



AUTISMO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Emilene Côco dos Santos - PPGE/UFES - emilenecoco@hotmail.com

CAMINHOS DA INCLUSÃO: POSSÍVEIS PERCURSOS DA ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO

O presente artigo propõe brevemente discutir sobre a escolarização da criança com autismo e tem por objetivo refletir sobre os possíveis percursos da escolarização da criança com Transtorno Global do Desenvolvimento (autismo) em tempos de inclusão.

A Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação e Cultura, desenvolve programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial. Este documento dá subsídio ao trabalho da educação especial com vistas à inclusão. A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, fica mais claro ao que era exposto anteriormente que, os alunos considerados como público alvo da educação especial, para o Atendimento Educacional Especializado, são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Dentre o público alvo para o Atendimento Educacional Especializado¹ o referido documento esclarece ainda que:

Os alunos com transtorno global do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (p.15).

¹ De acordo com o Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008 “considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.

O direito à educação para esses alunos supracitados está garantido por lei, a saber: Constituição Federal, 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, para citar algumas, porém no cotidiano escolar percebemos que eles nem sempre estão incluídos nas atividades vivenciadas pelo grupo de uma sala regular e muito menos são consideradas suas condições clínicas, cognitivas e afetivo-sociais. Voltamos à atenção, em especial, aos alunos com transtorno global do desenvolvimento (autismo) pelo trabalho que desenvolvemos com os mesmos no ensino fundamental, e as dificuldades, limitações, conflitos encontrados/vividos.

AUTISMO INFANTIL: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

Apesar das pesquisas e investigações clínicas realizadas em diferentes áreas e abordagens de trabalho, não podemos afirmar que o autismo é um transtorno claramente definido. Os estudos sobre o autismo ainda não chegaram a um consenso sobre a sua principal causa. Bosa (2002, p.22), em uma revisão rápida de literatura, faz um resgate ao conceito de autismo historicamente construído e nos esclarece que o autismo é encontrado como:

[...] síndrome comportamental, síndrome neuropsiquiátrica/ neuropsicológica, como transtorno invasivo do desenvolvimento, transtorno global do desenvolvimento, transtorno abrangente do desenvolvimento, transtorno *pervasivo* do desenvolvimento (essa palavra não consta no Aurélio!), psicose infantil, precoce, simbiótica, etc. Ouve-se falar em pré-autismo, pseudo-autismo e pós-autismo. E está instaurada a confusão!

Essa confusão na tentativa de conceituar o autismo deixou na história “uma grande controvérsia com relação à distinção entre autismo, psicose e esquizofrenia” (BOSA, 2002 p28).

Atualmente, ele está enquadrado nos Transtornos Globais do Desenvolvimento e é utilizado para o seu diagnóstico o agrupamento de alguns critérios estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV)² e a Classificação Internacional de Doenças (CID-10) que revelem comprometimento em três áreas principais: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas; modalidades de comunicação; interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos. Segundo

² Editado pela Associação Psiquiátrica Americana - APA (2003).

Orrú (2009, p.27), “[...] é importante ressaltar a necessidade de uma anamnese específica e uma observação comportamental para mais eficiência e confiabilidade diagnóstica”.

Os primeiros estudos que definiram as características desses alunos são os de Kanner (1943) e Asperger (1946). Léo Kanner observou 11 crianças em idades escolares (8 meninos e 3 meninas) e descreveu seus comportamentos da seguinte forma:

El denominador comum de estos pacientes ES su imposibilidad de establecer desde El mismo comienzo de La vida conexiones ordinárias con las personas y las situaciones. [...] que están contentos cuando los dejan solos, que actúan como si las personas que los rodean no estuvieran [...]. Casi todas las madres recuerdan El asombro que lês producía El hecho de que SUS hijos no adotaran La posición própria de los niños que quieren que los tomen em brazos. (KANNER, 1966, P. 720)³.

O trabalho de Asperger só veio a se tornar conhecido nos anos 1970, quando a médica inglesa Lorna Wing traduziu seu trabalho para o inglês. Foi a partir daí que um tipo de autismo de alto desempenho passou a ser denominado síndrome de Asperger.

Nos anos 1950 e 1960, o psicólogo Bruno Bettelheim afirmou que a causa do autismo seria a indiferença da mãe, que denominou de "mãe-geladeira". De acordo com Belisário Júnior (2010),

[...] a formulação dessa hipótese se baseava apenas na descrição de casos e não havia comprovação empírica. Posteriormente, essa correlação se mostrou falsa, pois estudos mostraram que não havia diferença significativa entre os laços afetivos de pais de crianças autistas e de outras crianças. Além disso, novos estudos evidenciavam a presença de distúrbios neurobiológicos.

Essas hipóteses sobre a causa do autismo trouxeram um impacto na relação dos pais com seus filhos e na configuração das escolas para o atendimento às pessoas com autismo.

Para além de discutir sua causa é importante e urgente discutirmos como estão organizados os momentos de escolarização desses sujeitos fazendo um resgate dos momentos de luta, principalmente das famílias, passando pela escola especial para finalmente chegar a uma educação na perspectiva inclusiva.

³ O denominador comum desses pacientes é sua impossibilidade de estabelecer, desde o começo da vida, interações esperadas com pessoas e situações [...] apreciam ser deixados sozinhos, agindo com se as pessoas em volta não estivessem ali [...] quase todas as mães relatam a perplexidade causada pelo fato dos filhos, diferentemente dos demais, não desejarem se tomados em seus braços. (KANNER, 1966, P. 720)

AUTISMO E ESCOLARIZAÇÃO: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

Conforme já mencionado existe por parte das políticas e leis uma intencionalidade para a inclusão dos alunos com autismo no ensino comum. Tais leis prevêm o acesso pela matrícula, a permanência e a qualidade pelas práticas pedagógicas diferenciadas. É o que está posto pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) quando desenvolve programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial (2008). Dentre as ações desenvolvidas pela SEESP está o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a oferta e garantia de atendimento educacional especializado, complementar à escolarização, de acordo com o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

Em relação ao apoio técnico aos sistemas de ensino, a SEESP desenvolve o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial - presencialmente e a distância; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Escola Acessível (adequação de prédios escolares para a acessibilidade); Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que forma gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos; e participa do programa Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola.

No Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, foi previsto uma formação em um curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em 2009 e uma Especialização em Atendimento Educacional Especializado em 2010. Essas formações aconteceram em uma parceria com a Universidade Federal do Ceará. Os professores, no curso de Especialização, receberam formação sobre as diversas áreas das deficiências e transtornos em um curso de 360 horas na modalidade à distância.

Sobre o tema Transtorno Global do Desenvolvimento o módulo de estudo propôs

“subsídios teóricos necessários à compreensão do transtorno numa perspectiva de interface com a educação escolar. Isso significa que, embora se tenha recorrido ao campo da psiquiatria para melhor compreender as manifestações do transtorno no cotidiano do aluno na escola, o empenho é contextualizá-lo no âmbito educacional” (BELISÁRIO JÚNIOR, 2010 p.7).

Os estudos apontam que o aluno com autismo começou a freqüentar o ensino comum nas últimas décadas e “até há pouco tempo, essas crianças tinham destino bem diferente de seus pares e vivenciavam apenas os atendimentos clínicos e, quando muito, instituições de ensino exclusivamente para pessoas com tais transtornos”. (BELISÁRIO JÚNIOR, 2010 P.44)

As mudanças no fazer pedagógico com relação às crianças com autismo foram possíveis a partir da problematização do próprio conceito de autismo empreendido pela abordagem interacionista de desenvolvimento e aprendizagem. Essa problematização não se centrava na deficiência em si, mas nos contextos sociais de produção, manutenção e de reforçamento das inabilidades dos sujeitos com autismo, basicamente: não saber falar, não conseguir se comunicar, não interagir. Essa mudança de olhar não resolveu completamente o processo educacional desses sujeitos, mas alertou acadêmicos, pais, professores e profissionais em geral sobre alternativas nas mediações pedagógicas com autistas que, basicamente, se centravam em rotinas duramente estabelecidas a ponto de haver casos em que professores ministravam os mesmos conteúdos em todas as aulas da semana, exemplo, todas as aulas a história da Chapeuzinho Vermelho era narrada para esses alunos (COSTA, 2007).

Ao contrário dessa massificação de conteúdos e rotinas, entendemos que a escolarização dos alunos com autismo perpassa experiências significativas de aprendizagem, que precisam ser descobertas e tecidas na interação professor e aluno, professor e alunos e alunos e aluno. É neste sentido que nossos olhares quanto às certezas sobre o sujeito com autismo começam a ser questionados: afinal, esses sujeitos realmente não se relacionam porque não querem ou porque não sabem? Até que ponto seus interesses são restritos por falta de experiências significantes?

De acordo com Bridi (2006) “incluir o aluno autista no ensino regular suscita uma série de adaptações e recursos para viabilizar o processo, devendo ser realizado de forma criteriosa e bem orientada, variando de acordo com as possibilidades do sujeito”. Para Baptista (2002) essas adaptações e recursos se caracterizam enquanto dispositivos que delimitam e viabilizam a experiência, constituindo-se como garantia para efetivação do processo inclusivo.

CAMINHOS PERCORRIDOS

A partir do interesse em pesquisar a inclusão de crianças com autismo no contexto do ensino fundamental, principalmente nos anos iniciais, buscamos nas pesquisas científicas realizadas recentemente, as contribuições de estudos que indicassem caminhos para a escolarização dessas crianças. Fizemos a opção por selecionar os trabalhos que apresentem uma discussão sobre o ensino e a aprendizagem no processo de inclusão do aluno com autismo no ensino comum.

Dentre os trabalhos que discutem o processo de ensino e aprendizagem de crianças com autismo no ensino comum estão os estudos de Vasques (2003 e 2008) com um olhar da psicanálise, e os que compreendem a constituição da criança autista como um processo de significação nas relações que são possibilitadas com o meio social e cultural, a partir da perspectiva histórico-cultural, como Lago (2007); Martins (2009) e Cruz (2009).

Vasques (2008) realizou um estudo onde analisa as teses e dissertações produzidas nos programas brasileiros de pós-graduação entre 1978 e 2006, dentre os eixos de análise evidencia o lugar conferido à escola e à escolarização para esses sujeitos.

Analizou 43 pesquisas produzidas pelos programas brasileiros de pós-graduação em educação, sendo possível perceber a complexidade da temática, com múltiplas interpretações, numa pluralidade de perspectivas. Apesar da multiplicidade, o diagnóstico é frequentemente tomado nas pesquisas vinculado a noção de anormalidade e desvio. Os diagnósticos descrevem a natureza, a essência de ser autista reduzido aos sintomas e comportamentos, considerados impeditivos ou dificultadores do processo de escolarização, determinando um caminho naturalizado de acordo com a gravidade, traçado e definido pelas características internas e externas do sujeito objetivando o controle/correção do comportamento.

Vasques indica que é preciso superar a concepção da escola como lugar voltado para a socialização e adaptação das atividades com o acesso ao currículo. As pesquisas pautadas na perspectiva da educação inclusiva indicam “[...] a necessidade da construção de espaços colaborativos; refletir sobre o ensinar/aprender desses sujeitos e sobre os saberes/fazeres implicados nesse complexo e multideterminado processo” (VASQUES, 2008, p.9).

A autora nos convida a colaborar com as pesquisas sobre a escolarização de crianças com autismo na construção de um olhar, sobre os sujeitos com psicose e autismo infantil, tendo um cuidado com a valorização dos diagnósticos que amarram o trabalho escolar, buscando as possibilidades subjetivas e educacionais dessas crianças. A compreensão da escola como espaço de ser criança, como lugar social da criança, foi foco anterior de seus estudos.

No estudo de mestrado (VASQUES, 2003), destacou o papel constitutivo do educador e da instituição escolar para os sujeitos autistas e com psicose infantil a partir da aposta no sujeito e na educação como agente humanizador. Ressaltou a importância da experiência escolar como um fator diferencial no desenvolvimento global dos sujeitos, e que a escola é um lugar no qual não se aprende apenas conhecimentos das áreas específicas, mas também conhecimentos que são constituintes do humano, relacionados à história e cultura, de modo a estabelecer vínculos entre os sujeitos.

Vasques apontou que não existe um consenso em relação aos tratamentos dispensados a esses sujeitos e, dependendo da abordagem, os objetivos podem ser o comportamento, a subjetivação ou a estabilização do quadro sintomático da psicose e autismo infantil. Abordou sobre a relevância da interlocução entre as áreas da saúde e educação, ou seja, o atendimento clínico e educacional integrados no propósito de desenvolver esses sujeitos que frequentam espaços múltiplos e inacabados.

Problematizou no sentido de aclarar as possibilidades de escolarização das crianças com psicose e autismo infantil, sem desconsiderar ou minimizar as dificuldades e desafios no atendimento e escolarização dessas crianças. Ressaltou, em todo o trabalho, a aposta na educabilidade dos sujeitos como condição para construção de possibilidades de enfrentar os desafios e construir processos educativos, contribuindo assim “[...] para a construção de um novo olhar acerca desses sujeitos, trincando, rompendo e interrogando conceitos marcados pela ineducabilidade e pela impossibilidade” (Vasques, 2003, p.144).

Este estudo ao indicar a escolarização, vivências escolares como fundamentais para o desenvolvimento global de crianças autistas e com psicose infantil, nos dá algumas pistas sobre o resultado positivo da ação educativa no desenvolvimento desse sujeito.

Quando consideramos a perspectiva histórico-cultural percebemos um caminho diferente sobre este assunto. Essa perspectiva propõe trocas e relações que potencializem o sujeito, num processo de significação da sua presença no mundo a partir dessa relação estabelecida com o outro.

Neste sentido, o estudo Martins (2009), que tomou a perspectiva histórico-cultural como um aporte teórico para se pensar novas apropriações e compreensões sobre o autismo, contribui para o nosso entendimento sobre esse processo de desenvolvimento humano situando o indivíduo no meio social, nas relações estabelecidas/mediadas pelos outros, uma vez que este se encontra imerso no mundo social desde sua concepção. Sem negar os comprometimentos relacionados à interação com o outro e a linguagem, considerou que a tese sobre o papel do outro na constituição do sujeito no processo de mediação das relações sociais, torna-se um desafio, quando a base de formação é o encontro com o outro, para se compreender o autismo, visto que uma das características apontadas no autismo é justamente o evitar/ ignorar o outro.

Apontou que a formação dos sujeitos autistas é afetada por esse outro, então é preciso ressignificar os modos como os outros percebem o autista, inicialmente desgarrando dos diagnósticos meramente clínicos. Ainda, destacou a importância de valorizar as experiências significativas, sem fixar limites, apostar no sujeito, como possibilidade de mudanças significativas nas condições de participação da vida social e no desenvolvimento geral.

A autora analisou a situação de brincadeira, considerando o papel do brincar no desenvolvimento infantil como atividade principal. Ao agir com o brinquedo de forma lúdica, a criança envolve-se num mundo ilusório no qual ressignifica a realidade social, de modo a encenar, dramatizar situações vividas, criando novas combinações por meio da imaginação e atribuindo todo um significado real a essa vivência. A brincadeira enquanto atividade cultural é apreendida com o outro em contextos nos quais lhe é atribuído este sentido.

Em seu estudo Martins (2009) constatou que há pouco investimento nas interações em situações de brincadeira devido à falta de retorno da criança com autismo no processo interativo. Buscou acenar outras possibilidades de interação com estes sujeitos e destacou a importância de, no trabalho com crianças autistas, ter sensibilidade para

observar as minúcias e indícios de outros comportamentos, proporcionando interações ampliadas pela significação deste outro, provocando um movimento contrário ao que se encontra cristalizado, tentando interagir com esses sujeitos na busca de dar significado às suas vivências e sua inserção na cultura.

De acordo com Martins é preciso possibilitar novos encontros com outro, uma aproximação que volte a atenção para as possibilidades, rompendo com o isolamento gerado pela característica do transtorno. É importante questionar não somente como o autista se relaciona com o outro, mas como o outro se relaciona com o autista e, desse modo, buscar inovações nas práticas sociais voltadas ao tratamento e à educação dessas crianças.

Este estudo nos ajuda a compreender a importância da relação como o outro no processo de constituição do sujeito e que no caso da pessoa com autismo esse momento não pode ser ignorado, antes, é oportuno criar momentos variados de experiências sociais ricas e estimulantes. No nosso caso, o espaço escolar é um local possível para que essa prática social se concretize.

No estudo realizado por Lago (2007), encontramos uma análise das ações pedagógicas desenvolvidas por professores para a inclusão de crianças com autismo no ensino regular, favorecendo sua aprendizagem e interação com a turma. Com o objetivo de evidenciar como o professor constitui as estratégias que beneficiam o processo de aprendizagem do aluno incluído, contribuindo, assim, para a formação de professores, realizou um estudo de dois casos a fim de verificar como se constituem as estratégias empregadas no decorrer do trabalho de sala de aula, buscando evidências sobre os resultados obtidos por meio de tais práticas, em relação ao aluno com autismo e sua relação com o grupo de alunos.

Lago indica que as professoras constituem suas estratégias de trabalho a partir da relação que têm com os alunos. Estas estratégias se caracterizam principalmente pela flexibilidade no planejamento e na execução das atividades, que são pautadas segundo os interesses e facilidades da criança com necessidades especiais, visando incentivar sua participação e interação com os colegas.

A autora afirma que a concepção de educação inclusiva das professoras acompanhadas supõe em pensamento predominantemente regido pela lógica das relações em que os

referenciais são múltiplos, abertos e simultâneos. Na relação entre os sujeitos, as ações de caráter moral, ou seja, aquelas que visam à satisfação do outro, tendem para a reciprocidade e cooperação, garantindo a permanência dos valores de troca ao longo do tempo. Ressalta que as crianças com autismo têm condições de aprender, embora apresente diferenças com relação ao desenvolvimento cognitivo normal, que podem produzir efeitos peculiares o processo de aprendizagem.

Seu estudo ainda nos ajuda a entender que a tomada de consciência do professor sobre sua prática tem efeitos na constituição das estratégias a serem empregadas no cotidiano escolar. Constatou que o diferencial nas intervenções das professoras com relação aos alunos com autismo, se comparando com os outros alunos, é a busca constante para contextualizar ou dar um sentido às suas ações e falas, tornando-as comunicativas. Para isso afirma ser necessário uma descentração, ou seja, o professor colocar-se na perspectiva do aluno, reconhecendo suas dificuldades para poder facilitar a participação nas discussões de sala de aula e promover a interação com os colegas.

Este estudo contribui para na reflexão sobre a inclusão e a constituição de estratégias metodológicas na escolarização dos sujeitos com autismo. Uma vez que aborda a papel fundamental do planejamento flexibilizado das ações e a possibilidade de aprendizagem efetiva do aluno com autismo, uma vez sendo considerado suas potencialidades e interesses.

O estudo de Cruz (2009), a partir da perspectiva histórico-cultural, buscou compreender os processos de ensino-aprendizagem de indivíduos autistas, por meio de um estudo sobre a experiência de dois adolescentes autistas matriculados numa escola de ensino regular, que freqüentavam uma vez por semana o atendimento em uma instituição especializada, por meio de análise das relações vivenciadas por esses alunos com seus pares e professores.

Para a autora, as dificuldades derivadas das insuficiências presentes no autista são, antes, de tudo, significadas pelo grupo social que as constituem com capazes ou incapazes. Relatou que historicamente a sociedade determina os normais/anormais, delimitando posições que controlam as experiências, relações e espaços/lugares ocupados pelos indivíduos, excluindo da escola regular quem se desvia do percurso esperado, atribuindo ao sujeito e sua deficiência as causas de suas limitações.

Com base na perspectiva histórico-cultural a autora compreende o desenvolvimento humano como um processo constante, que envolve o sujeito, a mediação e o mundo social/cultural. O sujeito se constitui na vida social, no convívio social, no contato com os mediadores que transformam o outro e são transformados por ele em uma relação dialética, sendo assim as experiências sociais vividas pelos autistas são caracterizadas pelo baixo nível de interação e investimento com/do outro por conta de seus comprometimentos. Isso pode ser um reflexo da pouca compreensão da sociedade em relação às pessoas autistas.

A concepção dos professores entrevistados é que 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. As respostas às entrevistas revelam que oferecer para os autistas um ensino diferenciado é algo que os professores dizem não saber fazer, e apontam como principais problemas as condutas dos sujeitos que são pouco compreendidas e dificultam o trabalho educativo. Os professores declararam que tentam fazer o melhor, mas consideram-se despreparados, pois não receberam na formação ou em capacitações conhecimentos para trabalhar com autismo. Relacionam como problema a falta de ajuda de profissionais especializados e a necessidade do envolvimento de toda a comunidade escolar para que a inclusão não seja tomada como responsabilidade individual do docente.

Na concepção da pesquisadora, as pessoas com autismo são pessoas e independente da diferença que os caracterizam, necessitam como qualquer ser humano de experiências promissoras no plano das relações sociais. Sugere a partir deste estudo que, para o sujeito com autismo, a área em que os processos pedagógicos precisam investir mais, explorando caminhos diferenciados, é justamente no estabelecimento de trocas interpessoais e comunicativas. Continua a denúncia de que: “Há, é verdade, incertezas, medos e impotências diante do desafio do que e como ensinar”. (p.122)

Cruz sinalizou que a inclusão de autista no ensino regular ainda não dá conta de atender as especificidades do sujeito autista, contudo o atendimento na instituição especializada restringe o seu convívio social limitando suas possibilidades de aprendizagens diversas. Anuncia que talvez a solução neste momento fosse a parceria entre as duas instituições (regular e especializada) fazendo uma aposta no sujeito, em uma proposta conjunta de

atuação, provocando um processo de mudança na “[...] forma com que estamos, historicamente, acostumados a enxergar a realidade e atuar” (p. 130).

Sabemos que os caminhos para a inclusão significativa para todos os atores envolvidos na escola na perspectiva inclusiva são cheios de obstáculos, quer sejam relacionados a problemas de formação inicial e continuada, ao interesse pela educação na diversidade, ao acesso ao currículo pelos alunos com autismo, entre outros pontos chaves para questionarmos a inclusão como está posta.

O estudo de Cruz (2009) nos auxilia no debate sobre as praticas educativas que, na maioria das vezes, infantiliza as atividades propostas aos alunos com deficiência, não consideram suas potencialidades e muito menos valoriza o que já dominam de conhecimento. A escola continua sendo um momento unicamente de socialização, mas a socialização dita, já que às vezes os alunos com autismo ficam de lado em todos os momentos oportunos para que essa socialização aconteça.

Os estudos supracitados contribuem para nosso estudo uma vez que abordam, mesmo com pequenas lacunas, a possibilidade de escolarização do aluno com autismo. Em todos os achados fica claro a importância do outro na relação e constituição do sujeito ativo e capaz de se desenvolver no grupo, interagindo com seus pares. No espaço escolar, precisamos avançar em relação ao espaço destinado apenas para a socialização dos alunos e buscar estratégias que realmente faça a escola cumprir com o seu papel de ensinar com compromisso político, ético, histórico e cultural.

O PAPEL DO OUTRO E DA LINGUAGEM NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Para discutir sobre o desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural tomaremos como base os estudos de Vigotski (1999; 2000; 2007) que enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central de estudo é a constituição histórica e cultural do sujeito, imerso nas relações sociais e transpassado pelas práticas culturais.

O teórico pretendia uma abordagem que buscasse a síntese do homem como ser biológico, histórico e social. Considerava o homem inserido na sociedade e, sendo

assim, sua abordagem foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase da dimensão sócio-histórica e na interação do homem com o outro no espaço social. Sua abordagem sócio-interacionista buscava caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo (Vigotski, 2007).

Góes (2002) nos esclarece que:

[...] as formulações de Vigotski sobre desenvolvimento recusam a concepção de um curso linear, evolutivo; ao contrário, trata-se de um processo dialético complexo, que implica revolução, evolução, crises mudanças desiguais de diferentes funções, incrementos e transformações qualitativas de capacidade (p. 99).

Outros estudiosos abordaram o problema do desenvolvimento, sob perspectivas diferentes das defendidas por Vigotski. Neste trabalho optamos por estudar suas contribuições sobre o desenvolvimento e aprendizado a partir da cultura, entendendo que o ser humano torna-se humano pelo convívio social, com uma história própria e constituindo uma cultura e sendo constituído por ela.

Nessa perspectiva teórica, somos desde sempre um ser social e sendo assim, nossa singularização como pessoa ocorre com a nossa aprendizagem como membro da cultura na qual estamos inseridos, “o desenvolvimento implica o enraizamento na cultura e a individualização. (GÓES, 2002 p. 99)

Para Vigotski (1998), a história da sociedade e o desenvolvimento do homem estão totalmente ligados, de forma que não seria possível separá-los. Desde que nascem as crianças têm constante interação com os adultos, pois estes procuram passar para as crianças sua maneira de se relacionar e sua cultura. É através deste contato com os adultos que os processos psicológicos mais complexos vão tomando forma.

A participação do outro na constituição do sujeito em sua relação com o mundo, em uma ação mediadora é fundamental na perspectiva histórico-social.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio em um sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas por meio do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por meio de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VIGOTSKI 2007, p. 19)

Para Vigotski, a formação da consciência e o desenvolvimento cognitivo ocorrem de fora para dentro do indivíduo, seguindo um processo de internalização, não de forma mecânica, mas também impregnada de atitude por parte do sujeito. Esse processo de transformação possibilita a construção do conhecimento e da cultura e está relacionado a uma atividade mental que responde pelo domínio dos instrumentos de mediação do homem com o mundo. Portanto, “[...] o pensamento e a linguagem são a chave para a construção da natureza da consciência humana”. (VIGOTSKI, 2000, p. 485)

De acordo com Vigotski, a aprendizagem sempre inclui relações entre pessoas. Conforme já discutido, ele defende a idéia de que não há uma orientação para o desenvolvimento estabelecida *a priori*, que vai se atualizando conforme o tempo passa. O desenvolvimento é pensado como um processo, onde está presentes a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem o aprendizado. A partir daí, é possível dizer que entre o desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem há uma estreita relação.

Um dos conceitos mencionados em seus estudos para estudar a relação entre desenvolvimento e aprendizado é a Zona de Desenvolvimento Proximal. Isso indica que por um lado, existe um desenvolvimento atual da criança, tal como pode ser avaliado por meio de atividades que a criança pode realizar sozinha. Por outro lado, existe um desenvolvimento potencial, que pode ser observado a partir daquilo que a criança é capaz de realizar com a ajuda de um adulto num certo momento, e que poderá vir a realizar sozinha mais tarde. Estamos falando de um processo que não é estático, regular e imutável, antes, o entendemos a partir de variáveis que dependem da experiência do indivíduo com as outras pessoas com quem convive.

O nosso desenvolvimento não acontece de forma estanque, e conforme nos esclarece Vigotski (2007, p. 103)

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento que, de outra forma seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Pensando no funcionamento humano não podemos deixar que a deficiência seja considerada como determinante do futuro desenvolvimento e aprendizado do sujeito.

Assim, o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas. Não é o déficit em si que traça o destino da criança. [...] é constituído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas. (GÓES, 2002 p. 99)

Entendemos que desenvolvimento do sujeito com deficiência segue a mesma lógica dos considerados sem deficiência. Pensando nisso, acreditamos que todos se desenvolvem e aprendem desde estejam inseridos em um ambiente propício para isso. E a escola aparece como pano de fundo desse estudo ajudando a pensar nas possibilidades de contribuir para o processo de aprendizado do aluno, com autismo ou não.

Em relação ao sujeito com deficiência precisamos desmistificar o que está posto em relação ao seu desenvolvimento. Não é incomum observarmos práticas pedagógicas que infantilizam e subestimam o potencial do aluno, traçando o percurso final do aprendizado sem possibilitar avanços reais para os alunos.

Como já discutimos as pesquisas de Vigotski (2007) e alguns percussores sobre aquisição de linguagem como fator histórico e social, enfatizam a importância da interação e da informação lingüística para a construção do conhecimento. O centro do trabalho passa a ser, então, o uso e a funcionalidade da linguagem, o discurso e as condições de produção. O papel do professor é o de mediador, e facilitador, que interage com os alunos através da linguagem num processo dialógico.

Em relação às contribuições da perspectiva histórico-social e dos estudos de Vigotski para a apropriação do conhecimento no contexto escolar podemos mencionar então: a valorização da interação entre os indivíduos; o reconhecimento do homem constituído a partir de uma história e cultura; a mediação a partir das relações sociais está impregnada de subjetividades; reconhecimento da Zona de Desenvolvimento Proximal como responsável pela identificação do aprendizado real do aluno e o seu potencial vivenciado por meio das propostas de mediação em grupo.

LONGE DE CONCLUIR O CAMINHO

O caminho é longo, a estrada é estreita, existem muitos obstáculos, mas não podemos sentar às margens e esperar que as transformações ocorram sem um mínimo de esforço

de nossa parte. A escola é um lugar potencializador para o desenvolvimento do sujeito, porém, segundo Vasques (2008) é preciso superar a concepção da escola como lugar voltado para a socialização e adaptação das atividades com o acesso ao currículo. Afirmar ainda que as pesquisas pautadas na perspectiva da educação inclusiva indicam “[...] a necessidade da construção de espaços colaborativos; refletir sobre o ensinar/aprender desses sujeitos e sobre os saberes/fazeres implicados nesse complexo e multideterminado processo” (2008, p.9).

Segundo Martins (2009), é importante questionar não somente como o autista se relaciona com o outro, mas também como o outro se relaciona com o autista e, desse modo, buscar inovações nas práticas sociais voltadas ao tratamento e à educação dessas crianças. Já não cabe dizer que o aluno com autismo quer ficar no canto ensimesmado, é importante darmos significado e sentido às relações existentes na escola. E para isso precisamos ter sensibilidade para as pistas de interesse que o sujeito com autismo nos dá. Não é fácil desenvolver essa sensibilidade, mas é essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico significativo.

A participação do outro no desenvolvimento da pessoa com autismo é fundamental. No trabalho com crianças autistas, é necessário termos a sensibilidade para observar as minúcias e indícios de seus comportamentos, proporcionando interações ampliadas com os outros, provocando um movimento contrário ao que se encontra cristalizado e tentando interagir com esses sujeitos na busca de dar significado às suas vivências e de propiciar sua inserção na cultura.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Marise Bartolozzi; KUPFER, Maria Cristina Machado. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 15, n. 1, jun. 2010 . Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 abr. 2011.

BELISÁRIO JÚNIOR, J. F. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R. e BOSA, C. (Orgs) **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, p 21-39, 2002.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão: revista da educação especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v.4, n.1, p. 7-17, jan-jun. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em 22/02/ 2011.

BRASIL. Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRIDI, F. R. de S., FORTES, C. C. e BRIDII FILHO, C. A. Educação e Autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. (In): ROTH, Berenice Weissheimer (org). **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

COSTA, M.S. C. da. **O silêncio e o invisível na relação professor-aluno: um estudo sobre autismo**. Monografia de Conclusão do Curso de Pedagogia. Faculdade Brasília de Tecnologia, Ciências e Educação. Brasília, 2007.

CRUZ, T. S. U. R. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autista no ensino regular**. Dissertação (mestrado) – 74 Universidade Metodista de Piracicaba. Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba-SP, 2009.

GOES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, abr. 2000 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 abr. 2011. doi: 10.1590/S0101-32622000000100002.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In Rocha, P.S. (org.) **Autismos**. S. Paulo: Editora Escuta, 1997.

LAGO, M. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor**. 2007. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MARTINS, A. D. F. **Crianças autistas em situação de brincadeira: Apontamentos para as práticas educativas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

ROCHA, Fúlvio Holanda. Questões sobre a alteridade no autismo infantil. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 14, n. 27, dez. 2009 . Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282009000200010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 abr. 2011.

TEZZARI, M. L.; BAPTISTA, C. R. Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose. In: BAPTISTA, C. R. e BOSA, C. (Orgs) **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, p 145-156, 2002.

VASQUES, C. K. **Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil**. 2003. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil**. 2008. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.