

INTERAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO PEDAGÓGICO E O ALUNO AUTISTA

O transtorno autista foi apresentado pela primeira vez em 1943, por Leo Kanner, num trabalho intitulado “Distúrbios autísticos do contato afetivo”, no qual descreveu onze casos de 8 meninos e 3 meninas, que apresentavam como sintoma principal o isolamento social. Nas descrições que faz das crianças observadas, as dificuldades na comunicação, o isolamento e a incapacidade em manter relações com outras pessoas, está sempre presente.

Atualmente, com a publicação do DSM-V (2013), o autismo passa a ser enquadrado, como um Transtorno do Espectro do Autismo, tendo como pontos específicos para o diagnóstico, as dificuldades na comunicação e interações sociais e a presença de movimentos e comportamentos estereotipados e repetitivos.

Ainda não há a descrição de uma causa específica para o autismo, apesar das inúmeras tentativas teóricas de explicar o transtorno. O diagnóstico é complexo e o tratamento não é direcionado à cura, mas à diminuição de sintomas e comportamentos considerados indesejados, buscando também a estimulação das várias áreas comprometidas, tentando promover o desenvolvimento global da criança.

O autismo é considerado um distúrbio amplo do desenvolvimento, de difícil enquadramento num modelo ou abordagem metodológica ou terapêutica específica, situa-se no cruzamento de numerosas abordagens clínicas, neurobiológicas, psicológicas, genéticas e epidemiológicas as quais possibilitam muitos estudos e discussões sobre a temática, mas é difícil chegar a um consenso único, principalmente relacionado à causa do transtorno (LEBOYER, 1995).

Bosa (2002, p.22), afirma que “a concepção de autismo passa pela concepção de cada profissional sobre a relação entre desenvolvimento e psicopatologia; em um nível ainda mais básico, passa pela eterna discussão sobre a relação mente e corpo”.

A necessidade de compreender a causa do autismo visando encontrar possibilidades de intervenção e o limitado conhecimento presente ainda hoje, incentiva os inúmeros estudos que cada vez mais tem se desenvolvido na área, sob os mais variados enfoques teóricos. Atualmente os estudos que mais tem se difundido relacionam-se às áreas da genética, neurobiologia, neurofisiologia e comportamentais, visando principalmente identificar alguma causa orgânica para o quadro. Há diversos estudos também que tentam classificar o transtorno enfatizando o aspecto cognitivo ou afetivo.

Este texto tematiza os processos de significação vividos por sujeitos autistas nas interações sociais que estabelecem com os outros de seu grupo social. O objetivo principal do estudo realizado foi problematizar as interações sociais que envolvem a criança autista no contexto pedagógico.

Para isso realizou-se uma pesquisa empírica baseada em vídeo-gravação da relação de alunos autistas com o professor e seus pares, numa instituição destinada ao atendimento de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, privilegiando conhecimentos gerais acerca do autismo, bem como a teoria histórico-cultural de Lev. S. Vigotski, escolhida pela riqueza de possibilidades para essa análise.

Cabe salientar que as proposições desse autor raramente são tomadas como referência para o campo do autismo, uma vez que esta perspectiva assume a centralidade das relações sociais e da interação verbal na formação do sujeito, o que, a princípio, pode parecer incompatível com as dificuldades, muitas vezes severas, no contato com os outros que caracteriza os sujeitos com essa síndrome. Considera-se que ao assumir a teoria histórico-cultural pode-se contribuir com um novo olhar, dirigido para os processos de mediação semiótica e significação estudados por Vigotski, vislumbrando as relações entre sujeitos e os instrumentos que viabilizam essas relações.

A defectologia foi uma das principais áreas de interesse de Vigotski. Seus esforços estavam voltados tanto para compreender questões teóricas como práticas, atuou em vários institutos destinados ao atendimento de pessoas com deficiência.

No período de 1924 a 1931, Vigotski desenvolveu vários trabalhos sob forma de ensaios, palestras e prefácios do autor, compilados numa obra intitulada “Fundamentos da Defectologia”, na qual elaborou uma discussão aprofundada sobre a deficiência, mais especificamente a deficiência mental, cegueira, surdez e a deficiência múltipla, transtornos emocionais e de conduta e as possibilidades de aprendizado e desenvolvimento desses sujeitos. Essa obra mantém uma razoável circulação no Brasil, focada a esse campo de estudos, porém mostra-se menos difundida que outros trabalhos direcionados às teses gerais e questões do método, publicados pelo autor (GÓES, 2002).

O sujeito deficiente a partir do enfoque organicista, difundido na época em que Vigotski desenvolveu seus estudos, era considerado um sujeito de falta, no qual uma parte do organismo, a causa da deficiência ou “o defeito” ainda não foi desenvolvido, comparado ao padrão de normalidade. Vigotski defende uma ideia contrária que tenta

romper com essa visão, sugerindo que a pessoa acometida por uma deficiência não é simplesmente um sujeito menos desenvolvido que as pessoas consideradas normais, mas com um desenvolvimento distinto, que ocorreu de outra forma (VYGOTSKI, 1997).

O conceito de compensação passa a ser estudado e utilizado por Vigotski, relacionado ao estudo das possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos com alguma deficiência. Em sua concepção o conceito remete à ideia de utilização de instrumentos e aparatos culturais que ajudem na inserção do sujeito deficiente na cultura, auxiliando no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A cultura da humanidade foi elaborada a partir de certa constância e estabilidade do ser humano e as ferramentas, aparatos e instituições foram organizados para um determinado padrão de homem considerado normal, com inteligência, órgãos e funções próprias; o desenvolvimento da criança fundamenta-se nesses critérios. A deficiência criará um desvio a esse padrão pré-estabelecido de ser humano, ao necessitar de um desenvolvimento calcado em novas bases e que precisa de ferramentas e recursos adequados a essa necessidade para se apropriar da cultura.

Vigotski (1997, p.27) enfatiza que “com frequência são necessárias formas culturais peculiares criadas especialmente para que se realize o desenvolvimento cultural da criança deficiente”.

O autor descreve que a criança no processo de desenvolvimento, ao deparar-se com uma situação que não consegue solucionar de forma direta, recorre a vias indiretas para superar a dificuldade, isso não ocorre de forma amena ou simples, mas com lutas e saltos no desenvolvimento da criança.

Ao discorrer sobre a compensação Vigotski descreve que não devemos procurar forças de ímpeto interior para que ela ocorra, mas as forças, para compensação devem ser buscadas na vida social da criança, onde encontra-se o material para construção das funções internas que dão origem ao processo do desenvolvimento compensatório (VYGOTSKI, 1997).

O autor destaca a importância que desempenham para o processo de compensação os signos, pois permitem a inserção da criança na cultura. Refere que “a segunda tese fundamental que caracteriza os processos compensatórios, a tese sobre a coletividade como fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança normal e anormal” (VYGOTSKI, 1997, p.139).

Diante da deficiência é necessário criar formas culturais singulares que possibilitem mobilizar as forças compensatórias e explorar caminhos alternativos de desenvolvimento o que implica o uso de recursos especiais. Não deve ser ignorado o déficit orgânico, mas é a vida social que possibilita o desenvolvimento cultural tornando-o histórico (GÓES, 2002).

A vida social da criança deficiente é a fonte de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, não somente ativando ou adestrando essas funções, mas possibilitando uma nova forma de conduta. Desse modo, o autor destaca que “as leis de desenvolvimento da criança anormal e da normal mostram-se para nós como uma lei única, na essência” (VYGOTSKI, 1997, p.142).

No campo da defectologia as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças, mas decorrente da organização sociopsicológica da criança com deficiência requer caminhos alternativos. O funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social que podem ser adequadas ou não, não é o déficit em si que traça o destino da criança, mas como a deficiência é significada, interpretada pelo outro e como se relacionará com esse sujeito baseado na concepção da sua deficiência. O desenvolvimento constitui-se como base na qualidade dessas vivências, a compensação não é complementar, mas deve ser assumida como central no desenvolvimento da criança deficiente, pois é só a partir da interação da criança com o grupo social que as funções psíquicas serão desenvolvidas.

Góes (2002) destaca a importância da educação das pessoas com deficiência voltar-se para a construção das funções psíquicas superiores e não privilegiar somente as funções elementares (relacionado a priorizar somente o orgânico ou o ensino mecânico e sistemático de comportamentos), pois nesse referencial o núcleo orgânico não é modificável pela ação educativa, o funcionamento superior, apesar de secundariamente estar ligado ao orgânico, depende das possibilidades de compensação realizadas pelo grupo social e, portanto, são mais suscetíveis às ações educativas.

A educação deve assumir o papel de uma elevação num caminho anteriormente visto como plano, alavancando o desenvolvimento da criança, principalmente nos casos de crianças com alguma deficiência, no qual o papel da educação deverá ser mais atuante, pois a criança necessitará de um auxílio e envolvimento mais efetivo do outro.

O autismo não foi um transtorno estudado por Vigotski, cabe lembrar que o autor faleceu em 1934 e os primeiros relatos difundidos por Leo Kanner sobre os “Transtornos do espectro autista” datam do ano de 1943, ou seja, são posteriores a morte de Vigotski. Apesar disso, as proposições teóricas do autor ainda mostram-se bastante pertinentes ao estudo sobre o distúrbio, principalmente no que remete às possibilidades de desenvolvimento da criança deficiente, a partir das relações sociais estabelecidas com as pessoas ao seu entorno.

O aspecto nuclear do transtorno autista é a dificuldade em estabelecer relações interpessoais, o que sustenta utilizar como base a teoria histórico-cultural, que pressupõe as relações pessoais como centrais no desenvolvimento do sujeito, que tem evidenciado uma riqueza teórica muito grande auxiliando numa análise mais abrangente quanto às possibilidades de desenvolvimento desses sujeitos, contrastando com as visões de base organicista que sustentam fortemente as intervenções com esses sujeitos atualmente.

O estudo do autismo na concepção histórico-cultural, ainda é algo muito pouco explorado e recente. Podemos destacar os estudos de: Bergo (1999), Bagarollo (2005), Orrú (2006/2010), Passerino e Santarosa (2007), Martins (2009), Bragin (2011), Mattos e Nuemberg (2011), Chiote (2012), autores que tem desenvolvido estudos específicos, enfatizando a relação social estabelecida com o autista como aspecto central.

Metodologia

Com vistas a problematizar as interações sociais que envolvem a criança autista no contexto pedagógico, realizou-se observações vídeo-gravadas de 20 episódios de atividades que implicam situações de aprendizado de um grupo de 4 crianças autistas com idades entre 6 e 10 anos, de uma sala de aula caracterizada como Ensino Fundamental, numa instituição especial, destinada ao atendimento do Transtorno do Espectro do Autismo. As atividades vídeo-gravadas foram detalhadamente transcritas e completadas com as anotações de diário de campo. As discussões e elaboração do material tiveram como base a análise microgenética, buscando vislumbrar indícios de como ocorrem as relações da criança autista com a professora/ monitora/ pesquisadora e entre seus pares num contexto em que é privilegiado o caráter pedagógico.

As situações registradas foram analisadas, enfatizando três eixos centrais: a interpretação da ação do aluno autista, as mediações sociais e os indícios de

processos de significação e, a orientação do autista para o outro, que possibilitaram constatar possibilidades de desenvolvimento e aprendizado dos alunos autistas nas relações estabelecidas nesse contexto, aspecto que remete a discussão sobre as práticas utilizadas no tratamento desse transtorno que não privilegiam as relações sociais, detendo-se somente ao treino e aprendizado de funções perceptivo-motoras, com um mínimo de interações entre os sujeitos envolvidos.

Para ilustrar o estudo segue a descrição de um dos episódios analisado: A professora está em pé no canto da sala, à sua frente há um cartaz com a letra da música escrita que estão ensaiando para apresentação do dia das mães. Ana está sentada em sua carteira encaixando peças, não demonstrando muita atenção ao que está ocorrendo na sala. Daniel e Luis estão andando de um lado ao outro da sala. Pedro está sentado na cadeira junto à sua carteira observando atento o movimento dos colegas, havia cantado a música, apontando a régua no cartaz, anteriormente.

Prof.: *“Vamos ouvir aqui Ana! Ana, Ana!”* (A professora diz séria, chamando sua atenção.)

Ana levanta-se da carteira, mas retorna não dando atenção, volta a encaixar peças. A professora está em pé na frente do cartaz, segurando Daniel pela mão, que está olhando atento para o cartaz.

Prof.: *“Se essa rua, se essa rua fosse minha...”* (A professora canta animada.)

Daniel começa a pular, balbuciando, mas solta a mão da professora e volta-se atento para janela. Pedro observa atento o movimento da professora.

Prof.: *“Eu mandava, eu mandava colocar...”*

Daniel volta a olhar para o cartaz, pulando.

Prof.: *“Um tapete, um tapete de florzinhas, só para minha mãe passar.”*

Pedro só desvia o olhar e a atenção da professora quando ela termina de cantar a música. Nesse momento alguém abre a porta solicitando algo à professora, ela vai em direção à porta, mas retorna em seguida para frente do cartaz, Pedro observa atento seu movimento.

Prof.: *“Vamos de novo! Se essa rua, se essa rua fosse minha, eu mandava, eu mandava colocar, um tapete, um tapete de florzinha, para a minha mãe passar.”*

Daniel aproxima-se da professora, ela segura-o pelo braço, ele olha para ela, Pedro observa atento os dois. A professora dirige-se para Pedro:

Prof.: *“Deu Pedro! Vamos cantar, junto com a professora. Vamos lá.”*

A professora canta a música novamente, Pedro a acompanha atento, Daniel está ao seu lado, ela segura sua mão e vai apontando as estrofes da música com o dedo de acordo com a letra cantada, Daniel observa o cartaz e afasta-se resmungando algo,

sorrindo e a professora canta enquanto ele anda pela sala, Pedro observa o movimento da professora.

A professora se dirige até a carteira de Ana, a segura pela mão, conduzindo-a até o cartaz, segura na mão direita Ana e na esquerda Daniel.

A professora recomeça a cantar, Ana observa o cartaz batendo o dedo no mesmo, acompanhando a leitura de cada verso da música cantada pela professora.

A professora olha para ela e se afasta, Ana olha para o cartaz, esticando o braço e apontando para ele, mas fica ali parada. Pedro observa atento.

Pedro: “*Se essa rua, se essa rua...*”

Ana afasta-se dali em direção à professora.

Prof.: “*Pode cantar Pedro.*” (Professora fala calmamente.)

Pedro levanta-se em direção ao cartaz, para em frente a ele, apontando o dedo com os braços esticados.

Pedro: “*Se essa rua, se essa rua, eu mandava colocar...*”

A professora aproxima-se, lhe entrega uma régua, a qual ele segura, apontando-a para o cartaz e os dois cantam juntos a música.

Prof.: “*É, vai sozinho agora!*” (Professora fala de forma calma.)

Pedro: “*Se essa rua, se essa rua... eu mandava...*” (Ele canta animado.)

Prof. e Pedro: “*Eu mandava, eu mandava colocar, um tapete de florzinha, só para a minha mãe passar.*” (Cantam animados)

Prof.: “*Agora senta, é a Ana, dá a régua para Ana. Vai Ana, agora é você.*” (A professora fala sério.)

Ana se dirige para frente do cartaz. Pedro resmungava algo, mostrando-se aborrecido, como se estivesse se lamentando. Ana começa a bater a régua no cartaz, olhando para ele, a professora canta a música. Pedro observa atento às duas.

Prof.: “*Vamos cantar, agora!*”

Ana começa a bater a régua no cartaz acompanhando a letra que cantava num tom muito baixo, quase inaudível.

Prof.: “*Alto! Alto Ana!*” (A professora fala brava, aumentando o tom de voz.)

Ela pára o movimento que fazia com a régua.

A professora começa a cantar junto com ela, enquanto a professora batia a régua no cartaz acompanhando a letra.

Pedro: “*A vó.*”

(Pedro mora com a avó e só vê a mãe nos finais de semana, mas não com frequência.)

Prof.: “*É do Pedro é a vovó, a Ana é a mamãe, o Daniel é a mamãe.*” (A professora explica tranquilamente.)

Pedro: “*O Daniel é a mamãe!*”

Ana afasta-se dali pegando um jogo de encaixes e senta-se na carteira. A professora conduz Daniel até o cartaz segurando-o pela mão e canta a música para ele que observa atento o cartaz, Pedro os observa atento.

A professora canta a música do dia das mães, segurando Daniel pela mão, ele se debate como se quisesse soltar a mão da professora, olha, encarando a professora. Pedro observa atento esse movimento.

Prof.: “*Só para minha mãe passar...*” (Fala pausadamente.)

Pedro: “*A mãe.*” (Pedro ri.)

A professora acompanha Daniel até a carteira, segurando-o pelas mãos. Ele olha para Pedro.

Prof.: “*Domingo é dia das mães.*”

Pedro: “*Domingo?*”

Prof.: “*É dia da mamãe.*”

Pedro agita os braços para cima e para baixo sorrindo, mostrando-se animado.

Nesse episódio é possível observar que em alguns momentos, mesmo que de forma breve, Daniel volta a atenção para o cartaz, olhando para ele, enquanto a professora segura a letra da música. Ana reage à solicitação da professora ao levantar e cantar a música, permanecendo em pé apontando o dedo para o cartaz, acompanhando as estrofes.

O comportamento de bater com a régua, ou o dedo acompanhando a leitura de letras, números, palavras e frases era comum na rotina de atividades das crianças, denotando o aprendizado do sentido que era esperado atribuir àquela situação. Pedro que observava atento, toda essa movimentação, responde de imediato à orientação da professora, cantando a música, dirigindo-se até o cartaz para apontar sua letra, a professora interpreta essa ação e responde entregando-lhe a régua a qual ele segura dando seguimento à atividade, na qual juntos cantam a música.

Pedro segue cantando sozinho e com a professora, até que ela pede para que o aluno sente-se, pega a régua que estava com ele e entrega à Ana, indicando que deveria cantar. O menino reage a essa situação acatando a solicitação da professora, dirigindo-se até sua carteira, lamentando-se por isso.

Ana continua cantando a música, apontando as estrofes com a régua, conforme solicitado. Quando a professora pede em tom bravo para cantar mais alto, Ana reage parando de cantar.

Pedro parece atribuir sentido à música baseado em sua experiência de viver com a avó e não com a mãe e, a professora responde a isso interpretando esse

sentido e explicando à ele contextualizando as diferenças entre as famílias das crianças e o dia das mães, Pedro reage agitando-se e mostrando-se animado.

No episódio a professora tenta conter os movimentos de Daniel e Ana em vários momentos, que parecem não muito interessados pela atividade, Daniel tenta esquivar-se, afastando-se em várias ocasiões e Ana mesmo quando a professora lhe pede para cantar a música não mostra muito interesse. Pedro ao contrário observa o movimento da professora e as tentativas de cantar a música enquanto os colegas eram solicitados pela professora a cantá-la, mostrando-se muito atento e interessado, até que se dirige até a lousa iniciando o canto da música sozinho e depois prossegue com auxílio da professora, porém quando termina de cantá-la, a professora o interrompe pedindo para sentar-se, ele reage mostrando aborrecimento e resmungando, mas obedece a professora sentando-se, mesmo assim, continua atento à professora. Ana faz o que a professora pede, mas não mostra muito interesse em cantar a música, a professora a auxilia.

Considerações finais

No episódio apresentado, bem como em outros episódios vídeo-gravados durante o estudo é possível observar indícios do aluno autista interagindo e apreendendo a realidade. A escola adquire um papel ativo no auxílio do desenvolvimento de recursos ao desenvolvimento das funções psíquicas e inserção cultural do sujeito.

As proposições da teoria histórico-cultural, mais especificamente das elaborações de Vigotski acerca da defectologia permitem refletir sobre a deficiência sem coloca-la como centro do problema, apontando possibilidades para a superação das consequências da deficiência, pois a deficiência não é superada, mas o desenvolvimento cultural é possível, desde que sejam oferecidos os recursos necessários para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Referências Bibliográficas:

BAGAROLLO, M. F. *A re(significação do brincar das crianças autistas*, Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP, 2005.

BAGAROLLO, M. F. *A re(significação do brincar das crianças autistas*, Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP, 2005.

BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações, In: BAPTISTA, C. R. BOSA, C. A. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*, Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRAGIN, J. M. B. *Atividades educacionais para autistas na escola especial*. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba-SP, 2011.

CHIOTE, F. A. B. *A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil*, Trabalho apresentado na 35ª Reunião Anual da ANPEd, GT 15: Educação especial, 2012.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural, In: OLIVEIRA, M. K. REGO, T. C. SOUZA, D. T. (Orgs.) *Psicologia educação e as temáticas da vida contemporânea*, São Paulo: Moderna, 2002.

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

LEBOYER, M. *Autismo infantil: fatos e modelos*. Trad. Rosana Guimarães Dalgalorrondo, 2ª Edição. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

MARTINS, A. D. F. *Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas*, Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, 2009.

MATTOS, L. K. NUEMBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil, *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Santa Maria, v.24, n.39, p.129-142, jan./abr. 2011.

PASSERINO, L. M. SANTAROSA, L. C. Interação social no autismo em ambientes digitais de aprendizagem, *Psicologia: Reflexão e crítica*, 20 (1), 54-64, 2007.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*, Tomo V, Madri: Visor, 1997