloroso. Segundo a professora:

O autista é bem complicado! Os meninos que estudam aqui, na maioria das vezes, não aceitam ser ajudados por colegas de sala, ficam nervosos muito facilmente. No caso de Gabriel, costuma repetir a mesma coisa durante muito tempo e Murilo sai muito da sala de aula. Demonstram incapacidade para compreensão de quase tudo, para mim são praticamente alunos “copistas”, eu descreveria assim. Temos feito o que está dentro de nosso alcance e tem dado certo. Aplicamos

avaliações em espaços diferenciados [Refere-se às avaliações feitas, que são diferentes das provas da classe e aplicadas em outro local.] e tentamos adequar as atividades como podemos. Não quero dizer que não temos dificuldades, temos e são muitas, mas se ficarmos presos a isso, não faremos nada! É lógico que se tivéssemos alguém especializado dentro de nossa sala de aula para lidar com eles, a aprendizagem em alguns sentidos até ocorreria, mas, dessa forma, muitas coisas são praticamente impossíveis. Minha expectativa é que pelo menos algo dentro deles seja diferente após a experiência escolar.

Para a entrevistada, trata-se necessariamente de um drama, um momento difícil no qual o professor e demais profissionais das instituições escolares sentem-se repletos de incertezas e dúvidas a respeito da maneira como realizar seu trabalho. Eles têm dúvidas básicas como a definição de conteúdos a serem ensinados, considerando seu significado para a vida posterior do aluno.

Relata que durante sua trajetória docente acompanhou vários casos de deficiências decorrentes de outros tipos de patologias, cada qual trazendo novos desafios, porém o enfrentamento do trabalho com autistas é recente.

A experiência mais nova que tenho tem sido a dos autistas, creio que na medida do possível estamos caminhando, entre acertos e erros... eles estão aqui!

Sua fala ressalta as questões da responsabilidade e do sentimento de insegurança sobre a formação desses alunos que deixam o ensino especializado, que de certa forma “os entende”, para ingressar no regular, que grande parte das vezes, além de não entendê-los, não deseja acolhê-los.

Em sua concepção, o papel do professor é de mediador e facilitador nos processos de ensino-aprendizagem dos educandos, mas argumenta que o compromisso é de todos para que a inclusão se efetive.

Muitos obstáculos precisam ser vencidos para que a escola se torne efetivamente inclusiva, sem dúvidas... A escola como um todo não está totalmente preparada para a inclusão, mas estamos tentando e no começo tudo é mais confuso, com o tempo vai melhorando! [Risada]. Uma coisa é certa, uma hora teria que começar e é isto que estamos fazendo!

Reconhece que muito precisa ser feito, pois todo início de trabalho é permeado por inúmeras dificuldades e que justamente ao enfrentá-las será possível que todos tenham acesso a novos conhecimentos.

Algumas coisas mudaram sim! Ambos estão se desenvolvendo melhor no que se refere à inserção aqui na escola. Hoje reconhecem este espaço como um lugar “deles”. Ainda possuem dificuldades de higiene, muitas vezes voltam do banheiro para a sala de aula cheirando mal. Temos tentado conversar com os pais, mas tenho consciência de que isto tudo é muito devagar. Murilo demonstra melhor desempenho do que Gabriel, que é bastante calado, mas eles copiam todas as matérias com exceção de uma vez ou outra.

Vemos que, apesar dos entraves, ela parece acreditar em alguma maneira de inclusão. Entretanto, é possível perceber o descontentamento da profissional quando afirma que os alunos parecem se desenvolver apenas quanto à inserção na escola. A palavra “inserção” utilizada por Sara demonstra que ela não considera a experiência escolar dos meninos um processo inclusivo, mas enfatiza sua dedicação e disposição a realizar algo e não simplesmente o cumprimento de legislação do sistema escolar, que impõe a entrada de alunos como Gabriel e Murilo no ensino regular.

Embora consciente dos problemas que a escola enfrenta em relação aos garotos, Sara realiza, entre acertos e erros, tentativas para atendê-los, apontando que na atual conjuntura não haveria outros caminhos de tentativas. Salaria que realmente é muito difícil o trabalho com os dois alunos devido à atenção diferenciada

que demandam, inclusive em termos de hábitos elementares que seriam, até certo ponto, de responsabilidade familiar, como higiene e alimentação.

Sara está convencida do direito desses alunos ao ensino regular. No entanto, entende que, apesar da demanda concreta e das discussões em torno dos processos inclusivos, esse espaço não está preparado para atender alunos autistas. A obrigatoriedade da inclusão, que está “no papel”, acaba não se realizando, pois não estão sendo criadas condições necessárias para o ingresso dos deficientes e, conseqüentemente, para sua permanência com uma experiência escolar de qualidade.

Professora Laura

Na entrevista, Laura abordou a dificuldade de ensinar alunos com deficiência, salientando a especificidade de seu trabalho que envolve outra língua e que, independente da inclusão, costuma ser muito complexo nas escolas públicas.

Minhas experiências têm sido dramáticas e difíceis. Não posso negar que, apesar de estar sempre me esforçando, não tenho conseguido alcançar um êxito como o esperado com alguns deficientes que tenho encontrado nas salas de aula. Principalmente por lecionar uma disciplina estrangeira, creio que toda minha dedicação, muitas vezes, tem surtido pouco efeito, principalmente nas escolas municipais. Porque quando você leciona na escola de línguas, poucos deficientes a procuram. É um ou outro que entra. Você pode dar aula para ele sozinho, enquanto nas públicas não.

A professora argumenta que não é possível admitir a permanência dos alunos autistas sem que aprendam alguma coisa, enfatizando que a inclusão como está posta caminha a passos largos para concretizar mais exclusão.

Acredito que não pensam nas dificuldades que permeiam esta situação quando colocam esse tipo de aluno junto com os

outros. Não estou dizendo que sou contra a inclusão, de forma nenhuma, mas sem dúvidas... Como posso dizer... Essa inclusão como está aí é pior do que ficar excluído! Todo o processo deveria ser repensado. Não temos condições e muito menos preparo para oferecer a esses alunos autistas o que eles realmente merecem. Não sei se estarei falando besteira, mas penso que essa inclusão deveria ser feita de uma outra maneira para que desse certo. Não adianta colocá-los em sala de aula se não aprenderem nada. Temos feito o que podemos aqui na escola, aplicado avaliações separadamente, mas ainda não é o suficiente. Mesmo assim, tenho muitas expectativas para eles e também para mim; se eu conseguir ensinar algo que seja a eles, já estarei realizada, porque minha posição diante deles muitas vezes é de mais impotente que eles, por não conseguir me fazer entender. Como disse, as dificuldades são muitas, mas sempre tentarei vencer de alguma forma. Uma coisa é certa, não me conformarei de vê-los na sala de aula sem aprender nada, eles podem até não aprender muita coisa, mas não será nunca por comodidade minha. Só não posso garantir que estarei fazendo o que é correto e preciso, porque não tenho preparo para isto, mas estarei dando o melhor de mim.

Enfatiza o direito dos alunos deficientes à inclusão escolar e a um maior acesso nos diferentes contextos sociais. Julga que não é suficiente ampliar a acessibilidade. É preciso, principalmente, transformar os profissionais da educação em pessoas mais preparadas para auxiliar esses sujeitos. Sob a ótica de Laura, o foco da inclusão não está nas barreiras arquitetônicas, embora isso também seja um problema, mas sim nas barreiras sociais.

O correto, antes de mais nada, seria uma mudança de pensamento geral, digo de todos os seres humanos, porque quando estes deixarem de achar absurdo o outro ser diferente, será o primeiro passo para a aceitação de todas as pessoas em todos os espaços. Consequentemente, teremos governo, sociedade e escolas mais preparadas. Enquanto professores, se não soubermos como agir para auxiliar o desenvolvimento escolar de nossos alunos, com certeza seremos mais humildes a ponto de tentar aprender com eles mesmos um caminho para alcançarmos juntos o sucesso.

De acordo com esta entrevistada, há muitos problemas no processo de inclusão dos garotos. Para ela, a inclusão deve fazer parte do projeto político pedagógico da escola e, posteriormente, do programa do professor, envolvendo a instituição escolar como um todo. Seria necessário que a escola se preparasse para receber alunos com necessidades especiais anteriormente à sua chegada nesse espaço, contudo, via de regra, o que acontece é o seguinte: primeiro a escola os recebe e depois pensa em como atendê-los.

A professora reconhece, entretanto, que a questão da inclusão não se restringe à sala de aula, nem mesmo à organização da escola, destacando a necessidade de uma reorganização social.

Aponta a importância dos projetos de formação de professores, para que se desenvolvam formas de atendimento educacional direcionadas a todas as pessoas, diferentes ou deficientes, ou não. Considera que esse deveria ser um compromisso de todos os segmentos que se responsabilizam por alunos.

Em função de sua responsabilidade docente, procura acesso a conhecimentos que a auxiliem a ensinar alunos incluídos.

Como disse anteriormente, o governo deve lutar e oferecer vantagens para os profissionais que desejarem atualizar conhecimentos a esse respeito, mas creio também que o verdadeiro profissional da educação busca sua própria especialização através de aperfeiçoamento individual, pois muitos colocam toda a culpa no governo e não fazem nada para melhorar. Particularmente, tenho pesquisado muito sobre o assunto dos autistas em várias fontes, pois esta é a primeira vez que tenho que trabalhar com esse tipo de deficiência, mas por se tratar de uma síndrome obscura, somente estas informações não têm me auxiliado. Recentemente comprei um livro sobre autistas, é de uma moça que se formou, acho que o título é "Uma estranha menina"... não me lembro se é isso. Contudo gostaria que toda instituição escolar tivesse um profissional especializado em Educação Especial para nos auxiliar, porque, embora tenhamos algumas reuniões com profissionais da instituição especializada, são poucas e

insuficientes, seria muito bom se tivéssemos um profissional da educação especializado para nós, assim esclareceríamos nossas dúvidas constantes e saberíamos melhor como agir em situações adversas.

Nessa perspectiva, incluir é criar estratégias e condições para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e pensar em como atender às necessidades apresentadas pelos alunos. Para isso, assim como a entrevistada anterior, Laura acha indispensável a participação regular de um professor especializado.

Professora Débora

Os depoimentos de Débora indicam que, apesar de Gabriel e Murilo causarem muito desconforto em sua atividade docente eles representam, ao mesmo tempo, uma fonte de desafio e aprendizagem para sua trajetória profissional e pessoal. Essa tentativa de inclusão, mesmo com todos os conflitos existentes, tem sido uma experiência para ela bastante significativa.

Não tive experiências com esse tipo de pessoas ainda em sala de aula, mesmo porque é minha primeira experiência como professora efetiva, e quando você substitui por mais que tente identificar, muitas vezes nem o nome dos alunos é possível lembrar... Pense... Professora de Ciências e ainda substituta, acaba sendo impossível relacionar essas coisas. Aqui nesta escola, minhas experiências são muito novas e confesso que quando soube que daria aula para uma aluna com baixa visão me assustei. Agora, quando soube que teria ainda dois autistas, me apavorei! [Risadas] É muito sério, não sei direito nem o que é o autismo e estou sofrendo para me relacionar com eles. Assumir classes no final de um ano já é muito complicado, mas com eles é pior. Com o Gabriel, não é tão complicado porque ele é muito quieto, minha preocupação com ele fica mais por conta de não saber como auxiliá-lo nos processos de aprendizagem. Agora com o Murilo tenho tido sérios problemas, pois ele é muito agitado, desobediente e não me aceita, pede a todo o momento a antiga professora de Ciências e temos tido desacordos muito feios.

Segundo Débora, o professor de disciplinas específicas vivencia um trabalho mais complexo do que o professor de 1ª a 4ª série, em especial nos casos semelhantes aos dela, que assumiu salas de aulas em andamento, com alunos como Gabriel e Murilo.

Somente quem já entrou em uma sala de aula pode imaginar como é você assumir salas no final de um ano letivo, em que os alunos não te conhecem, você está praticamente com todas as notas prontas pela outra professora, sem conhecer quem são realmente seus alunos e, ainda por cima, três deficientes para dar conta! Nesta escola, deficientes são muitos, pelo menos no meu ponto de vista dois já seriam muito. Só na 7ª série são três, dois autistas e uma deficiente visual, mas nas outras séries temos deficientes físicos, hiperativos... Como estava dizendo... diante disso você pode imaginar que... dificuldades? Tenho inúmeras! Não sei quando estou sendo correta ou não principalmente com os autistas, só o que posso garantir é que a disciplina está sendo passada da melhor maneira que eu consigo! Sobre expectativas, espero progredir com eles, principalmente com o Murilo.

Ao ser questionada sobre o caráter obrigatório da inclusão escolar, Débora diz não entender como os órgãos governamentais e educacionais analisam as diferentes questões envolvidas, particularmente a situação dos professores que são formados em diferentes licenciaturas para lecionar diferentes disciplinas e chegam até o espaço escolar sem nenhum conhecimento a respeito das necessidades especiais de alunos incluídos. A viabilidade da inclusão esbarra justamente no despreparo dos profissionais e na falta de especialistas.

Penso que isto não é inclusão. No meu ponto de vista todo mundo na escola fica totalmente perdido e sem ninguém para nos orientar. Seria necessário pelo menos um especialista educacional por escola para nos auxiliar nos processos deste desafio. É assim que vejo: com a ajuda de especialistas a inclusão ainda é um desafio para a escola, sem auxílio deles é uma perversidade.

Durante toda a entrevista, Débora mostra-se inconformada com o pouco investimento oficial e indica que seu contato com Gabriel e Murilo é uma tarefa bastante desafiadora e assustadora; acredita que tem feito o máximo possível, mas se encontra num terreno desconhecido perante o qual não pode realizar muito mais do que tentativas.

As responsabilidades do governo são muitas! O que tem sido feito em nível de governo? Propagandas? Comerciais? Penso que eles enchem a escola com tudo e o professor que se vire. Acredito que essas medidas devam ser revistas. Tenho realizado pesquisas onde consigo, para aprender a lidar com isso tudo, mas ainda é muito pouco, sem contar que minha especialidade é ciências. E muita coisa que leio não compreendo muito bem, por exemplo, o autismo é muito complicado! Então, a verdade é que minha única alternativa é ir tentando... errando e acertando com Murilo e Gabriel, agora certeza, certeza do que estou fazendo... [Fez uma pausa e ficou muito pensativa nesse momento.] não posso garantir nada!

Em sua carreira docente, já teve alguns alunos com deficiência física e uma aluna cega, mas vê muitas dificuldades no caso do autismo. Para enfrentar a nova experiência, enfatiza duas palavras: desafio e aprendizagem.

Professor Paulo

Atuante na docência há muitos anos, Paulo assinala que já vêm de longe as discussões sobre exclusão e inclusão, mas ele afirma sentir-se despreparado para a atuação com os deficientes que têm sido seus alunos, particularmente os autistas.

Acho complicado este tipo de inclusão, já que os outros alunos possuem deficiências somente em alguns sentidos, enquanto os autistas possuem, ao meu entender, um tipo de deficiência

mental, o que dificulta ou até elimina a capacidade de aprendizagem deles frente aos demais alunos e até mesmo aos outros deficientes. Veja no caso do cadeirante: apesar da dificuldade de locomoção não vejo tantas dificuldades, porque o mesmo consegue assimilar e compreender o conteúdo exposto durante as aulas, da mesma maneira, a deficiente visual consegue ouvir o que se explica, então não é tão complicado também. Inclusive na classe do Murilo temos uma aluna deficiente visual, mas os autistas acabam sendo o maior problema em todos os sentidos aqui na escola, porque eles enxergam, andam e ouvem, mas não processam.

Na fala de Paulo, é possível perceber o quanto o processo de hierarquização das deficiências está constituído na mente de todos nós. Devido aos padrões que foram estabelecidos, é compreensível que, para o ser humano, algumas limitações pareçam ser mais fáceis de lidar do que outras. Ao mesmo tempo, são afirmativas desse tipo que, diante de alunos autistas, provocam o medo do que a síndrome representa, levando também à marcação de limites de investimentos no trabalho direcionado a eles.

Esse professor considera que a tão discutida inclusão de pessoas com deficiências ainda não se efetivou em todas as escolas. Ao contrário, são poucas que abrem suas portas para esses alunos. Dessa forma, os pais enfrentam muitas dificuldades para conseguir a matrícula de seus filhos.

Diz ser fundamental que haja dedicação de todos na escola e empenho do grupo em auxiliar esses sujeitos.

Paulo afirma que, enquanto professor, ao lidar com Murilo e Gabriel o máximo que pode realizar é

[...] elaborar atividades em grupo e assim os alunos passam a interagir entre eles. Contudo, na grande maioria das vezes, reconheço que uns trabalham mais que os outros e, se não ficarmos em cima, os deficientes não fazem nada.

No trabalho com os dois alunos autistas, salienta que tem de encarar situações desconhecidas que o colocam em posição de desconforto e desafio, gerando desequilíbrio em sua atividade docente.

Como salientei anteriormente, é muito complicado esse tipo de aluno em sala de aula, porque, na maioria das vezes, nem mesmo eu, como professor, consigo interagir com eles, não sei qual deverá ser sua próxima reação, ficando extremamente impossível ensinar a estes garotos de forma igual aos demais da sala, devido não receber retorno do que eles aprendem, ou melhor, grande parte das vezes, não consigo distinguir o que aprenderam ou não. Mesmo porque 50 minutos de aula são insuficientes para este tipo de distinção. Minha única expectativa é que eles possam aprender ao menos alguma coisa do que os outros aprendem.

Entretanto, segundo ele, as demandas dessa inclusão são apenas parte de um problema mais geral de qualidade do ensino-aprendizagem que afeta toda a escola. Por exemplo, diz que, com a progressão continuada, nem mesmo os alunos normais estão se esforçando para aprender algo. Apesar desse cenário, entende ser necessário dar a Murilo e Gabriel a atenção possível.

Minha concepção é que, mesmo com o ensino cada vez mais prejudicado, temos que fazer o melhor que pudermos para o desenvolvimento de nossos alunos. Quanto às maiores dificuldades em relação aos autistas, é que devido a seu comportamento, os demais alunos aproveitam da situação para se divertirem com eles, rindo deles, fazendo piadas e brincadeiras pejorativas. Vou citar a última brincadeira presenciada por mim, na semana passada: garotos colaram nas costas de Gabriel um papelzinho escrito: "Sou uma bicha". À medida que ele andava no intervalo as pessoas riam, até que retirei o papel e conversei com a classe, mas eles se posicionaram dizendo ser alunos de outras salas. Atitudes como estas confirmam a dificuldade de preparação social em aceitar as pessoas diferentes. Tentamos na medida do possível abolir esses comportamentos, mas muitos continuam a agir desta maneira desagradável. Acontece que estas questões são muitas vezes camufladas, quando os processos de inclusão são colocados em avaliação, parece que está dando tudo muito certo, mas, na prática, não é bem assim. Tenho percebido que,

na televisão e mesmo em outros veículos de informação, parece que incluir é muito fácil, mas, na prática, é bem diferente, porque cada vez mais se inclui e cada vez mais se nega a presença de profissionais qualificados nas instituições escolares. Penso que temos que colocar a 'boca no trombone' e denunciar mesmo aos pesquisadores e jornalistas a verdadeira realidade das escolas brasileiras.

O professor considera que os setores educacionais oficiais (no caso dessa escola, os de âmbito do municipal) têm grande responsabilidade no enfrentamento dos problemas, pois deveriam oferecer cursos de especialização em Educação Especial para os profissionais da rede pública e contratar especialistas para o atendimento dessas deficiências, visto que os professores não são preparados para isso.

Segundo ele, as providências são urgentes porque, cada vez mais, os professores estão tendo de lidar com variadas deficiências e sobre algumas delas nada sabem, como nos casos de Murilo e Gabriel. O autismo é muito desconhecido pela comunidade escolar, sendo, inclusive, percebido como algo bizarro pelos demais alunos.

O entrevistado acredita que deve haver disponibilidade e disposição por parte dos docentes para o enfrentamento dos desafios e procura por novos conhecimentos, mas os salários pagos não permitem essa busca. Ademais, o esforço para esse empreendimento deve ser responsabilidade de todos aqueles que fazem parte dos espaços escolar e comunitário e não somente de iniciativas individuais.

Professor Everton

Durante as observações das aulas desse professor, notamos que ele mostra dificuldades para coordenar as atividades e garantir a atenção da classe.

Na entrevista, ao abordar seu relacionamento com Murilo e Gabriel, fala de sua postura.

Embora discorde da palavra deficiente, porque a acho pejorativa frente às pessoas consideradas normais, que para mim, às vezes, apresentam comportamentos mais deficientes, tenho observado que as pessoas chamadas de deficientes possuem uma dificuldade maior de aprendizado, mas conseguem aprender sim e algo útil ainda... O Murilo mesmo faz quase tudo sozinho, já o Gabriel é mais devagar, mas fica bem quietinho na sala de aula copiando sempre tudo e por isso dou uma boa nota de comportamento, porque eu nunca dei nota baixa para eles. Eu acho normal a inclusão, todos têm esse direito, até mesmo garantido na lei, apesar de que eu sei que muitos não cumprem. Minhas expectativas para os garotos autistas são como para qualquer outro aluno, penso que são capazes, mesmo que demorem um pouco mais, afinal cada um tem seu ritmo. Quanto aos maiores problemas não é só para com eles. Hoje a escola está numa falta de respeito terrível, às vezes nem consigo dar aula, porque os alunos não escutam o que eu falo. O Murilo também já está entrando nesta, só o Gabriel que se comporta, por isso sempre tem boas notas de comportamento [Mostra as notas no diário de classe].

Everton indica conceber a inclusão como um processo normal e desconsidera as dificuldades específicas do autismo. Parece entender que Murilo e Gabriel podem ser tratados como os demais alunos em tudo. Sabemos que o ensino não pode se basear em baixas expectativas associadas às patologias, porém é inapropriado negligenciar as especificidades do sujeito.

Além desse equívoco, Everton expressa uma concepção problemática de trabalho docente em uma posição distinta dos demais entrevistados. Ao ser questionado sobre o papel do professor no processo de inclusão, ele afirma

acreditar que o mais importante é cativar e amar o aluno, tratando-o com respeito. Assim toda escola conseguirá efetivar essa grande mudança.

Durante a entrevista, a ênfase na afetividade está presente nas falas de Everton, que assim resume sua percepção da inclusão de Gabriel e Murilo:

Eu sei que se parecem com pessoas normais, porém com um ritmo mais lento... Para mim, é melhor do que o surdo ou o mudo, por exemplo, porque com eles não consigo me comunicar, mas o Murilo e o Gabriel entendem tudo que eu falo em sala de aula, até os filmes que eu passo, claro cada um no seu ritmo. É uma questão de aceitar as diferenças. Amem a todos e respeitem a individualidade de cada um e tenham a consciência de que todos nós temos defeitos e, portanto, somos todos deficientes. Se somos todos deficientes, não aceitar o próximo significa não aceitar a nós mesmos. É só isso que eu penso!

Suas palavras sugerem uma visão idealizada das possibilidades de inclusão, mesclada com uma visão assistencialista, ainda muito enfatizada atualmente em vários espaços sociais.

Mesmo quando se refere à responsabilidade de instâncias oficiais, seu argumento se associa a essa visão afetiva do trabalho do professor, que deveria até suprir o que supostamente não é oferecido pela família.

Primeiramente, o governo deve pagar bons salários aos professores e oferecer bons benefícios. Dessa maneira, os professores estarão contentes e aptos para tratar bem os alunos a serem incluídos. Eu já venho tentando conquistar a confiança dos meus alunos, passando a eles um tipo de amor que se pode dizer paterno, já que o maior problema social é a falta de amor na família. Um dos autistas aqui da escola, não sei se o Gabriel ou o Murilo, não tem pai, ou tem padrasto, não me recordo bem, mas tento ser um professor e bom amigo para eles.

Ao que tudo indica, o professor caminha na linha de um raciocínio inapropriado para o espaço escolar, o qual deve oferecer aos seus educandos condições reais de efetiva aprendizagem e não substituir a função da família.

Ana (coordenadora pedagógica da instituição especializada)

Essa profissional enfatiza que não podemos ter medo de enfrentar processos de ensino-aprendizagem de indivíduos deficientes, porque somente aprenderemos a compreendê-los ao ensiná-los diariamente. As estratégias precisam ser experimentadas sempre como uma “aposta” nas possibilidades do sujeito e alteradas conforme os resultados.

São possibilidades diferentes, potencialidades diferentes, então a gente tem que investir naquela potencialidade que cada um tem, que fica mais fácil. Se tem de música, a gente investe na música, se gosta de história, a gente vai mais na história, etc. É isso, é normal. A gente olha para eles com certa normalidade, passando todos os conteúdos que as outras crianças pegam nas escolas. Enfim, não temos certeza de quanto ficou, o quanto eles aprenderam, mas o nosso papel estamos fazendo!

Durante a entrevista, ela destaca muitas diferenças entre as práticas dos professores em instituições especializadas e nas escolas regulares, decorrentes de diferenças nas concepções e na formação de cada um.

Considera-se preocupada com o fato de que o professor da classe comum não tem formação para assumir o ensino de alunos com deficiência. E reconhece que esse trabalho é bastante difícil, como acontece na instituição especial em que atua.

Existe sim um planejamento como toda escola, mas o principal é a flexibilidade, nada que possa ser engessado, o vai e volta é sempre constante, estamos sempre em busca da ponta do novelo!

A seu ver, as dificuldades e os desafios são muitos, porém entende que é preciso identificar os problemas e buscar solução para eles.

Mas, quando você vivencia isso, você começa a ver barreiras, você começa a ver o que você tem que enfrentar, para que essas barreiras sejam destruídas e eliminadas.

Lembra que, muitas vezes, alunos do ensino regular são encaminhados ao ensino especializado, sem terem alcançado condições mínimas de desenvolvimento pessoal.

A gente tem história de aluno que frequentava uma escola regular, depois veio para nossa instituição, porque lá não deu certo. Hoje ele está novamente no ensino regular, contudo realiza atendimentos aqui e, uma vez por mês, ou sempre que necessário, vamos até a escola que ele frequenta e conversamos sobre seu desenvolvimento, auxiliando os profissionais em contato com ele. A gente mantém essa ponte que é fundamental.

Ana afirma que, tal como numa escola especializada, um aluno cego deve ter acesso ao Braille, o surdo ao intérprete de língua de sinais, o deficiente físico ao ambiente adaptado, os deficientes, no ensino regular, deveriam poder usufruir desses benefícios.

Julga que, sem isso, a maioria das crianças deficientes está destinada a continuar em instituições especializadas ou a frequentar a escola regular somente pela tão enfatizada “socialização”, que também longe está de ocorrer realmente. As escolas temem enfrentar esse compromisso sem contar com auxílio especializado. Sobre a situação em seu município ela enfatiza:

Estes alunos estavam sem escola, com uma trajetória de pipocar em muitas delas, então seus pais se uniram e foram até o prefeito buscar um lugar para seus filhos e hoje eles conquistaram isso.

Dessa maneira, devido a uma exigência dos pais das crianças deficientes, nasceu a instituição em que a entrevistada atua. Mas, segundo Ana, esses sujeitos não deveriam permanecer na escola especializada sempre, pois precisam, o mais cedo possível, ingressar no ensino regular. Entretanto, essa experiência escolar tem de promover o desenvolvimento e não mascarar a realidade com uma inclusão feita simplesmente em cumprimento à legislação, ignorando os indivíduos em suas peculiaridades e necessidades.

Mas o que a gente busca mesmo é o fim da instituição especializada, que futuramente não se tenha mais, isto é, existir a instituição para seu próprio desmoronamento. Quem sabe futuramente a gente não vai precisar mais dela, mas hoje ainda é necessário!

Ou seja, do ponto de vista do atendimento educacional, a instituição especializada é necessária hoje, mas poderá se tornar desnecessária quando a inclusão escolar se consolidar. Ao mesmo tempo, Ana admite que outro modelo de instituição deva ser construído, com um trabalho especializado para atuar em parceria com a escola inclusiva.

3.3 Apontamentos sobre a Visão dos Profissionais

Os dados da entrevista indicam, no conjunto, que aceitar o diferente é algo que nos incomoda, bem como oferecer para autistas um ensino diferenciado é algo que ainda não sabemos fazer.

Os professores da escola relatam que a experiência de inclusão de Murilo e Gabriel está sendo bastante complicada. Salientam que a situação foi assustadora quando eles chegaram e que, atualmente, é mais fácil lidar com Gabriel porque,

além das limitações que acompanham ambos, Murilo tem problemas de comportamento que prejudicam o processo de aprendizagem de toda a classe.

Cabe aqui um comentário sobre as reuniões da coordenadora com educadores da escola. Observamos que os principais problemas abordados referem-se às condutas e atitudes de Gabriel e Murilo, que são ainda pouco compreendidas e dificultam o trabalho educativo com um todo. A forma de discussão de tais problemas gera dúvidas sobre a viabilidade da permanência dos dois na escola e, principalmente, sobre a efetividade dos processos de ensino-aprendizagem.

Nas entrevistas, os professores dizem que a inclusão não pode ser vista como uma soma de responsabilidades docentes individuais, que é indispensável o envolvimento intenso de toda a comunidade escolar. Por outro lado, na forma como está sendo implementada, consideram a inclusão é difícil e, em relação aos autistas, “impossível”.

Com exceção do professor de História, que tem uma avaliação divergente quanto ao papel docente, os entrevistados indicam que fazem tentativas, querem “acertar”, porém se sentem despreparados, não recebem capacitação e sua formação não lhes ofereceu conhecimentos e bases para essa nova tarefa.

De fato, eles não contam com qualquer ajuda satisfatória. Constatamos que, na sala de aula, a estagiária atuava muito pouco com os dois alunos. Segundo ela, visto que Gabriel é mais tranquilo recebe seu auxílio apenas ocasionalmente, quando isso é solicitado por algum professor. Murilo é um aluno difícil, agitado, mas também em relação a ele a estagiária não atua, pois diz ter de acompanhar regularmente a aluna deficiente visual presente na mesma sala.

Nesse cenário, o especialista em educação especial é o “sonho” de quase todos os profissionais entrevistados, uma condição que poucos estabelecimentos têm atualmente.

O professor especializado em educação especial é um direito legal da escola. No entanto, poucas são as redes de ensino que disponibilizam esse profissional para o atendimento dos alunos incluídos. Existe cada vez mais a expectativa de sua presença e permanência no ensino regular, mas muitas redes estão retardando esse processo. Então, faz-se necessário que educadores, pais e integrantes da comunidade se posicionem e exijam a presença desses profissionais no ensino regular. A nosso ver, entretanto, embora seja desejável, essa providência por si só não seria a realização do “sonho”, pois é insuficiente para o alcance das mudanças buscadas.

A profissional da instituição especial, embora reconheça as dificuldades, tem uma percepção distinta das experiências de inclusão; acredita que elas são viáveis e que a experimentação de estratégias pode ser feita na escola que hoje existe, para que as mudanças comecem a se consolidar. Julga que as instituições do modelo atual devam desaparecer e dar lugar a serviços de parceria com a escola regular.

Esse posicionamento nos surpreende um pouco se lembramos do lugar de onde ela fala. Em geral, os profissionais dessas instituições apresentam uma resistência às iniciativas de inclusão por várias razões; dentre as quais podemos citar as seguintes: seu alunado é deslocado e eles têm baixa expectativa sobre o que a escola regular pode fazer.

Diante do exposto, quando existe aceitação, é para programas inclusivos que envolvam os dois tipos de instituição.

Como está posta hoje, realmente a instituição especial se configura em um local de isolamento dos indivíduos, criado para receber aqueles que não foram aceitos de alguma forma pelo sistema vigente. Portanto, seria necessária uma remodelação, uma nova concepção, para que venha a exercer um papel adequado à formação de pessoas com deficiência. Mas há que registrar também que a ideia de uma desativação generalizada parece um tanto prematura, considerando a complexidade dos problemas salientados nas entrevistas dos professores da escola.

Em parte, a profissional mostra-se ciente disso, pois fala do término das instituições especializadas em sua estrutura atual; admite que, no futuro, elas possam existir com funções modificadas e reconstruídas, que seria o adequado. Essas instituições não acolherão indivíduos por falta de opção para a educação escolar, deixando de serem depósitos dos excluídos para atuarem em sua verdadeira função, enquanto parceiras do atendimento das necessidades especiais dos deficientes.

É com essa perspectiva que a entrevistada empenha-se em programas de inclusão e investe no acompanhamento da escolarização de Gabriel e Murilo.

Vemos, então, que os entrevistados mostram percepções diferentes da viabilidade da situação, diferença que advém, em grande parte, das experiências específicas de cada um e dos discursos que afetam a todos de variados modos.

Os discursos que escutamos, com os quais 'compactuamos' ou dos quais discordamos, os cultos que realizamos, o modo como vivemos a vida são parte integrante da história social. E, ao aprendermos modos de falar, formas de dizer, aprendemos (e apreendemos), também, valores, crenças, certezas e dúvidas. Apropriamo-nos dos pensamentos dos outros na concordância, na disputa, na resistência, na assimilação. (KASSAR, 1999, p. 71).

As divergências entre os professores e entre eles e a profissional especializada evidenciam-se em afirmações como estas:

Profissional Especialista: *A gente olha para eles [alunos da instituição] com certa normalidade, passando todos os conteúdos que as outras crianças pegam nas escolas. Enfim, não temos certeza de quanto ficou, o quanto eles aprenderam, mas o nosso papel estamos fazendo!*

Professor de História: *o Murilo e o Gabriel entendem tudo que eu falo em sala de aula, até os filmes que eu passo, claro cada um no seu ritmo.*

Professor de Geografia: *os autistas acabam sendo o maior problema em todos os sentidos aqui na escola, porque eles enxergam, andam e ouvem, mas não processam.*

Professora de Português: *[Murilo e Gabriel] Demonstram incapacidade para compreensão de quase tudo, para mim são praticamente alunos “copistas”, eu descreveria assim.*

Professora de Inglês: *Como posso dizer... Essa inclusão como está aí é pior do que ficar excluído!*

Professora de Ciências: *É assim que vejo: com a ajuda de especialistas a inclusão ainda é um desafio para a escola, sem auxílio deles é uma perversidade.*

4 A EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS AUTISTAS NO PROGRAMA DE INCLUSÃO

Considerando os achados das entrevistas e os que serão apresentados – sobre o acompanhamento da experiência escolar de Murilo e Gabriel –, é possível afirmar, à luz de uma constatação geral, de que ainda são muito insuficientes as condições de ensino a eles oferecidas na escola regular, bem como as formas de lidar com suas peculiaridades de conduta.

As análises das ações educativas e das situações que envolviam os garotos evidenciam indicadores de que o trabalho de escolarização propiciado raramente visava promover seu desenvolvimento. Poucos foram os momentos em que notamos algo novo na atuação com os dois alunos, pois, na grande maioria das vezes, esta permanecia pautada num ensino precário ou infantilizado.

Expomos, a seguir, algumas situações de sala de aula observadas e registradas em diário de campo, que mostram o tipo de participação de cada um dos garotos na escola e as interações sociais que ali vivenciam. Na seção final serão feitos comentários gerais sobre os dados de observação, relacionando-os com os apontamentos das entrevistas e conversas informais com os professores.

4.1 Os Alunos Autistas na Sala de Aula

4.1.1 Aluno Murilo

Murilo enfrenta diversos dramas na relação com educadores e demais alunos. O tratamento que lhe é dado pelos professores varia: demonstram indiferença, rejeição, pena ou compreensão. Mas todos atribuem seus problemas

escolares à síndrome que apresenta, inclusive quando procuram defendê-lo, justificando seus erros pela patologia que porta. Seu dia-a-dia na escola transcorre nessa complexidade e multiplicidade de sentimentos.

Constatamos que certos fatos assustam o garoto, como ocorreu na mudança da professora de Ciências quando faltavam aproximadamente dois meses para o fim do ano letivo (questão referida nas entrevistas). Foi realmente muito difícil para Murilo, que queria a professora anterior, pois ela tentava auxiliá-lo e compreendê-lo, embora tivesse dúvidas sobre como atuar. Então, a chegada da nova professora foi bastante confusa para ambos. Visto que nunca tivera alunos autistas em sua sala, ela dizia precisar muito de ajuda. Sentia-se insegura, tentava encontrar maneiras de conviver com ele e, muitas vezes, nos perguntava como agir.

Notamos algumas diferenças entre as duas professoras, já que, tivemos a oportunidade de observar aulas da professora anterior. Dentre algumas delas, a diferença mais marcante estava na insegurança da nova professora, no que se referia ao relacionamento que teria que desenvolver com Murilo.

Situações assim são muito preocupantes para os educadores e amedrontadoras para o autista, visto que as dificuldades maiores deste consistem em relacionar-se com o outro e enfrentar mudanças na rotina, pois o sujeito desestrutura-se diante delas. Murilo tinha um vínculo criado com uma professora que foi transferida para outra unidade escolar. Ele não conseguia aceitar e demonstrava resistência.

Um problema de outro teor (já sugerido nos dados de entrevista) está na relação que o professor de História estabelece com ele. É condescendente e atribui seus erros ao fato de ser autista, o que gera conflitos com a classe. Esse mesmo professor também tem uma imagem negativa entre os alunos. Quando estes cobram

dele uma atitude perante Murilo, ele responde que cuidem de suas próprias vidas; em certa ocasião justificou a própria postura mais permissiva dizendo: “*Ele pode porque é diferente!*”. Esses incidentes provavelmente intensificam a exclusão de Murilo por parte de seus companheiros.

Descrevemos, a seguir, situações em que Murilo está em aula. Nelas verificamos que, em geral, ele pouco consegue seguir as atividades, os professores têm dificuldades para dividir a atenção entre ele e a classe, e os colegas afastam-se ou o rejeitam explicitamente porque seu comportamento parece incomodar a muitos que o classificam como inconveniente e “chato”.

1º Episódio: A agitação de Murilo

Aula: Ciências

Professora: Débora

Toca o sinal, os professores mudam de sala e Débora entra na classe de Murilo. Os alunos permanecem conversando, e Murilo não para um minuto: pula as carteiras, bate palmas, mexe as mãos, empurra os amigos, chama as pessoas e a professora:

Murilo: [Batendo na mesa do colega.] *O que você está fazendo?*

Colega: *Lição.*

Murilo: *Eu sei, é chato ficar aqui, vou ao banheiro.*

Colega: *Copia a sua lição e fica quieto Murilo!*

A professora continua a escrever na lousa. A classe não para de conversar e Murilo continua inquieto, começa a falar sozinho e realizar movimentos repetitivos com seus materiais, fica batendo a caneta na mesa, abrindo e fechando o estojo, etc. De repente, começa a andar pela sala de aula, demonstrando-se aflito e insistindo com a professora para deixá-lo sair da sala.

Murilo: [Em pé, batendo nas costas da professora que escreve na lousa.]

Posso ir ao banheiro?

Débora: *Depois, você acabou de chegar do intervalo! Agora vá para o seu lugar e copie a matéria para não ficar atrasado.*

Murilo: *Eu quero ir ao banheiro!*

Débora: *Depois!*

Murilo sai da sala de aula. A professora parece nem perceber. Após alguns minutos, ela vira para a sala e começa a explicar a matéria. Olha para o lugar de Murilo e pergunta:

Débora: *Onde está o Murilo?*

Alunos: *Ele saiu da sala.*

Pede a um aluno que vá atrás dele.

Débora: *Assim é difícil!*

Murilo entra na sala e fica olhando o horário em seu relógio (digital).

Repetindo sempre:

Murilo: *Está quase na hora do intervalo! Está quase na hora do intervalo!*

Então percebe que a professora está interagindo com a sala e fica prestando atenção. Parece compreender as solicitações da professora, porque responde a algumas delas:

Débora: *Murilo, agora irei explicar a matéria e rever a lição de casa, tudo bem?*

Murilo: *Tá bem! Vou ficar olhando.*

Débora: *Por que você não fez a lição de casa?*

Murilo: *Ninguém me ajudou!*

Débora: *Então preste atenção na explicação.*

Durante a explicação de Débora, ele realiza a atividade de forma independente, então é questionado pelo colega ao lado.

Colega: *Murilo, por que você está recortando as folhas do exercício?*

Murilo: *Porque eu vou colar as metades.*

Continua a observar o relógio constantemente e a repetir:

Murilo: *Eba! É quase intervalo!*

A partir dessa situação, é possível compreender parte do que acontece no que diz respeito à relação de Murilo com colegas e professor na sala de aula. Ele se mostra o tempo todo inquieto, mas notamos que tenta compreender o que está acontecendo na aula e o que a professora está solicitando. Quando questionado pelo colega sobre o recorte que está fazendo, ele responde que irá colar uma metade em cada folha, indicando entendimento e uma tentativa de realização da atividade.

Em diferentes observações, constatamos que Murilo procura responder quando solicitado, seja durante a chamada, seja ao longo da aula. Demonstra cuidado e capricho com seus materiais. Seu caderno contém atividades de algumas disciplinas, porém nem todas completas. Em algumas ocasiões, ele parece ficar pensando nas perguntas que faz ao professor e, com isso, para de escrever e se atrasa na atividade.

2º Episódio: Murilo faz perguntas

Aula: Ciências

Professora: Débora

Murilo continua inquieto, andando pela sala e chamando a atenção de Débora e dos companheiros de sala. A professora interfere:

Débora: *Murilo, preste atenção nesta revista que eu trouxe para você!!!*

[Entregando-lhe uma revista.]

Murilo: *Oba!* [Pega a revista das mãos dela.]

Demonstra distração com as figuras da revista, olha para elas fixamente durante muito tempo. Então, começa a copiar a matéria da lousa, distraído-se, muitas vezes, durante a cópia de exercícios, com seus materiais, com os colegas e até mesmo passeando de carteira em carteira para conversar com os companheiros da sala, os quais, grande parte das vezes, ignoram a sua presença ou brigam com ele, pedindo que se sente em seu lugar.

Durante a explicação da matéria, fica pensando durante muito tempo, depois faz perguntas referentes a animais, mata atlântica e outros fatos que envolvam natureza.

Parece concentrar-se em apenas um fato por vez, o que indica um foco de atenção restrito. Quando copia, parece não saber o que a professora disse e, se está prestando atenção no que ela está dizendo, não consegue copiar. Durante a cópia de exercícios sobre morcegos, para alguns instantes e fica olhando para a professora, então pergunta:

Murilo: *Professora, existem morcegos vampiros?*

Débora: *Poucos! Os que existem somente são chamados assim porque se alimentam de sangue.*

Murilo: *Então eles não fazem nada com a gente?*

Débora: *Não, eles somente aparecem durante a noite e atacam apenas outros animais.*

No intervalo, Profa. Débora pergunta-nos sobre a adequação de manter Murilo realizando sempre atividades que envolvam somente questões relacionadas à

natureza. Arriscamos afirmar que ela poderia tentar propor atividades semelhantes às das demais integrantes da sala de aula. A professora concorda, mas comenta que, em determinadas situações, “isso é impossível”.

Percebemos que a referida professora também vive um drama. Estar em contato com um aluno com o qual não sabe lidar e que lhe é totalmente desconhecido torna-se angustiante em muitos momentos. Em conversas, ela relata que Murilo é muito interessado e esperto, apesar de acreditar que ele não seja capaz de realizar duas tarefas ao mesmo tempo, como pensar no que irá perguntar e copiar os exercícios da lousa. Acha que essas características são as mais responsáveis pelo fato de seu caderno estar incompleto.

Quando afirma que, por vezes, é impossível trabalhar com Murilo, ela acaba assumindo o que grande parte da sociedade faz: oferecer chances mínimas ao deficiente para seu desenvolvimento. Com isso, não estamos afirmando que as exigências para Murilo devam ser iguais às dos demais educandos, porém que algo deve ser experimentado, por mais difícil que seja o processo.

A professora tem tentado desenvolver com ele o que acredita ser possível, e ele, por sua vez, tenta responder a esses investimentos de acordo com suas especificidades e dificuldades. Contudo, é possível notar nesse episódio um desvio dos processos pedagógicos, pelos quais a professora deveria utilizar a motivação de Murilo como via de investimento em sua aprendizagem; o investimento, quando é feito, dirige-se a mecanismos de controle das condutas inadequadas.

Nesse sentido, não há que apontar culpados, mas sim a restrição e a baixa qualidade das tentativas feitas. E, naturalmente, uma mudança nessa direção

pode acontecer na sala de aula, na escola, mas depende muito das políticas públicas e de processos sociais amplos.

3° Episódio: Murilo foge da aula

Aula: Leitura/Língua Portuguesa

Professora: Sarah

Todos os alunos são direcionados pela professora até a biblioteca da escola. Como esse espaço localiza-se no final do corredor, alguns dos alunos saem correndo para lá. Murilo é um dos alunos que corre, porém desvia do local e não entra na biblioteca. Após algum tempo (mais ou menos 20 minutos), um aluno pergunta:

Aluno: *Professora, onde está o Murilo?*

A professora olha espantada para a sala e diz:

Sarah: *Não é possível! Ele não está aqui e ninguém o viu!*

Dirige-se à pesquisadora e volta a se pronunciar:

Sarah: *Depois ainda dizem que é possível esta situação!*

Pede a um aluno que procure a inspetora para que localizem Murilo.

Depois de poucos minutos, a inspetora o traz e diz que ele estava correndo na quadra. A professora agradece e diz a Murilo:

Sarah: *Já não pedi para não fazer isso?*

Murilo: *Eu sei, mas não gosto daqui, é chato! É muito chato!*

Sarah: *Sente-se e pare de reclamar. Você tem que estudar!*

Murilo: *É chato!*

Olha para a pesquisadora e resmunga:

Murilo: *Ninguém entende.*

A professora pega uma revista de Ciências com várias figuras de animais e lhe entrega.

Sarah: *Tome, veja esta que tem figuras de animais e você gosta!*

Murilo: *Esta eu já vi!*

Sarah: *Então veja novamente!*

O garoto rapidamente folheia a revista sem demonstrar interesse e vai dizendo:

Murilo: *Já vi! Já vi! Já vi! Já vi!* [Repete muitas vezes.]

A professora não demonstra nenhuma reação e continua lendo sua própria revista.

Murilo sente-se incomodado durante a atividade de leitura na biblioteca. A professora tenta lhe fornecer o que gosta, entregando-lhe a revista de animais, porém ele passa pelas páginas em frações de segundos e já sente necessidade de fazer outra coisa. A professora, por sua vez, não consegue acompanhar o ritmo de Murilo ou disponibilizar tempo adicional a ele, pois necessita trabalhar com os demais alunos no sentido de compreenderem a importância da leitura.

Desse modo, vemos que Murilo e Sara colocam-se pressões mútuas no que concerne à realização de seus respectivos papéis de aluno e de professora.

Quando essa aula terminou, a professora expôs que tanto Murilo como Gabriel não acompanham a classe, só que Gabriel é mais fácil para lidar, enquanto Murilo é mais elétrico e dá mais trabalho. Ela considera que nenhum dos dois seja capaz de compreender as histórias, então ela costuma entregar livros infantis para Gabriel que “lê um pouco” e de animais para Murilo, pois “ele gosta”.

Se analisarmos esse episódio juntamente com os dados de entrevista da Profa. Sara, verificamos que, embora afirme a necessidade de se realizar algo que efetive o processo educacional do aluno, ela se sente perdida em muitas situações.

De fato, Murilo é um aluno que necessita de atendimento especial em meio a uma classe com muitos alunos. A professora, incumbida de atender a todos, realmente não consegue dar-lhe a atenção necessária. É possível entender sua dificuldade e impaciência quando, por exemplo, o aluno não se dirige à biblioteca e permanece durante 20 minutos fora das atividades de aula.

Durante o intervalo, Murilo corre e brinca o tempo todo, mas se comporta inadequadamente. Não consegue permanecer parado em qualquer espaço, vai ao pátio, à quadra, até mesmo a locais não permitidos, como a horta. Pede o lanche de muitas crianças e, na maioria das vezes, elas dão, porque do contrário ele toma.

A inspetora de recreio grita com ele o tempo todo, tentando orientar para que não se machuque. Ele não lhe dá atenção e continua correndo e conversando com as pessoas, que geralmente o ignoram.

Dirige-se aos funcionários presentes no intervalo (servente, cozinheira e inspetora) fazendo perguntas e, quase sempre, não espera que respondam. Estabelece, assim, “conversas” unilaterais.

4.1.2 Aluno Gabriel

Diferentemente de Murilo, Gabriel tem sido alvo de outras questões no espaço escolar. Seu comportamento faz com que não seja notado e acabe permanecendo desconsiderado nesse espaço. Enquanto Murilo causa desconforto

por seu comportamento impulsivo, Gabriel causa conforto em muitos que afirmam que a inclusão com alunos como ele é possível e mais tranquila de ocorrer.

O aluno permanece isolado na sala, está quase sempre sozinho e não aprende. Ao avaliarem que a “interação” ou a “convivência” com Gabriel é fácil, os educadores tornam natural um desenvolvimento precário, explicável pela presença da deficiência em si. Disso decorre uma condição problemática, em que se mesclam aceitação e rejeição, que justifica o baixo investimento em processos de ensino-aprendizagem que viabilizem algum avanço na apropriação de conteúdos escolares ou algum ganho na formação pessoal do aluno.

4° Episódio: Gabriel e a chamada oral

Aula: Inglês

Professora: Laura

É a primeira aula do dia; os alunos aguardam a professora em uma tremenda algazarra, alguns escutam rádio, outros pulam carteiras, as meninas fazem maquiagem e Gabriel apresenta um comportamento solitário, permanecendo sempre isolado. A professora entra na sala cumprimenta os alunos e completa:

Laura: *Espero que todos tenham estudado para a avaliação. Como sabem a prova será uma chamada oral.*

Os alunos não demonstram tanto entusiasmo, mas guardam os cadernos e se preparam para a chamada oral. Gabriel fica observando a professora que está explicando, mas parece não compreender e não estar interessado pelo que será realizado. Começa a folhear seu caderno e, na maioria do tempo, em sala de aula, permanece folheando-o ou o livro de exercícios.

A professora tenta auxiliá-lo, mas acaba se afastando e ele continua disperso, então ela começa a chamada oral. Ao solicitar aos alunos que respondam

as perguntas, parece desconsiderar Gabriel, pois direciona os exercícios aos demais alunos, nunca a ele.

Um exemplo dessa observação é quando Profa. Laura menciona os anos de 1994 e 1995, referindo-se a uma determinada questão sobre as datas de nascimento dos alunos, mas 1988, ano do nascimento de Gabriel, é simplesmente desconsiderado.

Laura: *Alguns de vocês nasceram em 1994, outros em 1995, portanto respondam em inglês a data de nascimento de vocês.*

Gabriel sorri e olha para a professora o tempo todo, mantendo olhar fixo sempre em um ponto, nunca nos olhos das pessoas, aparenta estar sonolento, bocejando o tempo todo e observando o movimento da sala sem exercer nenhum tipo de ação ou reação. Os alunos continuam respondendo as questões realizadas pela professora em inglês, sendo solicitados constantemente para resoluções de exercícios, Gabriel não. Enquanto isso, ele permanece brincando com seus materiais, corretivo, lápis, etc.

Laura: *Estou vendo que muitos de vocês não estudaram e perderam uma ótima oportunidade de aprenderem, pois meu método de explicação é como métodos de cursinho.*

Um dos alunos responde:

Aluno: *Professora para que aprender Inglês? Eu não sei nem Português!*

Muitos da classe dão gargalhadas e algumas pessoas fazem “cara feia” diante dos comentários.

Laura: *É por esse motivo que você precisa estudar um pouco e aprender as duas línguas.*

Um aluno pergunta e outro responde:

Aluno: *Professora, o Gabriel não vai responder nenhuma?*

Outro Aluno: *É claro que não! Ele não sabe!*

Aluno: *Ele não sabe nada?*

Laura: *Não é que ele não sabe nada, é que ele sabe pouca coisa!*

Após um tempo, fica constrangida e pergunta:

Laura: *Gabriel, what is your name?*

Gabriel fica olhando parado!

Laura *Preste atenção, você deve responder: My name is Gabriel.*

Ele não diz nada e ela insiste:

Laura: *Vamos diga!!! My name is Gabriel!*

Gabriel: *Gabriel, Gabriel.*

Ele apenas respondeu mecanicamente: Gabriel, Gabriel. E ela diz:

Laura: *Está bom! Viu como ele sabe alguma coisa?*

Ao sentir-se pressionada pelo atendimento aos outros alunos, Profa. Laura acaba por solicitar uma única vez a participação de Gabriel, fazendo uma pergunta simples e respondendo a mesma por ele. Não exige do garoto nada além da repetição do que ela mesma respondeu, o que, ao mesmo tempo, nos faz indagar se existiria outro caminho que ela pudesse seguir. Não temos respostas concretas nem queremos simplesmente culpabilizar ou aprovar a professora, mas seria esperado que ela tentasse algo e que não dependesse de outros alunos para lembrar-se da presença de Gabriel.

Nessa situação, torna-se claro o que muitas pesquisas têm demonstrado: a deficiência, para além da patologia, está pautada e consolidada na esfera social. Muito mais do que as dificuldades devidas ao quadro autista, Gabriel encontra-se

prisioneiro da deficiência produzida culturalmente, por não estar dentro dos padrões de normalidade estabelecidos.

Assim que acabou a aula, Profa. Laura comenta com a pesquisadora que é muito complicado um aluno autista aprender outra língua, sendo que eles não aprendem quase nada. Ressalta que tenta incluir os dois autistas em suas aulas. Afirma que Murilo é mais participativo, porém a participação de Gabriel se resume à cópia: *“Com o Murilo é mais fácil fazer participar, mas o Gabriel copia toda a matéria!”*.

A colocação de Laura pode parecer sugerir desinteresse em relação ao trabalho educativo que se espera, entretanto, nos casos específicos desses adolescentes, soa compreensível sua suposição de grande dificuldade do autista para aprender outra língua, dado que a comunicação e os diálogos não fluem nem na língua materna. Na entrevista, ela afirma que não consegue fazer-se entender pelos dois. E relata que está estudando textos sobre o autismo para situar-se um pouco diante dessa complicada tarefa.

5° Episódio: Gabriel lê histórias infantis

Aula: Língua Portuguesa

Professora: Sara

Os alunos são direcionados pela professora até a biblioteca. Gabriel anda lentamente e acaba ficando para trás. Quando chega à biblioteca, fica em pé esperando. Então a professora se dirige a ele:

Sara: *Sente-se aqui com essas meninas, Gabriel.*

E conduz Gabriel até a mesa, pega um livro da Cinderela e entrega a ele, que o olha várias vezes. Permanece sentado até que a professora pega em sua mão e o leva para escolher um livro na estante de Educação Infantil. Sempre que ele

termina de ler, a professora o direciona novamente para leituras infantis muito abaixo de sua idade. Isso ocorre por cinco vezes, já que estes livros são curtos.

A pesquisadora fica observando e pergunta a ele:

Pesquisadora: *Você já leu este livro?*

Gabriel: *Gabriel vê o livro. Depois Gabriel tem que trocar livro!*

Pesquisadora: *Quer pegar outro livro?*

Balança a cabeça demonstrando que sim.

Pesquisadora: *Em que estante quer pegar? Ciências, literatura, história...*

Ele mostra a estante de fábulas infantis.

Gabriel: *Aqui!*

Pesquisadora: *Tem certeza? Vamos pegar em outras estantes! Aqui você já conhece, não é?*

Gabriel: *Gabriel pega livro aqui!*

Pesquisadora: *Tudo bem. Então pegamos um livro aqui e outro em outra estante. O que acha?*

Ele olha para ela e, sem dizer nada, pega dois livros da estante de textos infantis. A pesquisadora pega, então, várias revistas, senta-se ao lado dele e começa a olhar as revistas, chamando a sua atenção:

Pesquisadora: *Olha, que legal esta figura, Gabriel!*

Entrega-lhe revistas e também livros de Ciências. Ele fica admirando as figuras que encontra, principalmente as de animais, porém passa um tempo curto e ele diz:

Gabriel: *Gabriel tem que ler livro de história diferente.*

Pega novamente um livro infantil.

Nesse episódio, percebemos que Gabriel termina por ficar com seu repertório de exploração de livros reduzido a histórias infantis, inadequadas para sua idade. Durante sua permanência na biblioteca, a pesquisadora procurou acompanhá-lo para tentar compreender o motivo dele escolher sempre esses livros. Questionado, ele responde: *Gabriel pega livro aqui*. Portanto, o que considerava “seus livros” estava na estante de literatura infantil, espaço para o qual ele era sempre direcionado pela professora. Pareceu já conhecer todas as histórias escolhidas. a pesquisadora buscou encorajá-lo a ver outros livros. Embora tenha demonstrado algum interesse, acabou voltando para os textos infantis, como se não pudesse romper com essa tendência.

Indivíduos autistas possuem sérias resistências diante de tudo que é novo, mas o papel da escolarização para Gabriel está justamente em auxiliá-lo a caminhar para a aprendizagem, o que não se realiza porque não lhe são oferecidas condições minimamente favoráveis. Ele permanece isolado e desconsiderado na situação. Na atividade observada, a professora não lhe propôs conteúdos de uma 7ª série, nem se preocupou em auxiliá-lo ou verificar se sabia ler efetivamente os textos infantis.

Processos como esses confirmam e acentuam iniciativas de infantilização geralmente utilizadas em processos educacionais para deficientes. Pesquisas desenvolvidas por Kassir (1999), Padilha (2001) e outros pesquisadores demonstram o baixo investimento nos processos de ensino-aprendizagem para indivíduos com necessidades especiais, com práticas de ensino simplificado para os conceitos escolares e com conteúdos adequados para alunos muito mais novos. Vemos, assim, que Gabriel é duplamente infantilizado: com 19 anos de idade, está

inserido numa classe com alunos de 12 a 13 anos e as atividades que realiza são para crianças mais novas que os colegas.

Em conversa, a professora Sara afirma que é muito complicado trabalhar com Gabriel, uma vez que nem com os alunos normais está sendo possível fazer com que aprendam. E com ele tudo é ainda mais complicado, porque ele só reproduz, só copia. Sobre as leituras, ela diz que o aluno não entenderia livros apropriados para sua idade, por isso prefere que ele permaneça nos materiais de histórias infantis. Relata que o aluno raramente parece processar alguma coisa e, em sua avaliação, ele é apenas capaz de realizar tarefas repetitivas e sem muita complexidade, como procurar palavras no dicionário e folhear revistas. Em suma, é um aluno “copista”.

Mas a professora vê a cópia como problema e também como solução. Solicita sugestões à pesquisadora sobre atividades para aplicar com Gabriel, para que ele copie, pois faz isso muito bem e seu caderno é completo.

Pessoas como Gabriel vivem diariamente o fracasso que já lhes é atribuído automaticamente. Não se considera que, se elas tiverem condições favoráveis, como pressupõe a teoria histórico-cultural, serão capazes de aprender.

Essas questões nos levam a reiterar a forma equivocada e inconsequente de implementação dos atuais programas de “inclusão”, em que docentes e discentes se encontram em campos desconhecidos, o que tende, é claro, a diminuir expectativas em relação ao desenvolvimento e aprendizagem do deficiente, assim como ao trabalho pedagógico.

6° Episódio: Gabriel durante atividade em parceria

Aula: Geografia

Professor: Paulo

Paulo entra na sala e os alunos estão conversando. Ele pede a eles que formem duplas para terminarem um exercício para atribuição de nota. As duplas se formam e Paulo tenta convencer um aluno a sentar com ele, mas nem ele, nem outros querem. Apenas o constante parceiro de Gabriel aceita.

Paulo: *Tudo bem, mas então prestem atenção no que estão fazendo.*

Parceiro de Gabriel: *Tudo bem professor!*

Enquanto o professor passa pelas carteiras orientando os grupos, o parceiro de Gabriel chega próximo ao professor e diz que os dois já terminaram. Com expressão desconfiada, Paulo pede que ele traga o caderno.

Paulo: *O Gabriel também terminou?*

Parceiro de Gabriel: *Não, mas ele vai copiar.*

Paulo: *Mesmo assim traga para que eu veja.*

Parceiro de Gabriel: *Vou trazer.*

O aluno traz seu caderno com todas as questões erradas e com uma caligrafia muito ruim.

Mais uma vez, constatamos que a situação de Gabriel é bastante incômoda no que diz respeito à sua permanência na escola. A ausência de disposição para se aproximar das pessoas, dentre outros fatores, acaba por prejudicar a receptividade dos colegas e os processos que viabilizariam sua aprendizagem.

Nas conversas ocorridas em sala de aula, Prof. Paulo afirma que realmente é muito difícil trabalhar com Gabriel. Busca encorajar outros alunos a fazerem parceria com ele nas atividades, embora ninguém goste. E o próprio Gabriel

não aceita ajuda de alguém que não seja o colega que sempre senta com ele. Tendo em vista que esse colega é um aluno que também precisa muito de ajuda, os dois não conseguem se ajudar mutuamente. O colega faz tudo errado e Gabriel copia; daí tem que apagar, acaba rasgando a folha, copia de novo e não sai da sala enquanto não termina, causando uma complicação imensa.

O professor salienta que tenta fazer o que pode, mas a quantidade de alunos na sala dificulta esse processo de atendimento que gostaria de realizar com Gabriel.

Gabriel quer sempre respostas prontas e localizadas nos livros somente para copiar e fica muito nervoso se os livros não respondem a todas as questões. Contudo, muitas questões são pessoais e não tem respostas no livro, mas confesso que devida à situação, acabo pedindo para ele copiar outra coisa. Não sei bem o que fazer durante os exercícios, porque durante as cópias ocorre tudo bem, mas o que passa disso acaba se tornando um conflito, porque ele é muito calado, mas é persistente e exigente, não aceita que os companheiros de sala ajudem. E quem ele aceita, não o ajuda, só atrapalha! [sic].

7º Episódio: Avaliação de Murilo e Gabriel fora da sala de aula

Disciplinas: Inglês, Língua Portuguesa e Ciências.

Essa avaliação foi aplicada pela estagiária da escola, em horário posterior ao da aula. Os professores das disciplinas justificaram que se tratava de um atendimento especial aos dois alunos, no qual haveria a aplicação das avaliações finais. A pesquisadora autoriza para acompanhar o processo. Como as outras avaliações foram feitas na semana anterior, acompanhou somente as avaliações das três disciplinas referidas.

Chegando à biblioteca, local usado para essa atividade, já estavam lá a estagiária e Gabriel; somente aguardavam Murilo e, assim que ele chegou, a estagiária disse:

Estagiária: *Vamos lá meninos! Gabriel, Inglês, Português e Ciências.
Murilo, Inglês, Português e Ciências.*

Colocou todas as avaliações na frente deles e pediu que escrevessem o nome, indicando o lugar em que deveriam fazê-lo. Depois começou a ler as perguntas e ditar as repostas. O que eles não conseguiam escrever ela anotava numa folha de papel e pedia que copiassem. Chamava atenção de Murilo o tempo todo porque não ele ficava quieto, pois copiava uma pergunta e levantava para passear pela biblioteca ou então falava alguma coisa. Ela solicitava que ele terminasse logo. Assim que ele terminou, foi embora, pois sua mãe já estava esperando-o. Gabriel demonstrava uma grande preocupação em fazer tudo e ficava toda hora perguntando:

Gabriel: *Onde copia?*

Estagiária: *Aqui.* [Indicando com o dedo.]

Visto que Gabriel demorava a copiar e não desistia, querendo fazer a atividade toda, ela mesma completava alguns trechos por ele. Assim que ele terminou, a estagiária o dispensou e dirigiu-se a mim.

Estagiária: *Pronto! Agora o ano que vem é só ir para a 7ª série. Que bom que eles estão tendo a oportunidade de estudar como as crianças normais, não é?*

Perplexa, a pesquisadora sorriu para ela e foi embora.

Mesmo já imaginando que a avaliação não seria adequada, a expectativa da pesquisadora era de que, ao menos, houvesse uma tentativa de descobrir o que

eles sabiam (ou não sabiam). Essa situação evidencia como o sistema tem transformado todos ali em vítimas, porque as professoras e a estagiária não sabem como agir, como avaliar. Os encaminhamentos dados não nos deixam dúvidas quanto a isso: se elas tentam realizar o que acreditam ser bom, uma atividade diferenciada e tutelada, ou se, pela certeza de que eles nada (ou pouco) sabem, criam uma situação para formalizar e encenar uma avaliação que permitirá a promoção para a série seguinte.

A atividade realizada nesse episódio denuncia o baixo nível de ensino oferecido a Murilo e Gabriel, a baixa expectativa que tem deles e o baixo investimento em profissionais qualificados para trabalhar nessas questões. Não estamos afirmando que a estagiária não seja capaz de realizar suas tarefas; o que estamos defendendo é justamente o contrário, isto é, ela não é qualificada para determinada função e, por esse motivo, não pode desenvolvê-la adequadamente, assim como os outros é mais uma vítima deste processo inadequado.

4.2 Comentários Gerais sobre a Inclusão dos Dois Alunos

As observações de atividades de aula mostram que, nesta experiência, tanto Gabriel e Murilo como os professores vivenciam uma situação complexa, certamente dolorosa para todos. Mais que isso, os achados sugerem que a presença dos dois autistas na escola regular tem provocado uma desorganização para o trabalho dos professores, para os demais alunos e até mesmo para outros profissionais que lá atuam.

Alguns colegas praticamente os ignoram e outros manifestam piedade, mas aparentemente procuram evitar a proximidade e o contato direto. Os educadores demonstram ter muitas dificuldades no que se refere à atuação pedagógica. E os dois alunos, embora presentes, ficam em posição deslocada dos acontecimentos da sala de aula, ao mesmo tempo em que esses acontecimentos parecem invadir seu modo particular de agir.

Gabriel aparenta tranquilidade e permanece todo o tempo sozinho independentemente da atividade que esteja realizando. Apresenta movimentos bastante repetitivos, prioriza a cópia dos exercícios em todas as disciplinas, aceita o auxílio de somente um colega de sala e grande parte das vezes não aceita sequer a aproximação dos demais.

Murilo demonstra um envolvimento mais ativo nas situações, porém parece provocar uma grande atrapalhão na escola, pois é agitado, corre pelas vários espaços, quase não faz as atividades, conversa com outros em momentos inapropriados, sai da sala com frequência, questiona os professores e colegas. Essa conduta pode ser em grande parte provocada pelo fato de continuamente buscar de alguma maneira conquistar um espaço que não lhe é proporcionado, já que (conforme nossa observação) na instituição ele consegue agir calmamente. Nos “diálogos” em que o aluno se envolve, muitas vezes seus dizeres soam para as pessoas como comentários sem relevância, assim ele acaba sem resposta; da mesma forma, os dizeres de outros não são respondidos por ele.

Os dados nos levam a retomar proposições de Vygotsky (1995) sobre a potencialidade de qualquer indivíduo com deficiência e indicam a necessidade de educadores considerarem o desenvolvimento proximal como guia maior do ensino a ser oferecido. A esse respeito, Padilha (2008, p. 186) afirma:

Dessa forma, o desenvolvimento humano não está atrelado unicamente às funções biológicas. Sua tese é de que os efeitos sociais do desenvolvimento é que decidem o destino das pessoas: por si, o defeito não é o que decide o destino da pessoa, mas sim as conseqüências sociais, ou seja, o que acontece nas relações concretas de vida social com as pessoas deficientes.

Retomando também preceitos de Leontiev (1978) no que se refere ao conceito de atividade principal, vemos que negar uma experiência escolar efetiva aos garotos, que seria a atividade principal para seu estágio de desenvolvimento, é mantê-los marginalizados socialmente, em posição de defasagem nos mais variados setores da vida.

Quanto a esse aspecto, é possível perceber que um dos fatores mais complexos é o desconhecimento das necessidades de indivíduos autistas, que carregam consigo estigmas, pois seu comportamento provoca perplexidade e o quadro é pouco estudado, sem causas bem definidas.

Ao nos perguntarmos quem são esses “desconhecidos”, teremos considerações e opiniões diversas e divergentes. Mas é fundamental lembrar que eles são “pessoas” e, independentemente da diferença que os caracteriza, necessitam como qualquer ser humano de experiências promissoras no plano das relações sociais.

As pessoas constituem-se em uma determinada sociedade, sendo que, nessa constituição, aspectos da própria sociedade tornam-se parte delas. Elas estão/são/fazem-se inseridas na multiplicidade de possibilidades socialmente existentes e participam delas, na sua ‘esfera particular’, na sua especificidade. Essa participação é, ao mesmo tempo, específica, singular, pois diz respeito a uma determinada pessoa, e, também, social, coletiva. É na coletividade, nas práticas socialmente partilhadas, que a especificidade é constituída. (KASSAR, 1999, p. 101).

Vygotsky (1997) salienta que a tarefa essencial da educação para indivíduos com deficiência consiste em criar mecanismos que os auxiliem a compensar suas dificuldades através de meios especiais e caminhos alternativos.

Assim, para o autista, a área em que os processos pedagógicos precisam investir mais, explorando caminhos diferenciados, é justamente no estabelecimento de trocas interpessoais e comunicativas. Da capacidade de interagir depende a possibilidade de avanços significativos nas funções psíquicas dos sujeitos.

Daí que entendo as práticas pedagógicas e terapêuticas na Educação Especial, não no sentido do 'poder de cura' das deficiências, mas como construção conjunta de vias alternativas de desenvolvimento, através das interações sociais, das atividades e do domínio dos meios de desenvolvimento cultural e do pensamento, entre eles a linguagem. (DE CARLO, 1999, p. 149).

Os dados deste estudo evidenciam que, no caso de autistas, não estão sendo oferecidos caminhos especiais favoráveis no cotidiano escolar, o que tem resultado em falta de oportunidades para aprender. Apesar da disposição de alguns professores, a mediação pedagógica tem se concretizado como ações de baixa qualidade diante das necessidades dos dois alunos. Não há como elevar as funções psíquicas, se grande parte do que é solicitado aos dois adolescentes está restrito a atividades repetitivas e cópias. Como apontam pesquisas sobre a inclusão de deficientes mentais, o ensino diferenciado dos alunos incluídos concretiza-se, sim, mas no sentido de atividades simplificadas e descontextualizadas, com objetivos que subestimam o sujeito.

O investimento em experiências de aprendizagem está sendo oferecido muito mais no campo das funções rudimentares, nos termos de Vygotsky. A avaliação coloca demandas mínimas e o conjunto das observações evidencia que

grande parte do que é solicitado aos dois alunos está restrito a atividades superficiais repetitivas e cópias sem propósito.

Há, é verdade, incertezas, medos e impotências diante do desafio do que e como ensinar. Murilo e Gabriel estão no 7º ano e nesse nível escolar é esperado que o aluno realize produções de crônicas, interpretações de textos jornalísticos, equações de 1º grau, tradução de textos em língua estrangeira e outras tantas atividades. Cabe indagar se é plausível oferecer-lhes os mesmos conteúdos no mesmo período de tempo de elaboração dos demais alunos. Por outro lado, é marcadamente injusto propor-lhes atividades mecânicas e infantilizadas, que não conduzem ao domínio do conteúdo escolar.

Os garotos têm direito legal ao acesso e permanência no espaço escolar como qualquer outro indivíduo em nossa sociedade. No entanto, os educadores estão sendo pouco considerados, quando perspectivas constitucionais implantam leis ou normas que garantem direitos ao aluno, porém não oferecem uma preparação docente satisfatória. Os professores se veem incapazes para o exercício de suas funções. Eles relatam que se sentem perdidos, obrigados a cumprir algo que está fora de sua capacidade. Nessa circunstância, compõem uma concepção ambivalente, reconhecendo a pobreza do trabalho pedagógico e simultaneamente atribuindo a causa dos problemas de aprendizagem à própria deficiência do aluno, ao autismo.

A permanência dessa visão da aprendizagem reduz o investimento nos processos educacionais e, sobretudo, contraria um modo de conceber o desenvolvimento humano em sua constituição cultural. Nesse sentido, De Carlo (1999, p. 71-72) relembra uma importante tese da abordagem histórico-cultural:

Vygotsky se opôs à biologização das concepções sobre o desenvolvimento humano e, em particular, sobre o desenvolvimento de crianças deficientes. Sem negar a importância dos fatores biológicos na explicação da ontogênese, privilegia a análise dos fatores sociais (que operam dentro de um marco biológico) como determinantes ou forças do desenvolvimento, enfatizando o desenvolvimento cultural. Desse modo, o problema da deficiência, geralmente focado do ponto de vista médico, deve ser compreendido como problema social, considerando que o biológico de forma alguma pode separar-se do social.

A biologização naturaliza o que é cultural e, ademais, situa a explicação de processos no plano individual.

O discurso liberal das 'desigualdades naturais' permeia/faz-se presente nas formas de difusão ideológica constituídas na história da nossa sociedade e da própria educação especial. Assim como a deficiência é considerada socialmente como um problema individual/familiar, ela parece ser considerada também individualmente como um problema individual/familiar. (KASSAR, 1999, p. 76).

Na experiência de Murilo e Gabriel, encontros e desencontros são constatados, confirmando verdades já afirmadas. Contudo, visto que perdura o descaso de uma sociedade que parece não "ouvir" o que já está sendo dito, há necessidade de reiterar, recomeçar sempre.

Nas entrevistas, os professores avaliam que, nas condições atuais, uma escola inclusiva é difícil para as diferentes deficiências e, para o quadro de autismo, ela é inviável. Com exceção de um entrevistado, dizem que não conseguem ensinar os dois adolescentes e não sabem o que fazer. Uma palavra foi muito presente em suas falas: o tentar. Tentam formas de aproximação e de atividade, mas o resultado é muito insatisfatório. Sentem menor dificuldade para lidar com Gabriel, por ser quieto, do que com Murilo, sempre muito agitado.

A esse respeito, a posição do professor de História é divergente. Como já ressaltado, sua concepção de inclusão é vinculada à afetividade, acreditando que se

aceitarmos e amarmos os deficientes, a educação na escola regular ocorrerá naturalmente. Entende que não há necessidade de diferenciar o ensino dos alunos autistas e que eles não apresentam problemas de aprendizagem. É apenas uma questão de aceitar seu ritmo de aprendizagem.

Os demais professores entrevistados têm expectativas baixas em relação aos dois alunos e dizem desejar apenas que eles aprendam “alguma coisa” em suas disciplinas, se for possível. E, quanto a ganhos em termos de socialização, também não se mostram otimistas. O professor de Geografia foi mais incisivo sobre essa questão, dando exemplos de desrespeito e zombaria por parte dos demais alunos da escola em relação aos autistas, especialmente Murilo.

A profissional da instituição especial revela uma percepção de efetiva viabilidade dessa experiência, o que contrasta com as falas dos professores (exceto o de História) que atuam diretamente com os dois alunos. Ela demonstra uma forte adesão ao movimento de inclusão escolar e, conforme indicamos, aspira pelo término das instituições especializadas atuais (enquanto depósito dos excluídos), admitindo desejar que outro modelo institucional venha a se instalar, com a função de dar suporte à educação dos deficientes na escola regular.

Sua marcante concordância diante da política educacional oficial é um tanto surpreendente, se levarmos em conta o lugar que a profissional ocupa, bem como parece explicar o motivo dela ver Murilo e Gabriel como “alunos incluídos”, sem que se tenham resolvido os graves problemas de ensino-aprendizagem que os afetam.

Do conjunto de depoimentos emergem imagens diferentes de Murilo e de Gabriel, como se os dois alunos não fossem as mesmas pessoas referidas pela profissional e pelos professores. E é interessante lembrar que a esperança dos

professores é posta justamente na presença de educador especializado na escola. É claro, eles se referiam a uma presença regular, a uma atuação constante. De qualquer modo, trata-se de uma crença de que o especialista saberá o que e como ensinar. Isso é mais um indicador da complexidade e da inconsistência da educação escolar na tentativa de alcançar as metas do atual modelo de inclusão.

Vemos que o ensino regular não dá conta de atender às necessidades de indivíduos autistas. Na instituição especial, por sua vez, eles têm um convívio social restrito, o que limita as possibilidades de aprendizagens diversas. Ferreira (1989, p. 151-152) discute a problemática desse processo contraditório:

Enquanto que na educação regular as evidências já têm permitido até o desenvolvimento de um discurso contra-ideológico, de visões alternativas à reprodução ingênua, nosso ensino especial permanece 'neuro', esperando que a ciência revele fórmulas para educar os ineducáveis. E numa prática que, embora tão claramente reprodutiva e educacionalmente ineficiente, tem se ampliado quase sem questionamento. Talvez até porque o discurso sobre a deficiência nos tenha convencido da baixa taxa potencial de retorno, em termos de produtividade, do investimento no ensino de indivíduos subnormais.

Para o momento, a solução talvez esteja na parceria entre as duas instituições, mas numa concatenação de esforços muito diferente do que ocorre no programa analisado, que envolve apenas uma presença semanal reduzida dos dois alunos na instituição especializada e, quanto à interação dos profissionais, encontros insuficientes de especialistas com os professores.

Uma das professoras entrevistadas aponta que é possível explorar, experimentar estratégias, ir descobrindo as mais viáveis, com acertos e erros. É importante reconhecer que é muito difícil trabalhar com indivíduos autistas, mas sem ficar reiterando as impossibilidades, porque nunca é possível saber de antemão as

capacidades das pessoas. Para ela, compete aos educadores inventar formas de atuação e apostar nas possibilidades.

No entanto, ela própria e outros professores denunciam a pobreza de condições para esse desafio e põem em dúvida os ganhos que, naquele momento, a permanência de Murilo e Gabriel na escola regular pode trazer.

O problema de fundo é muito complexo. Trata-se de mudanças de atitudes, de posições políticas, de concepções pedagógicas, de reorganização da instituição escolar. É um conjunto de questões que formam um grande quebra-cabeças a ser montado por nós que exercemos o papel de educadores.

[...] há grandes avanços em relação ao conhecimento em diversas áreas, inclusive operacionalizado por tecnologias que são capazes de substituir órgãos, prolongar a vida, minorar sofrimentos etc. Será preciso repensar em conjunto todos esses caminhos promissores, que apontam novos rumos educacionais; continua, porém, o grande desafio de modificar a organização social para que seja possível a apropriação de benefícios a todos os brasileiros. (JANNUZZI, 2004, p. 199).

O campo educacional faz parte de uma realidade que continua reproduzindo processos estigmatizantes. Classifica, marginaliza, cria estereótipos, estigmatiza, infantiliza e exclui todo aquele que não atende aos padrões de normalidade.

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. (FOUCAULT, 2005, p. 58).

Murilo, Gabriel, professores e demais alunos, juntamente com outros tantos sujeitos configuram uma realidade que põe em cena diversos atores exercendo diferenciados papéis neste “palco” social. As pessoas com deficiência ou transtorno

são objeto de atenção, sim, mas, em geral, isso se dá mais pela necessidade de encararmos o preconceito. Como destaca Kassar (1999), é necessário caminhar para além da concordância e disputa que o sistema impõe, aprendendo valores e modificando as crenças, concedendo espaço ao “novo”. As palavras de Amaral (1995, p. 148) também apontam para esse complexo compromisso:

Re-significar a diferença/deficiência constitui-se, em realidade, num incomensurável desafio. Representa um movimento no sentido de des-adjetivar o substantivo diferença, que tem sido profundamente impregnado de conotações pejorativas quando aliado à questão da deficiência. Insisto: des-adjetivar a deficiência é um caminho. Ou seja, ser diferente não é ser melhor ou pior; a diferença não é boa ou ruim, maléfica ou benéfica, aviltante ou enaltecida. A diferença/deficiência simplesmente é.

Sem negar a complexidade dessa problemática e sem considerar a escola com uma ilusória função de salvar e corrigir a desigualdade social, acreditamos que esse espaço possa promover ações mais justas e que esforços de análise da realidade, como o do presente estudo, contribuem para reflexão sobre as mudanças possíveis.



Original de István Orosz⁴

[...] os 'guardiões' dos direitos humanos não estão mais e tão somente nos aparatos públicos e sim em cada um de nós: pessoas, cidadãos, sujeitos Sociais. E para que cada um de nós possa ter essa experiência de 'guardião' dos direitos humanos faz-se imprescindível que tenhamos uma disposição psíquica permanente de abertura aos nossos próprios preconceitos. Assim, poderemos parar de repetir e repetir, acriticamente, que 'a sociedade é preconceituosa em relação aos diferentes/deficientes' e trocar esse discurso por uma constante indagação: 'Como posso trabalhar com meus preconceitos, e eventualmente me libertar deles?'. (AMARAL, 1995, p. 191).

⁴ Disponível em: <http://www.portaldavaca.com.br/ilusao_otica>. Acesso em: 10 dez. 2008.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso registrar novamente que, com a situação estudada, não pretendemos afirmar generalizações sobre “a inclusão de autistas” apenas porque há especificidades na experiência aqui focalizada, mas também pela amplitude de casos abrangidos pelo “espectro autista”, muitos dos quais implicam comprometimentos bem maiores que os apresentados por Murilo e Gabriel.

Os dados deste trabalho mostram muitos obstáculos e entraves para a escolarização dos dois adolescentes no âmbito do ensino regular. Experiências desse tipo desconcertam toda uma comunidade escolar e, em termos do sistema escolar, intensificam questões antigas que se fazem novas diante das demandas presentes da educação de deficientes dentro do movimento de inclusão.

Muitos fatores necessitam ser considerados e alterados nesse processo, porém cabe registrar que a situação relatada é incomum. Mesmo com todo o movimento inclusivo atual, constata-se certa disposição para receber alunos com diagnósticos que envolvam deficiências (sensorial, motora, mental); já para aqueles que apresentam grande comprometimento de conduta ou graves transtornos de desenvolvimento, a educação tende a ficar sob a alçada apenas da instituição especial e, assim, quase nunca se realiza.

Por meio das observações de aulas e entrevistas realizadas com os educadores, verificamos que essa tentativa de inclusão é ainda confusa, cheia de incertezas e produz a exclusão. Mas julgamos que uma experiência escolar razoável até pode ser viabilizada para esses sujeitos se houver uma efetiva parceria entre as duas instituições, a regular e a especial, e se elas fizerem uma aposta categórica no

potencial dos alunos e uma proposta conjunta de atuação pedagógica diferente da realizada atualmente.

Não podemos esquecer que questões macrossociais estão em pauta e que, mais particularmente, os órgãos oficiais de educação têm responsabilidades que não estão sendo cumpridas como a avaliação do delineamento e a compreensão de como os processos de inclusão estão sendo efetivados.

Quanto ao trabalho dos professores, a mesma expectativa existe. Nesse sentido, Fontana (2001) salienta que o medo, a incerteza, as dúvidas de como agir são normais quando se está diante de uma situação nova que exige de todos, experientes ou não, a criação de estratégias para viabilizar práticas que conduzam a caminhos de ensino-aprendizagem sobre os quais justamente pouco se sabe.

Trata-se, assim, de uma disposição a aprender por parte de todos os envolvidos no processo de maneira a mudar a forma com que estamos, historicamente, acostumados a enxergar realidade e a atuar.

Como já apontado, entendemos que somente o ensino regular nas condições atuais é insuficiente ao atendimento das necessidades dos garotos autistas, como também somente a escola especializada não consegue oferecer experiências mais amplas de convívio social.

Examinando a versão preliminar da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2007) notamos que, em suas linhas gerais, as propostas defendidas no documento são semelhantes à situação vivenciada pelos dois alunos, ou seja, atendimento terapêutico-educacional pela instituição especial e escolarização no ensino regular, cujo resultado é preocupante. Assim, o caminho sinalizado pela política oficial não permite antever mudanças desejáveis.

O problema é que, a despeito de promessas de maior qualidade das ações, aquele texto não aponta vias efetivas de solução para a garantia de mecanismos fortes de parceria. É apresentada a proposta de desativar as escolas especiais enquanto “escolas”. Esse é um tema controvertido e, a nosso ver, a medida soa prematura. Se for aplicada uniformemente para todos os casos de deficiências ou transtornos, poderá ocasionar efeitos dramáticos.

O que queremos ressaltar é a urgência de elaborarmos formas profícuas de parceria não padronizadas, visto que as mudanças exigiriam uma flexibilidade do sistema, além de uma revisão no ideário político-pedagógico e providências que venham a superar as salas lotadas, escassez de recursos materiais e a falta de capacitação dos profissionais.

Com base na abordagem histórico-cultural, acreditamos que todos os sujeitos com características que comprometam o desenvolvimento são capazes de aprender, desde que o grupo social crie condições para que isso ocorra. Dessa perspectiva, entendemos que os sujeitos autistas estudados têm um grande potencial de desenvolvimento e podem aprender os conteúdos escolares. Se vivenciarem relações sociais significativas, e o ensino for de fato diferenciado para atender às suas necessidades, poderão desenvolver grandes habilidades e criatividade, ampliando sua formação pessoal.

Assim, talvez, e paradoxalmente, a partir do próprio ‘egoísmo’, de uma tendência egocêntrica, os agentes institucionais – familiares e profissionais – possam rever os preconceitos que, incidindo sobre o ‘outro’ diferente/deficiente, fechando portas de acesso à vida plena em comunidade, fecham para ele as portas da cidadania. (AMARAL, 1995, p. 192).

Portanto, cabe a nós profissionais da educação lutar para que a educação seja concebida e concretizada como instância produtora de um laço social

indispensável para a construção da subjetividade e formação das funções psíquicas superiores em qualquer educando e, de maneira particular, naqueles que apresentam necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência:** em companhia de Hércules. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

_____. **Resgatando o passado:** deficiência como figura e vida como fundo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **DSM-IV - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

AMY, Marie Dominique. **Enfrentando o autismo:** a criança autista, seus pais e a relação terapêutica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ANACHE, Alexandra A. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação inclusiva: transformação social ou retórica?. In: OMOTE, Sadao (Org.). **Inclusão:** intenção e realidade, 2004.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Integração e autismo: análise de um percurso integrado. In: _____; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação:** reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. Autismo e educação: atuais desafios. In: _____. **Autismo e educação:** reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; FEZZARI, M. L. Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação:** reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BERGO, Maria Stela de A. Albuquerque. Uma visão da síndrome de Asperger sob o enfoque de Vygotsky. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 1999.

BERGUEZ, G. **O autismo infantil e Kanner**: estudo histórico e conseqüências teóricas. In: MAZET, P.; LEOVICI, S. **Autismo e psicoses da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno deficiente. São Paulo: Educ, 1993.

CARVALHO, Sérgio. **Thanise**: um sorriso muito especial. Piracicaba: Unimep, 1996.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida**. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

DE CARLO, Marysia Mara Rodrigues do Prado. **Se essa casa fosse nossa**: instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus, 1999.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994). In: CUNHA, Edilson Alkmin da. (Trad.). **Declaração de Salamanca**: linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília: Corde, 1997. 54 p.

FERREIRA, Júlio Romero. **A Construção escolar da deficiência mental**. 1989. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

_____. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: Editora Unimep, 1993.

FONTANA, Roseli A. Cação. **A inclusão dos professores na educação inclusiva**. Mimeo. Trabalho encomendado pelo GT 15 – Educação especial (2001).

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**: na idade clássica. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. 551 p.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do geral ao local. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina Rego. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**, São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. **Uma menina estranha: autobiografia de uma autista**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

JANNUZZI, G. S. M. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Deficiência mental, cidadania e política. In: Ciclo de Estudos da UFScar, 8., 1995, São Carlos. **Trabalho...** São Carlos: UFSCcar, 1995.

KANNER, L. Child psychiatry. In: AJURIAGUERRA, Julian. **Manual de Psiquiatria Infantil**. 2. ed. São Paulo: Masson/Atheneu, 1997.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas: Autores Associados, 1999.

LAPLANE, Adriana L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LEBOYER, Marion. **Autismo infantil: fatos e modelos**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

LEONTIEV, Alexei N. Actividade consciência e personalidade. In: MARTINS, Maria Sílvia Cintra (Trad.). **The marxists internet archive**. 1978.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MELETTI, S. M. F. O significado de processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 7, n. 1, p. 77-90, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone C. F. **Escola inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002.

MENEGON, Vera M. Por que jogar conversa fora? Pesquisando no cotidiano. In: SPINK, Mary J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2007.

OMOTE, Sadao. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. II, n. 4, p. 127-135, 1996.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. CID – 10**. 10. rev. São Paulo: Edusp, 2000.

_____. **Classificação dos transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Quem pergunta “precisa saber”**. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

PINHEIRO, Odette de Godoy. **Entrevista: uma prática discursiva**. In: SPINK, Mary J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ROCHA, Paulina Schmidtbauer (Org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1997.

ROLIM, Carmem Lúcia A. **A criança portadora de câncer e sua relação com o aprender: experiências num programa recreativo-educacional em ambiente hospitalar** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. *Pro-posições*, Campinas, v. 12, n. 2-2, 2001.

VASQUES, Carla Karnoppi. **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação: Análise da Produção Científico-acadêmica**. Trabalho Apresentado no GT-15 de Educação Especial, 2008.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamiento y lenguaje**. In: **Obras Escogidas**. Tomo II, Madri: Visor, 1993. (original de 1934).

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. In: **Obras escogidas**. Tomo III, Madri: Visor, 1995 (original de 1931)

_____. **Fundamentos de defectologia**. In: **Obras escogidas**. Tomo V, Madri: Visor, 1997.

_____. **Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]**. Vigotski – O manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, v. 21, n. 71, jul. 2000.

WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. 22. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

ANEXO

Informações Adicionais sobre os Alunos Gabriel e Murilo

(obtidas no prontuário da instituição especial)

Gabriel:

A renda mensal de sua família está em torno de R\$ 1.000,00 para as cinco pessoas que residem em sua casa; a formação de seus pais corresponde ao 1º grau incompleto. A família possui convênio médico.

De acordo com os registros, a mãe não aceitava a gravidez e, em razão disso, tomou injeções para evitá-la. Mesmo assim o período de gestação completou os nove meses. Durante esse período, foram realizados os exames pré-natal e o parto ocorreu natural peridural . Gabriel nasceu pesando 3.300 kg e medindo 49.5 cm. Após o parto, a criança não necessitou de cuidados especiais, porém a mãe não o ouviu chorar.

Atualmente, o garoto utiliza Melleril (um calmante para controle da atenção). Gabriel tem dois primos esquizofrênicos, um de 16 anos e outro de 20, e um seu irmão de 23 anos, o qual, por apresentar sintomas autísticos, estudou apenas até a 5ª série, desaparecendo após o falecimento do pai.

Murilo:

Segundo o prontuário da instituição, Murilo passou por uma vida um tanto quanto conturbada. A mãe relatou que a gravidez foi de “risco”. Ela casou-se e logo depois ficou grávida; mudou-se para o Estado de São Paulo por motivo de trabalho do marido.

Fez, regularmente, os exames pré-natais. Na última consulta, o médico informou que havia um “deslocamento de placenta”, encaminhando-a para exames; após realizá-los, começou a sentir contrações leves, as quais permaneceram durante dois dias, sem haver perda de líquido. Passado esse tempo, voltou ao hospital municipal, quando nasceu Murilo, cujo parto foi normal a fórceps. Ele não chorou ao nascer, e a mãe, quando o viu, notou que havia um corte em sua cabeça. Segundo o relato, o garoto somente chorou após o banho, e a mãe somente o viu no dia em que foram para casa, dois dias depois do nascimento da criança.

Atualmente, Murilo também utiliza Melleril, tal como Gabriel, reside com a mãe, padrasto e mais uma irmã. A família vive em casa alugada e tem renda mensal de R\$ 600,00; o aluno é beneficiado pela bolsa família.