

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA PESSOA AUTISTA NA VISÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Idelma Divina da Silva¹
Kênia Mara de Freitas Siqueira²

Resumo: Este artigo se insere nos estudos sobre língua e diversidade, favorece discussões em torno da problemática relacionada à construção da identidade em pessoas autistas. Parte-se das impressões de professores do ensino fundamental sobre a identidade de alunos diagnosticados com o transtorno do espectro do autismo (TEA). O autismo é uma condição humana que enquadra o sujeito em vários aspectos de sua individualidade: os comunicativos, interacionais, cognitivos, educacionais e socioprodutivos. Para levantar as impressões dos professores, foi aplicado questionário aberto com cinco questões sobre o convívio com indivíduos com TEA. A metodologia usada foi o estudo de caso e análise de conteúdo de Bardin (1977) com fundamentação teórica nos trabalhos de Bauman (2005), Hall (2006, 2014), Rocha (2001), Silva (2014), Woodward (2014) e outros referenciados ao longo do estudo. A hipótese inicial se pautou na noção de que a pessoa autista é percebida como um “estranho”, um “diferente” e, diante desse perfil identitário, professores e cuidadores, muitas vezes, não sabem interagir na presença “real” do autista. Os resultados corroboram a necessidade de refletir o perfil identitário desses alunos com vista a descortinar preconceitos, mitos e promover a construção de identidade/s que relacionem socialmente, para além do caráter limitador do diagnóstico.

Palavras-chave: Língua. Identidade. Diferença. Autismo. Professores.

THE CONSTRUCTION OF THE IDENTITY OF THE AUTISTIC PERSON IN THE VIEW OF TEACHERS OF FUNDAMENTAL EDUCATION

Abstract: This article is part of the studies on language and diversity, favoring discussions around the issue related to the construction of identity in autistic people. It starts from the impressions of elementary school teachers about the identity of students diagnosed with autism spectrum disorder (ASD). Autism is a human condition that frames the subject in several aspects of his individuality: communicative, interactional, cognitive, educational and socio-productive. To survey the teachers' impressions, an open questionnaire was applied with five questions about living with individuals with ASD. The methodology used was the case study and content analysis of Bardin (1977) with theoretical basis in the works of Bauman (2005), Hall (2006, 2014), Rocha (2001), Silva (2014), Woodward (2014) and others referenced throughout the study. The initial hypothesis was based on the notion that the autistic person is perceived as a “stranger”, a “different” and, in view of this identity profile, teachers and caregivers often do not know how to interact in the “real” presence of the autistic person. The results corroborate the need to reflect the identity profile of these students in order to uncover prejudices, myths and promote the construction of identity / s that relate socially, beyond the limiting character of the diagnosis.

Key-words: Langue. Identity. Difference. Autism. Teachers.

1 Fonoaudióloga, Esp. Psicopedagogia, Mestranda em Língua, Literatura e Interculturalidade – Possli (UEG). Email: idelmadivinadasilva@gmail.com

2 Doutora em Linguística pela UNB, docente dos cursos de Letras da UEG-Campus Pires do Rio e do Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade – Possli -UEG. Email:kenia.siqueira@ueg.br

INTRODUÇÃO

A formação da identidade não é apenas uma questão biológica, definida previamente através da genética e ou das condições neurológicas, mas, pode ser entendida como um posicionamento do sujeito frente ao outro e ao mundo (WOODWARD, 2014; HALL, 2006; SILVA, 2014). O lugar que o sujeito ocupa se dá por meio dos discursos que o atravessam e fazem parte de seu dizer e de seu fazer, “como algo a ser inventado e não descoberto” (BAUMAN, 2005, p. 21).

Nesse sentido, considera-se, conforme Silva (2014), que identidade e linguagem estão amalgamadas a ponto de uma influenciar a outra, não podendo, desta forma, ser tratadas isoladamente, já que para fazer e ser é preciso se relacionar, e as relações são mediadas inevitavelmente pela linguagem.

Este estudo parte da constatação de que o sujeito autista nasce com um estado neurológico específico com funcionamento peculiar frente aos demais (o que alguns autores chamam de neurodiversidade), sendo que no autismo, a linguagem, a comunicação e a interação social encontram-se alteradas, impossibilitando e/ou dificultando as relações sociais, a ponto de apresentarem características específicas, que os predispõe ao enquadre nosológico (GUADERER, 1997, p. 158).

O primeiro diagnóstico de autismo foi cunhado por Leo Kanner (1943) e, a partir daquele momento, o termo “autismo” foi amplamente difundido, sendo ressignificado recentemente no DSM 5 (2013)³, que passou a denominá-lo de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Esta nova terminologia englobou algumas outras patologias e ampliou a cobertura do espectro em vários níveis de autismo, do mais leve ao mais severo.

³ DSM: Manual Diagnóstico dos Transtornos Mentais. Última alteração realizada em 2013.

O autismo tem sido estudado por várias linhas epistêmicas, que englobam o ponto de vista médico, terapêutico, pedagógico ou social (FERNANDES, 1996; ROCHA, 2001; SCHWARTZMAN, 2013). Em todas essas abordagens, as características dos autistas, descritas no Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), ou são confrontadas, ou são reafirmadas.

Esta classificação médica serve para descrever o grau de comprometimento neurológico, cognitivo, de comunicação, de interação, enfim, de funcionalidade individual e social do sujeito (SCHWARTZMAN, 2013). Existe, entretanto, a possibilidade de se evoluir na sintomatologia, eliminando características e amenizando o quadro, dessa forma, um TEA nível II pode adquirir características do TEA nível I, com muito trabalho e persistência em tratamentos.

Essas representações clínicas da pessoa com TEA possibilitam a redefinição linguística do conceito de autismo. O que pode ser detectado através do levantamento histórico do significado social que o termo engendra (DSM 5, 2013; KANNER, 1943). A ampliação da cobertura do diagnóstico através da constatação de um espectro levou, então, a uma variação dentro do mesmo quadro clínico, e possibilitou congregar vários sintomas para um mesmo diagnóstico.

Entretanto, um dos aspectos a se questionar neste estudo é o fato de que se há um sujeito no autismo, mesmo que na ausência de linguagem, ou, se há um sujeito mesmo na presença do transtorno de linguagem (OLIVEIRA, 2001), questionar que sujeito é esse e como ele se constitui no social foi o objetivo que intentou este estudo.

Caracterizar a identidade enquanto um elemento fixo é menos salutar que refletir sobre as várias possibilidades de exercitar papéis e lugares sociais, conforme o estilo de vida experimentado.

Sendo assim, o campo escolar, enquanto lugar de construção de subjetividades, de sujeitos, é propício a nossas indagações.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estudos apontam que o conceito de identidade sofreu alterações, passando de uma visão em que a identidade era vista como algo fixo a outra em que havia o descentramento do sujeito, fluidez e formas diversificadas de ser e estar no mundo. Autores como Freud, século XX, Michel Foucault, século XX; e mais recentemente Lacan, século XXI; e Bauman XXI, contribuíram para a compreensão das diferentes posições do sujeito e sua constituição individual e social.

Segundo Hall (2006), a obra desses autores possibilitou a visualização do desvelamento das diferentes formas de compreender a construção do sujeito e a noção de identidade emanada de cada época sócio-histórica.

Hall (2006) apresenta três conceitos contemporâneos de identidade: a do sujeito do Iluminismo; a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. Para este autor, a noção de identidade aplicada ao sujeito do Iluminismo está centrada em noções de “continuidade, consciência, interioridade” (HALL, 2006), nas quais havia a ideia de um desenvolvimento contínuo do sujeito sobre si mesmo, em que o “eu” do sujeito o definia linearmente, como um fio condutor caracterizador de uma individualidade e de um interior constitutivo do humano.

Na modernidade, a preocupação recai na necessidade de compreender o papel fundamental da noção de sujeito sociológico entrelaçada ao percurso cronológico e que traz à tona o conflito entre aquele sujeito centrado e a constatação de que o sujeito não era “autônomo e autossuficiente”, ao contrário, dependia e era constituído a partir das relações sociais (HALL, 2006). Nessa visão, a

identidade era formada na interação entre o “eu” e a sociedade, e trouxe à tona a importância de um visgo de “real” de sujeito individual, mas que era transformado nos processos interativos que estabelecia com o outro e com o social.

Já o sujeito da contemporaneidade tem sido entendido como sendo fragmentado e globalizado, “composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas” (HALL, 2006, p. 11), que são representadas e construídas culturalmente, em uma historicidade cambiante, relacionada às várias possibilidades de construção ao longo da vida. O sujeito é, assim, multifacetado, podendo assumir várias posições, pertencendo a vários segmentos grupais, na constituição do seu “eu”. Este “eu” não está isolado, desconectado do restante do mundo, ele é conectado em redes, globalizado. É construído historicamente e socialmente, e apresenta, desta forma, facetas diversificadas e fluidas.

Bauman diz que

tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e renegociáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (BAUMAN, 2005, p. 17).

Segundo este autor, o sujeito humano necessita primeiro experimentar a noção de pertencimento para posteriormente construir sua identidade paulatinamente, em sucessivas experiências e vivências contextuais (virtuais ou presenciais). Nesse sentido, o pertencimento é o que oferece ao sujeito condições de identificação com as diversas possibilidades de ser.

Para a criança autista, assim como para todas as demais crianças, o primeiro pertencimento é à sua condição de humana, posteriormente à de ser membro de uma dada família e, com a constatação

do diagnóstico de autismo, o enquadramento a este grupo de pessoas. Entretanto, ao longo de sua vida, a depender de suas limitações biopsicossociais, a criança vai se encaixando ou se diferenciando de determinados grupos, para construir sua identidade a partir de suas ações e vivências. Segundo Silva, não se deve esquecer que tanto a identidade quanto a diferença devem ser apresentadas também em atos de fala (SILVA, 2014, p. 77), somente assim a identidade é configurada e socializada.

Nesse sentido, a identidade e a diferença são dependentes da representação (SILVA, 2014, p. 91). A construção da representação ou da nomeação do diagnóstico de autismo desde Kanner (1943) é perpassada por dificuldades na delimitação dos sintomas, e “o efeito mais contundente e paradoxal desta matriz foi o de incrustá-la na deficiência e na estranheza, quando sua intenção era retirá-la do âmbito da oligofrenia e esquizofrenia” (ROCHA, 2001, p. 41). Dessa forma, as características da cognição e a relação com a competência linguística são aspectos historicamente relacionados à delimitação do autismo, resistindo na atualidade.

Mesmo que para as pessoas comuns os autistas sejam “estranhos”, com maneiras de se comportar e falar “diferentes”, para as neurociências essas pessoas pertencem a um grupo de funcionamento neurológico específico, que dita as regras quanto às percepções sensoriais, auditivas, de linguagem, interacional, dependendo do nível do espectro em que se encontrem. Porém, “mais do que não conseguir a comunicação, o que o autista não consegue é ser na linguagem” (BALESTRO, 2008, p. 144).

Dizer que o autista é um sujeito que possui atipicidades neurológicas implica pensar que todos os demais são iguais, neurologicamente prototípicos, e isso não é verdade. No entanto, não há como negar as descobertas das neurociências em relação ao funcionamento cerebral das pessoas autistas

(SCHWARTZMAN, 2013). Nesse sentido, estudos recentes têm recorrido ao termo neurodiversidade para eliminar os estigmas sociais e as possibilidades do autista de se desvincular de uma condição neurologicamente identitária, principalmente os autistas de bom rendimento.

Os autistas assim chamados e identificados em sua historicidade, desde o nascimento do diagnóstico em Kanner (1943), pertencem a este grupo de pessoas que agregam características estereotipadas, enquadradas ao diagnóstico. O autismo não tem cura, é uma condição de existência (DSM 5). Porém, pode ser tratado e amenizado os estereótipos na comunicação e linguagem, adaptação social, enfim em toda a sua performatividade.

Kanner (1943) ficou em dúvida sobre as condições de aquisição, desenvolvimento e uso da linguagem por parte das pessoas autistas. Nos estudos sobre o autismo, podem-se identificar dois momentos importantes na caracterização do diagnóstico, o primeiro em que Kanner nega a linguagem aos autistas em 1943; e o segundo Kanner, de 1946, que afirma a linguagem aos autistas definindo-a como metafórica. Apesar de o autor, posteriormente, se posicionar duplamente em relação à presença ou ausência da linguagem na criança autista (ROCHA, 2001).

Essas discussões levam a conjecturar que o modo como a linguagem opera na pessoa autista interfere na constituição de sua subjetividade, na construção da identidade. Já que as identidades, por serem fluidas, como nos alerta Bauman (2005), exigem de cada sujeito a captura de possibilidades de se estar e ser no mundo com os demais. Desse modo, cabe a cada um usar seus próprios recursos e ferramentas.

A linguagem é uma ferramenta indispensável ao convívio social, ao estabelecimento de laços interativos, à participação nos diferentes grupos

sociais. A identidade “é uma construção, um efeito, um processo de produção, de relação, um ato performativo” (SILVA, 2014, p. 94).

Nesse sentido, indagar a construção da identidade de pessoas autistas a partir da visão dos professores colabora com a constatação de que a questão da identidade é também um problema social, pedagógico e curricular, já que o contexto escolar é interativo e discursivo, as identidades e as diferenças são evidenciadas e reconstruídas continuamente. O que leva à constatação de que esses espaços interativos ora chamados de “campos sociais” viabilizam as práticas de escolhas e autonomia (WOODWARD, 2014, p. 30).

Para Woodward (2014), identidade e diferença são processos inseparáveis, dizer que uma pessoa é autista exige o apelo ao discurso médico, que assim define a presença das características que enquadram a pessoa neste grupo clínico.

Segundo os pesquisadores consultados (WOODWARD, 2014; HALL, 2006; SILVA, 2014), a identidade não se opõe à diferença, ao contrário, elas se consubstanciam uma à outra, num processo de dependência. “Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas de classificação” (WOODWARD, 2014, p. 40), o que está correntemente implantado no social quando se recorre aos termos do enquadramento diagnóstico.

Assim, a uma primeira questão que se interpõe quando se estuda o autismo é a de saber se se trata de uma questão genética, neurológica ou psíquica. É necessário precisar com mais detalhes o que está implicado nas características que algumas crianças possuem e carregam ao longo de suas vidas (BALESTRO, 2008; JERUSALINSKY, 2011; ROCHA, 2001).

Alguns teóricos (ROCHA, 2001; JERUSALINSKY, 2011; DE VITTO, 1994), em especial de linha psicanalítica, entendem o autismo

como uma forma própria de organização psíquica relacionada à estruturação do “eu”, inicialmente constituída nas primeiras experiências da criança com seus pares, os pais, em especial a mãe. Para alguns psicanalistas, o diagnóstico de autismo é uma invenção (des) necessária de enquadramento clínico (ROCHA, 2001), pois a criança, independente da configuração social a que pertence, é sempre tratada na relação com o simbólico, o real e o imaginário. Para esses autores, “é verdade que a psicanálise sempre trata a posição infantil que se repete no inconsciente” (JERUSALINSKY, 2011, p. 26), não compreendendo os sintomas fixos ao diagnóstico do autismo como características estruturais e identitárias.

Outras explicações (BETTELHEIM, 1980) comparam na historicidade do termo autismo, como as míticas que aderem à noção de “mãe geladeira”, relacionada à ideia de que mães de autistas teriam falhado em suas relações primordiais com os bebês causando nestes traumas difíceis de serem revertidos. Ou a metáfora da “tomada desligada”, criada a partir da ideia de que as crianças autistas são delgadas de si próprias, do outro e do mundo que as circunda. Este desligamento é entendido como um mal funcionamento neurológico, psíquico e social.

Desse modo, estudos na área da psicanálise têm demonstrado que o período denominado infantil é marcado por momentos em que a criança procura confiança, autonomia, independência e iniciativa. Não há nesse período grandes reflexões sobre a identidade. Isso porque é justamente neste momento que as experiências estão se consolidando (ERIKSON, 1972). Erikson aponta, entretanto, que é ainda no berço que se inicia a preparação para a adolescência, quando, aí sim, irá emergir a busca identitária, a procura por pertencimento a grupos, os conflitos de identificação.

As ideias de Erickson porém, não são aceitas por todos os teóricos. No entanto, para a

psicanálise ortodoxa, a formação do sujeito se dá já em tenra idade, quando as primeiras experiências irão constituir símbolos e sentido na formação psíquica da criança. Assim, não há como dividir as experiências em momentos cronológicos estanques, mas sim pela qualidade das relações e pelos conflitos que constituem os infantes. A criança necessita elaborar algumas experiências estruturantes, como a separação do corpo da mãe, a ausência/presença dos pais (JERUSALINKY, 2011, p. 18).

Outro aspecto historicamente relacionado ao autismo é a noção de capacitismo (WALKER, 2013), que se refere às práticas e atitudes que colocam um sujeito em lugar inferior ao grupo dominante. Capacitismo é a ideia daquele que é capaz, é uma prática de discriminação daqueles que não atendem ao padrão cognitivo e executivo dito normal, por isso muito se fala em inclusão social, inclusão escolar (ONU, 2006).

O capacitismo também se relaciona a rótulos de funcionalidade e aos padrões neurotípicos ligados principalmente à condição cognitiva geral do sujeito em detrimento aos demais de sua espécie (SAWCHUK, 2018; WALKER, 2013). Autores como Judy Singer (1990), autista e pesquisadora, defende a ideia da neurodiversidade ao entender que a deficiência é uma parte natural da experiência humana, e não uma tragédia. Esses autores têm congregado contra o discurso médico através de um movimento com pesquisas acadêmica e em redes sociais, onde postam artigos, textos, livros, imagens, denúncias e reflexões valiosas sobre a situação pessoal e social das pessoas ditas especiais.

Enfim, há em torno da representação social do autismo muitas controvérsias e definições complexas e contraditórias que apontam para a necessidade de questionar o diagnóstico não como uma marca identitária completa e fechada, que define a individualidade do sujeito (ROCHA, 2001).

Ou seria possível pensar nessa marca como uma faceta da “pluralidade” do sujeito nesta condição?

De qualquer modo, não há como negar que práticas de reabilitação para autistas são indispensáveis ao processo de construção e constituição subjetivas. Autores como Jerusalinsky (2011) dizem que a linguística não trabalha com pessoas, mas sim com a linguagem, já a psicanálise se atém ao que é significante, sendo o significante aquilo que está por trás da linguagem, em que o sujeito se representa. A prática analítica, nos diz Jerusalinsky, se cumpre no campo da palavra e entende o sujeito na sua relação com o outro e o Outro.

Já em outras áreas como a Fonoaudiologia (OLIVEIRA, 2001; FERNANDES, 1996) o que se procura trabalhar são os transtornos da comunicação recorrentes de estados autísticos, em suas formas oral, gestual, visual, corporal, enfim, toda e qualquer modo de expressão, ao oferecer um espaço dialógico amplo de possibilidades e indispensável à aquisição e desenvolvimento da expressividade e performatividade comunicativa.

Nessa direção, a meta de fazer o autista se expressar, implica em escutá-lo e possibilitar a captura da linguagem. A clínica seja ela qual for não deve ser somente uma clínica da linguagem, mas uma clínica do humano (corpo, linguagem e o social), que integre as inúmeras terapêuticas direcionadas ao tratamento do autismo.

A linguagem e a comunicação ocupam um lugar de destaque na clínica dos autismos, já que, quando em desenvolvimento, essas habilidades permitem integrar e interagir processos sensoriais, mentais e culturais da criança ao construir hábitos, preferências, necessidades, enfim, ao elaborar os traços de subjetividade e de identidades.

As crianças desenvolvem desde cedo a capacidade de perceber em si mesmas um agente intencional, com pensamentos próprios (TOMASELLO, 2003). Isso as leva a se diferenciar

do outro e da realidade, e a desenvolver a interação com os outros (diferentes de si), e também, acessam o processamento e a transmissão da cultura. Para este autor

a maioria, senão todas as habilidades cognitivas exclusivas da espécie dos seres humanos, não se deve diretamente a uma herança biológica única, mas resulta antes de uma variedade de processos históricos e ontogenéticos desencadeados por aquela capacidade cognitiva exclusivamente humana e biologicamente herdada. (TOMASELLO, 2003, p. 20).

Dentre as habilidades cognitivas que o autor cita, encontra-se a linguagem, vista por ele como uma herança cultural, historicamente constitutiva, pela qual o sujeito é capaz de se posicionar frente ao outro e ao mundo, através de processos interativos e cognitivos. No entanto, este autor nos diz que crianças autistas têm dificuldades de se colocar no lugar do outro, têm grande dificuldade de se identificar com outras pessoas, trocar de papéis, o que levou Loveland (1993 apud TOMASELLO, 2003) a chamá-las de “aculturais”⁴.

É claro que o desenvolvimento da linguagem diversificado nos diferentes quadros de autismo caracteriza o grau de interação com o outro e com o meio. Isso irá implicar no engajamento cultural e na construção da identidade sociocultural. Não se pode definir a identidade e a cultura somente pelo diagnóstico de autismo, é preciso mais, conhecer as particularidades, a subjetividade em estreita relação com a pluralidade e a multiplicidade na constituição do sujeito.

Silva, a respeito do movimento de construção das identidades, nos provoca, levantando questões que merecem ser esclarecidas, uma destas é a seguinte:

como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida

4 Acultural: relativo a “aculturar”, passar por processo de “aculturação”, modificar-se como resultado do contato com outros grupos e assimilação ou adaptação parcial a cultura destes. (dicionário Aurélio, 1999, p. 47)

como processo, uma pedagogia e um currículo que não limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (SILVA, 2014, p. 74).

Esta provocação cria alguns deslocamentos conceituais em relação à discussão já levantada neste estudo, a de que a identidade não é algo fixo e serial, ao contrário, ela é construída ao longo da vivência das pessoas e possui múltiplas facetas, é fluída (BAUMAN, 2005). Desmembrar as diferentes possibilidades de constituição do sujeito é um exercício reflexivo e crítico, já que as circunstâncias de aparecimento do perfil identitário podem ser fugazes ou constantes, no caso dos autismos, enquadradas ao diagnóstico. A identidade é, portanto, como nos diz os autores pesquisados, aquilo que se está fazendo e sendo, naquele dado momento e naquela dada circunstância, numa perspectiva global e plural, numa concepção que implica movimento e transformação-“performatividade”. É também aquilo que se repete numa multiplicidade de configurações e numa insistência ao “real”.

METODOLOGIA

Neste estudo, a construção da identidade dos alunos autistas foi traçada a partir das impressões dos professores. Observou-se que as características pessoais dos alunos foram percebidas e relacionadas ao diagnóstico de autismo. Isso acontece devido à fixação na representação social deste quadro etiológico. Os professores se referiram especialmente a crianças do ensino fundamental, com idades entre 6 e 12 anos, em processo de alfabetização, com dificuldades no aprendizado da linguagem oral e escrita. Ao todo, na escola particular havia dois alunos autistas e na escola pública seis, matriculados em salas regulares.

Para desenvolver este estudo, enquadrrou-se numa abordagem interpretativa que valoriza as

respostas dos professores. Utiliza como base o método de análise de conteúdo de Bardin (1977), já que cada questão foi analisada em detrimento ao tema e conteúdos implicados, relacionando causas e prováveis consequências.

Elaborou-se um questionário com cinco questões abertas, a primeira questão versava sobre a experiência pessoal do professor com alunos autistas; a segunda sobre como é ter um aluno autista na escola; a terceira sobre como é ter um aluno autista em sala de aula; a quarta investigou a opinião dos professores sobre as características da pessoa autista, e a quinta e última sondou as expectativas sobre o futuro dos alunos autistas. As perguntas favoreceram o levantamento das experiências de convívio com a pessoa autista e, por serem abertas, evitou-se a ambiguidade.

O questionário foi aplicado em duas escolas: uma particular e outra pública, para se observar se há diferença nos olhares nessas duas realidades contextuais. Foram analisados dez questionários. Em cada escola participaram cinco professores. Foi solicitada uma resposta individual, ou seja, deveriam responder sobre suas impressões pessoais, sem consulta ou discussão com os demais colegas. A pesquisa foi realizada no mês de dezembro de 2019, através de visita da autora deste estudo, as escolas. As escolas foram selecionadas por possuírem crianças autistas em seus quadros de alunos matriculados e ativos.

Realizar um questionário para levantar dados sobre uma situação ou sobre a opinião das pessoas tornou-se extremamente importante, “à medida que a sociedade passou a exigir dados de uma série de assuntos, não se satisfazendo com a intuição e com registros sistemáticos” (COZBY, 2003, p. 143). Desse modo, a opinião dos entrevistados é importante, pois possibilita a visualização do pensamento, opiniões, valores, crenças e tendências perceptivas das pessoas em determinado momento histórico e social.

Um dos objetivos foi dar relevo às impressões dos professores em relação aos alunos com diagnóstico de TEA, a partir do convívio pedagógico, experiência pessoal e social com os mesmos, pois acredita-se que estas percepções e impressões tenham suas origens nas representações sociais já construídas em torno do autismo. Desvendar tais impressões e problematizá-las estimula novos olhares sobre a problemática.

Neste sentido, este estudo parte das considerações dos professores frente ao convívio com os alunos com TEA, no entanto, procura discutir e relacionar os achados com informações bibliográficas sobre o tema, não apenas as classificações médicas, mas também as descrições clínicas e relatos escolares.

DISCUSSÃO DOS DADOS

A seguir apresenta-se a análise dos resultados da pesquisa, que será feita em dois momentos, o primeiro com descrição e comentários sobre as impressões dos professores, e o segundo com o levantamento das principais expressões usadas pelos professores para definirem o perfil identitário dos alunos autistas e de si próprios (professores) quando em interação com os alunos:

Quadro 1

<p>Como é a sua vivência com pessoas autistas?</p> <p>A. Escola particular</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apenas no ambiente escolar; - Assim que recebi um aluno autista procurei estudar sobre o autismo; - Estudo e procuro metodologias mais adequadas; - Tenho pouca vivência; - A convivência com o aluno TEA me fez pedir auxílio para a família e profissionais para melhor lidar com ele; - As aulas de línguas são de 50 minutos, a convivência é pequena. 	<p>B. Escola pública</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me assustei com as particularidades que ele tem; - Tive que estudar sobre o tema; - Convivi durante 3 anos com uma criança autista; - É uma vivência desafiadora e exaustiva; - É uma vivência de dedicação; - No início pensei que não iria conseguir ajudá-lo;
---	---

Fonte: Dados das próprias autoras. Resultado da pesquisa.

Conviver com um aluno é o primeiro passo para conhecer suas características, desejos, necessidades, hábitos, sua forma de pensar, comunicar e se relacionar e, dessa forma, evidenciar um perfil identitário. O ambiente escolar favorece tais possibilidades, já que em 1 ano letivo muitas situações são vivenciadas de forma espontânea ou programada. Porém, o que percebemos nas respostas dos professores foi a presença de um “estranhamento” em relação àquele sujeito que se apresenta com características tão peculiares, a ponto de causar recusa ao contato “real”. Já que, como nos alertam os autores, “a identidade é relacional” (WOORDWARD, 2014, p. 8).

Apesar de o autismo ser amplamente divulgado nos meios de comunicação e nos sistemas de saúde (SUS e redes particulares), há ainda muito o que aprender sobre o que é ser autista. Perguntas como: Por que os autistas não se comunicam pela fala (tempo e modo); por que balançam o corpo; brincam de forma diferente; por que exigem cuidados sistemáticos convocando a presença do professor de apoio; porque são “diferentes” dos demais, não se integrando espontaneamente? – merecem ser direcionadas aos autistas. E atualmente, já temos muitos autistas se manifestando rumo a uma possível explicação do que venha a ser esta condição humana.

Respostas como essas exigem, também, observações sistemáticas do perfil das pessoas autistas, pois as estereotípias físicas e comportamentais não encerram o sujeito em sua plenitude. Há elementos subjetivos, próprios a cada ser, que os diferenciam e os identificam. Pesquisas científicas e estudos experimentais têm sido feitos nesse sentido. Algumas respostas surgiram ao longo do tempo, e essas merecem ser compartilhadas de forma direta e sem rebuscamento linguístico, com quem está diretamente à frente do trabalho com essas crianças, em prol do desenvolvimento de suas potencialidades e aprendizagem. Bem como para promover um convívio mais harmonioso entre criança- professores.

Quadro 2

<p>Como é o aluno autista?</p> <p>A. Escola particular</p> <ul style="list-style-type: none"> - É relativamente tranquilo, fala muito pouco, é dependente, precisa de professor de apoio; - Precisa de muitos estímulos, é ágil e rápido, não tem medo do perigo; - Tem pouca interação comigo e com os colegas; - Cada autista é diferente um do outro, apesar de terem o mesmo diagnóstico; - Pelo que pude observar até o momento, não são sociáveis, não usam a linguagem normal, ficam nervosos por coisas simples às vezes; - É um aluno que vive no mundo dele; 	<p>B. Escola pública</p> <ul style="list-style-type: none"> - É inteligente e observador; - É muito repetitivo; - Precisa de ajuda para a higiene pessoal; - Requer uma atenção especial; - Dependendo do grau em que se encontra tem mais ou menos dificuldades escolares; - Não atende a comandos; - Não se interessa pelas atividades propostas;
---	---

Fonte: As próprias pesquisadoras. Resultado da pesquisa

As respostas sobre o perfil identitário do autista perpassam aspectos pessoais como características comportamentais (observador, ágil, não obedecem a comandos); de linguagem (falam pouco, falam de forma ininteligível); ligadas ao espectro (dependendo do grau em que se encontram têm mais ou menos dificuldades); míticas (vivem no mundo dele); de desenvolvimento (precisam de ajuda para higiene pessoal, requerem atenção especial); sociais (não se relacionam com os colegas); de diversidade (cada autista é diferente um do outro, apesar de terem o mesmo diagnóstico).

A marcação identitária apresentada pelos professores demonstra entrosamento relacional, interativo, discursivo e atitudes comunicativas e sociais restritas com os alunos autistas. Em consonância

aos autores pesquisados, “as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (WOORDWARD, 2014, p. 56), mesmo que sejam inconscientes. Dessa forma, os fatores biológicos (TEA) limitam a construção das experiências culturais e sociais, necessárias à criação identitária.

Desse modo, não se pode dizer que os alunos autistas apresentam este ou aquele perfil identitário, mas tão somente reiterar que as características que enquadram o diagnóstico foram as percebidas pelas professoras, e são recorrentes na ação dos alunos. O fio subjetivo parece estar ausente ou desconectado daquilo que os alunos fazem e dizem.

O perfil identitário apresentado é de pessoas com limitações sensoriais, cognitivas, de linguagem e sociais, que necessitam de apoio para se integrarem às atividades do meio escolar. Nesse aspecto, os professores se assemelham a alguns pais de crianças autistas que “investem na busca de um diagnóstico que confirme a origem orgânica das dificuldades” (ROCHA, 2001, p. 64). Apesar de reconhecerem que há um sujeito além do TEA, identificar qual nível de TEA no qual o aluno se enquadra é o caminho mais fácil para se chegar ao sujeito. Será mesmo?

O diagnóstico de autismo não é um aspecto negativo, no entanto, é algo rotulador, a ponto de criar representações sociais fixas sobre o perfil identitário dessas pessoas. Como disse anteriormente, a mudança na terminologia do autismo para TEA ampliou a visão sobre o diagnóstico e possibilitou o enquadre de vários níveis de alterações nos principais quesitos que o espectro detém.

Quadro 3

<p>Como é a escola com o aluno autista?</p> <p>A. Escola particular</p> <ul style="list-style-type: none"> - Algumas adaptações são feitas, de acordo com cada aluno; - Necessidade de professor de apoio; - Adaptações nas atividades que são realizadas; - A escola necessita adaptar a linguagem para se comunicar com os alunos autistas; 	<p>A. Escola pública</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toda a equipe escolar adapta-se para tratar, brincar e falar com o aluno autista; - Utiliza-se material de apoio para melhor aprendizado; - O professor deve usar métodos de ensino que chamem a atenção do aluno; - A escola com o aluno autista é supernormal, as crianças interagem muito bem com eles, tanto na linguagem como no ensino e no conhecimento; - Não é o aluno autista que deve se adaptar à escola, mas a escola é que deve se adaptar para realizar a educação inclusiva
---	--

Fonte: Resultado da pesquisa

O autista possui como característica identitária o isolamento social, a dificuldade de integração corporal, comunicativa e de linguagem. Isso o acompanha por onde for, sendo que fatores orgânicos e neurológicos explicam tais comportamentos. No entanto, “o fascínio que exercem sobre nós o autismo e as teorias sobre ele impediu e impede que nos perguntemos a respeito da utilidade e dos efeitos dessa invenção de Kanner para os cuidados dispensados às crianças” (ROCHA, 2001, p. 38). O que Rocha propõe é que seja interrogada as relações entre características individuais e características clínicas. Se possível diferenciando-as.

Por outro lado, quando interagem com os professores, muda-se o ambiente social, do lar para a escola, e é natural que algumas adaptações se façam necessárias, do mesmo modo, é preciso que o aluno

autista se adapte às programações escolares. E a família possui um papel fundamental no auxílio desse processo adaptativo dos contextos de interação em prol de laços sociais e integrativos.

Quadro 4

<p>Como são as aulas com os alunos autistas?</p> <p>A. Escola particular</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno autista participa das aulas com o auxílio da professora de apoio; - Adaptações de atividades com utilização de material concreto; - Na sala o aluno autista tem muita dificuldade de interagir com a professora e colegas 	<p>A. Escola pública</p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora regente muitas vezes necessita buscar a participação do aluno nas aulas; - É necessário, às vezes, ambas as professoras se dirigirem ao aluno autista; - É necessário adaptar as atividades para o aluno; - O aluno autista tem dificuldade de ficar o tempo exigido dentro da sala de aula; - Para ensinar o aluno autista não precisa ser especialista no transtorno, mas é preciso conhecer os alunos individualmente para perceber como cada um aprende.
--	--

Fonte: Dados das próprias autoras. Resultado da pesquisa.

A presença da criança autista nas aulas escolares regulares é permeada por situações inusitadas, seja por causa das limitações interativas, cognitivas ou comunicativas, exigindo da escola a participação dos professores auxiliares, como também de adaptações no currículo e nas atividades. O uso de materiais específicos para ensinar o conteúdo aos alunos autistas é um fator fundamental, porém vemos que as **escolas pesquisadas não o utilizam, quando muito, trabalham com jogos e materiais pedagógicos direcionados ao ensino.**

Nosso entendimento é o de que o que deveria acontecer no processo de ensino e aprendizagem da criança autista é a parceria entre professores, família e profissionais clínicos que trabalham com as crianças. Além de se pensar o desenvolvimento enquanto superação das dificuldades e conquista de habilidades próprias e não focar somente naquilo que a criança não consegue, em vez disso, explorar aquilo que elas já possuem. Questões como essas promoveriam uma otimização no ensino das crianças autistas.

Ao constatar que algumas crianças autistas “estoca[m] imagens na memória e pensa[m] com elas e não em palavras” (MIRANDA, 2017, p. 109), especialistas criaram propostas pedagógicas alternativas, importantes em muitas situações, principalmente quando há transtorno acentuado de comunicação. As possibilidades de conformação psíquica das crianças autistas podem ser visualizadas através da declaração de vários autores, como é o caso da autora e autista Temple Grandin, que escreveu o livro *Thinking in pictures*, em 1996. Nessa direção, toda a ideia de enquadramento deve ser exaustivamente refletida, já que nem todos os autistas são iguais. Há uma diversidade, uma pluralidade de constituição subjetiva.

Quadro 5

<p>Como você imagina ser o futuro das pessoas autistas que você conhece</p> <p>A. Escola particular</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sem preconceito e mais igualdade; - Que a sociedade respeite mais essas pessoas; - Um futuro promissor, pois estão recebendo estimulação para se desenvolver melhor; - Acredito que com o apoio da família e o trabalho de especialistas tenham um futuro significativo; - A inclusão da pessoa autista passa pelo modo como a escola pensa e faz educação. 	<p>B. Escola pública</p> <ul style="list-style-type: none"> - Com políticas públicas voltadas para o desenvolvimento dessas pessoas; - Acredito que a medicina e as ciências possam encontrar melhores soluções para se tratar essas pessoas; - Acredito que a família deva procurar os recursos disponíveis para o desenvolvimento do aluno.
---	--

Fonte: Dados das autoras. Resultado da pesquisa.

Pensar o futuro possibilita vislumbrar tanto as crenças como as perspectivas reais em relação aos alunos especiais. Nesse aspecto, os professores apontaram para a necessidade de mudança das pessoas e do social através da implantação de políticas públicas que favoreçam as necessidades dessas pessoas e a inclusão social. O foco é otimista e há uma confiança no trabalho de especialistas (Neuropediatra, Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional, Psicólogo, etc.). O processo de estimulação sensorial, física, comunicativa e social deve iniciar em tenra idade, como alertam os especialistas, na busca de sinais de contato consigo próprio e com o mundo.

Miranda (2017, p. 87-174) relata os casos de Temple e Donna, autistas e escritoras, que disciplinadamente percorrem um árduo caminho em busca de uma superação possível. Este autor analisa o depoimento dessas duas escritoras, que para ele são preciosas, pois nos apresentam o autismo sob uma ótica diferente, do lado de lá, ou seja, do lado do próprio autista. Perceber o autismo sob a perspectiva do autista favorece o entendimento de sintomas muitas vezes pouco compreendidos pelo grupo dos não autista. Esta literatura deveria estar facilmente disponível para pais, professores e pessoas interessadas no tema, o que favoreceria a construção de perfis identitários para além do enquadre diagnóstico.

A seguir, afunila-se a análise a partir de palavras e expressões usadas pelos professores no questionário:

Expressões usadas pelos professores para se referirem ao aluno autista

Tranquilos
Falam pouco
Dependentes
Ágil
Não tem medo do perigo
Rápido
Pouco interativo

Diferente um do outro
Não são sociáveis
Não usam linguagem normal
Nervosos
Vivem no mundo da lua
Observadores
Repetitivos
Não atendem a comandos
Pouco interesse pelas atividades
Exigem atenção especial
Dificuldades escolares

Quadro 6

Frases usadas pelos professores para se referirem a si próprios em relação à interação com os alunos autista

Quadro 7

Necessidade de estudar mais sobre autismo
Usar metodologias mais adequadas
Pouca vivência
Vivência desafiadora e exaustiva
Necessidade de dedicação
Necessidade de auxílio de profissionais
Necessidade de auxílio da família
Aprender a lidar com eles

Observa-se a partir da caracterização do perfil identitário dos alunos autistas e das impressões dos professores sobre si próprios em relação aos alunos que, ao definirem os aspectos identitários dos alunos, os professores disseram que precisam saber mais sobre o autismo (DSM 5 e CID 10⁵) para aprender a lidar com os alunos. Ler os sinais, os sintomas é um exercício que implica disponibilidade de estar junto na mesma ação. Da mesma forma, ler o que já foi lido e agora escrito através dos manuais diagnósticos e clínicos dos autismos auxilia a percepção dos professores, porém não dá conta do contato, que é único.

Sabe-se com base nos estudos feitos até aqui, “que a identidade está sempre escapando.

5 CID: Classificação Internacional das Doenças.

A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade” (SILVA, 2014, p. 84), e que a construção da identidade é um processo que acontece nos níveis individual e social. Porém, conjecturamos que o social possa provocar mudanças no desenvolvimento e no perfil identitário dos sujeitos a partir de vivências em situações novas e estimulantes, num processo plural e constitutivo.

A dificuldade em se relacionar com os alunos autistas decorre de características pouco sociáveis destes, principalmente na primeira infância (socialização, comunicação), como também sinaliza para a influência nada positiva de uma pedagogia amplamente divulgada e filiada à ideia de uma “normatização” e “padronização” do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, analisamos as percepções de professores de duas escolas sobre a identidade dos alunos autistas. No intuito de ver o outro no diagnóstico (TEA) e além desse, com possibilidades de construir vínculos, conhecimentos, habilidades e saberes mútuos entre professores, alunos e a realidade contextual.

Como disse a professora participante desta pesquisa, “a inclusão da pessoa autista passa pelo que a escola pensa e faz”. Repensar o que seja inclusão, o que está relacionado ao diagnóstico e o que está relacionado ao ser humano é um desafio. Rocha (2001) diz que é preciso não somente saber o que o autista não consegue fazer, mas, além disso, saber e intervir naquilo que eles são capazes de fazer, naquilo que eles possuem como característica pessoal.

Os elementos identitários não conseguem por si só dar conta de toda uma experiência humana. Nesse sentido, ao dizer que: “sou brasileiro; goiano; olhos claros; cabelos castanhos; tenho humor oscilante; não gosto de lugares barulhentos; gosto

dos meus brinquedos; não gosto que quebrem ou mexam nos meus brinquedos; sou educado com quem me respeita; não gosto de levar um não; mas acima de tudo, gosto de ver tevê, principalmente propagandas; não gosto muito de contato social (festas e lugares públicos por vezes irritam); às vezes balanço os braços e ou cabeça para sentir o corpo; tenho dificuldades de comunicar usando palavras orais, mas, quando se usa comunicação visual, consigo dizer o que penso e o que quero, com mais facilidade. Não consigo me concentrar em atividades laborais; tenho dificuldades em me enquadrar em uma atividade profissionalizante; sou escritora; estilista; artista; garçom, etc.”.

A descrição acima está completamente atrelada às características já levantadas dos perfis identitários das pessoas autistas para além do enquadramento diagnóstico. Nesse sentido, desvelar o sujeito que está implicado a um quadro nosológico é possibilitar a saída da “caixinha”, a superação de novas possibilidades de ser e estar no mundo, ligado consubstancialmente à construção das identidades individuais e sociais.

Nesta perspectiva, este estudo procurou levantar as impressões dos professores sobre os alunos autistas, com o intuito de problematizá-las, relacionando identidade, diferença, diversidade e possibilidades de indagar o tema por um viés menos clínico, pouco pedagógico e mais humanizado.

Há ainda muito o que discutir com a escola, com os professores, num processo de aprendizagem mútua, sobre aquilo que não se consegue mudar (o que é estrutural), e aquilo que abre espaço para possíveis interações e construções de novos aprendizados constitutivos, em relação à construção da identidade do aluno autista.

O contexto escolar (público e particular) no qual as impressões dos professores foram levantadas não apresentou diferenças entre si, ou seja, as dúvidas e dificuldades na compreensão

das particularidades das pessoas autistas foram idênticas nos dois contextos pesquisados.

O fato de serem alunos do ensino fundamental, com idades entre 6 e 12 anos, trouxe uma perspectiva insipiente da relação entre diagnóstico e identidade, já que tais alunos se encontram em franco processo de constituição dos perfis identitários primeiros. Considera-se, entretanto, que a ideia de uma subjetividade e identidade em construção deva sim ser evidenciada desde o berço.

REFERÊNCIAS

- BALESTRO, J.; SOUZA, A. P. R. Clínica de linguagem no autismo: estudo da terapia de dois irmãos. In: GRANÃ, C. G. Quando a fala falta – Fonoaudiologia, Linguística e Psicanálise. São Paulo: casa do psicólogo, 2008.
- BAUMAN, Z. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- COZBY, P.C. Métodos de pesquisa em ciências do comportamento. Trad. Paula Inez Cunha Gomide; Emma Otta; rev. técnica José de Oliveira Siqueira. São Paulo: Atlas, 2003.
- DE VITTO, M. F. Aquisição da linguagem, distúrbios de linguagem e psiquismo: um estudo de caso. In: Fonoaudiologia no sentido da linguagem. São Paulo: Cortez, 1994.
- ERIKSON, E. Infância e sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- FERNANDES, F.D.M. Autismo infantil – repensando o enfoque Fonoaudiológico. São Paulo: Lovise, 1996.
- GAUDERER, C. Autismo e outros atrasos do desenvolvimento – Guia prático para pais e profissionais. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- JERUSALINSKY, A. Para entender a criança: chaves psicanalíticas. São Paulo: Instituto Langage, 2011.
- KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 1943.
- LOPES, L.P.M. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: Por uma linguística indisciplinar. Luiz Paulo Moita Lopes (Org.) São Paulo: Parábola, 2006.
- MIRANDA, H. C. Autismo, uma leitura espiritual. São Paulo: Instituto Lachâtre, 2017.
- OLIVEIRA, M. T. Ecolalia: quem fala nessa voz? PUC-SP: São Paulo, 2001. (dissertação de mestrado).
- ONU - Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. 13 de dezembro de 2006. (Lei Brasileira de N° 12.764/12)
- ROCHA, A. E. Autismo: construção e desconstrução. São Paulo: casa do psicólogo, 2001.
- SAWCHUK, Kimberly. Una cartografía de la discriminación arquitectónica de los discapacitados. www.ecumenico.org noviembre 14, 2018.
- SCHWARTZMAN, J.S.; ARAÚJO, C.A. de (Org.). Transtorno do Espectro do Autismo. São Paulo: Mennon, 2013 (ebook).
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- SIGER, J. The Bird of an Idea. Tese de doutorado.

TOMASELLO, M. Origens culturais da aquisição do conhecimento humano. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALKER, Nick. Throw away the master's tools: liberating ourselves from the pathology paradigm. August 16, 2013. www.neurocosmopolitanism.com

WOORDWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

Submissão: agosto de 2020.

Aceite: dezembro de 2020.