

Alunos com autismo, transtornos globais do desenvolvimento, psicose infantil?! sobre as formas de nomear e compreender o atendimento educacional

Carla Vasques
k.recuero@gmail.com - UFRGS

Resumo

O presente artigo aborda a processualidade conceitual de termos como autismo, psicose infantil, transtornos globais do desenvolvimento. Posteriormente, a pluralidade de espaços e propostas de atendimento educacional. No campo da educação especial, o diálogo com a psicopatologia, os sistemas diagnósticos e as lógicas classificatórias é intenso, porém nem sempre suficientemente esclarecido. A classificação, na dialética da compreensão, representa tentativas de constituir um aluno, uma educação, um professor. A intenção é armar novas formas de ler, reconhecer e valorar a diversidade humana, demarcando a radicalidade histórica de nossas concepções. Para tanto, a hermenêutica filosófica oferece os fios que tecem a leitura, as possibilidades do compreender e interpretar.

Palavras-chave: Educação especial. Transtornos globais do desenvolvimento. Atendimento educacional.

STUDENTS WITH AUTISM, GLOBAL DEVELOPMENTAL DISORDERS, CHILD PSYCHOSIS?! THE WAYS OF NAMING AND UNDERSTANDING THE EDUCATIONAL SERVICE

Abstract

This article discusses the conceptual processuality of terms such as autism, child psychosis, global developmental disorders. Subsequently, the plurality of spaces and proposals for educational service are discussed. In the field of special needs education, dialogue with psychopathology, diagnostics systems, and classifying logics is intense but not always sufficiently clarified. The ranking in the dialectic of understanding represents attempts of constituting a student, an education, a teacher. The intention is to develop new ways of reading, acknowledging and recognizing human diversity in order to demarcate the radicalism of our conceptions. To this end, philosophical hermeneutics offers the possibilities of understanding and interpreting, which are the threads that weave the reading processes.

Keywords: Special education. Global developmental disorders. Educational service.

Introdução

O homem pode ser lido. A vida humana é análoga a um texto. A hermenêutica contemporânea estende esta noção para todos os campos da existência humana. Assim como um texto, a vida expressa sentidos construídos através da leitura, da interpretação e da compreensão.

Dessa maneira, a leitura torna-se uma metáfora para problematizar a pluralidade das formas de ser e estar, incluindo os fenômenos sociais, culturais, educacionais, subjetivos. Somos todos livros/textos inacabados, à espera de leitores generosos...

O presente artigo insere-se no campo “sujeitos da educação especial”. Considerado um tema histórico na área, implica disputas conceituais, ideológicas e políticas a respeito da identificação, das terminologias, da avaliação, do diagnóstico e dos desdobramentos dessas questões nas formas organizativas do trabalho pedagógico (MICHELS, 2004; ANACHE, 2006; GARCIA, 2006). O recorte enfoca os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). A proposta é contemplar a processualidade conceitual de termos como autismo, psicose infantil, transtornos globais do desenvolvimento. Posteriormente, a pluralidade de espaços e propostas de atendimento educacional. A intenção é armar novas formas de ler, reconhecer e valorar a diversidade humana, demarcando a radicalidade histórica de nossas concepções. Para tanto, a hermenêutica filosófica oferece os fios que tecem a leitura. Possibilita repensar o nosso entender, oferecendo novas perspectivas e sentidos. Ajuda a construir um novo olhar...

Hans-Georg Gadamer (1900-2002), filósofo alemão, discute em *Verdade e Método*, obra de 1960, o acontecer da compreensão. O compreender através da interpretação. O diálogo entre a tradição e o intérprete; os aspectos linguísticos da compreensão versus a impossibilidade de uma interpretação objetiva.

A compreensão é uma pré-condição para a existência do homem. A consciência de que ele próprio e o mundo existem. O objetivo de Gadamer (2007) com a hermenêutica não é validar uma interpretação, compor uma verdade unitária, obter ou adquirir conhecimento.

A ontologia gadameriana do evento da compreensão vai renunciar definitivamente às pretensões de objetividade próprias das ciências modernas, pois o ato de objetivar é um ato de poder excessivo. Gadamer não está preocupado em encontrar um porto seguro para a razão. A compreensão não é uma busca de um fundamento sólido, mas um empreendimento no qual nos lançamos sem possibilidade de saber antecipadamente as consequências de tal engajamento (COSTA LIMA, 2002, p.95).

Palavras em um pedaço de papel. Um poema? Um aluno? Gadamer universalizou o compreender: o homem é um ser hermenêutico. O objeto da hermenêutica são os símbolos, os signos e todas as manifestações da vida, ou seja, as produções culturais e as mediações humanas.

Como se compreende? Trata-se de um ato carregado de preconceitos e pressuposições. Daí a importância de um movimento contínuo de autoesclarecimento acerca dos nossos juízos e

pressupostos. O processo reflexivo sobre as bases do proceder é fundamental, pois o não esclarecimento leva à desresponsabilização (HERMANN, 2002).

A historicidade dos conceitos: formas de ler o outro autista

Meninos lobos, urso e macaco. Crianças selvagens. Perdidas, roubadas. Criadas com pouco ou nenhum contato humano. Não falam. Caminham de quatro. Rosnam. Não encaram. Atacam! Feras capturadas, resgatadas, das florestas, do exílio, do abandono. A história da infância é contada também por meninos e meninas que, por sua condição física, cultural, social e/ou psíquica, insistem em apontar a fragilidade da condição humana.

O diagnóstico de psicose infantil, autismo, transtornos globais do desenvolvimento, entre outros, tem uma história recente e complexa. Desconhecido, em primeiro lugar, como entidade, fazia parte do grande grupo das “idiotias” sendo, mais tarde, descrito com nomes e formas diversas.

Ajuriaguerra (1980) e Marchesi e Martín (1995) concordam que a “evolução” destes conceitos e das concepções relativas às deficiências em geral ocorreu no século XX. Tal processo efetiva-se a partir de uma racionalidade que marcará de forma indelével o conhecimento sobre as doenças mentais e suas possibilidades terapêuticas e educacionais.

A publicação da *Psicopatologia Geral*, de Karl Jaspers (1883-1969), psiquiatra e filósofo, no início do século XX, transforma a psicopatologia em disciplina organizada. Descrever e classificar, sistemática e detalhadamente, as doenças mentais. Essa é a intenção de Jaspers. A psicologia profunda de Sigmund Freud (1856-1939) faz a grande ruptura epistemológica. Nas páginas de *A Interpretação do Sonho* (1900) nasce a psicanálise. Na sua letra, rompem-se as margens que separam claramente a doença da saúde mental: Freud postula que o sujeito - louco ou não - sempre que fala, fala do, e a partir de, seu *pathos*, aqui confundida com a trama discursiva que o constitui. As manifestações do *pathos*, os elementos da psicopatologia, constituem os princípios presentes nos estudos, pesquisas e tratamentos do psicopatológico, sejam eles feitos pela psiquiatria, psicanálise, pela psicologia, pela educação. Como não existe uma rede significativa única, uma trama discursiva última que acolha os elementos básicos da psicopatologia, o fenômeno das doenças mentais ou do sofrimento psíquico humano foi repartido em uma pluralidade de abordagens (Ceccarelli, 2003).

No campo da psicopatologia infantil também proliferam nomes e perspectivas. Desde o encontro de Itard e Victor, as tentativas de tratar e educar crianças com graves problemas de

desenvolvimento geram debates acalorados. As fronteiras entre doença mental e deficiência mental, entre clínica e escola, na infância, confundem-se.

Eugene Bleuler (1857-1939), em 1911, utiliza o termo autismo pela primeira vez. Excluindo *eros* da concepção freudiana de “autoerotismo”, nomeia a predominância da esfera psíquica sobre a síntese pessoal e a percepção da realidade, característica do quadro que definira como esquizofrenia (mente dividida, em grego). Com Melanie Klein (1882-1960), funda-se a clínica psicanalítica com crianças autistas. Na mesma década, proliferaram tratamentos de toda a espécie, dirigidos a todo o tipo de desadaptação exibido pelas crianças.

Leo Kanner (1894-1981) publica *Os Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*, em 1943. Sua obra é fundamental para a descrição de um novo quadro e campo: o autismo infantil precoce (AIP) e a psicopatologia infantil. As onze crianças atendidas apresentam diferentes graus de distúrbios. A evolução e o prognóstico são também singulares. Segundo o autor, o AIP forma uma síndrome única, marcada pelas dificuldades em estabelecer relações de maneira “normal” com as pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas. Outro aspecto se sobressai. Raros são os pais e as mães realmente calorosos. Até que ponto este fato contribui para o estado da criança? Kanner pergunta-se pela psicogênese do autismo infantil precoce. E pela organogênese (KANNER, 1997, p.156). É o início da polêmica...

Rapidamente o AIP é identificado na experiência de diversos especialistas. A importância e o lugar variam de acordo com as escolas e tendências teóricas. Nos Estados Unidos, a palavra psicose é dissimulada por denominações como criança atípica e excepcional. A psiquiatria infantil inglesa caracteriza-se por posições diversas: aqueles que consideram o autismo e a esquizofrenia infantil uma mesma doença; aqueles que os veem de forma diferenciada; ou, ainda, aqueles que os classificam como pertencentes ao quadro das psicoses infantis. Na França, os conceitos de esquizofrenia e autismo infantil encontraram seu lugar no campo das psicoses infantis. Os franceses descreveram ainda as pré-psicoses (Diatkine); os estados-limites (Lang); as psicoses deficitárias (Misès) e as desarmonias evolutivas. O conjunto das descrições francesas aponta para uma preocupação comum, concernente ao futuro da criança com psicose. Ao estabelecer oposições relativas às psicoses e às fronteiras entre essas e as neuroses da infância, procuram não fixar a criança no interior de um processo unívoco (BERQUEZ, 1991). Multiplicam-se as perspectivas...

Sob a rubrica 295 - *esquizofrenia tipo infantil*, surge a primeira referência às psicoses infantis e ao autismo na história dos DSMs. Esta categoria refere-se aos casos nos quais os sinais de esquizofrenia aparecem antes da puberdade. Em 1980, com o DSM-III, ganha o estatuto de entidade diagnóstica, classificação 299.0x. *Transtorno Global do Desenvolvimento* (categoria que incluía o

autismo infantil e a psicose infantil, em suas formas completas ou residuais). Em 1987, estabelecem-se profundas modificações diagnósticas e etiológicas. Com a edição do DSM-III-R, o autismo passa a ser compreendido como um distúrbio do desenvolvimento, e não mais como uma doença, uma psicose; não se utiliza mais o termo infantil, uma vez que acompanhará o indivíduo pela vida toda; e, sobretudo, passa a ser identificado a partir da tríade diagnóstica proposta por Lorna Wing (1980), ou seja, todos os quadros apresentam déficits no relacionamento interpessoal; na linguagem/comunicação, na capacidade simbólica; e, ainda, comportamento estereotipado. O autismo, no âmbito dos sistemas classificatórios, torna-se um conjunto de patologias, uma síndrome; constitui-se como um grupo de sinais e sintomas, produzido por mais de uma causa. Wing propõe a noção de autismo como um *continuum*, variando a sintomatologia de acordo com o comprometimento cognitivo. Um mesmo quadro, com diferentes graus de gravidade. Surgem os autistas de "alto ou baixo funcionamento". No DSM-IV, em 1994, são acrescentados a síndrome de Asperger e de Rett. Na revisão de 2002, DSM-IV-TR, recebem o nome de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e são definidos como um conjunto de condições caracterizado pela variabilidade de sintomatologias (BOSA, 2002).

A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10 - é organizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), sendo a última de uma série que se iniciou em 1893 com a Classificação de Bertillon ou Lista Internacional de Causas de Morte (CID-10, 1993). No Brasil é a referência oficial adotada desde 1996. Conforme a CID, alguns desses transtornos estão associados a alguma condição médica, e são presumivelmente decorrentes dela. O transtorno deve ser diagnosticado, entretanto, com base nos aspectos comportamentais. Se houver alguma deficiência mental presente, é importante que seja codificada à parte, porque ela não é um aspecto universal destes transtornos.

As diferenças com relação ao modelo geral DSM são poucas, porém significativas: manutenção dos termos infantil, psicose infantil e autismo atípico e, conseqüentemente, do contexto da infância como característica desses quadros; e critérios diagnósticos mais amplos, ou seja, menos definidos. Ao manter tais nomes e fronteiras um pouco mais borradas, que evocam as diferentes tradições psicopatológicas, a CID-10 deixa espaço para colocar em questão o que é apresentado como certeza pelo DSM.

Apesar da ampla difusão, são muitas as censuras à abordagem atórica ou descritiva. Em julho de 2002, numa reunião realizada em Londres, Inglaterra, a Associação Mundial de Psiquiatria e a Organização Mundial da Saúde decretaram uma moratória de 10 anos para seus sistemas

classificatórios - o DSM-IV-TR e o CID-10 – em razão das severas críticas sofridas e da ineficácia de sua pretensão de universalidade.

O diagnóstico e a psicopatologia descritivos não são interpretados uniformemente. Alguns autores não problematizam o diagnóstico descritivo, tratando-o genericamente, ou seja, utilizam-no como forma de “identificar” o objeto a ser pesquisado, sem contextualizar a historicidade dos conceitos, seus limites e implicações; outros se situam nesse referencial enquanto a etiologia não é mais bem definida, o que temporariamente impossibilita outro tipo de classificação; há também os que se afirmam categoricamente atóricos. Existem rasuras, ruídos na leitura, algumas passagens são sublinhadas, outras esquecidas...

Fala-se de psicose infantil, de autismo, ou de psicose e autismo como duas situações diferenciadas. Outros dizem que nada disso existe, que o correto é referendar autismo ou espectro autista, conforme a ideia de *continuum*, ou seja, um mesmo quadro, com diferentes graus de gravidade; tem-se a ideia de síndrome: de Kanner, de Asperger, do autismo infantil precoce; do transtorno desintegrativo da infância, do autismo atípico e, ainda, os SOE, ou seja, os Sem Outras Especificações – categoria a ser utilizada quando não sabemos mais o que fazer! Temos aqueles que afirmam: falamos de erros metabólicos, de transtornos neuropsiquiátricos que, mesmo sem um marcador biológico identificado, implicam déficits cognitivos. Outros replicam: falamos da loucura e, mais ainda, da loucura na infância, possuidora de características diferenciadas das do adulto. Aí se diz, por exemplo, “das mães geladeiras”, culpadas pelas “fortalezas vazias” em que se transformaram seus filhos. Ou das psicoses e do autismo infantil como posições subjetivas. O autista da neurociência difere-se radicalmente do autista da psicanálise. A regra é o desacordo. A unidade de sentido é ilusória...

Alunos com autismo, psicose infantil, TGD? Qual escola? Qual educação?

No campo da educação especial, o diálogo com a psicopatologia, os sistemas diagnósticos e as lógicas classificatórias é intenso, porém nem sempre suficientemente esclarecido. Conforme Marchezan (2007), a classificação representa não uma tentativa de negar o outro, mas de fazê-lo conhecido. A demarcação de suas características, de sua identidade e de suas diferenças torna esse outro, estrangeiro, interpretável. Termos como Transtornos Globais do Desenvolvimento, autismo e psicose são, na dialética da compreensão, tentativas de constituir um aluno, uma educação, um professor.

No âmbito normativo e legal, estes alunos eram, inicialmente, considerados portadores de condutas típicas. Na *Política Nacional de Educação Especial*, de 1994, tal termo designa:

Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado (BRASIL, 1994, p. 14).

Como atendimento educacional, a Política indicava ingresso em turmas de ensino regular sempre que possível; organização de ambiente educacional o menos restritivo possível e possibilidade de atendimento educacional especializado em caráter substitutivo.

A perspectiva era de que o aluno com condutas típicas apresentava dificuldades acentuadas em relação aos demais alunos com necessidades educacionais especiais. Tal designação associava-se aos atrasos, prejuízos e comportamentos atípicos, tais como roubar, gritar, agredir etc. Quadros psicológicos, psiquiátricos ou neurológicos eram compreendidos como alterações dos padrões normais, anormalidades, patologias a serem reeducadas, normatizadas. Como apresentado nas pesquisas abaixo:

Os portadores de necessidades especiais, ou condutas típicas, apresentam dificuldades que limitam sua capacidade de interagir com o mundo. As deficiências apresentadas impedem que desenvolvam certas habilidades que formam a base do processo de aprendizagem[1].

(...) a educação de pessoas com autismo pode ser feita por meio de programas de treinamento diário, cuja base seria favorecer comunicação e sua funcionalidade[2].

O educador deve ensinar com entusiasmo e motivação (...). O tom da voz e a linguagem usada com o aluno devem ser a mais natural possível (...). As habilidades dos alunos devem ser mais enfatizadas do que suas fraquezas. O “não” deve ser pouco usado. (...) A atenção do aluno deve ser garantida antes de ser dada uma ordem ou fazer um pedido (...). As ordens dadas devem ser claras (...). Ao ensinar deveríamos falar poucas palavras e utilizar expressões que não deem margem a um duplo entendimento. (...) As ordens devem ser apenas aquelas indispensáveis (...). As ordens não devem ser repetidas mais de duas vezes. (...) Deve ser dado um tempo suficiente para a resposta do aluno (...). O educador deve manter-se calmo (...). O educador deve brincar e interagir como um amigo com seu aluno. (...) Elogios devem ser descritivos, quando necessário (...). Isto é para assegurar que o aluno saiba exatamente qual o comportamento desejável (...).[3]

Engajada em um movimento político, cultural, epistemológico e social de atenção à diversidade humana, a educação especial ressignifica suas práticas e pesquisas. Tal perspectiva apresenta-se, por exemplo, na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, de 2008. Neste texto orientador e nos documentos legais que o sucederam, tais como o Decreto 6.571, de 2008, e a Resolução nº4, de 2009, os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) têm pela primeira vez garantida a sua escolarização. Um “nascimento simbólico” para estas crianças e adolescentes no campo da legislação educacional.

O contingente de alunos da educação especial é apresentado de forma mais detalhada no texto da Resolução nº. 4, de 2009, que institui as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*; em seu quarto artigo, apresenta o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado:

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação, estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL, 2009, p.1).

O documento inova ao deslocar o olhar do aluno com TGD para os contextos institucionais, pedagógicos, culturais etc. ao questionar diagnósticos realizados como categorizações fechadas sobre quem são os sujeitos e quais suas possibilidades subjetivas e educacionais.

As definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem (BRASIL, 2008).

Os recentes documentos normativos e orientadores transformam as salas de aula, os pátios das escolas, o atendimento educacional especializado. Segundo censo escolar do INEP[4], nos anos de 2007 e 2008, tem-se o seguinte panorama quanto ao número de matrículas:

Alunos com TGD	Escolas e classes especiais		Ensino regular	
	Brasil	RS	Brasil	RS
2007	25.050	1.750	64.781	5.716
2008	26.189	2.251	93.900	10.515

Como demonstra a tabela acima, o incremento nas matrículas é significativo. Discursos sobre alunos com TGD ecoam em múltiplos cursos de formação inicial e continuada: quem são estas crianças e adolescentes? Como aprendem? Quais as práticas pedagógicas?

Perguntas nascem da insatisfação, da instabilidade, do encontro e desassossego frente às tais crianças com autismo ou psicose infantil. O diálogo a seguir é ilustrativo destas múltiplas formas de compreender, de produzir e reproduzir sentidos:

Professora A: Oi, onde tu estás agora?

Professora B: Eu tô na sala regular, com alunos autistas.

Professora A: Cruzes, não tem pior! Trabalho com surdo, cego, qualquer deficiente... mas com autista não! Parece bicho!

Professora B e C: Aii...

Professora A: É verdade! O cara fica lá, parado, olhando pro nada... sim, porque pra mim ele não olha e...

Professora C: ...mas o cego também fica vendo nada e isso não te atrapalha?

Professora A: É completamente diferente. Tu disse tudo agora! O cego não me vê, mas sabe que estou ali, precisa de mim, me chama e me olha... eu sou a professora dele. O autista não! Ele não quer saber de mim, não quer saber de nada... aí não dá! Eu achava que tinha de ficar na APAE, esses casos são de APAE e olhe lá!

Professora B: Olha é complicado... mas não acho que seja tão assim! Tem que estar na escola regular, com os outros...

Professora C: Sabe o que eu acho mais complicado, que quando a gente tá na APAE daqui, por exemplo, tem um trabalho específico pra esse aluno, que já vem pronto. O aluno pode nem estar, mas eu já sei tudo que tenho de trabalhar antes dele chegar! Agora isso também tá acontecendo nas salas multifuncionais, de apoio! Tá tudo pronto, ele é autista, psicótico, então não precisa nem vir, porque eu já sei o que vou fazer! Aí fica sem sentido. É esse modelo, fechado, que tá chegando nas salas de aula regular! Quem é que vai dizer que isso é inclusão? Ele fica completamente separado, com um trabalho que não integra em nada...

Professora A: Mas ele é autista, então é isso mesmo! E tá na sala de aula, tá incluído!!!

Professoras B e C (juntas): Ah... não, não é a mesma coisa... então quer dizer que tudo é igual, que basta saber que ele é isso ou aquilo e tá lá..

Professora A: Nestes casos, não vai ser mais do que isso...

Professora B: Dá pra fazer um monte de coisas... eles vão indo, vão aprendendo... é difícil explicar, compreender, sei lá... mas eles têm que estar na escola, ser aluno é bom...[5]

São múltiplas as formas de interpretar a política, de produzir e reproduzir sentidos relacionados à diferença pelo viés da desigualdade, da identidade ou da alteridade. Se no âmbito dos princípios são reconhecidas a igualdade e as diferenças, na concretude das escolas ainda persiste a noção do diferente como desigual e excluído: “...*tá na sala de aula, tá incluído!!!*”. A escola equaciona o diferente à identidade e acaba por reproduzir - e justificar - a desigualdade: “*ele é autista, é isso mesmo!*”. Gadamer afirma que a noção de identidade é nefasta para a justiça social. Em nome de uma diferença lida como identidade, retira-se de cena a alteridade, a diferença como condição de ser. Trata-se do não reconhecimento do outro, do seu apagamento.

Na perspectiva gadmeriana não somos reféns de nossos pressupostos, porém não possuímos total domínio sobre eles. Termos como autismo, psicoses infantis, TGD etc. referem-se a conceitos, construções linguísticas, oriundas de diferentes racionalidades e epistemologias. Sistemas mais ou menos fechados que armam determinadas perspectivas. Há sempre o risco de “essencializar” ou

“naturalizar” nossas lentes e concepções, sobretudo se generalizamos ou desconsideramos os limites do conhecimento. Daí a necessidade do autoesclarecimento constante, da reflexão sobre as bases do nosso proceder.

No campo da educação especial, é necessário problematizar tais questões, não no sentido de oferecer uma ou outra teoria como resolução dos impasses que o encontro com tais crianças engendra, mas no de que circulam sem maiores questionamentos, esvaziadas de seu valor de conceito. E o aluno é reduzido ao seu comportamento. O apego descritivo às síndromes e “constelações de sintomas” permanece furtivo e não esclarecido. A realidade do autista lhe é natural; sendo explicada pela ciência e explicitada através do diagnóstico, das classificações e avaliações.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas são compreendidas como decorrentes do real do aluno, como um fato natural do seu ser. É, assim, fundamental deslocar o foco do sujeito com autismo, psicótico, para o professor, o outro que lê, interpreta e constrói possibilidades, implicando-o na construção de uma perspectiva. Problematizar a relação comprometimento e perspectivas educacionais também em termos de trajetórias, políticas e serviços. Dito de outra forma, analisar a intervenção e o contexto é fundamental para repensar os sujeitos, pois o conhecimento que se pode ter deles depende diretamente de análises que integrem a historicidade das relações e das instituições que têm forjado e sustentado “formas de viver”, as quais muitas vezes nos são apresentadas como quadros pré-definidos e estáticos: o autista, o deficiente mental etc.

Outra leitura é viável, como nos fala uma professora:

Não sei muito bem o que Mathias (aluno com autismo) tem. Também não adianta que você, como psicóloga, ou os pais, ou um médico, sei lá... um outro, me diga quem ele é, o porquê de seus gestos, de sua forma de estar, de ser aqui. Que explique o seu silêncio. Sou confrontada todo o dia pelo dilema de dar uma explicação... para mim, para os outros professores, para as outras crianças, para os outros pais. Eu não tenho explicação, eu não tenho certeza... tenho uma aposta, um projeto, uma vontade. Tem o Mathias que confirma algumas coisas, outras vamos tentando juntos... com os outros... às vezes sozinhos. É isso, tem uma vontade minha, dele, das outras crianças... de transformar em trabalho escolar, em atividade, em conhecimento, em palavras... um traço, um silêncio, um gesto meio estranho. Um olhar meu, que se sustenta no olhar do Mathias, e nos olhares da escola, da lei. Uma história feita de olhares. Olhares que possibilitam o ingresso e a permanência de Mathias em uma escola regular. É pouco? É suficiente? Não sei... mas mesmo não sabendo, é minha responsabilidade construir e sustentar esse saber possível (VASQUES; BRIDI, 2011, p.239).

No jogo do compreender, no encontro com o outro, o diferente e o plural, é possível reajustar focos, construir outros, ampliando, assim, nossos horizontes compreensivos. A experiência

hermenêutica advoga a disponibilidade para abertura, para o imprevisível, para que o novo surja no processo de compreensão. Gadamer aposta no diálogo, contudo, seu acontecimento requer ouvir o outro como um outro, mantendo sua alteridade. Esse é o desafio...

Hermann (2002) afirma que tais questões provocam uma reação de “suspeita” quanto a possibilidade de encontrar uma justificativa válida para o agir educacional. Ainda marcado pelos ideais metafísicos, tal “desconforto” manifesta-se em uma desorientação quanto à condução dos processos educacionais. Tensão entre a criação do eu singular e a integração na comunidade (*ethus* comum).

Nesse contexto, a autora destaca que o perspectivismo absoluto é inviável. É necessária uma função controladora, reguladora e mediadora das relações humanas e sociais. A educação não precisa abrir mão de sua função formadora do homem e da sociedade, e a escola continua a ocupar um lugar prioritário para a constituição de um “eu” e de um “nós”, porém com outras justificativas filosóficas. A fecundidade destes pensamentos atua, assim, não como uma metodologia a ser aplicada, ou como desqualificação de todo e qualquer princípio, mas como provocação e alerta ao campo educacional. Segundo Hermann (2002):

Provoca porque introduz a suspeição da modernidade e de um projeto pedagógico, formulado sob as mais caras tradições iluministas, que dá saliência exagerada à pretensão de conhecer a natureza humana, para garantir o aperfeiçoamento moral. Volta-se assim a educação para o ideal e não para a realidade, esquecendo-se quanto o ideal é hostil à vida. Muitos dos malogros da educação decorrem do entendimento que há uma essência da natureza humana, que, uma vez conhecida, pode traduzir-se em intervenção metodológica. Isto pode trazer uma hipoteca de êxito para a educação, que pode ser irresgatável, adquirindo um caráter perverso. (p.154)

No enfrentamento do novo e do inesperado que tais alunos engendram, a mutabilidade das leituras desencadeia práticas pedagógicas singulares. No exemplo específico da professora de Mathias, relatado acima, o campo institucional despontou como foco primordial de análise e intervenção. Não houve metodologias ou técnicas específicas para “alunos autistas”. Houve a possibilidade de uma construção. As contribuições da abordagem histórico-cultural em diálogo com a psicanálise alicerçaram o agir pedagógico. Houve a necessidade de individualização e flexibilização do planejamento, no sentido de armar diferentes formas de acolher a produção de Mathias, porém com o cuidado de prever atividades que envolvessem todo o grupo de alunos evitando o risco de desenvolver um currículo paralelo no contexto da sala de aula comum. Houve a oferta de apoios diferenciados/complementares para o aluno e os docentes. Merecem destaque a

participação dos familiares no diálogo com a escola e a interlocução entre diferentes profissionais e áreas do conhecimento, sob forma de acompanhamento e construção de estratégias educacionais.

Considerando a função social e constitutiva da escola, acredita-se na transformação dos sujeitos por meio da oferta dos conhecimentos socialmente construídos. A apresentação dos conteúdos escolares, contudo, não deve estar centrada nas funções elementares e nos limites preestabelecidos. A “educação especial deve envolver o aluno na trama do mundo comum, valorizar seu acesso a diferentes esferas de atividades. Deve ser, enfim, uma educação social, que realmente envolva o aluno na coletividade” (GÓES, 2008, p.40). Na trama das relações constitutivas do lugar de sujeito-aluno e sujeito-professor, ressalta-se a importância de um espaço rico em palavras, em cultura e em experiências significativas para as crianças e os adultos implicados com a inclusão escolar.

Sobre as formas de nomear, compreender e escolarizar...

O homem deseja compreender. Todo o tempo. Linguagem e compreensão asfaltam sua jornada em busca do conhecimento. É a linguagem que possibilita ao homem permutar descobertas com o seu mundo.

O mundo registrado no texto, na obra de arte, impresso no corpo, deseja existir. Pulsar em nosso olhar. A leitura tem esse poder quando constrói a pergunta que deu origem ao texto. Só assim se concretiza a experiência hermenêutica. A interpretação não é a resposta; é a pergunta. Para Gadamer, no diálogo, no encontro, na experiência, existe a primazia da pergunta em relação às respostas, que são sempre provisórias. De certa forma, quando o leitor compreende, ele reconstrói a pergunta do texto. A aventura (e o desafio) da conversação e do diálogo é manter-se atento ao outro, em sua alteridade e pluralidade.

Quem são as crianças e adolescentes com TGD, autismo, psicose? Como aprendem? Quais as práticas pedagógicas?

Um sentido com profundas raízes na cultura escolar “especializada”: as práticas pedagógicas existem independentes do contexto, dos conceitos, das interpretações e das políticas. As diferenças orgânicas, sociais, psíquicas, comportamentais são equacionadas como identidades. Destas identidades derivam currículos e intervenções que justificam as desigualdades escolares, negando o direito à escolarização. Ao interpretar a diferença como identidade produz-se um não reconhecimento ou um falso reconhecimento que aprisiona alunos e professores em um suposto

modo de ser e fazer. Uma objetivação e um empobrecimento extremos. O apagamento não só da diferença, mas da condição de ser.

A experiência da escolarização envolve uma construção compartilhada a partir dos nossos pressupostos a respeito de escola, aluno, educação, infância etc. Os preconceitos e a antecipação que deles advém não são considerados resíduos de uma consciência que distorce a realidade, mas os focos que permitem um primeiro movimento compreensivo, uma primeira mirada. Trata-se da historicidade, das racionalidades, das condições de produção dos textos, dos sentidos hegemônicos que amalgamam determinadas perspectivas. Estabelecer um significado inflexível é acreditar que o aluno, a inclusão escolar e o atendimento educacional podem existir independentes do contexto onde estão inseridos e dos olhares de professores, alunos, escolas.

O mundo valora os objetos/sujeitos da maneira como se relaciona com eles. Assim como esse valorar, o relacionar se modifica no tempo. A mesma transição ocorre com a percepção dos intérpretes. O texto/aluno assume um sentido para cada leitor/professor em cada momento em que estabelecem contato. A canção só pode existir, ser apreciada e compreendida se alguém a interpretar. Cada artista interpreta a mesma música, a mesma melodia, mas com o seu estilo, influenciado pelo momento histórico em que está inserido. Assim, não existe uma música em si, uma versão definitiva. Também não existe uma interpretação que soe como a definitiva, imutável daquela melodia. Educação e arte se confundem...

Ler/educar é lançar um “novo” olhar sobre o texto/aluno, escolher atravessar a fronteira de um país rico em significados. Perder-se por entre os labirintos do conhecimento. A estrada trilhada pelo leitor/professor é apenas uma das possibilidades, dentro de uma região onde os caminhos e sentidos proliferam...

Referências

ANACHE, Alexandra. A educação especial como tema de referência no programa de pós-graduação em educação. In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; VICTOR, S.L. (org.) *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: Edufes, 2006, p. 219-228.

AJURIAGUERRA, Julian de. *Manual de psiquiatria infantil*. 2 ed. São Paulo: Atheneu, 1980.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação especial e o medo do outro: attento ai segnalati! In: BAPTISTA, C.R. (org.) *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.17-29.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (org.) *Autismo e educação: reflexão e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 19 -39

- BRASIL. Ministério da Educação. *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – autismo*. Brasília: Secretaria da Educação Especial. Educação Infantil. 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/dificuldade2.pdf>>. Acesso em: janeiro de 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n ° 4, de 2009. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. Brasília: MEC/SEESP, 2009.
- BERQUEZ, Gérard. O autismo infantil e Kanner. Estudo histórico e consequências teóricas. In: MAZET, P; LBOVICI, S. *Autismo e psicoses da criança*. Porto. Alegre: Artes Médicas, 1991, p.20-30.
- CECCARELLI, Paulo Roberto. A contribuição da psicopatologia fundamental para a saúde mental. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v.6, n. 1, p. 13-25, mar. 2003.
- COSTA LIMA, Luiz. *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- FONTOLAN, Andrea. *Informática educativa trabalhando com portadores de condutas típicas*. 2001. 120 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Programa de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I*, Petrópolis: Vozes, 2007 (Original de 1960).
- HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- KANNER, Leo. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, Paulina. *Autismos*. São Paulo: Ed. Escuta; Recife: Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, 1997. p. 111-170. (Original de 1943)
- MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A.(org.) *Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 7-23.
- MANUAL DIAGNÓSTICO e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV-TR). Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- GOES, Maria Cecília. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem de pessoas com deficiência mental. In: BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M. *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008, p.37-46.
- MARQUEZAN, Reinoaldo. Efeitos de sentido no discurso da legislação educacional sobre o sujeito deficiente: um ensaio de análise. *Anais do III Seminário de Pesquisa em Educação Especial: Diálogo e Pluralidade*. Campinas: Editora da PUC Campinas, 2007.

MICHELS, Maria Helena. *A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico*. 2004. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, Marta Helena. *Análise experimental dos efeitos da aplicação do currículo funcional natural nos comportamentos auto-estimulatórios e autolesivos em crianças autistas no ambiente de sala de aula*. 1998. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10 – Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARCIA, Rosalba. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Rev. bras. educ. espec.*, set./dez. 2006, vol.12, no.3, p.299-316.

WALTER, Cátia. *Os efeitos da adaptação do PECS associada ao Currículo Funcional Natural de pessoas com autismo infantil*. 2002. 213 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

VASQUES, Carla K.; BRIDI, Fabiane Romano. Psicanálise, psicopedagogia e educação especial: diálogos sobre a função constitutiva da escola e da educação para alunos com transtornos globais do desenvolvimento. In: VICTOR, S.; DRAGO, R.; CHICON, J.F. (Org.). *Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011, v. 1, p. 218-232.

[1] FONTOLAN (2001, p.6).

[2] WALTER (2004, p.4)

[3] OLIVEIRA (1998, p.43-44)

[4] Fonte: <<http://www.inep.gov.br/básica/censo>>.

[5] Tal diálogo deu-se em um curso de formação continuada para professores que atuavam no atendimento educacional especializado. Como contexto, tratava-se da rede estadual de um estado no sul do país, no ano de 2010.